



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN
A DISTANCIA**



**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO
NACIONAL**

**INFORME ACADÉMICO POR
ACTIVIDAD
PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

GUADALUPE HERNÁNDEZ CONDE

ASESORA: DRA. PATRICIA DUCOING WATTY

MÉXICO, D.F., OCTUBRE DE 2015

SUAYED



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.



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.



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

Por fin el sueño de tantos años se hace realidad y alcanzar esta meta me hace recordar que no hay nada imposible, no importa el tiempo ni los obstáculos, pero lo que sí importa son todas aquellas personas que siempre me acompañaron a lo largo de este camino.

Mi más profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme brindado la oportunidad de pisar sus aulas y de la cual me siento muy orgullosa de ser egresada.

A mis hijos Einar y Gaby por ser mi fuerza y mi motivación, por compartir mis ideales, por acompañarme en los buenos y en los malos momentos y por apoyarme para que este sueño se hiciera realidad.

A mis padres Sabiendo que no existirá forma alguna de agradecer una vida de sacrificios, esfuerzos y amor, quiero que sientan que el objetivo alcanzado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudo a conseguirlos fue su gran apoyo.

A Sergio y a Mario por su confianza, apoyo y motivación durante gran parte de este camino y que sin ellos no lo hubiera logrado.

A Mercedes que sin su valiosa ayuda no hubiera hecho esto posible, Margarita, Alejandro y Pilar por haber compartido conmigo este gran viaje que es ser universitarios.

A mis maestros por compartir conmigo su sabiduría, su tiempo, dedicación y algo más que el conocimiento. A Luz y Cuauhtémoc dondequiera que estén.

A la Dra. Patricia Ducoing Watty por sus consejos, paciencia y dedicación para ayudarme a concretar este gran sueño.

A los miembros del Jurado Mtra. Rosa Ma. Sandoval Montaña, Mtra. Marta Elena Guerra Treviño, Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno y a la Dra. María del Refugio Barrera Pérez por su tiempo y dedicación para revisar este material.

Contenido

Introducción	3
1. Enseñanza de la lengua inglesa.....	5
1.1 Importancia de la enseñanza de una segunda lengua en el mundo globalizado.....	7
1.2 Antecedentes históricos de la enseñanza de idiomas y sus métodos.....	9
1.3 Enfoques y métodos de enseñanza del idioma inglés	13
1.3.1 Enfoque comunicativo.....	16
1.3.2 Enfoque basado en competencias.....	23
1.4 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	36
2. Marco Institucional.....	47
2.1 Origen del Instituto Politécnico Nacional	48
2.2 El Politécnico en la actualidad	54
2.2.1 Coordinación de Formación e Innovación Educativa	57
2.2.2 Programa Institucional a mediano plazo.....	59
2.3 Instituto Politécnico Nacional Unidad Santo Tomás	63
3. CELEX ESCA Santo Tomás	65
3.1 Metodología CELEX ESCA Unidad Santo Tomás	68
3.2 La organización de la enseñanza del inglés en el CELEX	71
3.3 Modalidades	72
3.4 Matrícula	73
3.5 Perfil Docente.....	76
3.6 El rol del profesor.....	78
4. Mi práctica profesional	82
4.1 Marco áulico y grupo.....	83
4.2 Elaboración del programa de FCE.....	85
4.3 Prácticas en relación con la comprensión de lectura.....	90
4.4 Prácticas en relación con la comprensión auditiva.....	92
4.5 Prácticas en relación con la expresión escrita	95
4.6 Prácticas en relación con la expresión oral	96
4.7 Prácticas en relación con la gramática y el vocabulario	99
4.8 Evaluación	101
5. Balance de actividades	106
5.1 Problemática.....	108

5.2 Aciertos.....	111
Anexo 1. Niveles Comunes de referencia: escala global.....	114
Anexo 2. Niveles Comunes de referencia: cuadro de autoevaluación	115
Anexo 3. Niveles Comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.....	120
Referencias.....	123

Introducción

A través de los años, el aprender inglés como lengua extranjera se ha considerado como una valiosa herramienta que contribuye en el desarrollo de habilidades y conocimientos que facilitan el desarrollo integral del ser humano, por lo tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua ha ido evolucionando con el fin de satisfacer las necesidades tanto del individuo como de la sociedad.

En México, debido a la globalización, las instituciones de Educación Superior se han enfrentado a constantes cambios de tipo económico, político, social, tecnológico y cultural, por lo que se han visto en la necesidad de satisfacer las demandas tanto de las empresas como de los egresados de estas instituciones a través de la generación de nuevas estrategias que permitan diseñar, rediseñar y actualizar planes y programas de estudio y que a su vez hagan frente a estos nuevos y continuos retos. Una de estas exigencias es el dominio de una lengua extranjera especialmente el inglés, que se ha percibido como pieza fundamental para lograr el éxito en distintos ámbitos como el académico, económico, científico y tecnológico, en tanto que favorece una mayor posibilidad de movilidad.

Se eligió realizar un informe académico por actividad profesional denominado “La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Instituto Politécnico Nacional” como documento para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía ya que representa una actividad educativa muy completa que va desde la planeación, la programación, la práctica docente hasta la evaluación, lo que hace enriquecer mi práctica profesional como pedagoga.

En el primer capítulo se aborda la importancia de la enseñanza de una segunda lengua en el mundo globalizado que le permita a los alumnos adquirir las herramientas necesarias para poder desenvolverse en cualquier área ya sea laboral, académica o social en inglés. Se hace una breve descripción acerca de los principales acontecimientos que van enriqueciendo la enseñanza de las lenguas desde sus orígenes hasta nuestros días. De igual forma se hace breve reflexión

sobre algunos de los métodos de enseñanza de las lenguas mismas que han brindado grandes aportaciones a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, se hace referencia a los orígenes del Instituto Politécnico Nacional, a su evolución y sus planes a corto y mediano plazo para mantenerse a la vanguardia en la formación de técnicos y profesionales, una institución educativa capaz de competir con las mejores universidades tanto a nivel nacional como internacional además de contar con gran compromiso social.

En el tercer capítulo se mencionan los Cursos Extracurriculares de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la ESCA Santo Tomás, su creación y preocupación por brindar cursos de idiomas de alta calidad que den a los alumnos las herramientas necesarias tanto para que puedan desenvolverse en el ámbito profesional como para que cubran con los requisitos estipulados en el reglamento interno de obtener un nivel de dominio del idioma correspondiente a B2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Por otro lado, se plantean algunos aspectos importantes como la metodología, la organización de la enseñanza del inglés en el CELEX y el perfil docente entre otros.

Dentro del cuarto capítulo se encontrarán mis experiencias profesionales como docente del grupo FCE 113, la elaboración del programa de First Certificate in English (FCE) así como mis prácticas en relación con las cuatro habilidades lectora, auditiva, de expresión oral y escrita además del uso de la gramática y el vocabulario, a lo que se le denomina uso del idioma.

En el quinto y último capítulo, se hace un balance de mi actividad profesional, en el cual se narra la problemática a la que me enfrenté con el grupo y la manera en la que se solucionó la situación, de igual forma que surgieron estas áreas de oportunidad, se suscitaron otros escenarios a los cuales se les denomina como aciertos y que son las grandes fortalezas que sirvieron de motivación para seguir adelante con mi práctica profesional. En conjunto, estos dos contextos son los que hacen de la práctica docente un crecimiento continuo y una motivación que me permite hacer frente a los retos que la sociedad impone.

1. Enseñanza de la lengua inglesa

A lo largo de los años, la enseñanza del inglés ha ido evolucionando de acuerdo a las necesidades que se han presentado no sólo en nuestro país sino en el mundo entero. Antiguamente la enseñanza del inglés, como segunda lengua, se impartía, y se sigue haciendo, en escuelas particulares, por lo que era un lujo que únicamente personas de clase media alta y alta podían sufragar. Por lo tanto, un bajo porcentaje de la población mexicana podía tener acceso al aprendizaje del mismo.

Es importante mencionar que el inglés es considerado como la “lingua franca” más utilizada en el mundo, es decir, es el idioma que permite comunicarse a personas con diferente lengua materna; esto debido a cuestiones de tipo social pero principalmente a cuestiones políticas y económicas que se generan en el mundo globalizado, debido por un lado, a la influencia de los países de habla inglesa y, por el otro, a que desde el siglo XX ha sido aceptada como la lengua de los diplomáticos y los científicos, lo que ha ocasionado que mucha información esté publicada más en este idioma que en cualquier otro.

Sin embargo, las necesidades de nuestro país son cada vez más grandes; por lo consiguiente, se requiere tener mujeres y hombres mejor preparados que sean capaces de desenvolverse en una sociedad en la que las competencias tienen gran demanda. En el ámbito laboral es requisito indispensable hablar inglés para poder obtener un mejor puesto de trabajo o para tener una mayor movilidad social. Por tal motivo, la enseñanza del inglés como segunda lengua es una herramienta muy importante que hay que brindar a los estudiantes desde el nivel preescolar hasta niveles superiores, preferentemente para formar mejores profesionales del futuro. En el 2010, la SEP, consciente de la necesidad de mejorar la calidad de la educación, se propuso diseñar un programa para impartir el idioma en escuelas públicas desde el nivel básico, con el propósito de brindar a los alumnos las herramientas necesarias que en un futuro les servirán para enfrentarse exitosamente a los retos que exige el mundo globalizado, en donde el contacto con diversas culturas y sus lenguas cada vez es más frecuente. Para lograr este propósito, las autoridades de la SEP implementaron un plan piloto en alrededor de

6,500 escuelas, iniciando desde el tercer grado de preescolar, continuando con los seis años de primaria y que finalmente culminaría con los tres años de secundaria, esperando así empezar a recoger los frutos de este proyecto en diez o quince años más. (PNIEB, 2011, p.9).

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del inglés, la SEP puso en marcha el Programa nacional de inglés en educación Básica (PNIEB, o NEPBE: National English Program in Basic Education)¹, del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de docentes, además del establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés. (SEP, 2011, 9)

En México, la enseñanza del inglés como segunda lengua está condicionada por los distintos tipos de relaciones, de índole política, económica, social y cultural, que tenemos principalmente con Estados Unidos ya que al ser países vecinos nuestra relación es más estrecha. Sin embargo, hoy en día debido a la globalización se han abierto los canales de comunicación y negociación con otros países del mundo. A esto agregamos que gran parte de los artículos de tipo científico y tecnológico están publicados en inglés, razón por la cual la enseñanza de este idioma ha tenido mucho auge en los últimos años en instituciones educativas de nivel medio, medio superior y superior de nuestro país. El objetivo es dar a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse tanto en el ámbito laboral como en el académico, lo cual es de vital importancia para formar profesionales competitivos a nivel mundial. Por otro lado, no se puede dejar de hacer mención que los medios de comunicación cada vez están más influenciados por los países de habla inglesa, por lo que es más frecuente encontrar palabras, frases y hasta expresiones en inglés no importando que la gente que está en contacto con estos medios tenga una lengua materna diferente. Por esta razón, el idioma inglés se está propagando a pasos agigantados, esto permite que estemos más familiarizados con este idioma.

¹ El PNIEB está conformado por distintas etapas de prueba en el salón de clases y fases de expansión para su generalización, a través de ellas se podrá realizar una evaluación de la pertinencia del enfoque didáctico que se emplea en esta asignatura, así como de los contenidos de los programas de estudio.

Si bien esto no quiere decir que sea un factor que facilite el aprendizaje de un segundo idioma, puede ser un punto importante para tomar la decisión de estudiar inglés. El turismo es otra de las áreas en la que el idioma es pieza fundamental en cuanto a comunicación se refiere, ya que por este medio es como se puede establecer una interacción servidor-turista, no importando ni el lugar de origen o el idioma de ambas partes. Para el turismo internacional, esta herramienta es imprescindible ya que da preferencia a aquellos lugares y servicios que ofrecen sus servicios en inglés independientemente de la lengua materna que se utilice en ese país.

Entonces, se puede decir que aun cuando se han internacionalizado otros² idiomas como el chino mandarín, el inglés sigue siendo la lengua más utilizada en el ámbito del comercio internacional y de los negocios, por lo tanto hoy en día es uno de los requisitos esenciales para desarrollarse activamente en el ámbito laboral.

1.1 Importancia de la enseñanza de una segunda lengua en el mundo globalizado

Para poder comprender la importancia de aprender una segunda lengua, específicamente el inglés, en el mundo globalizado, es necesario definir el concepto de globalización.

La globalización es un proceso de creciente internacionalización del capital financiero, industrial y comercial, que da como resultado nuevas políticas internacionales y el surgimiento de nuevos procesos productivos, a la vez que se incrementa el alcance territorial del uso de la tecnología (Baños Díez y Pérez Cuerno, 1996, p. 758). Por lo tanto, se puede decir que éste fenómeno de tipo económico, político, social y cultural consiste en una continua y progresiva interdependencia y comunicación entre los distintos países del mundo. A mediados del siglo XX, durante la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, florece una nueva

² En nuestros días es muy común observar a personas de distintas nacionalidades comunicándose entre ellos en inglés, sin la necesidad de un traductor.

forma de establecer relaciones comerciales y económicas entre los países de mundo, sin embargo, no es hasta el derrumbe del comunismo, específicamente con la caída del muro de Berlín, que es producido básicamente por el capitalismo, cuando éste permite la entrada de los avances tecnológicos principalmente con el transporte y las telecomunicaciones, lo que facilita el tránsito de personas e información. (Baños Díez y Pérez Cuerno, 1996, pp. 761-762). Se caracteriza en el ámbito económico por la apertura de mercados, bienes, servicios y de capital alrededor del mundo, asimismo, se da una gradual liberalización de los mercados y el libre acceso de los distintos agentes económicos del comercio internacional.

De acuerdo con Ferronato, (1999, p. 28) en el ámbito político, los Estados Nacionales poco a poco han ido perdiendo su soberanía debido a la introducción de normas regulatorias internacionales, existen organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional que se dedican a evaluar las políticas de los países del mundo, estableciendo sus reglas, mismas que deben ser acatadas por los gobiernos, de no ser así se corre el riesgo de ser apartado tanto de los créditos que otorgan como del sistema, por tal razón se ha ido evolucionando hacia una tendencia más capitalista, creando una extensión de la democracia y del estado de derecho. Debido a lo anterior, existe una asimilación de los distintos sistemas políticos,³ surgiendo así los poderes transnacionales.

Por otro lado, la cultura también ha sufrido muchos cambios debido a la interdependencia que existe entre los países del mundo. Se muestra una propagación de los mismos valores y conceptos de vida entre ellos; por tal motivo, se vislumbra una pérdida de identidad y tradiciones de los distintos países. A causa de la urgencia de comunicarse unos con otros, la lengua inglesa se ha convertido en el principal medio de comunicación entre ellos, por ello, aprender inglés se ha convertido en una necesidad fundamental.

³ Uno de los mayores problemas a enfrentar desde el punto de vista político es la aceptación de la globalización, para ello es necesario adaptar estructuras que les permitan ingresar competitivamente en los mercados mundiales, así como desarrollar proyectos productivos que los lleven hacia un desarrollo sustentable.

Como ya se mencionó anteriormente, las tecnologías de la comunicación se están desarrollando a pasos agigantados. Cada vez resulta más sencillo informarse inmediatamente de las situaciones financieras, políticas, sociales y culturales que acontecen en el mundo, a través de la interconexión en tiempo real. El uso de estas tecnologías generalmente implica utilizar determinada terminología que la mayoría de las veces la encontramos en inglés. Frecuentemente recibimos mensajes en radio y televisión, en anuncios panorámicos, en la prensa, etc., que no se logran entender precisamente por estar en otro idioma, principalmente en inglés, mismo que poco a poco se ha ido posicionando en la vida cotidiana.

Como consecuencia de todo esto, el haber adquirido el inglés como segunda lengua puede generar mejores salarios y puestos laborales en importantes empresas, no sólo en nuestro país sino alrededor del mundo. Actualmente las empresas, con la finalidad de ser más competitivas y de internacionalizar tanto las habilidades como las capacidades de los empleados, brindan capacitación enseñando inglés a estos últimos. La capacitación se puede llevar a cabo de dos formas: enviando a los empleados a escuelas especializadas o contratando profesores para que acudan a las empresas a impartirlas.

1.2 Antecedentes históricos de la enseñanza de idiomas y sus métodos

A principios del siglo XX, surge un gran representante del movimiento de estudios científicos de enseñanza de lenguas extranjeras cuyo nombre es Harold Palmer, y es precisamente él quien, combinando el método directo con el enfoque lingüístico de Henry Sweet del Movimiento de Reforma, crea una fundación para el desarrollo de la enseñanza del idioma inglés como una profesión autónoma.

Palmer, debido a la experiencia que tiene enseñando inglés en el extranjero, tiene el propósito de renovar la enseñanza de lenguas extranjeras en la Gran Bretaña; al igual que Sweet, escoge una metodología general del estudio del lenguaje en la cual no pretende realizar un formulario para enseñar idiomas a niños sino que el

objetivo es estudiar todos los aspectos de cualquier idioma como segunda lengua para estudiantes de todas las edades y nacionalidades. Crea un sistema privado de descripción lingüística con su propia terminología y construye un aparato descriptivo que distingue entre la forma y la función en una manera moderna. Sus clases se encuentran divididas en miólogos (morfemas), monólogos (formación de palabras) y poli-logos (frases). A este tipo de clases lo llama ergónicas, que es la relación que existe entre ellos para crear oraciones.

El objetivo de este tipo de clases es 1) clasificar las unidades de un idioma determinado de acuerdo a su función en la oración y 2) construir unidades desconocidas a partir de pequeñas unidades ya conocidas. Por otro lado, el objetivo del alumno es asimilar estas “unidades conocidas” como una base de datos, a la que nombra “El Microcosmos”, a partir de la cual pueden ser generadas infinidad de oraciones.

El sistema gramático-funcional de Palmer, o sea el sistema ergonómico, consiste en tres tipos de unidades estructurales: Grupos mínimos (M), Grupos producto (P) y Grupos promedio (S).

Los grupos M son clases en donde se enseña principalmente vocabulario como sustantivos, pronombres, adjetivos, etc.; en estos, combinados con los grupos P, se enseñan distintos tipos de estructuración de oraciones; los grupos S son el resultado de la asociación de los grupos M con los grupos P.

El sistema ergonómico ha sido comparado con una prematura formación de la gramática transformacional. Fue una especie como de anuncio y planeación que surgió en torno a la estructura gramatical pero con la característica principal de que, a diferencia de la gramática que se empleaba en la enseñanza de idiomas en esos tiempos, ésta tiene un acento especial en las relaciones funcionales entre los elementos de la estructura de la oración. Esta fue la estructura intelectual que llevó

al “patrón de la oración” a dominar la enseñanza del inglés como un idioma extranjero en los siguientes cuarenta años.

Desafortunadamente, este patrón destruyó uno de los ideales del Movimiento de Reforma, que era el punto principal de la enseñanza de un idioma por medio de un texto. En este aspecto la propuesta de Palmer dio un paso atrás, regresando a la metodología del siglo XIX. El nuevo enfoque rechazó el método de enseñanza bilingüe y condenó la enseñanza de las reglas gramaticales en la lengua materna. Con el propósito de conservar la metodología monolingüe, el patrón de la oración tuvo que ser enseñado a los alumnos por medio de ejemplos, algunas veces en tablas y otras tantas en textos ilustrados, lo cual en manos de los inexpertos resultó una aberración.

Palmer no desistió y entonces creó un nuevo programa al que llamó “Programa Ideal”, en él propone tres niveles de enseñanza para un curso de cuatro periodos escolares. El primero debía ser un curso corto al cual le nombró Nivel Introductorio, éste tendría una duración de un año y los alumnos aprenderían a aprender un idioma extranjero, además seguirían un programa detallado de pronunciación, de igual manera iniciaría a los alumnos en un aspecto llamado “comprensión subconsciente”, éste no era una práctica de la habilidad auditiva propiamente dicha pero sí era una forma de interactuar sin ninguna presión para así obtener una reciprocidad. Si los alumnos tenían deseos de participar, lo podían hacer pero si no, no había ningún problema. Este periodo de incubación necesitaba de unos profesores muy bien preparados y que además trabajaran con el material adecuado.

Al segundo nivel le denominó Intermedio, el cual consistía en la memorización de conceptos básicos en forma de ejercicios orales, discursos y otras actividades orales utilizando el método directo. Una vez que los alumnos dominaban los conceptos básicos y eran aptos para deducir algunos aspectos, pasaban a aprender los conceptos secundarios. La precisión y la dedicación eran fundamentales en la

formación de hábitos de este proceso por lo que había un salón de uso privado para el aprendizaje del idioma.

El tercer nivel era el Avanzado y estaba diseñado para aprender el idioma por medio de la lectura, composición, conversación y otras habilidades prácticas. La literatura era parte de este programa y los alumnos eran capaces de realizar la transición de la transcripción fonética a la ortografía tradicional. La formación de hábitos era la parte central del principio metodológico de Palmer quien fue influenciado por William James con su escrito sobre los principios de psicología, publicado en 1890, donde habla de la línea divisoria que existe entre la psicología especulativa y la psicología científica. De igual forma fue influenciado por Bloomsfield y su libro *Introducción del estudio del Lenguaje* en 1914. Otro de los psicólogos que influyó en Palmer fue Wilhelm Wundt, quien en 1921 dio a conocer sus estudios sobre psicología, las bases científicas donde se analizaban las bases científicas a través del uso controlado de técnicas introspectivas, un procedimiento rechazado por los conductistas.

Uno de los primeros tratados acerca del conductismo aparece en 1913 con el nombre de *Psicología desde el punto de vista Conductista*, escrito por John Watson, en el cual el autor define al sujeto como su objetivo. En el mismo año E.L. Thorndike publica su libro *Psicología del Aprendizaje* en el cual menciona por primera vez los términos de ensayo-error. Con toda esta influencia conductista, Palmer decide escribir su libro *Principios del estudio del lenguaje* en 1921. Este libro, de corte conductista, propone nueve principios fundamentales para lograr una buena enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma; en él, el punto fundamental es la formación de hábitos. Palmer toma como punto de partida la diferencia que existe entre el idioma que es aprendido en la vida cotidiana y el que se aprende en el aula, ya que en el primero intervienen las capacidades espontáneas que hacen que se aprenda de manera inconsciente y natural, es decir, es un proceso natural de aprendizaje de un idioma; mientras que en el segundo intervienen las capacidades intelectuales que permiten al alumno organizar su aprendizaje y aplicarlo a su

conocimiento conscientemente. Lo que Palmer hace notar es que las capacidades espontáneas son llevadas a la adquisición del lenguaje oral donde las capacidades intelectuales son requeridas para el desarrollo del aprendizaje. De los ocho principios restantes, tres están relacionados con la formación de hábitos, éstos son la disciplina, motivación y la preparación inicial, mientras que los otros cinco tienen que ver con el programa y la enseñanza en el aula.

La preparación inicial es de vital importancia ya que es aquí donde se establecen los buenos hábitos para hablar un segundo idioma, la disciplina y dedicación también deben ser una parte fundamental en este proceso. El principio de motivación es relevante por lo que Palmer propone cuatro puntos: el primero es de gran importancia para el progreso, solo si el progreso es percibido y mantenido se puede llegar al éxito; el segundo es que el alumno tiene la obligación de entender qué es lo que sucede dentro del aula, sobre todo cuando se supone que se ha adoptado una metodología monolingüe. Los otros dos puntos son importantes para la buena relación maestro-alumno y el valor que tienen los juegos y la gran variedad de actividades que se pueden realizar dentro del aula.

Palmer abandonó los principios del Movimiento de Reforma donde se utilizaba el contexto y retomó el patrón de la oración, que introdujo en la práctica oral del idioma. Heredó de los reformadores la importancia de la enseñanza del lenguaje hablado basado en la fonética y el deseo de desarrollar una metodología de la enseñanza del lenguaje que fuera teóricamente bien fundamentada, intelectualmente ordenada y fácil para llevarla al trabajo. Con su trabajo logró separar la enseñanza del lenguaje del resto de la educación.

1.3 Enfoques y métodos de enseñanza del idioma inglés

Conforme han pasado los años, los profesionales en la enseñanza de idiomas se han preocupado por diseñar distintos enfoques y métodos que puedan facilitar y brindar al maestro las herramientas y materiales necesarios para cubrir las necesidades de cada uno de sus alumnos, en la enseñanza de una lengua diferente

a la materna. Cuando los lingüistas y especialistas en el lenguaje vieron la necesidad de desarrollar la calidad de la enseñanza de idiomas, a fines del siglo XIX, crearon algunos principios y teorías referentes a cómo los idiomas eran aprendidos, cómo el conocimiento de un idioma es representado y organizado en la memoria o cómo el idioma está estructurado. Henry Sweet y Otto Jespersen elaboraron principios y enfoques teóricos para diseñar programas, cursos y materiales para la enseñanza de idiomas (Howatt, 1984, p. 169).

A partir de este momento se empezaron a desarrollar una serie de métodos de enseñanza los cuales ofrecían una serie de perspectivas complementarias acerca de cómo puede ser entendida la naturaleza de la enseñanza de las lenguas. El concepto de métodos de enseñanza ha tenido una larga trayectoria pero es hasta 1963 cuando Edward Anthony propone tres niveles de conceptualización a los que denominó enfoque, método y técnica (Anthony, 1963, pp. 63-67) los cuales se consideran un parteaguas en la enseñanza de la lengua.

Un enfoque es un conjunto de presupuestos y creencias acerca del lenguaje y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Un método es un plan general en donde se da una presentación ordenada del material lingüístico. Es el nivel en el que la teoría se pone en práctica y en el que se toman decisiones acerca de las habilidades que se van a enseñar, el contenido a enseñar y en qué orden se enseñará. Dentro de un enfoque puede haber muchos métodos...

Una técnica es lo que se lleva a cabo en el salón de clase, es decir, las prácticas usadas para lograr objetivos inmediatos. En ella se describen los procedimientos del salón de clase. (Richards y Rodgers, 2001, p. 15).

El modelo de Anthony menciona que el enfoque es el nivel en el cual las hipótesis y creencias acerca del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje están especificadas; el método es el nivel en el cual la teoría se pone en práctica y en el cual se pueden elegir diferentes opciones de acuerdo a la habilidad que se pretenda enseñar, el contenido que se debe enseñar y el orden en el cual se presentará el contenido; por último, la técnica es el nivel mediante el cual se describen los procedimientos que se utilizarán de acuerdo a las características del grupo.

De acuerdo con otros autores, el método es, en parte, determinado por distintos principios del análisis del lenguaje. El método, se dice frecuentemente, es el responsable del éxito o fracaso de la enseñanza de un idioma, fundamentalmente determina el “qué” y el “cómo” se debe realizar la enseñanza de un idioma.

Una vez aclarados estos términos, Theodore S. Rogers (2001, p.15) señala que la metodología dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es el conjunto de prácticas de enseñanza sistemáticas basadas en una teoría específica acerca del funcionamiento tanto del lenguaje como del aprendizaje del mismo. Por lo tanto, la función de la metodología es definir y establecer los procedimientos, las estrategias y las actividades que se deben emplear en un curso con el propósito de alcanzar un aprendizaje real del idioma extranjero. De igual forma, con el método se pretende articular los conceptos teóricos con la práctica, de tal forma que tanto unos como otros crean una congruencia entre ambas. Es precisamente en la metodología donde se conforman los objetivos, se seleccionan los contenidos, se diseñan las estrategias y actividades que se realizarán durante las clases y se elegirán los materiales adecuados para la ejecución del curso.

Existe una gran variedad de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras como el método directo en el cual el principio básico es la no traducción, lo que significa que el alumno debe estar relacionado directamente con la lengua a aprender (Campbell y Rutherford,1987, p.18); el audio-lingual es un método que surge de la estructura del lenguaje donde las estructuras gramaticales son las raíces del lenguaje, las cuales están regidas por reglas específicas (Muñoz, 2010, p. 73); el método de sugestopedia se desarrolló con la finalidad de ayudar a los alumnos a eliminar el sentimiento de frustración y de que no pueden comunicarse o no saben cómo hacerlo, se enfoca básicamente en romper con esas barreras del aprendizaje (Campbell y Rutherford,1987, p. 73), entre otros métodos de enseñanza. Sin embargo, en el presente informe sólo se abordarán el enfoque comunicativo y el modelo basado en competencias.

1.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tiene sus orígenes en la Gran Bretaña a fines de los años 60 aunque, hasta entonces no se conocía como tal sino como competencia comunicativa. Para esos años, el enfoque situacional, también llamado enfoque oral, estaba en auge; nació en Inglaterra en los años 30, está basado en la parte estructural de la lengua y se basa en el discurso en donde todo el vocabulario y la gramática se enfocan en situaciones. Tiene mucho énfasis en la práctica oral y los errores están prohibidos por lo que los alumnos deben expresarse de tal forma que la gramática esté estructurada a la perfección y que la pronunciación sea impecable, por lo que una de sus principales ventajas es la habilidad oral. (Richards y Rodgers, 2001, p. 37). Este enfoque empezó a decaer en los últimos años de la década de los 60 y no había ninguna posibilidad de que volviera a repuntar. Lo que se necesitaba era hacer un análisis del lenguaje per se y retomar los conceptos tradicionales.

Debido a este problema, surgieron algunas propuestas de diferentes enfoques para la enseñanza de un idioma extranjero, éstas se derivaban de los cambios educacionales que se estaban viviendo en Europa. Con el incremento de la interdependencia de los países europeos surgió la necesidad de enseñar a los adultos las lenguas del Mercado Europeo y del Consejo Europeo que era una organización regional para la cultura y la educación, siendo esta última una de sus actividades principales.

En 1971 se realizan investigaciones encaminadas a desarrollar cursos de idiomas, se propone un sistema en el cual la misión del aprendizaje se divide en unidades donde cada una corresponde a un componente de las necesidades del alumno y que está sistemáticamente relacionada con el resto de las unidades. Al siguiente año el lingüista británico D. A. Wilkins propone una definición funcional o comunicativa del lenguaje que pudo servir de base para el desarrollo del programa comunicativo de enseñanza del inglés (Howatt, 1984, p. 281).

La propuesta de Wilkins consiste en analizar los significados comunicativos que un alumno de idiomas puede necesitar para entender y expresarse en la lengua que está estudiando. Describe cuál es el punto central del lenguaje a través de la gramática y el vocabulario. Puntualiza dos tipos de significados: la categoría nocional que son conceptos como el tiempo, la secuencia, cantidad, posición y frecuencia, y las categorías de la función comunicativa que engloban los ofrecimientos, disculpas, rechazos o demandas. Wilkins publica su libro *Programa Nocional* (1976), en el que incluye sus propuestas, dando un gran impulso para el desarrollo del enfoque comunicativo.

Para mediados de los años 70 el programa de la enseñanza del inglés desde el punto de vista educativo ya tenía gran difusión, razón por la cual los fundadores de éste, tanto británicos como americanos, proponen que se establezca como un enfoque y no como un método; que tenga objetivos como “a) hacer que la meta de la enseñanza del lenguaje sea una competencia comunicativa y b) desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades del lenguaje que reconozca la interdependencia del lenguaje con la comunicación” (Richards, 1986, p. 87).

Para algunas personas la enseñanza del lenguaje comunicativo significa algo más que una simple integración gramatical y funcional de la enseñanza. William Littlewood (1981) establece que “uno de los rasgos más importantes de la enseñanza del lenguaje comunicativo es que pone una especial atención sistemática a los aspectos funcional y estructural del lenguaje” (Richards, 2001, p. 86).

Los propósitos del enfoque comunicativo pueden ser de distintas clases, pero lo que es importante en todos ellos es que por lo menos dos partes están involucradas en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tiene una intención y la otra parte actúa sobre la intención. La aceptación del enfoque comunicativo se

puede atribuir al hecho de que los practicantes de distintas culturas y tradiciones se pueden identificar con él y como consecuencia interpretarlo de diferentes maneras. El enfoque comunicativo es una teoría de la enseñanza del lenguaje que comienza como un modelo comunicativo del lenguaje y del uso del lenguaje y que busca trasladarlo a un diseño para un sistema instruccional para materiales, roles de maestros y alumnos, conductas, así como para actividades en el aula y técnicas.

El enfoque comunicativo proviene de la teoría del lenguaje como comunicación. El objetivo de la enseñanza del lenguaje es desarrollar, como lo mencionó Hymes en 1972 (Richards, 2001, p.69), “la competencia comunicativa”. Para Chomsky (1965) el punto central de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas que los oradores poseían con la finalidad de capacitarlos para producir gramaticalmente oraciones correctas en el lenguaje que estaban aprendiendo.

Desde el punto de vista comunicativo de Hymes (1972) una persona que adquiere la competencia comunicativa, adquiere tanto el conocimiento como la habilidad para utilizar el lenguaje con respecto a:

1. Si algo es formalmente posible.
2. Si algo es conveniente en virtud de que signifique la implementación disponible.
3. Si algo es apropiado, adecuado, exitoso en relación con el contexto en el cual es usado y evaluado.
4. Si algo fue realizado, actualmente se practica y lo que se está haciendo se vincula (Hymes, 1972, p. 281).

Se han escrito muchos textos acerca del enfoque comunicativo, sin embargo, poco se ha escrito acerca de la teoría del aprendizaje. Ninguno de los autores como Brumfit, Johnson (1979) o Littlewood (1981) tiene algún texto donde se discuta abiertamente la teoría del aprendizaje; a pesar de ello existen algunos elementos que pueden ser aplicados al enfoque comunicativo. A continuación se mencionan algunos de los elementos que pueden ser descritos como principios del enfoque comunicativo. El primer elemento se considera como el elemento principal del enfoque comunicativo, el cual consiste en desarrollar actividades que involucren la comunicación dentro de la vida diaria, ya que por su cotidianidad promueven el aprendizaje. Al segundo elemento se le denomina el principio de la misión y se

enfoca en realizar actividades en las que el idioma sirva para sostener conversaciones que promuevan el idioma (Johnson, 1982). Por último, el tercer elemento es el principio significativo, en éste se menciona que si el idioma es significativo entonces deberá dar soporte al proceso de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje son seleccionadas de acuerdo a qué tanto estén comprometidas con el alumno para que utilice significativa y auténticamente el lenguaje. Estos principios fueron inferidos de textos de Littlewood y Johnson en 1981 y 1982, respectivamente, y encaminados a satisfacer las necesidades que promuevan el aprendizaje del idioma como una segunda lengua más que para la adquisición del proceso del lenguaje.

En el año 1983, Sandra Savignon realiza un estudio acerca de la adquisición del idioma como segunda lengua, como un recurso de las teorías del aprendizaje. Considera el rol de la lingüística, los aspectos social, cognitivo e individual como variables en la adquisición del lenguaje. Existen otros teóricos como Stephen Krashen que no están directamente relacionados con este método pero que también escribieron algunas teorías que están directamente relacionadas con el mismo. Krashen ve a la adquisición de un idioma como un proceso básico que está envuelto con el desarrollo de habilidades del idioma y califica este proceso como “aprendizaje”. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente de un sistema de tareas del lenguaje y que da como resultado el uso del lenguaje en una situación comunicativa real. El aprendizaje es una representación consciente del conocimiento gramatical que es el resultado de una instrucción. El sistema de aprendizaje puede servir como monitor de la producción total del sistema de adquisición. Krashen y otros teóricos de la adquisición del lenguaje como segundo idioma enfatizan que el aprendizaje del lenguaje se da más a través del uso del idioma comunicativamente, que a través de la práctica de las habilidades lingüísticas (Richards, 2001, p. 72).

Johnson y Littlewood, ambos en 1984, consideran una teoría alternativa del aprendizaje que según ellos solo es compatible con el enfoque comunicativo -el modelo de aprendizaje de habilidades-. De acuerdo con esta teoría, la adquisición de la competencia comunicativa en un idioma es un ejemplo de desarrollo de habilidades. Esto involucra a los aspectos tanto cognitivo como conductista.

El aspecto cognitivo involucra la internalización de planes para crear una conducta adecuada. En el uso de un idioma, estos planes se derivan principalmente del sistema de lenguaje que incluye reglas gramaticales, procedimientos de selección de vocabulario y eventos sociales en donde se tenga que llevar a cabo un discurso. El aspecto conductista involucra la automatización de estos planes de tal manera que se ejecuten fluidamente y puedan ser convertidos en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la práctica llevando los planes a la realidad (Littlewood 1984, p. 74).

En el año 1981, Hans Eberhard Piepho propone algunos objetivos para desarrollar el enfoque comunicativo: primero, dado que el lenguaje se ha dignificado, es necesario integrar los contenidos por grados; en segundo lugar, se debe desarrollar un grado lingüístico e instrumental ya que el lenguaje aparece como un sistema semiótico y como objeto de aprendizaje; también es importante desarrollar un nivel afectivo donde se establezcan relaciones interpersonales y conductuales, no hay que olvidar que el lenguaje es significado de expresión de valores y juicios acerca de uno mismo y de los demás; además, se debe crear un nivel de necesidades individuales de aprendizaje basado en el análisis del error, de esta manera el aprendizaje se vuelve más significativo; y por último, se debe implantar un nivel general de educación con propósitos extralingüísticos, esto es que el aprendizaje del lenguaje debe estar inmerso dentro del currículo escolar.

Los objetivos antes mencionados están propuestos como objetivos generales y se pueden aplicar a cualquier situación de enseñanza. Los objetivos particulares del enfoque comunicativo no pueden ser definidos a través de un nivel de especificación, a partir de que un enfoque asume que la enseñanza del lenguaje puede reflejar las necesidades particulares de la tarea de los alumnos. Estas

necesidades pueden ser el dominio de la lectura o escritura, reproducción oral o escrita, cada una de las cuales puede estar enfocada a partir de una perspectiva comunicativa.

Uno de los primeros programas que proponen el enfoque comunicativo fue el de Wilkins en 1976, el cual especificaba las categorías de la semántica gramatical, por ejemplo la frecuencia, la ubicación y el movimiento, y las categorías de la función comunicativa que los alumnos necesitaban expresar. El Consejo Europeo difundió y desarrolló estas categorías en un programa que incluiría descripción de objetivos de los cursos para extranjeros europeos adultos, la situación en la cual necesitarían usar el idioma, por ejemplo: dar datos de presentación, educación, el lenguaje utilizado para ir de compras, entre otros; las funciones del lenguaje que necesitarían, por ejemplo: descripción de algún objeto, pedir información, expresar acuerdos y desacuerdos; nociones de uso cotidiano como el tiempo, la frecuencia, la duración; y por último la introducción de vocabulario y gramática conforme se necesite (Richards, 2001, p. 73).

Widdowson (1979) argumenta que las categorías nocional-funcionales brindan una pequeña e imprecisa descripción de las verdaderas reglas de la semántica y del pragmatismo y que son usadas por la gente para interactuar. Sin embargo, dentro de estas categorías no hace mención acerca de los procedimientos que hay que emplear en la aplicación de estas reglas cuando se utilizan en una actividad comunicativa.

Existe mucha información acerca de los programas que se deben aplicar en el enfoque comunicativo; algunos tratan de la forma de organizar principios para actividades interactivas, otros de descripción de estrategias que puedan desarrollar durante la interacción maestro-alumno. Pero algo interesante de todo esto es que los programas tienen en común la interacción entre dos o más personas en la cual existen roles que se dan debido al conocimiento.

Según N. S. Prabhu⁴ (1983), otro teórico del enfoque comunicativo, la única manera de hacer que un programa sea compatible y que apoye la enseñanza comunicativa es hacerlo principalmente procedimental, el cual más o menos detalla los tipos de tareas que deben realizarse en el salón de clases y sugiere que se lleve un grado de complejidad para cada tarea del mismo tipo.

El tipo de actividades que son compatibles con el enfoque comunicativo son infinitas siempre y cuando permitan al alumno alcanzar los objetivos del currículo del enfoque comunicativo. Se requiere el uso de procesos comunicativos como compartir información, negociación e interacción. Las actividades en el aula están diseñadas específicamente para cumplir con tareas que están mediadas a través del lenguaje y que involucran la negociación de la información y la discusión de la misma.

En 1981, Littlewood propone dividir las actividades en dos partes: las comunicativo-funcionales, que incluyen ejercicios de comparación de grupos de fotografías, discriminación de semejanzas y diferencias, secuencia de eventos, descubrir elementos faltantes en fotografías y mapas, por ejemplo seguimiento de instrucciones, dar instrucciones, solución de problemas a partir de pistas; y las “actividades sociales” que incluyen conversaciones, diálogos, obras teatrales, improvisaciones, debates, así como representaciones cómicas y dramáticas.

En el proceso de enseñanza del idioma en el enfoque comunicativo, el alumno juega un papel importante, más que en otros enfoques dedicados a la enseñanza del idioma como segunda lengua. El rol del alumno es de negociador entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje, ya que el alumno interactúa con el grupo y con las actividades que se realizan en el aula. Por otro lado, el profesor tiene dos roles importantes: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase, y entre éstos y la gran variedad de actividades y textos; el segundo, es actuar como un participante dentro del grupo en el proceso

⁴ Creador de “*Second Language Pedagogy*”.

de enseñanza y aprendizaje. Este último rol está relacionado con los objetivos del primer rol. Estos roles originan otro grupo de roles para el maestro; primero como organizador de recursos, él mismo como recurso; segundo, como guía de actividades y procedimientos dentro del aula; y por último, un tercer rol que es como investigador y aprendiz, el maestro tiene mucho que contribuir en términos de conocimientos y habilidades.

El profesor del enfoque comunicativo asume la responsabilidad de determinar y responder a las necesidades del alumno. Esto puede llevarse a cabo de una manera informal y personalizada a través de sesiones con los alumnos.

1.3.2 Enfoque basado en competencias

El término de competencias en la educación no es nada nuevo, si nos remontamos a la filosofía griega, este término ya era una pieza fundamental en cuanto a la reflexión donde se hacen cuestionamientos sobre el saber y la realidad, por otro lado, se buscaba aprehender esa realidad en sus conceptos a través de la relación que establecían entre los temas y la problemática que los rodeaba (Torres, 2001, en Tobón, 2004, p. 23). En el siglo XX, Chomsky (1965) utiliza el término de competencia y lo define como la capacidad y la disposición para el desempeño y la interpretación, basándose en las teorías del lenguaje.

De acuerdo con Perrenoud (1997), las competencias son las capacidades que tiene el individuo de desempeñarse de manera eficaz en una situación determinada, dichas capacidades, se deben al uso y asociaciones de recursos cognitivos, es decir, de los conocimientos adquiridos y de las experiencias previas.

La educación basada en competencias es una orientación curricular enfocada en satisfacer las necesidades de la sociedad, del conocimiento y de la formación que de alguna manera gestiona las estimaciones laborales del mercado, lo que conlleva una imperante relación entre el mundo del trabajo y las instituciones educativas (García Sanz y Morillas, 2001, p. 114).

Existen diversas definiciones de competencias, sin embargo, no son muy claras ya que mientras unas insisten en la necesidad de resaltar los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hameline,1979, en Perrenoud,1997, p. 23), otras hablan de la capacidad infinita de producir acciones interminablemente, lo que sí se puede enfatizar es que todas tienen un mismo propósito que combina la capacidad profesional de un individuo con la habilidad de ser innovador, creativo, apto para la solución de problemas y adaptación al cambio, entre otros aspectos.

De acuerdo a lo anterior, Gallego (1999) considera a las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, saber conocer y saber hacer, teniendo en cuenta las necesidades del entorno y las personales con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2004, p. 49).

La formación basada en competencias surge en Inglaterra en la década de los años 80 a causa de la idea de mejorar tanto las empresas como los servicios (Hanson, 1996, en Tobón, 2004, p. 31), lo que trajo como consecuencia hacer reformas a la educación y cuyos objetivos eran: 1) fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional; 2) generar una fuerza laboral con capacidad de ser flexible para adaptarse a cambios en la producción; 3) facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas y 4) orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial (Tobón, 2004,p. 31) .

México (1995) es el primer país latinoamericano en donde se implementa la formación laboral por competencias a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral y su objetivo era responder a las necesidades del mercado. Para ello se crea un sistema de formación para el trabajo, compuesto por las empresas, sindicatos, gobierno y por supuesto las instituciones educativas. Éste se caracteriza por dar la posibilidad a los trabajadores de certificar su

preparación y experiencia de acuerdo a sus actividades laborales, además de elaborar los programas educativos pertinentes para obtener los resultados deseados (Tobón, 2004, p. 32). Como consecuencia, y aunado a la globalización las competencias, entran de lleno a la educación según Gómez (2001), Bustamante, Zubiría y Marín (2002).

La UNESCO (1998)⁵ señala que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán estar preparadas tanto con nuevas competencias como con nuevos conocimientos que vayan encaminados a la construcción del futuro; por tanto, la educación superior deberá enfrentarse a la formación basada en competencias, asimismo, tendrá que adaptar los planes de estudio constantemente de acuerdo a las necesidades presentes y futuras que la sociedad, la problemática de la misma y la demanda laboral vayan requiriendo.

Dentro del área educativa se han suscitado muchos cambios con respecto a la mejor manera de visualizar los procesos curriculares y es precisamente por esa razón que, repentinamente los objetivos ya no son objetivos sino que se convierten en logros y, por último, se denominarán competencias. Tantos cambios traen como consecuencia diversos problemas, ya que no existe continuidad en cada una de las propuestas, por lo tanto, tampoco se alcanza a realizar una evaluación objetiva de dichas propuestas. Estas variaciones no sólo son de índole pedagógica, sino también de índole político-social.

Afortunadamente hay especialistas en el tema como Pereira y Murillo (2003) que no conformes con estas situaciones se han dedicado a tratar de encontrar el vínculo que existe entre los objetivos, los logros y finalmente las competencias. De acuerdo con sus resultados podemos definir el objetivo como el planteamiento de los propósitos generales del proceso pedagógico y didáctico, previamente acordados con la sociedad; indican el aprendizaje que se espera desarrollar mediante la labor

⁵ La educación es uno de los grandes retos del nuevo siglo por lo que se le considera uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por tal motivo, debe estar al alcance de todo ser humano durante toda su vida.

docente. Por otro lado, los logros son comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjuntos de rasgos observables del desempeño humano. Es posible afirmar que el logro se ha alcanzado cuando se da cuenta de los avances que se tienen en la formación y desarrollo de los procesos pedagógicos. Por último, según Tobón (2008) las competencias son los procesos contextualizados que representan el desempeño del individuo en un área específica del desarrollo humano de forma asertiva en cuanto a la solución de problemas y están basadas en indicadores de desempeño.

Basados en los estudios de Tobón (2008, p. 284), las competencias son procesos contextualizados que tienen que ver con el desempeño del individuo en determinada área del desarrollo humano, están basadas en indicadores de desempeño y muestran las metas por alcanzar en dichos procesos.

Un factor muy importante en el desarrollo de la educación basada en competencias es el enfoque constructivista, ya que aporta los elementos necesarios que ponen en el núcleo del quehacer educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo. Por tanto, desde este punto de vista de la educación basada en competencias, se crea la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos, tanto en un contexto inmediato a la vida cotidiana, como al futuro. Por consiguiente, es necesario plantearse contenidos integrales que incluyan además de conocimientos, aspectos sociales y afectivos.

Según González (2002), a lo largo de la historia de la educación se han desarrollado tres grandes enfoques o corrientes y que de alguna forma el enfoque basado en competencias ha encontrado una relación con ellas, éstas son: la conductista, donde se considera a las competencias como el conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán de forma individual. Una característica de este enfoque es que se utiliza para desempeños poco complejos, por lo tanto se consideran pragmáticas. En segundo lugar, desde el

punto de vista cognitivo las competencias son el conjunto de atributos que se refiere al conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias para tener un desempeño eficiente. El alumno juega un rol muy importante dentro de esta corriente ya que tiene una participación activa y efectiva, y posee competencias cognitivas y meta cognitivas, mediante las cuales el estudiante es capaz de solucionar problemas. Por último, se encuentra al concepto integrado u holístico de la competencia (Gómez, 1997) como su nombre lo indica, considera las competencias como la conjunción de conocimientos, capacidades mentales, actitudes y valores para llevar a cabo una tarea en una situación determinada. Sin embargo, a pesar de que existe esta integración, al mismo tiempo, se hace una diferenciación entre el conocimiento y el desempeño.

Existen diversas formas de clasificar las competencias, dependiendo del enfoque que se les dé, hay quienes las clasifican ya sea por el desempeño personal, otras por el desempeño que tiene el individuo ante una tarea en específico, también existen aquellas que están catalogadas por ser esenciales en una organización (Oligastri, 1999, en Tobón, 2004, p. 66), pero las que más abordan desempeños están divididas en tres grandes grupos: competencias básicas, genéricas y específicas (Vargas, 1999a, 1999b, en Tobón, 2004, p. 66).

Las competencias básicas son aquellas competencias primordiales para vivir en una comunidad y en un área laboral. Sus características principales son: forman la plataforma en la cual se van a desarrollar las demás competencias; las etapas en las que se desarrollan son durante la educación básica y media; el buen desempeño de las mismas permite al individuo analizar, comprender y resolver problemas de índole cotidiana. Algunos ejemplos pueden ser la competencia comunicativa, competencia matemática, de las nuevas tecnologías y liderazgo.

Las competencias genéricas (Corominas, 2001, p. 301) son utilizadas comúnmente en las diferentes carreras universitarias, ocupaciones o profesiones que pertenecen a un mismo campo de estudio, es decir, un agrónomo y un biólogo comparten

algunas competencias genéricas como microbiología del suelo, química orgánica e inorgánica y liderazgo. A este tipo de competencias se le comienza a dar importancia debido a la necesidad de tener egresados mejor capacitados para enfrentar los continuos cambios que la globalización trae consigo.

De las características más importantes de las competencias genéricas se puede mencionar que al desarrollarlas, existe una mayor posibilidad de empleabilidad ya que las personas están mejor preparadas para desempeñar distintos trabajos, los empleados se ven beneficiados debido a que existe una mayor gestión, consecución y conservación de los empleos, se favorece la adaptación a diferentes ambientes laborales y no están relacionadas con alguna ocupación en particular. Algunos ejemplos de competencias genéricas pueden ser emprendimiento, trabajo en equipo, resolución de problemas, etcétera.

Finalmente, se encuentran las competencias específicas que se definen como aquellas competencias que tienen un alto grado de especialización, es decir, son las que hacen diferente a un cardiólogo de un gastroenterólogo, los dos son médicos pero cada uno tiene funciones distintas, mientras que el cardiólogo diagnostica y trata afecciones del corazón, el gastroenterólogo se enfoca a enfermedades del aparato digestivo. Las competencias genéricas son procesos educativos que se desarrollan principalmente en la educación técnica y superior.

Para poder determinar si una persona es capaz de desempeñarse eficiente y eficazmente en cierta actividad es necesario integrar los criterios de desempeño que son: saber ser, saber conocer y saber hacer. Mismos que se derivan del objetivo principal de la educación, el cual según Edgar Faure (1973) en su informe de la UNESCO, sería aprender a ser, que trata de rescatar todos esos valores y habilidades que posee todo individuo pero que por razones diversas no las ha exteriorizado como lo son el raciocinio, la memoria, la imaginación, las aptitudes físicas, la comunicación, el liderazgo, entre otros, y que todos en conjunto dan como resultado una mayor autonomía, desarrollo de la capacidad de juicio y por último

fortalecer la responsabilidad. Este concepto de aprender a ser, a su vez lo retoma Jaques Delors (1996, p. 34) para proponerlo junto con tres pilares más de aprender a conocer, el cual debe tomar en cuenta los constantes cambios que se presentan tanto en la ciencia como en la tecnología sin dejar de lado a la sociedad y a la economía. Aprender a hacer menciona la importancia que tiene adquirir competencias que permitan al individuo enfrentarse satisfactoriamente a todas las vicisitudes de esta era en la que vivimos, que le permitan actuar eficientemente en situaciones imprevistas y que sea una herramienta para facilitar el trabajo colaborativo. En cuanto a aprender a convivir es necesario que los seres humanos traten que de conocerse mejor para poder entender sus costumbres y tradiciones, lo que les ayudará a trabajar y a vivir juntos, y que traerá como consecuencia el desarrollo individual y social, siendo la educación la que le permita al individuo contribuir en todos los aspectos de la vida del individuo.

Retomando los criterios de desempeño, los saberes se pueden definir como: el saber ser o actitudinal, que describe el desempeño humano ante un problema o actividad y consiste en la unión de aspectos motivacionales encuadrados en el desempeño de una competencia y se identifican por la construcción de la identidad, la conciencia y el control emocional-actitudinal del ser humano durante la realización de una actividad. A partir de este saber se promueve la convivencia en la sociedad, de tal forma que los individuos conozcan y asuman sus deberes y derechos con responsabilidad para construir una sociedad democrática y solidaria (Delors, 1996, p. 34). Los instrumentos a partir de los cuales se pueden describir son los valores, actitudes y normas.

El saber conocer, también llamado declarativo, es la utilización de las herramientas adecuadas para poner en práctica los conocimientos adquiridos con anterioridad. Más allá de interiorizar los conocimientos, se debe enfatizar en la formación de las habilidades y estrategias necesarias para que los estudiantes aprendan a procesar y manejar la información, de tal forma que no haya necesidad de memorizarlo, sino que a partir de una clasificación, reconstrucción y aplicación de la información

(Delors, 1996), además de realizar un análisis crítico, se puedan almacenar, retener y reutilizar los conocimientos de una manera más eficaz. Una de las principales características del saber conocer es la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento con base en las demandas de una actividad.

En cuanto a saber hacer, podemos decir que muchos años atrás, filósofos, psicólogos y pedagogos como Dewey (1891) y Montessori (1950) ya argumentaban que no había mejor manera de aprender sino haciéndolo, y fundamentaron su teoría arguyendo que al realizar una actividad o tarea se cometen errores pero al hacerlo existe una toma de conciencia de ello que ayuda a perfeccionar tal tarea y es a partir de este momento cuando se construye realmente el conocimiento (Palacios, 1997, p. 52). Entonces, según Lozada y Moreno (2002), saber hacer implica saber actuar en el momento de la realidad y esto se hace de forma sistemática y reflexiva siempre buscando alcanzar una meta. Saber hacer es actuar con respeto y comprensión de la tarea que se está realizando.⁶ Finalmente, se puede concluir que aprender hacer es una competencia que capacita al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, ya sea en el ámbito social o de trabajo (Delors, 1996, p. 34).

En cuanto al rol del profesor, éste ha variado y se ha visto obligado a cambiar su estilo de enseñanza. Por ejemplo, el docente que ha desempeñado sus labores por más de veinte años se encuentra desorientado y trata de aferrarse a lo que cree que es correcto, a no dejar su rol de transmisor del conocimiento y a su forma tradicional de enseñar como dictar y memorizar, como que el que todo lo sabe es el profesor, ya que es el responsable de la transmisión de los conocimientos.

Hoy en día, el docente sigue siendo el responsable de desarrollar en sus alumnos las competencias necesarias con la finalidad de formarlos para la vida, no sólo en el aspecto personal sino en el profesional. El profesor de hoy debe asimilar el nuevo sentido del proceso enseñanza-aprendizaje, y para empezar, hay que reaprender a

⁶ Este saber está clasificado dentro de los saberes esenciales del desempeño de competencias.

enseñar, a entender que durante la reproducción del conocimiento se desarrollan las habilidades y se fomentan las actitudes necesarias para desenvolverse en la sociedad.

Es de vital importancia que el docente se convenza de los beneficios que este enfoque tiene para los alumnos, para ello se necesita de disposición para transformar la práctica educativa y esto sólo se podrá lograr si atiende a programas de actualización.

Por otro lado, las consecuencias para los egresados son innumerables. Según Tobón (2004), las competencias que se adquieren durante el proceso educativo forman parte de su acervo tanto intelectual como humano. Por ejemplo, se incrementan las posibilidades de empleabilidad, debido a que permiten a los individuos cambiar con cierta facilidad de un empleo a otro, se hace más sencilla la adaptación a diversos contextos y escenarios laborales, etcétera.

Como se puede apreciar, el tema de la educación por competencias no es nada nuevo, considerando que, como ya se mencionó, se empieza a hablar de ellas desde la filosofía griega, la sociología, la lingüística, psicología, entre otras disciplinas (Tobón, 2004, p. 37). Considero que es un tema que no debe tomarse a la ligera, es algo más delicado, es formar a los estudiantes para que se conviertan en los profesionistas del futuro, hombres y mujeres con ética y responsabilidad civil, que sean capaces de desarrollar cualquier labor que se les encomiende de manera exitosa y que no sólo sean competentes con sus símiles nacionales sino que puedan llegar a cualquier país y desempeñar sus actividades con la plena seguridad de que están a la par de cualquier profesionista extranjero. Es una responsabilidad que todos como sociedad debemos asumir y que se debe analizar cuidadosamente ya que se está formando a los hombres y mujeres del futuro.

Entonces se puede decir que la educación basada en competencias es un modelo para el desarrollo del currículo que representa una tendencia educativa importante

a nivel internacional, principalmente para la comunidad europea y anglosajona, América Latina, incluyendo a México (Díaz Barriga y Lugo, 2003).

Tomando en cuenta las características principales de la educación basada en competencias, se pueden retomar las aportaciones a la lingüística realizadas por Noam Chomsky (1970) para la enseñanza de las lenguas; en ellas menciona la forma mediante la cual el individuo se apropia del lenguaje y lo utiliza para comunicarse con los demás. De igual forma, enfatiza que las personas pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar aquellas que no son gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística, lo que de acuerdo con este destacado lingüista significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo, es decir, que sólo la práctica, la experiencia y la intuición harán posible esta movilización de conocimientos (Chomsky, 1970, pp. 49-50). Por lo tanto, ni la enseñanza ni el aprendizaje de una lengua deben ser considerados como un manual de procedimientos en el cual se explique mecánicamente cómo se debe de aplicar la gramática (Chomsky, 1970, p. 55).

Así, la competencia lingüística se define como el conocimiento de principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, que se manifiesta en la actuación y desempeño lingüísticos, refiriéndose a sistema lingüístico como el conjunto de reglas gramaticales o las herramientas que se utilizan en la apropiación del lenguaje (Chomsky, 1970, pp. 49-50). Entonces, de acuerdo a la teoría de Chomsky, la competencia es la capacidad tanto del hablante como del interlocutor para utilizar la lingüística apropiadamente en un campo de acción.

En 1964, otro reconocido lingüista, Dell Hymes, complementa la teoría de la sintaxis de Chomsky, dándole importancia no sólo a la competencia lingüística sino también al aspecto comunicativo (Hymes, 1980) en la que propone se utilicen los usos y actos concretos en contextos bien delimitados, dando seguimiento a la teoría de la competencia comunicativa antes propuesta por el mismo Hymes y Gumperz (1964). Por lo tanto, la diferencia entre la competencia lingüística y la comunicativa radica

en que esta última le da importancia a los contextos específicos en los que se interactúa. En consecuencia, se puede decir que una persona es competente en el lenguaje en la medida que lo utiliza para integrarse con los demás, surgiendo así la competencia comunicativa de Hymes y Gumperz en 1964 (Paulston, 1992, p. 38). De esta manera se puede decir que existe una competencia comunicativa (Hymes, 1996) no sólo cuando se manejan las reglas gramaticales, sino cuando el individuo puede decidir en qué momento hablar, qué tema tratar y con quién hacerlo, de participar en encuentros comunicativos, así como realizar una evaluación de su participación y la de los demás. Este tipo de competencia tiene en cuenta las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; asimismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

La competencia comunicativa (Hymes, 1996) está conformada por otras competencias como la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática; a su vez éstas están formadas por conocimientos, destrezas y habilidades. Ésta competencia engloba las actitudes, valores y motivaciones, siempre y cuando estén relacionados con la lengua, en toda la extensión de la palabra, es decir, con sus usos y características.

Para comprender la diferencia que existe entre las competencias que conforman la competencia comunicativa, a continuación se describen las principales características de cada una de ellas. La competencia lingüística contiene, (Moreno, 2007, p. 62) como ya se mencionó, los conocimientos y las destrezas relacionadas con el léxico, las fonología y sintaxis y se relaciona tanto por el alcance y la calidad de los conocimientos como por la organización cognitiva y la manera en la que éstos son almacenados. Los conocimientos también pueden ser conscientes o inconscientes y fáciles o difíciles de expresar, esto depende del individuo y de su dominio en el sistema fonético. La organización y accesibilidad también están en manos de cada persona o de las habilidades y destrezas que tenga cada uno, de su bagaje cultural y de la comunidad en la que se ha desarrollado.

La competencia sociolingüística tiene que ver con los aspectos socioculturales del uso de la lengua, así como las habilidades necesarias para utilizar la lengua de manera apropiada en una situación determinada (Moreno, 2007, p. 62). Todo ello a través de su susceptibilidad a las cuestiones sociales, tales como las normas que rigen las relaciones entre religiones, sexo, clases, grupos sociales, entre otros, atañen a la comunicación sociolingüística que se da entre diferentes culturas.

La competencia pragmática (MCER, 2002, p. 152) se relaciona con el aspecto funcional de las cuestiones lingüísticas basadas en distintos escenarios de intercambio comunicativo y con el nivel de complejidad. Está estrechamente relacionada con la apropiación del discurso, cohesión y coherencia, identificación de tipos de texto, etcétera.

Existen otras competencias propias del aprendizaje de idiomas (MCER, 2002, p. 153) tales como la competencia funcional que desarrolla la habilidad de utilizar el discurso hablado y los textos escritos en la comunicación, la competencia discursiva que es la capacidad de los dicentes de ordenar oraciones en secuencias con la finalidad de producir párrafos coherentes, sin menospreciar otras competencias más sencillas como lo es la competencia ortográfica, que como su nombre lo indica, es la destreza en los sistemas de escritura.

Una vez mencionados los principios básicos del enfoque basado en competencias, es necesario enfocarlo dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de los años, se ha presentado una problemática muy peculiar y ésta es la separación de conocimientos lingüísticos adquiridos durante las horas de clase y la capacidad que tienen los alumnos de movilizarlos ante una situación determinada, ya sea de tipo oral o escrita (Perrenoud, 2002, p. 26). En muchas ocasiones, los estudiantes se encuentran en problemas ya que no pueden entender lo que un turista les pregunta o no pueden valerse por sí mismos en otro país, entonces piensan que tantas horas de estudio y el haber memorizado tantas reglas

gramaticales y listas enormes de vocabulario no fueron fructíferas y que no pueden comunicarse en una situación real, pero lo que sucede es que no tienen la competencia para transferir esos conocimientos adquiridos en un momento específico (Perrenoud, 2002, p. 26). Por lo tanto, expertos en lingüística y en la enseñanza de lenguas han trabajado arduamente con la finalidad de superar este problema, desarrollado competencias reales de comunicación en las lenguas extranjeras. La competencia se crea dependiendo de la práctica de la lengua y también la cantidad de situaciones en las que el alumno interactúa adecuada y aleatoriamente; interviene también el número de veces en que se practica determinada situación, así como las variaciones que se le den a esas situaciones. Toda esta práctica permite que el alumno consolide sus conocimientos, los contextualice y los aplique eficazmente en el momento adecuado, esto sin perder de vista el nivel de aprendizaje, el tema y la situación.

De acuerdo al concepto de competencia en lo que concierne al tipo de aprendizaje escolar se puede decir que “se refiere a la movilización de los conocimientos” (Perrenoud, 2002, p. 28). Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito de actividad o de práctica.

Así, ser competente para comunicarse en una lengua significa, de acuerdo con la recomendación del parlamento Europeo y del consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, ser capaz de:

...expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todo los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Parlamento Europeo, 2006, p. 15).

Por lo tanto, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se menciona que las competencias en el aprendizaje de idiomas, promueven el desarrollo de la consciencia sobre la lengua, la comunicación y de las estrategias meta cognitivas, lo que facilita que el ser social reflexione sobre su propia espontaneidad en el momento en el que sea necesario realizar alguna actividad o tarea así como de su capacidad lingüística, y que a base de práctica y diversas experiencias logra controlarlas.

1.4 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) lo desarrolla el Consejo de Europa con la finalidad de unificar criterios referentes a la educación y la cultura entre los Estados miembros, relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, asimismo, fomenta la transparencia y la coherencia en términos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas en Europa. Aun cuando se empieza a trabajar con estas ideas en los años noventa, no es hasta el año 2001 que se publica oficialmente.

Veinte años antes de que se publicara el MCER, en 1991 después del Segundo Simposio Intergubernamental en Rüschnikon, sobre la Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación y certificación (MCER, 2002, p. 5), un equipo de expertos se dio a la tarea de desarrollar tan ambicioso proyecto. Brian North, por su parte, desarrolla las escalas de evaluación del Marco de Referencia tomando como base otras que ya estaban vigentes, además de tomar en cuenta los resultados de una encuesta realizada a diversos profesores acerca de lo que ellos pensaban que los alumnos podían hacer en cada uno de los niveles de aprendizaje de lenguas. Por otro lado, Daniel Coste desarrolla el tema del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, así como el currículo, y finalmente John Trim se encargó de escribir los parámetros y categorías de la competencia comunicativa.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un marco general mediante el cual se establece de manera integral lo que los estudiantes de idiomas tienen que aprender a hacer para usar una lengua y comunicarse, además de los conocimientos y destrezas que deben desarrollar para poder actuar en una situación determinada de manera eficaz. Incluye el contexto cultural en el cual está situada la lengua y define los seis diferentes niveles de dominio del idioma, a través de los cuales es posible comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje.

El MCER no es un enfoque ni un método, pero sí está fundamentado en un enfoque encaminado a la acción del aprendizaje y el uso adecuado de idiomas, ya que considera que los alumnos que están en el proceso de aprender un idioma son agentes sociales, lo que significa que pertenecen a una sociedad que tiene que desarrollar distintas funciones, no sólo las que estén relacionadas con la lengua sino con el medio ambiente que los rodea dentro de un campo de acción específico. El enfoque basado en la acción debe considerar los aspectos cognitivos, emocionales y volitivos, independientemente de todas las otras capacidades específicas que cada alumno desarrolla y aplica en la sociedad en la que se desenvuelve. Por lo tanto, se puede definir al uso de la lengua de la siguiente manera:

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan proceso para producir y recibir textos relacionados con temas específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que estas acciones tienen de los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002, p. 9).

Uno de sus propósitos es facilitar la comparabilidad entre los países miembros teniendo como base un marco común que unifique tanto la enseñanza, el aprendizaje, así como la evaluación de idiomas, igualmente, tiene presente respetar

las tradiciones y sistemas de los países en cuanto a los niveles de competencia lingüística.

El MCER se adoptó de manera institucional por 41 países europeos, además de otros 60 países alrededor del mundo en continentes como Asia, África y América; en este último están considerados países como México, Chile y Argentina, además de países que no lo han adoptado oficialmente pero que lo han utilizado en algunas de sus universidades como Brasil, Perú, Uruguay y Venezuela. Por tal motivo, este modelo se considera como un Marco de Referencia Universal.

La metodología mediante la cual el MCER se propone lograr sus objetivos, consta en la realización de tareas y proyectos con una didáctica modular que permita a los usuarios (profesores y alumnos) planificar, tomando en consideración los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en un determinado contexto.

Los objetivos del Marco de referencia no son más que una adaptación a las necesidades tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje. Los cuales pretenden conocer y dar a conocer las lenguas de los demás Estados miembros lo que les permitirá intercambiar información e ideas de una manera más sencilla, además de conocer y comprender sus culturas, su forma de vida y su mentalidad, tener una visión más amplia acerca de las distintas metodologías que se emplean en cada país dependiendo de sus necesidades, motivaciones, características y recursos de los alumnos; promueve que el uso de las lenguas sea de forma cotidiana, en situaciones de la vida real y que el estudio de las mismas continúe por toda la vida; por último, el MCER establece que debe ser multidimensional, es decir, que pueda ser analizado desde distintos aspectos, que se pueda adaptar a las necesidades que vayan surgiendo en el mundo, que sea abierto y dinámico de tal forma que pueda sufrir modificaciones que vayan actualizándose con el paso del tiempo, que cualquier persona pueda entenderlo claramente.

Se puede observar que los objetivos no pierden de vista que el elemento principal en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es la vida cotidiana, la comprensión de pueblos y tradiciones que los lleven a alcanzar la paz. Desde el punto de vista metodológico es flexible ya que se toma en cuenta a todos los usuarios para que tengan la facilidad de adaptarse a este elemento primordial, de acuerdo a sus necesidades. De igual forma, analiza todas las dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y permite que se utilicen las metodologías que de alguna manera aseguren el éxito del aprendizaje (MCER, 2001, p. 3).

Se dice que el Marco es integrador, fomenta la transparencia y la coherencia. Es integrador porque puntualiza un conjunto de conocimientos, destrezas y el uso adecuado de la lengua en una forma tan completa como sea posible, de tal forma que todas las personas que lo utilicen tengan la facilidad de establecer sus objetivos. El progreso de aprendizaje de una lengua o el dominio de un idioma se mide a partir de una serie de niveles, escalones o puntos de referencia, pero no hay que olvidar que el desarrollo de la competencia comunicativa no es únicamente una habilidad lingüística, sino que también comprende otras áreas como lo son la conciencia sociocultural, las relaciones afectivas y competencias, como aprender a aprender.

El Marco de referencia es transparente ya que toda la información que contiene tiene que ser explícita y clara de tal manera que sea accesible y de fácil entendimiento para el lector. Además, se menciona que es coherente ya que no debe caer en ninguna contradicción interna; la coherencia también se refiere en el aspecto educativo, a que debe haber una relación armónica entre los elementos que lo constituyen. Por ejemplo: debe existir una identificación de necesidades y con base en ello determinar cuáles son los objetivos a plantear, definir qué contenidos son los adecuados para cubrirlos, seleccionar y/o elaborar el material adecuado, establecer los programas de enseñanza y los métodos de enseñanza y aprendizaje que sean óptimos para satisfacer dichas necesidades, y por último, establecer el proceso de evaluación en el cual se deben incluir los exámenes y calificaciones.

En conjunto, el Marco Común de Referencia debe ser abierto para que pueda ser modificado y mejorado de acuerdo a las circunstancias, flexible, que se adapte según las situaciones que pudieran presentarse, y dinámico, que se encuentre en constante evolución, es decir, que pueda cambiar de acuerdo a la experiencia y necesidades que vayan surgiendo con el paso del tiempo.

Los contenidos que propone el marco tienen que ver con la complejidad de la competencia, del nivel de comunicación y de la cultura, y para desarrollar este punto se toman en cuenta distintos aspectos psicológicos, psicolingüísticos, motivacionales, afectivos y culturales. Por ejemplo, dentro del contexto de utilización de la lengua se debe considerar lo siguiente: 1) Campos: personal, público, profesional y educativo; Situaciones: espacio/tiempo, actores, marco social, objetos. 2) Condiciones y necesidades: el contexto del alumno y del interlocutor. 3) Para realizar actividades comunicativas se encuentran: producción: hablar, escribir, cantar; recepción: comprensión oral y escrita, escuchar y leer; interacción: hablada y escrita; mediación: interpretación, resumen y parafraseo. 4) Dentro de las tareas comunicativas y finalidades se encuentran la comunicación profesional y la educativa, que incluyen las estrategias y técnicas para asegurar el aprendizaje, y comunicación lúdica: utilización de juegos de palabra, poemas, chistes, canciones y textos en general. 5) Los temas de comunicación como: viajes, la vida cotidiana, relaciones, deportes, museos, cine, teatro, conciertos, etcétera. (Díaz, 2003, p. 35)

Como ya se ha mencionado, el MCER establece ciertos criterios para organizar el aprendizaje de idiomas, los cuales están divididos en tres grandes grupos que a su vez se subdividen en dos niveles cada uno para dar un total de 6 niveles de aprendizaje, el marco ha demostrado ser pertinente para los alumnos de lenguas desde sus inicios en 2001. Estos seis niveles (MCER, 2002, p. 25) se describen de la siguiente manera:

Acceso o Breakthrough (MCER, 2002, p. 25). Es un nivel para principiantes, es el punto en el que el alumno es capaz de interactuar de forma sencilla, puede hacer

preguntas y contestar cuestiones personales, por ejemplo, dónde vive; hacer preguntas sencillas a las personas que conoce, se presenta a sí mismo, puede realizar afirmaciones poco elaboradas relacionadas con actividades o necesidades inmediatas cotidianas. Tiene un vocabulario limitado y las frases que utiliza son ensayadas pero que pueden ser utilizadas en situaciones específicas.

Plataforma o *Waystage* (MCER, 2002, p. 25). En este nivel se expresan los descriptores que utilizan las funciones sociales, tales como saludar y dirigirse a los demás con amabilidad; el estudiante es capaz de desenvolverse adecuadamente en intercambios sociales breves, sabe cómo plantear preguntas y contestar preguntas acerca de sus actividades en el área laboral, así como en su tiempo libre, puede hacer invitaciones y responder a ellas, sabe cómo plantear un ofrecimiento y aceptarlo. De igual forma, en este nivel se desarrollan aspectos sobre la vida social, por ejemplo, el alumno puede realizar transacciones sencillas en bancos, tiendas, oficinas de correos, etc., es capaz de obtener información sencilla acerca de viajes, puede pedir información referente al transporte público. Asimismo, es capaz de pedir y dar información acerca de cómo llegar a un lugar. Es capaz de hablar y describir actividades pasadas así como experiencias personales, puede explicar lo que le gusta y lo que no le gusta, utiliza lenguaje sencillo y descriptivo y hacer comparaciones entre dos lugares, personas o cosas.

Umbral o *Threshold* (MCER, 2002, p. 25). Este nivel es un nivel superior; en él se pueden observar cambios considerables que representan un avance. Al inicio de este nivel, el alumno es capaz de tomar nota cuando alguien expone una situación, puede proporcionar información concreta que se requiere en una consulta o entrevista sin dificultad, es capaz de dar su opinión, hacer el resumen de un cuento, artículo, ensayo, debate, etc., sabe dar instrucciones detalladas y explicar el procedimiento para realizar una tarea. Al finalizar este nivel el estudiante es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, dando argumentos y comentarios adecuados, puede dar su punto de vista sobre asuntos actuales y explicar las ventajas y desventajas de los mismos, puede desarrollar un argumento basado en razonamientos lógicos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.

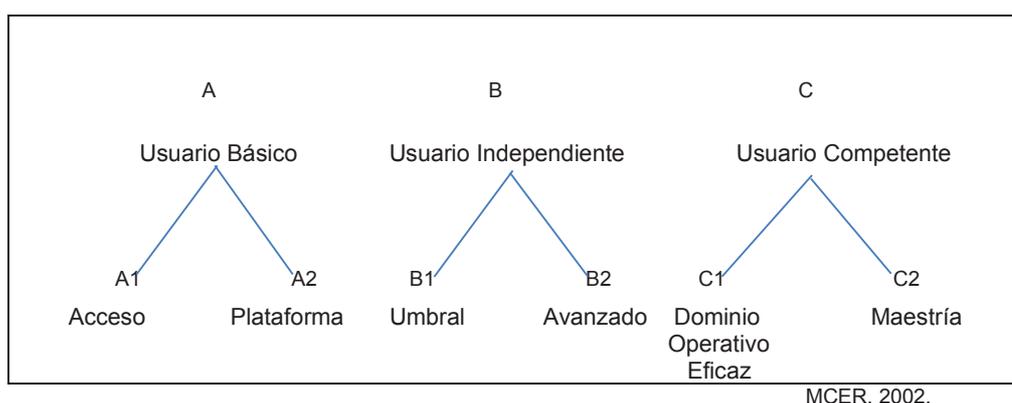
El alumno puede desenvolverse con naturalidad, fluidez, eficacia y espontaneidad en un contexto social. Es capaz de identificar sus errores y corregirlos al momento de hablar, planea lo que debe decir y cómo hacerlo.

Avanzado o *Vantage* (MCER, 2002, p. 25). Este nivel, como su nombre lo indica, representa un alto grado de conocimiento y sigue basándose en la argumentación, en el discurso social y la negociación. Por ejemplo, el alumno es capaz de dar retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por terceros, puede usar el idioma con coherencia y cohesión usando una variedad de mecanismos y conectores adecuadamente para enlazar frases con fluidez y de esta manera construir un discurso claro y cohesionado. Por otro lado, sabe cómo hacer negociaciones y utilizar un lenguaje persuasivo de tal forma que puede obtener lo que se propone.

Dominio operativo eficaz o *Effective Operational Proficiency* (MCER, 2002, p. 25). Este es un nivel avanzado de competencia apto para realizar funciones complejas en el estudio o en el trabajo. Al llegar a éste, el alumno ya cuenta con un repertorio lingüístico bastante amplio, lo que le permite tener una comunicación fluida y espontánea y sólo un tema realmente difícil puede interferir en la naturalidad de su discurso. Por ejemplo, es capaz de seleccionar dentro de un amplio repertorio la frase más adecuada sin perder su fluidez, se ha apropiado de las estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

Maestría o *Mastery* (MCER, 2002, p. 25). Es el nivel más alto y representa una competencia intercultural. Aun cuando a este nivel se le denomina maestría, no quiere decir que tiene la misma habilidad de un hablante nativo, sin embargo, se puede enfatizar el grado de precisión, propiedad y facilidad del uso del idioma, lo que caracteriza a los alumnos que han alcanzado este nivel. El alumno que se encuentra en este nivel es capaz de salir adelante de ciertas dificultades con discreción de tal manera que sus errores no son notorios, cuenta con un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

Estos niveles son un tanto distintos de los tradicionales que están divididos en básicos, intermedios y avanzados, los cuales en sus inicios estaban fundados en el número de palabras que se debían aprender en cada uno (Howatt, 1984, p. 250), después se fueron adicionando las estructuras dependiendo del grado de complejidad, pero no se tomaron en cuenta las destrezas que se debían dominar, y eso es lo que hace precisamente el Marco Común Europeo (MCER, 2002, p. 26), especifica exactamente las habilidades que el alumno debe ir desarrollando en cada uno de los niveles. Por ejemplo, el avanzado propuesto por el Marco Común en muchas situaciones no corresponde al nivel avanzado del modelo tradicional, ya que las funciones del lenguaje no corresponden a las propuestas por el marco, por tal razón, el Consejo de Europa propone una división inicial en tres niveles que son A, B y C. Estos niveles pueden encontrarse o utilizarse de distintas formas pero al existir descriptores fijos de referencia, es posible que exista transparencia y coherencia (MCER, 2002, p. 29). Lo rescatable de este marco de referencia es que es de gran ayuda para aquellos profesionales que deben adaptar sus programas tomando en cuenta sus necesidades. Los niveles anteriores se pueden observar en la siguiente tabla.



El Marco común Europeo de referencia para las lenguas establece una serie de parámetros que sirven de referencia para cualquier país que sea miembro del mismo sin afectar en ningún momento los aspectos pedagógicos de cada uno, esto con la finalidad de que tengan la libertad de organizar su sistema en niveles o

módulos, sin embargo, es importante remarcar que el tiempo que se sugiere sea respetado de acuerdo a la experiencia que han tenido los Estados miembros.

Es conveniente que los puntos generales de referencia se presenten de forma clara, sencilla y global, de tal manera que todos los usuarios, tanto profesores, especialistas en la planificación como alumnos puedan entender sin ninguna dificultad la empleabilidad del sistema. En el anexo 1 se pueden observar los niveles comunes de referencia en su escala global según el MCER, así como las destrezas que los alumnos deberán desarrollar en cada uno de los niveles, se debe prestar atención a cómo el grado de complejidad de las funciones a realizar cada vez es más alto y cómo lleva una secuencia lógica, por lo tanto, todos aquellos alumnos que se encuentran trabajando con este marco deben tener las mismas competencias, no importando los libros que hayan utilizado ni el vocabulario que hayan aprendido, lo importante aquí es que saben qué hacer, cómo hacerlo y que lo demuestran en la vida real. Personalmente, considero que es un modelo a seguir pues es exitoso siempre y cuando se utilice exactamente como se plantea ya que en muchas ocasiones los alumnos se pueden enfrentar a diversas problemáticas que les impiden terminar los niveles satisfactoriamente. Algunos de estos factores los he podido observar muy de cerca: la disposición del docente al cambio, algunos profesores se muestran renuentes a los nuevos modelos educativos y siguen enseñando de la misma manera que lo hicieron hace veinte años, por lo tanto estos alumnos salen un poco rezagados debido a que el objetivo es diferente. Hay un desconocimiento de lo que es el MCER, las escuelas y centros de idiomas deberían capacitar a su personal docente y familiarizarlo con el mismo, así como con nuevas estrategias de enseñanza y técnicas de aprendizaje y hacer del conocimiento de los alumnos lo que significa este marco y cuál es su función. Maestros poco comprometidos con su labor docente que en vez de dar una clase en inglés u otra lengua la dan en español impiden el avance de la enseñanza del idioma, sumado a esto, existen alumnos cómodos que no exigen sus clases en la lengua que están aprendiendo y que piensan que con asistir a clase dos horas diarias es suficiente para ser competitivo en una lengua extranjera.

Así como el cuadro del anexo 1, existen otros dos cuadros⁷ que son de utilidad para todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, para los profesores es una guía de lo que deben enseñar, para los alumnos es una herramienta que sirve a la autoevaluación de las principales destrezas que se deben adquirir en cada nivel con respecto al dominio de la lengua, por tal motivo es importante proporcionar el cuadro a los alumnos para que curso con curso hagan una reflexión y se autoevalúen, independientemente de la evaluación del profesor, de esta manera se darán cuenta de su avance. Cabe mencionar que este cuadro de autoevaluación está dividido en tres grandes grupos de habilidades que son escribir, hablar y comprender; a su vez se dividen en expresión escrita, expresión oral e interacción oral, esto es muy importante ya que no sólo se trata de que el alumno pueda repetir frases u oraciones que haya escuchado con anterioridad sino que pueda entablar conversaciones con otras personas, y por último están la comprensión de lectura y comprensión auditiva. De esta manera, es más fácil que el alumno pueda ubicar el nivel en el que se encuentra y las habilidades en las que es competente o en las que le falta trabajar.

En cuanto al cuadro 3, el cual se refiere únicamente al uso de la lengua hablada, se puede apreciar que está muy claro cuáles son los aspectos a evaluar y puede ser muy útil para los profesores ya que esta habilidad es una de las más difíciles de evaluar, por tanto, se puede hacer una rúbrica tomando en cuenta los aspectos de fluidez, corrección y alcance propuestos por el Marco de Referencia.

Como se ha podido observar en los anexos, la evaluación propuesta por el Marco abarca muchas áreas y es accesible, lo que facilita la tarea tanto a los docentes como a los alumnos. Propone una evaluación formativa (MCER, 2002, p. 186) en cuanto a que es un proceso continuo de recolección de información acerca del alcance del aprendizaje de los alumnos, sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. Por otro lado, se considera una evaluación integral en la que no sólo

⁷ Ver anexos 2 y 3.

se puedan apreciar los conocimientos sino también los aspectos que son relevantes para el aprendizaje como lo son: actitud crítica, creatividad, solución de problemas, etc. Por otro lado, plantea que sea continua (MCER, 2002, p. 19) en la cual se pueda evaluar el proceso y la evolución del mismo, y que sea de fácil comprensión para los alumnos de tal manera que ellos puedan conocer su avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje y así dosificar sus tiempos y esfuerzos. Con todos estos aspectos de la evaluación, por lo tanto, se puede decir que es formadora y reguladora ya que es posible rectificar los errores cuando sea necesario además de que es sumativa ya que cuenta con aspectos de control.

2. Marco Institucional

La palabra politécnico proviene del griego *polytéchnikós*, que al mismo tiempo se deriva de *polytechnós*, que proviene de *polys*, mucho o numeroso, y *techne*, arte, habilidad, en conjunto quiere decir “hábil en distintas artes”. Este adjetivo incluye conocimientos de distintas ramas de la ciencia y algunos centros de enseñanza. La educación politécnica abarca la enseñanza de diversas disciplinas y actividades técnicas que deben conjuntarse para formar una cultura general (León López, 1986, p. 9).

La escuela politécnica es una institución que brinda principal importancia a la capacitación tecnológica, a las ciencias aplicadas y a las artes industriales, no es frecuente que se impartan asignaturas humanísticas como artes y letras, esta educación generalmente se brinda después de la secundaria.

Actualmente, existen institutos politécnicos en muchos países, la mayoría de los cuales ha logrado alcanzar un renombre mundial. El Instituto Politécnico Nacional de México poco a poco ha ido escalando peldaños y ha servido de modelo para la creación de otros institutos politécnicos en algunos países latinoamericanos. En él se imparten carreras como comercio y administración, medicina, economía e ingeniería.

El papel que desempeñan los institutos politécnicos es muy importante en el desarrollo económico de las naciones, ya que en ellos se forma a los técnicos, científicos y tecnólogos que éstas requieren. Generalmente se pretende que los planes y programas de estudios en este tipo de instituciones se elaboren tomando en cuenta las necesidades y aspiraciones de la industria, y según la política de desarrollo socioeconómico, independientemente de que estén integrados a la estructura educativa del país. Por esta razón, el Instituto Politécnico Nacional desde sus inicios quedó incluido en el sistema nacional de educación técnica y fue pieza medular en la formación de un gran número de importantes instituciones técnicas de importancia.

2.1 Origen del Instituto Politécnico Nacional

El Instituto Politécnico Nacional es una institución pública de investigación y educación que brinda servicio a los niveles medio superior, superior y posgrado; se funda en la Ciudad de México en el año de 1937 (Mendoza Ávila, 1981, en Solana, p. 483) durante el periodo de gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río. El IPN fue fundado siguiendo los ideales de la Revolución Mexicana en la reconstrucción del país, buscaba dar educación profesional a las clases más desprotegidas de aquella época, además de dar impulso al desarrollo industrial y económico del país, y que a su vez fuera una institución que se encaminara a subsanar las necesidades de la población mexicana (Cárdenas, 1931, en Meneses, 1988, p. 61).

Durante su gobierno, el presidente Cárdenas le dio un gran impulso a la educación, su ideal era transformarla en una educación socialista, la cual tuviera como objetivo primordial revitalizar la Revolución Mexicana para formar una sociedad que estuviera “libre de la explotación”, que fuera única, gratuita, científica, técnica e integral y que estuviera dirigida principalmente para los hijos de los trabajadores (Sotelo, 1981, en Solana, p. 276), cuestión que sería un tanto difícil de llevar a cabo ya que la estructura económica del país era principalmente capitalista, por lo tanto, el modelo educativo debía estar de acuerdo con las necesidades que iban surgiendo debido al desarrollo económico del país. Se buscaba que la educación estuviera basada en aspectos sociales más que en los individualistas, que fomentara el cooperativismo y que de alguna manera satisficiera las necesidades técnicas de la industria que aún estaba en crecimiento, y que fuera en contra del dogmatismo y del fanatismo religioso. Para llegar a todo esto, la propuesta socialista tuvo que ser sometida a votación en el poder legislativo, para ello se cuestionaron algunos aspectos en torno al porqué y el cómo reformar al sistema educativo, así como las limitaciones y los alcances de los cambios que surgirían a partir de que fuera aprobada dicha propuesta.

Una vez que fue aprobada la enmienda constitucional, el gobierno de Cárdenas creó el Instituto de Orientación Socialista (Sotelo, 1981, en Solana, p. 276) cuya función era elaborar los lineamientos para la enseñanza básica. Al cabo de un tiempo, de acuerdo con las presiones de ese momento, se diseñó el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, el cual se repartió a lo largo de toda la República Mexicana con la finalidad de unificar el criterio socialista. El plan hacía referencia a una “escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas” (SEP, 1935, en Solana, p. 279). Esto, en vez de mostrar un solo camino, daba pauta a que surgieran otras propuestas pedagógicas, siempre y cuando la comunidad se viera favorecida, y se opusieran al individualismo, la injusticia social y la religión.

Algunos funcionarios e intelectuales destacados de la época como Juan de Dios Bátiz y Luis Enrique Erro (Solana, 1981, p. 293), entre otros, se dieron a la tarea de transformar la iniciativa estatal de la situación de la enseñanza técnica, e idearon un proyecto que estaría encaminado a modificar los rasgos del sistema educativo mexicano y su relación con el poder. La base la constituyó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que fue considerado como el motor de un organismo con diversas ramificaciones, las cuales estaban divididas como sigue: las pre-vocacionales, que son equivalentes a la escuela secundaria pero con asignaturas técnicas, cuyo objetivo era brindar a los alumnos una preparación básica para conocer sus habilidades y preferencias (Hernández Camargo, 1991, p. 29); las vocacionales, que eran las responsables de formar técnicos; y la superior (León, 1986, p. 43), cuyo propósito era preparar profesionales en áreas consideradas principales para la economía nacional. Con el objetivo de reclutar estudiantes con un nivel socioeconómico bajo, tanto de provincia como de la ciudad, el IPN reunió a instituciones que tenían sus orígenes en el Estado revolucionario con otras que tenían corte porfiriano. Se creó un sistema de becas (León, 1986, p. 49) y un internado, además se establecieron algunos lineamientos que fueran dirigidos a asegurar que los alumnos beneficiados fueran realmente representantes de las clases desprotegidas (León, 1986, p. 73).

En el momento en el que surge el IPN se provoca una ruptura con el modelo universitario, surgido a mediados del siglo XIX, así como una guerra directa con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que desde sus orígenes fue dotada de una relativa independencia legal respecto al Estado y que a lo largo de su trayectoria conquistó la total autonomía, mientras que el IPN se consideró como un órgano perteneciente al Estado. No se le dio ninguna posibilidad de actuar de manera independiente del gobierno central y tampoco se le fijaron mecanismos internos para la elección de sus autoridades ni para la participación de estudiantes y maestros en la toma de decisiones. En un largo tiempo, estas ausencias propiciarían prácticas autoritarias y corporativas aún vigentes en nuestros días (Guevara Niebla, 1983).

Se pensaba que con el surgimiento del IPN se resolvería el principal problema educativo pero desafortunadamente no fue así ya que surge la disyuntiva de qué hacer con las escuelas secundarias urbanas que fueron creadas en el año de 1925, ¿se quedarían en manos de la Universidad Nacional o cumplirían con su propósito netamente político de quitarle a ésta el control de la enseñanza media? (Sotelo, en Solana, 1981, p. 280). Por otro lado, estaba el aspecto pedagógico de impartir una educación que fuera menos académica y que estuviera dirigida a aquellos alumnos que no tuvieran la oportunidad o que no les interesara ingresar a la universidad y, por último, el asunto disciplinario que ayudara a disminuir el mal comportamiento de los alumnos adolescentes al interior de las preparatorias. Previo al gobierno cardenista, las secundarias tuvieron un incremento significativo gracias a la presión que aplicaban diversos sectores medios, burócratas, comerciantes, profesionales liberales y rancheros, que veían en la educación secundaria una oportunidad para tener una mejor calidad de vida. Según menciona Narciso Bassols, Secretario de Educación, en su Memoria al Congreso en 1932, la lucha por el aumento de las secundarias, su orientación y costo pusieron a la SEP en problemas debido a que ahora la educación no solo sería laica sino también socialista, por lo que se pretendía eliminar por completo la influencia religiosa en las escuelas. Esto trajo

consigo un cambio contundente en cuestión educativa (Sotelo, en Solana, 1981, p. 280).

En ese mismo aspecto de las acciones educativas de corte socialista, Cárdenas impulsó la formación del IPN como respuesta a las necesidades de la formación de un proletariado moderno y eficiente que estuviera comprometido con los ideales revolucionarios y la falta de responsabilidad de algunos estudiantes universitarios con los compromisos que exigía la nueva sociedad.

Durante el informe de gobierno de Cárdenas, el 1º de septiembre de 1935, él mismo menciona que “La Secretaría de Educación Pública está por terminar... el estudio que organiza el establecimiento de la Escuela Politécnica, complementando así el Plan Sexenal en lo relativo a que debe darse preferencia a las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza a fin de mejorar las condiciones materiales de la vida humana” (León, 1975, p. 27). Con este propósito, al aprobar el presupuesto de egresos para 1936, el Congreso de la Unión incluyó una partida para la adquisición de equipos así como para la contratación de maestros para el IPN (León, 1975, p. 27).

El proyecto de la creación del Instituto Politécnico Nacional, rompía con lo tradicional en cuanto a lo que se refiere a la educación superior en el país. Por un lado, era un instituto y no una universidad, el instituto, de origen europeo, significaba “difusión y creación de la ciencia y tecnología. Por lo tanto, el Instituto Politécnico es una institución dedicada a la formación de profesionistas técnicos que responda a las necesidades del trabajo en la industria maquinizada y tecnificada (Mendoza, en Solana, 1981, p. 481). Por otro lado, es un Instituto Nacional que está comprometido con la nación y con los ideales de las concepciones de la modernidad, no olvidando que su fundamento es socialista.

Aun cuando este proyecto no surge de un proyecto de ley (Sotelo en Solana, 1981, p. 293), sino de una autorización de presupuesto y de un acuerdo entre el presidente

de la república y su secretario de Educación Pública, el IPN comienza a laborar formalmente en el año de 1937, iniciando labores de incorporación de escuelas y de la integración de la planta docente. En enero de ese mismo año, tiene lugar una ceremonia de inauguración de cursos del IPN en el Palacio de Bellas Artes (Hernández, 1991, p. 63), para ese entonces, la estructura del Instituto estaba conformada por dos grandes grupos de escuelas, el primero estaba integrado por el conjunto de escuelas distribuidas a lo largo y ancho de la República Mexicana, dicho conjunto fue denominado Institución Tecnológica y su función principal era la formación técnica para el trabajo, como la Escuela de Pre-aprendizaje, la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Artes y Oficios nocturna anexa al Instituto Técnico Industrial, las escuelas Federales de Industrias Textiles 1 y 2, la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas en el Distrito Federal, la sección industrial para varones de la Escuela Industrial de Puebla, la Escuela Industrial en Culiacán, la sección industrial para varones de la Escuela Industrial de Tuxtla Gutiérrez, y la sección industrial para varones de la Escuela Industrial en Campeche; la Escuela Superior de Construcción, las Escuelas de Maestros Técnicos del Instituto Técnico Industrial y la anexa a la de Ingenieros Mecánicos y Electricistas; la Escuela Superior de Comercio y Administración, la Escuela Comercial “Miguel Lerdo de Tejada” para mujeres, la sección comercial de las Academias 2, 3 y 4, la sección comercial de la Escuela de Guadalajara y la sección comercial de la Escuela de Hermosillo, la Academia número 1, Costura y Confección, la sección industrial de las Academias números 2, 3 y 4, las secciones industriales de las escuelas de Hermosillo, Puebla, Guadalajara, Campeche y Tuxtla-Gutiérrez, así como las Escuelas Pre-vocacionales, Vocacionales y las Preparatorias Técnicas ubicadas tanto dentro como fuera del Distrito Federal (León ,1975, p. 45).

El segundo grupo estaba integrado por escuelas de investigación y formación de profesionales ubicadas en el Distrito Federal, como la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y la Escuela Nacional de Medicina Homeopática. Para 1939, el IPN tenía una matrícula de 21,000 alumnos: 2,486 en el nivel de profesional, 7,002 en las

escuelas vocacionales y el resto divididos en las pre-vocacionales y técnicas (León, 1975, p. 51).

La orientación y finalidades del IPN quedaban remarcadas en el informe de Gobierno de 1940, en donde Cárdenas señalaba:

...para cumplir con una de las tareas imperativas de la Revolución, fue creado en 1937, el Instituto Politécnico Nacional, donde el alumnado, además de aprender artes y oficios, estudia carreras profesionales y sub profesionales, se capacita técnica y científicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman especialistas en distintas ramas de investigaciones científicas y técnicas, llamadas a impulsar la economía del país, mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial... el papel del Instituto Politécnico Nacional en la vida educativa y productiva de México, es de enorme trascendencia; en el futuro está llamado a ser la institución de enseñanza profesional técnica que mejor responda a las necesidades nacionales para la formación de profesionistas, maestros, obreros y técnicos en general. Su prestigio y eficacia han alejado ya a muchos cientos de jóvenes de las carreras liberales para derivarlos a las que imparten en sus aulas... (León Pérez, 1975; p. 30).

La fundación del IPN puede entonces considerarse como la base del sistema de la educación tecnológica de México. Se puede denotar que a partir de este modelo, las nuevas instituciones de enseñanza técnica también cuentan con la presencia del Estado y su proyecto revolucionario que se encamina al cumplimiento de finalidades sociales como lo son la formación de profesionales para el desarrollo nacional, la democratización en el acceso al conocimiento, la defensa de la soberanía y la identidad nacionales.

Existen opiniones variadas acerca de la creación del IPN, hay quien dice que el gobierno cardenista pretendía distanciar a la comunidad universitaria de la comunidad politécnica creando un ambiente de hostilidad. Sin embargo, hay otros que piensan que Cárdenas intentaba crear una nueva alternativa a esa "institución de importancia secundaria y fuente de escandalosas molestias a la cual había que soportar y dejar subsistir"; creando otro tipo de institución con un enfoque distinto

del saber, el cual era necesario para favorecer a los hijos de los trabajadores y que a su vez respondiera a las exigencias tanto del proyecto revolucionario, como de la industrialización y de la modernización (Sotelo en Solana, 1981, p. 293).

El IPN, además de ser el lugar adecuado para la formación y reclutamiento de los cuadros técnicos necesarios a la industria, al mismo tiempo combatía el carácter elitista de la sociedad, mediante la promoción del acceso de los hijos de los trabajadores a los estudios superiores.

2.2 El Politécnico en la actualidad

Hoy en día, el IPN es considerado como una de las instituciones educativas más prestigiadas de la República Mexicana, ya que tiene un alto nivel académico y se ha mantenido a la vanguardia en la formación de técnicos y profesionales en los campos de la administración, la ciencia, la ingeniería y las nuevas tecnologías. Actualmente, cuenta con una matrícula inscrita de más de cien mil alumnos en sus 232 carreras, mismas que se imparten en 55 planteles. Las características del alumnado han ido cambiando a través de los años, pues ya no solo se admite a los hijos de los trabajadores, es decir, hay una apertura a toda la población, siempre y cuando hayan acreditado el examen de admisión. Tampoco ha dejado de lado su fundamento de ser un apoyo para las clases sociales menos favorecidas para brindarles educación y como consecuencia darles las herramientas necesarias para enfrentar con mejores perspectivas la vida profesional y satisfacer la demanda social del pueblo.

Tomando como referencia la visión del IPN (IPN, visión 2036) éste es considerado como una institución innovadora, flexible, de calidad y que tiene un gran impacto en el desarrollo nacional, debido a que sus egresados se han desempeñado exitosamente tanto en sus investigaciones como en sus innovaciones tecnológicas; ha recibido un amplio reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional; cuenta con una gestión eficaz y eficiente; una comunidad académica enfocada en el conocimiento que tiene como propósito formar profesionales en los niveles medio superior, licenciaturas y posgrado, comprometidos con su institución y que inculca la justicia, la cultura y el respeto a la diversidad.

La oferta educativa con que cuenta el IPN es diversificada y bien articulada entre los distintos niveles -medio superior, licenciatura y posgrado- tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia. El esquema de trabajo en el que se desenvuelven los profesores de licenciatura y posgrado está vinculado, ya que tienen la oportunidad de transitar en los niveles superiores en las distintas escuelas, centros y unidades, lo que le brinda al alumnado la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias. Los estudiantes también tienen la oportunidad de interrelacionarse debido a los diversos programas educativos, culturales y deportivos.

El IPN cuenta con un modelo educativo basado en competencias, el cual promueve una formación integral y de alta calidad y está orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (IPN, 2004, p. 10) con enfoques multidisciplinarios que van de acuerdo tanto a los constantes cambios en las necesidades del alumnado y la sociedad como con los continuos avances del conocimiento y la tecnología, haciéndolos más competitivos en su campo de acción tanto a nivel nacional como internacional.

De forma congruente con la filosofía que presenta el modelo educativo del IPN, su modelo académico tiene una gran flexibilidad, ya que reconoce los procesos formativos centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza, por tal razón es necesario que se den oportunidades en cuanto a que los docentes y los alumnos puedan definir sus ritmos y trayectorias, así como el tránsito entre modalidades educativas (IPN, 2004, p. 76); además, cuenta con estructuras jurídicas y organizacionales que permiten a los docentes realizar sus actividades de investigación, extensión, capacitación y de difusión de la cultura, con calidad y pertinencia.

El personal docente, considerado como facilitador del aprendizaje, cuenta con un alto nivel académico pues, gracias a la Reforma Académica del Instituto (IPN, 2004, p. 106), constantemente participa en programas de actualización y está vinculado

con los sectores productivos y sociales, realiza estancias tanto en el campo laboral como en el campo de la investigación por medio de los procesos formativos y el manejo de tecnología educativa de frontera, lo que ayuda a que toda esta formación se vea reflejada en la estimulación y desarrollo de las habilidades y capacidades de sus alumnos. El IPN cuenta con un programa de apoyo a aquellos aspirantes que han tenido un alto desempeño académico tanto en el nivel medio superior como en el superior, ofreciéndoles también posibilidades de acceso a la formación, capacitación y actualización permanente.

Dado que realiza su función formativa y de investigación por medio de estructuras organizacionales flexibles, interactivas y en red, el IPN participa activamente en el Sistema Educativo Nacional compartiendo recursos ya sea intra o extra institucionales; intercambia información y conduce proyectos educativos y de investigación conjuntos, lo que hace que el Instituto esté ubicado entre los rangos de excelencia más altos (IPN, 2004, p. 63), definidos por indicadores internacionales. Todos y cada uno de los procesos formativos, la planta docente, así como la investigación, cumplen con las normas de calidad tanto nacionales como internacionales. (IPN, 2004, p. 61). Debido a los mecanismos de evaluación, la calidad es una constante en todas las acciones y procesos, por lo tanto todos y cada uno de sus programas académicos están acreditados y sus egresados cuentan con la certificación correspondiente.

El modelo de investigación del IPN está vinculado con los sectores productivo y social y está basado en redes de cooperación tanto nacional como internacional. Fomenta la generación, uso, circulación y protección del conocimiento en sectores específicos mismos que promueven la competitividad, equidad y por lo tanto el mejoramiento de la sociedad (IPN, 2004, p. 63).

Los egresados del IPN cuentan con una formación integral que les permite conjuntar sus conocimientos científicos y tecnológicos en diversos ámbitos laborales (IPN, 2004, p. 111), a su vez, están capacitados para ocupar cargos de liderazgo ya que

su formación y su desempeño les permiten desempeñarse de manera proactiva, con una gran capacidad de solucionar problemas y oportunidades emergentes.

2.2.1 Coordinación de Formación e Innovación Educativa

El Instituto Politécnico Nacional, preocupado por brindar una educación de calidad y de vanguardia, que sea capaz de competir con las mejores universidades del país, crea la Coordinación de Formación e Innovación Educativa (CGFIE), a partir de la cual se generan y supervisan algunos modelos educativos y de integración social, programas y planes de estudio, así como materiales didácticos, tales como el Programa de Incubación de Innovación Educativa y el Programa Institucional a Mediano Plazo.

El Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) es la instancia que crea el IPN para dirigir el desarrollo del talento humano, desde, en, a través y para la innovación educativa que consolide con compromiso social, el cambio sistemático y participativo en el quehacer institucional” y tiene como objetivo principal “fortalecer y mejorar la calidad de las funciones institucionales en las diversas áreas del conocimiento, en los tres niveles de estudio que imparte el IPN, así como las relativas a la gestión administrativa (Rasilla y Ramírez, 2006, p. 66).

Debido a que el Instituto Politécnico Nacional es el eje fundamental de la educación técnica, se ve en la necesidad de adaptarse a las exigencias de la sociedad por lo que reorienta sus objetivos hacia el cambio de un nuevo modelo educativo y académico en aras de crear una nueva cultura organizacional que le permita acrecentar la calidad del conocimiento científico y tecnológico, para ello se apoya del CFIE con la finalidad de que funja como el eje central que genere y supervise dichas innovaciones educativas.

Como se mencionó, el CFIE debe vigilar que las innovaciones que se lleven a cabo atiendan por lo menos alguno de los siguientes aspectos (IPN, 2004, p. 68):

Formación centrada en el aprendizaje. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los profesores cambian su rol de transmisores del conocimiento por el

de guías o facilitadores de los estudiantes para que con la orientación de estos, los alumnos construyan un aprendizaje autónomo, que facilite el diseño así como sus propias trayectorias y formas de trabajo, en este proceso, el alumno deja de ser un receptor del conocimiento para convertirse en un participante activo del mismo. En cuanto al papel que juega el docente, cambia totalmente ya que deja de ser el transmisor del conocimiento y se convierte en una guía que facilita el aprendizaje. Se requiere de una participación activa y continua en los programas de actualización y formación docente. Por otro lado, parte del trabajo en el aula debe ser enfocada al desarrollo de proyectos en el cual se demuestre el dominio y aplicación de métodos y técnicas del diseño y evaluación curricular.

Promover una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística que combine el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores. Es primordial propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades que incrementen sus capacidades para que adquieran nuevos conocimientos y destrezas necesarias para innovar y emprender. De igual forma, es necesario impulsar la vivencia de los valores tanto humanos como sociales favoreciendo así la convivencia. Esto solo se logra participando en ambientes que promuevan el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir con los demás.

Formación con diferentes enfoques culturales que capaciten a los individuos para su incorporación y desarrollo en un entorno internacional y multicultural. Los planes de estudio de todas las carreras que se imparten en el IPN deben estar diseñados de acuerdo a las tendencias educativas tanto a nivel nacional como internacional, esto con la finalidad de fortalecer la formación del alumnado y su desarrollo no solo en el ámbito nacional sino también global, asimismo, permite su comprensión y análisis de los procesos económicos, sociales, culturales mundiales que le permitan desarrollar proyectos con empresas nacionales e internacionales.

Que los egresados sean capaces de relacionar la teoría con la práctica para que puedan contribuir al desarrollo sustentable de la nación. En los planes y programas

de estudio las unidades de aprendizaje favorecen la combinación de los aspectos teórico-prácticos a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje que les permitan a los alumnos tener un acercamiento con la realidad, como la resolución de problemas profesionales, laborales y de vida.

2.2.2 Programa Institucional a mediano plazo

El Instituto Politécnico Nacional es el eje rector de la educación tecnológica en el país. A lo largo de 75 años ha desempeñado su labor brindando educación a miles de mexicanos, generando investigación científica y desarrollos tecnológicos que de alguna manera han cubierto las necesidades del desarrollo del país, independientemente de difundir la cultura en pro de la sociedad.

Durante todo este tiempo el Politécnico ha desarrollado tres características importantes que vienen a ser el pilar de la institución: a) su perfil tecnológico, cimentado a partir de la fusión de la educación con la investigación científica y tecnológica, que le han dado el liderazgo nacional en la educación tecnológica; b) la cantidad, la calidad y el papel que han desempeñado sus egresados; además de c) la vocación y responsabilidad social, apoyando a los estratos de la población más bajos, así como la función para atender las necesidades a las que el país se ve obligado a satisfacer (Programa Institucional, 2007, p. 8).

A partir de lo anterior, es muy importante identificar cuáles han sido los logros y avances así como también los rezagos y los obstáculos, de tal manera que estas experiencias sirvan para rediseñar estrategias que definan los campos de acción y proyectarlos hacia el fortalecimiento de la institución.

En el 2006, la atención que se dio a la matrícula, tomando en cuenta todas las modalidades de la educación formal, continua, a distancia, e idiomas, alcanzó un total de 287 mil alumnos, de los cuales más de 137 mil corresponden a los alumnos que se encuentran inscritos en programas de los niveles medio superior, superior y posgrado (Programa Institucional, 2007, p. 8). Aun cuando la matrícula ha tenido un

incremento con respecto a años anteriores, se prevé que en años subsecuentes ésta tenga una demanda creciente. Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, establece la ampliación de la matrícula con equidad y calidad como uno de los objetivos principales, así como incrementar la capacidad de atención a la demanda social, en programas que se hagan notar por su calidad y que por esta razón garanticen la equidad y permanencia del alumnado.

La calidad de la educación que se imparte está representada por 128 programas con reconocimiento externo, donde se atiende al 90% de la matrícula inscrita. En el nivel medio superior la totalidad de la matrícula inscrita cursa un programa acreditado, en licenciatura, en 46 programas acreditados de una oferta total de 64 programas, se ubican más del 88% de los estudiantes (Programa Institucional de Mediano Plazo, 2007, p. 9).

Por esta razón, el IPN es la institución de educación tecnológica superior pública que cuenta con un mayor número de programas avalados por su calidad académica. A nivel posgrado, existen 28 programas reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrado del CONACYT y también hay un incremento en el número de profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Con el objeto de conservar los niveles de excelencia de la oferta educativa del Politécnico, es necesario que constantemente se estén rediseñando los programas educativos, que se incluyan nuevas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, que se renueven constantemente las innovaciones en cuanto a la evaluación del aprendizaje, del material educativo y de las nuevas tecnologías, todo esto con la finalidad de formar individuos capaces de competir laboralmente tanto a nivel nacional como internacional; también es importante la capacitación constante del personal docente y de apoyo, así como la generación de lugares ideales para la generación y transmisión del conocimiento. Por esta razón, el Instituto se ha propuesto acreditar los programas que faltan y garantizar la innovación de los ya existentes (Programa Institucional, 2007, p. 9).

En cuanto a los apoyos como becas y estímulos a los estudiantes, también se han multiplicado, pero aún es necesario incrementar dicho apoyo en “función de la

proporción de estudiantes que provienen de familias de escasos recursos económicos; además, se requiere articular los esfuerzos en un sistema, que permita potenciar sus impactos de estos medios de apoyo en la aprobación, retención y conclusión exitosa de los estudios de todos los niveles que imparte el Politécnico” (Programa Institucional, 2007, p. 10).

Una característica del modelo educativo a mediano plazo y un soporte para el IPN es que cuenta con el Modelo de Integración Social a través del cual, se identifican tanto las transformaciones y tendencias que están estrechamente ligadas tanto a los procesos formativos como a la creación, divulgación y difusión del conocimiento (Programa Institucional, 2007, p. 11). Dichas transformaciones y tendencias están relacionadas con el quehacer institucional y se mencionan de forma breve a continuación: 1) Generación, difusión y aplicación del conocimiento, necesaria para el incremento de la riqueza, que sea congruente con los paradigmas actuales de la sociedad del conocimiento y la globalización económica. 2) Los sistemas de educación superior están orientados hacia la responsabilidad social, el desarrollo de modelos educativos centrados en el aprendizaje y la innovación permanente, lo que trae como consecuencia la transformación de la práctica educativa. 3) La calidad que se ha hecho presente no sólo en las diferentes áreas del quehacer educativo, sino también en una nueva concepción del trabajo académico. 4) La investigación y el desarrollo tecnológico se han transformado en una actividad sustantiva de las Instituciones de Educación Superior (IES), dando como resultado una mayor vinculación entre IES y centros de investigación en el esquema de redes, y a su vez entre éstas y las empresas y los gobiernos. 5) Esta vinculación contribuye a la formación integral del estudiante, al incremento en las condiciones de empleo, a la prestación de servicios, así como al desarrollo social y económico del entorno, de todas y cada una de las regiones del país. 6) La introducción de las tecnologías de la información y comunicaciones ha aportado grandes beneficios a las instituciones de educación superior, en cuanto al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos y la mayor vinculación de la investigación con la docencia (Programa Institucional, 2007, p. 14).

A partir de estas tendencias se han realizado evaluaciones a este Programa donde se identificaron los retos más importantes a los que se enfrenta el Instituto, se rediseñaron algunos de los proyectos y se eliminaron los que no eran congruentes con los objetivos planteados. En este tenor, se agruparon en distintas líneas que se muestran de forma sintética a continuación: Línea 1. Atención a las demandas de formación a través del diseño y rediseño de planes y programas de estudio de acuerdo a las necesidades del país pero sin dejar de lado las tendencias mundiales de los sectores educativo, productivo y social. Línea 2. Innovación y calidad en la formación tomando en cuenta la orientación que se le dé a los planes y programas de estudio los cuales deberán estar enfocados en una formación centrada en el aprendizaje. Línea 3. Responsabilidad y relación con el entorno, las cuales se apoyan en el desarrollo del Modelo de Integración Social destacando la difusión de servicios fortalezas y capacidades institucionales y estableciendo convenios con los sectores educativo, social, productivo y gubernamental. Línea 4. Conocimiento para el desarrollo del País. Este proyecto tiene la finalidad de dar el soporte necesario en cuanto a infraestructura a los investigadores del Instituto, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, para difundir los productos de la investigación científica y tecnológica, así como promover la incursión de los alumnos en esta área. Línea 5. Apoyo a las Actividades Académicas refiriéndose explícitamente a mejorar los procesos de atención de los servicios escolares a toda la comunidad politécnica así como a fortalecer el programa de becas y el bienestar de la población estudiantil proporcionando servicios médicos, de orientación juvenil, bibliotecas, fomento a la cultura y el deporte. Línea 6. Consolidación y Modernización de la Gestión Institucional que permita evaluar y rediseñar los procesos administrativos con el propósito de dar un mejor servicio a la comunidad en general. Asimismo, contempla el mejoramiento y equipamiento de las instalaciones tanto académicas como administrativas (Programa Institucional, 2007, pp. 32-46).

El Programa Institucional de Mediano Plazo establece los lineamientos, objetivos, estrategias y metas que habrán de lograrse para el período, en donde una parte de

este programa corresponde a los planteamientos sobre educación establecidos en el Plan Nacional de desarrollo “2007-2012”.

2.3 Instituto Politécnico Nacional Unidad Santo Tomás

La Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), unidad Santo Tomás siempre se ha caracterizado por ser una escuela de vanguardia que día a día ha enfrentado los cambios que frecuentemente se nos presentan en este mundo globalizado con oportunidad y creatividad, y que se enfrenta a los retos de una educación moderna y de calidad a través de la implantación del Modelo Educativo Institucional.

El 18 de junio de 2000 se otorga la acreditación de la ESCA por el Programa Académico de Contador Público, debido a que este último reúne todos los requisitos y estándares de calidad. El Consejo de acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración otorga nuevamente esta acreditación por otros cinco años, el 19 de mayo de 2005. Sin quedarse atrás, en agosto de 2004, la Licenciatura en Relaciones Comerciales es acreditada por su excelencia académica, distinción que tiene un periodo de 5 años. Asimismo y posterior a esta fecha se le otorga la acreditación a la Licenciatura en Negocios Internacionales.

La ESCA Santo Tomás ha sido pionera a nivel institucional de muchos proyectos y, en 2008 no fue la excepción creando la modalidad no presencial que surge como una posibilidad para atender las necesidades cada vez mayores de la demanda educativa, de todos aquellos que por diversos motivos no pudieron ingresar a la modalidad presencial o a otros tantos que por múltiples razones no han concluido su carrera y quieren combinar el estudio con el trabajo. Esta modalidad ofrece oportunidades de cursar una licenciatura de manera flexible de tal manera que permite a los estudiantes atender a sus tutorías sin requisitos de asistencia, dando libertad de estudio en tiempo y ritmo propios. En ese mismo año, se pusieron en marcha cuatro licenciaturas en la modalidad no presencial, las cuales fueron:

Contaduría Pública, Relaciones Comerciales, Negocios Internacionales y Comercio Internacional.

En el 2012, se crea la Licenciatura de Administración de Empresas y Desarrollo Empresarial (LADE); esta carrera cuenta con unidades académicas que se imparten únicamente en inglés.

Actualmente, en la ESCA Santo Tomás se imparten, en el sistema escolarizado, cinco licenciaturas una especialización, tres maestrías y un doctorado: Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Relaciones Internacionales, Licenciatura en Negocios Internacionales, Licenciatura en Comercio Internacional y la Licenciatura en Administración de Empresas y Desarrollo Empresarial, Especialización en Gestión de Instituciones Educativas, Maestría en Administración de Negocios, Maestría en Administración Pública, Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación Superior y el Doctorado en Ciencias Administrativas.

3. CELEX ESCA Santo Tomás

El CELEX (Cursos Extracurriculares de Lenguas Extranjeras), ESCA Unidad Santo Tomás surge de la necesidad de apoyar a los alumnos de las licenciaturas a cubrir sus necesidades con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. A pesar de que dentro de las instalaciones ya existía otro centro de idiomas CENLEX, éste no era suficiente para atender a toda la población estudiantil interesada en estos cursos así que se decide construir instalaciones específicas para el CENLEX mismas que se ubican en otra localidad dentro del Casco de Santo Tomás, quedándose únicamente el CELEX dentro de la Escuela Superior de Comercio y Administración.

Por lo tanto, el CELEX Unidad Santo Tomás es la instancia educativa que se encarga de la enseñanza, la evaluación del conocimiento y la acreditación del nivel de dominio de las lenguas extranjeras impartidas en esta sede, así como la difusión de la cultura de los países en los que se hablan estas lenguas. Hasta el momento se encuentra dentro de las escuelas líderes en la implementación de esquemas académicos, la incorporación de nuevas tecnologías y la diversificación de la oferta educativa, para lo cual se busca realizar labor profesional de forma responsable, ética y justa dentro de un ambiente de integración, armonía, respeto y tolerancia. Su visión es coadyuvar a la formación de hombres y mujeres interesados en su superación académica para que puedan integrarse e interactuar exitosamente en un mundo globalizado. Obtener el reconocimiento y liderazgo dentro y fuera del Instituto Politécnico Nacional así como de las demás instituciones de educación superior (Alcántar y Hernández, 2001, p. 3).

En la actualidad, vivimos en un mundo globalizado y de competencias laborales en el que las tecnologías de la comunicación se están desarrollando a pasos agigantados. Cada vez resulta más sencillo informarse inmediatamente de las situaciones financieras, políticas, sociales y culturales que acontecen en el mundo, a través de la interconexión en tiempo real. El uso de estas tecnologías mundialmente implica utilizar determinada terminología que la mayoría de las veces la encontramos en otro idioma, frecuentemente estamos recibiendo spots en la radio

y la televisión que no siempre están en nuestra lengua materna; cuando vamos por la calle nos encontramos con anuncios panorámicos que nos están enviando mensajes que muchas veces no se logran entender precisamente por estar en inglés, que poco a poco ha logrado convertirse en el idioma universal.

Por otro lado, como ya se mencionó, el inglés es el idioma más utilizado no sólo en la vida cotidiana sino en el mundo de los negocios y en el comercio, por lo tanto es indispensable poseer ciertas competencias en el idioma para poder desarrollarse profesionalmente, ya sea para adquirir un empleo, para buscar un ascenso o tener mayor movilidad social en este ámbito. Como consecuencia a todo esto, el dominio del inglés como una segunda lengua implica tener mejores salarios y puestos laborales en importantes empresas, tanto en nuestro país como alrededor del mundo.

Una manera de no quedar fuera de la globalización es ser competitivo, estar a la par de la tecnología y de todas las bondades que ésta nos pueda ofrecer, por lo tanto, también es necesario no solo aprender a hablar un segundo idioma sino adoptarlo como una segunda lengua.

Como también se señaló con anterioridad, el Instituto Politécnico Nacional, desde sus inicios se ha caracterizado por ser una escuela que forma investigadores, profesionales especialistas en Ciencias Administrativas y Sociales que cuenten con habilidades específicas tales como competencias directivas con sentido ético, social, y con una perspectiva integral, asimismo, que sean capaces de asumir posiciones de liderazgo. Como consecuencia, el papel que desempeña el Instituto es muy importante en el desarrollo económico de la nación, ya que en él se forma a los técnicos, científicos y tecnólogos que ésta requiere. El IPN pretende ser una institución de vanguardia en Ciencias Administrativas y Sociales y que se encuentra en constante búsqueda de la excelencia, pertinencia y congruencia.

Los planes y programas de estudios de esta institución se elaboran tomando en cuenta las necesidades y aspiraciones de la industria, y según la política de desarrollo socioeconómico del país, así como para responder a las necesidades del mundo globalizado del siglo XXI.

El IPN cuenta con un modelo educativo basado en competencias, con enfoques multidisciplinarios que van de acuerdo tanto a los constantes cambios en las necesidades del alumnado, de la sociedad en general, como con los continuos avances del conocimiento y la tecnología, haciendo a los egresados más competitivos en su campo de acción. De forma congruente con la filosofía que presenta el modelo educativo del IPN, su modelo académico tiene una gran flexibilidad; cuenta con estructuras jurídicas y organizacionales que le permiten a los docentes realizar sus actividades de investigación, extensión y de difusión de la cultura, con calidad y pertinencia.

El CELEX de la ESCA Unidad Santo Tomás, como parte del IPN, no se excluye de estos principios, por tal motivo se tuvieron que hacer adecuaciones al programa existente y de esta forma obtener el registro ante la Dirección de Educación de Lenguas Extranjeras (DFLE) del Instituto Politécnico Nacional, el cual consistía en adoptar el nuevo modelo educativo basado en competencias así como el enfoque constructivista.

Se entiende por competencia a “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p. 7), es decir, el desarrollo de una competencia es la transferencia y comprensión del conocimiento a la vida real, lo cual insta a los alumnos a desarrollar ciertas habilidades como inferir, interpretar, interpolar, relacionar, así como actuar en la realidad de manera activa y con amplia capacidad para la resolución de problemas.

Aunado al enfoque de competencias y de forma paralela, se utiliza el enfoque constructivista mismo que se refiere “a la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje” (Vygotsky en García, 2010, p. 72) en particular en lo que se refiere a la capacidad para resolver problemas, en el desarrollo de un pensamiento crítico y en aportar un impulso cada vez mayor al despliegue de la creatividad.

Asimismo, en el CELEX Santo Tomás se ha adaptado el programa para que el alumnado desarrolle diversas competencias utilizando el inglés como segundo idioma, lo que en un futuro le permitirá ser un profesional de éxito capaz de competir en cualquier ámbito laboral y desarrollarse plenamente en la vida personal.

3.1 Metodología CELEX ESCA Unidad Santo Tomás

La metodología que se utiliza en el CELEX está apoyada en la teoría constructivista y la educación basada en competencias como anteriormente se puntualizó. El constructivismo es una corriente de la didáctica basada en la teoría del conocimiento constructivista que postula la necesidad de brindar al alumno las herramientas necesarias que permitan crear sus propios criterios para resolver cualquier problema que se le presente, ya sea en el proceso de aprendizaje como en la vida cotidiana, todo ello implica que se modifique su conocimiento y continúe con su aprendizaje. El proceso de enseñanza y aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto de tal forma que el conocimiento sea una construcción real manejada por el alumno.

El constructivismo es considerado como una de las tendencias que más auge han tenido en el campo de la investigación en la educación, tanto por su sistematicidad como por los resultados que se han obtenido en el área del aprendizaje; promueve un intercambio en los factores en el proceso social de la construcción del aprendizaje significativo.

Una de las características principales de la teoría constructivista es el rechazo del alumno como único receptor o reproductor del conocimiento por el contrario, su idea

es “desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos” por sí solo en distintas situaciones, lo que en otras palabras sería aprender a aprender (Coll, 1988, p. 133).

De acuerdo con César Coll (1990, en Arceo y Hernández, 2002, pp.12-13), la teoría constructivista está estructurada bajo tres principios o ideas fundamentales:

El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es decir, es él quien construye el conocimiento con base en la importancia que éste le da a las actividades en el estricto sentido de que es él quien aprende. Es el alumno quien es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, lee y escucha.

2. La actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que los alumnos poseen previamente, por lo tanto es el resultado de un proceso de construcción a nivel social. 3. La enseñanza deberá estructurarse de tal manera que sea fácilmente asimilada por el alumno. Además de que el facilitador es el responsable de crear las condiciones óptimas para que el alumno desarrolle una actividad mental constructiva, es él quien orienta las actividades con la finalidad de que la construcción del conocimiento del alumno se dé de forma progresiva y se agrupen como los saberes culturales.

Entonces se puede concluir que la construcción del conocimiento es un proceso de elaboración ya que el alumno es el que selecciona, organiza y transforma la información que recibe a través de diversos medios (Arceo y Hernández, 2002, p.13) conjuntando los conocimientos previos con dicha información, adaptando así toda esta construcción a nuevas situaciones.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés como segunda lengua de los alumnos del CELEX Unidad Santo Tomás están fundamentados en la teoría constructivista que se basa en establecer una relación entre los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, mismos que le permiten al alumno construir su propio conocimiento, el cual se va desarrollando cotidianamente con la información que ya posee previamente, además de la que va asimilando en cada clase; todo ello en

conjunto le permite desarrollarse como individuo, apropiarse de una nueva competencia para aplicar todos estos conocimientos en la vida cotidiana.

Una vez que el alumno ha personalizado su propio aprendizaje en este segundo idioma lo puede utilizar para hablar de su propio conocimiento, experiencias y expresar sus sentimientos tanto con sus compañeros de clase como con los demás en cualquier situación que se le presente. Para lograr este objetivo, primeramente el alumno deberá interactuar con el objeto del conocimiento, es decir, estar en contacto con el idioma para poder asimilarlo y posteriormente acomodarlo mediante una reinterpretación de la información adquirida anteriormente en función de los esquemas construidos recientemente.

Las actividades basadas en competencias están diseñadas para desarrollar las cuatro habilidades del idioma que son expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura, mismas que deberán trabajarse en conjunto específicamente una vez a la semana, independientemente de que éstas se manejen en cada una de las habilidades a desarrollar diariamente. Estas tareas están divididas en los diferentes niveles que propone el Marco Común de Referencia Europeo A1, A2, B1, B2 (todos ellos divididos en módulos) y abordan temas cotidianos relacionados con cada una de las carreras que actualmente se imparten en la ESCA Unidad Santo Tomás. El desarrollo de estas tareas le permite al alumno vivir experiencias similares a diversas situaciones laborales lo que en un futuro podrá aplicar en la vida real.

En cuanto a la evaluación, como es bien sabido, es un instrumento de medición de la tarea educativa un tanto complejo ya que puede evaluarse en cualquier momento del proceso de aprendizaje, sin embargo, generalmente se realiza durante y al final del mismo. Se utiliza para verificar en qué grado se cumplieron los propósitos y objetivos del programa utilizado. Por lo tanto, dentro del proceso de evaluación se lleva a cabo una medición y una calificación.

Dentro de este proceso, la medición implica establecer un parámetro mediante el cual se hace una comparación para corroborar si se han alcanzado los objetivos previstos. Por otro lado, la calificación significa asignar un número o letra a lo anteriormente medido, dando como resultado un proceso.

Es importante mencionar que en el CELEX Unidad Santo Tomás, se realizan tres tipos de evaluaciones, que son la evaluación continua, intermedia y final, dentro de las cuales se espera un cambio de habilidades, conocimientos, competencias logradas, aprendizaje logrado, actitudes, interés y participación por parte de los alumnos de este plantel, para tal efecto el facilitador realiza una evaluación para medir dichos cambios tomando en cuenta los siguientes aspectos: a) estrategias, ritmos y competencias para el aprendizaje, b) colaboración con el grupo, c) interés y compromiso por la tarea y d) crecimiento personal

Asimismo, para que la evaluación sea lo más apegada a la realidad, ésta también debe ser: integral, en la que tanto el programa como aprendizaje deben contemplarse como un todo; específica, en la que se toman en cuenta todas las habilidades a desarrollar en el aprendizaje del inglés, por ejemplo, *listening*, *writing*, *speaking* y *reading*; significativa, en la cual el alumno debe valorar la información obtenida de la evaluación (retroalimentación) lo que da como resultado que la evaluación sea formativa.

De igual manera, el alumno es capaz de hacer una autoevaluación, respondiendo un breve cuestionario previamente elaborado, mediante el cual podrá identificar qué competencias logró desarrollar y en que otras necesita trabajar más.

3.2 La organización de la enseñanza del inglés en el CELEX

Los cursos de idiomas se miden en horas y están divididos en tres niveles con 5 módulos de cuarenta horas cada uno, dando un total de 16 cursos con 640 horas de estudio para alcanzar un nivel B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Una vez alcanzado este nivel se cuenta con otro tipo

de cursos como lo son: *Higher Studies* que consta de 160 horas más el cual alcanza un nivel C2 correspondiente al MCER; por otro lado, ofrece cursos de preparación para exámenes de certificación, principalmente el FCE de la Universidad de Cambridge en Inglaterra y su equivalente, TOEFL en Estados Unidos. Para poder apreciarlo mejor, se muestra el cuadro 1 el cual contiene la representación de esta organización propuesto para las primeras 640 horas que están autorizadas por la Dirección de Formación de Lenguas Extranjeras del Instituto Politécnico Nacional.

Cuadro 1. Organización de la enseñanza del inglés

CURSO	DURACIÓN	M.C.E.R.L.
BEGINNER 1	40 HORAS	A1
BEGINNER 2	40 HORAS	A1
BEGINNER 3	40 HORAS	A2
BEGINNER 4	40 HORAS	A2
BEGINNER 5	40 HORAS	A2
INTERMEDIATE 1	40 HORAS	A2
INTERMEDIATE 2	40 HORAS	B1
INTERMEDIATE 3	40 HORAS	B1
INTERMEDIATE 4	40 HORAS	B1
INTERMEDIATE 5	40 HORAS	B1
ADVANCED 1	40 HORAS	B1
ADVANCED 2	40 HORAS	B2
ADVANCED 3	40 HORAS	B2
ADVANCED 4	40 HORAS	B2
ADVANCED 5	40 HORAS	B2
ADVANCED 6	40 HORAS	B2
16 CURSOS	640 HRS	

(Alcántar y Hernández, 2011, p. 4)

3.3 Modalidades

El CELEX de la Unidad Santo Tomás cuenta con tres modalidades para satisfacer las necesidades de sus alumnos: modalidad intensiva que se imparte dos horas diarias, de lunes a viernes en tres horarios diferentes; sabatina, como su nombre lo indica, las clases únicamente son este día, con cinco horas de clase y virtual, esta última se abrió en octubre del 2013 y es pionera de la educación de idiomas a distancia dentro del IPN.

En el caso de los cursos de modalidad intensiva se utilizan en promedio 30 salones de clase de lunes a viernes, mientras que para los cursos que se imparten en

sábado son necesarios aproximadamente 40 aulas solo para inglés. Este número puede variar ligeramente dependiendo de la demanda de cursos y de los horarios establecidos por las Jefaturas de Carrera.

De igual manera se tiene acceso a las diversas instalaciones con que cuenta la Unidad para la impartición de Conferencias, Talleres, Festivales, Concursos y Proyección de Películas con previa solicitud por escrito a las áreas responsables.

Como se había señalado con anterioridad, el CELEX comparte sus aulas con las de las licenciaturas, por tal motivo se deben adecuar los horarios a los ya establecidos para la impartición de clases en las mismas, lo cual se ha convertido en una dificultad para el CELEX ya que en los últimos 4 años se han incrementado las horas de estudio en las licenciaturas, viéndose afectado el horario de las clases de idiomas de 13:00 a 17:00 horas (Alcántar y Hernández, 2011.p 7).

Por lo tanto, los horarios que se ofrecen son los siguientes, los cuales están abiertos tanto a la comunidad interna como público en general.

	MODALIDAD INTENSIVA	MODALIDAD SABATINA
1.	7:00-9:00	9:00-14:00
2.	13:00-15:00	
3.	15:00-17:00	

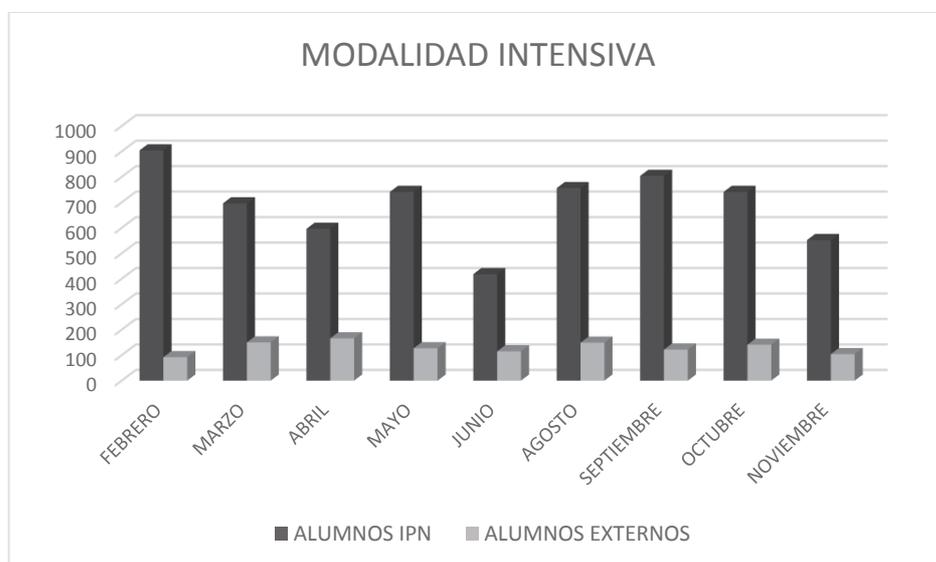
CELEX Santo Tomás

3.4 Matrícula

A continuación se presenta un análisis de la matrícula de las modalidades intensiva y sabatina correspondientes a los meses de febrero a noviembre de 2013.

MODALIDAD INTENSIVA		
	ALUMNOS IPN	ALUMNOS EXTERNOS
FEBRERO	904	92
MARZO	696	150
ABRIL	596	166
MAYO	741	127
JUNIO	418	115
AGOSTO	756	149
SEPTIEMBRE	804	122
OCTUBRE	741	141
NOVIEMBRE	552	104
TOTALES	6208	1166
TOTALES PORCENTUALES	84%	16%

(Alcántar y Hernández, 2011, p. 14)



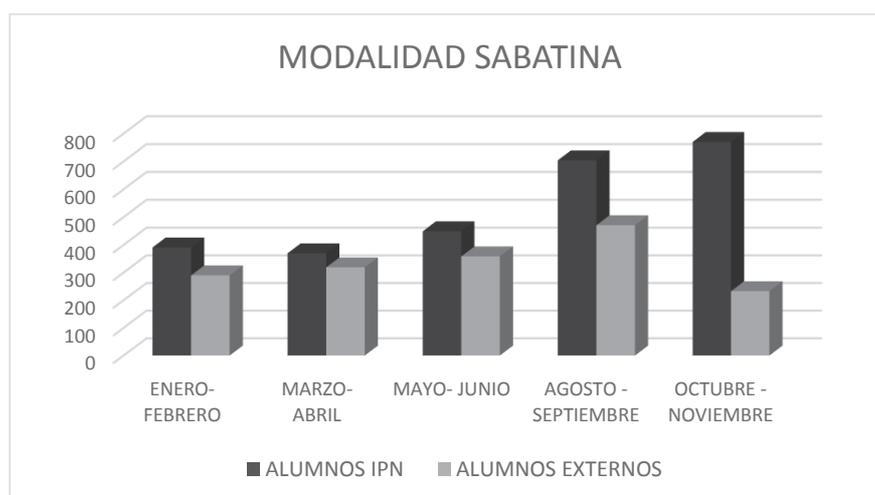
(Alcántar y Hernández, 2011, p. 14)

Como se puede observar en la gráfica, los cursos de modalidad intensiva muestran una marcada preferencia por parte de la comunidad interna ya que más del 80% del estudiantado pertenece al IPN contando con alumnos que provienen de escuelas

tales como: Escuela Superior de Medicina, Escuela Superior de Economía, Escuela Superior de Enfermería, Escuela Superior de Ciencias Biológicas, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, CECyT 11 y CICS Santo Tomás, sin dejar de mencionar a la ESCA Santo Tomás. En general, la matrícula del CELEX Santo Tomás es bastante estable aunque particularmente se puede observar que en periodos de término de semestre o evaluaciones parciales ésta presenta decrementos que presumiblemente obedecen a la carga de trabajo escolar de los alumnos.

MODALIDAD SABATINA		
	ALUMNOS IPN	ALUMNOS EXTERNOS
ENERO - FEBRERO	391	290
MARZO - ABRIL	370	319
MAYO - JUNIO	449	359
AGOSTO - SEPTIEMBRE	704	471
OCTUBRE - NOVIEMBRE	770	233
TOTALES	2684	1672
TOTALES PORCENTUALES	62%	38%

(Alcántar y Hernández, 2011, p. 15)



(Alcántar y Hernández, 2011, p. 15)

Con base en la información anterior, se puede observar que los cursos de modalidad sabatina presentan una variación en cuanto a la comunidad politécnica ya que hay menos alumnos inscritos debido a que los cursos sabatinos son bimestrales, por lo tanto les toma el doble de tiempo terminar todos los niveles. Generalmente los alumnos del IPN que están inscritos en esta modalidad, además de estudiar durante la semana también trabajan. En cuanto a los alumnos externos, comparando ambas gráficas, se puede apreciar que hay un incremento considerable ya que es una buena opción de tomar un curso de aprendizaje de idiomas fuera de los horarios laborables además de que constituyen una opción accesible en cuanto a costo.

3.5 Perfil Docente

A pesar de que el CELEX es independiente en el aspecto administrativo, en cuanto al aspecto académico sí forma parte de la Institución por lo tanto se requiere que el profesionista docente que labore en el mismo, cumpla con ciertos requisitos como son:

Ser capaz de mostrar compromiso con los principios y la misión del Instituto y de actuar en congruencia con ellos para formar personas con los valores, las actitudes y las habilidades establecidos en la propia misión. Es muy importante que al pertenecer a una institución se conozcan los principios de la misma para trabajar en sintonía y hacia un mismo fin que en este caso es formar hombres y mujeres responsables y comprometidos con ellos mismos y con la sociedad.

Contar con la acreditación de un curso de metodología de la enseñanza del idioma a impartir, para desarrollar y utilizar una variedad de métodos y recursos didácticos que promuevan en los alumnos la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades. Ser docente es una gran responsabilidad ya que no sólo es la transmisión de los conocimientos, es necesario saber cómo hacerlo.

Ser una persona responsable que pueda ser ejemplo de estos valores, actitudes y habilidades para los alumnos. Al ser un formador, no sólo se enseña el conocimiento, también se predica y no hay mejor forma de hacerlo que con el

ejemplo que se le da a los jóvenes, se debe ser congruente con lo que se dice y con lo que se es. Ser responsable no sólo es decirlo, es demostrarlo y lo mismo sucede con los demás valores y actitudes.

Comprobar que domina el idioma a impartir, teniendo como mínimo de ingreso un nivel B1 y preferentemente C1 de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo. Es necesario que los docentes que ingresen al CELEX Santo Tomás demuestren que tienen el dominio del idioma y que se comprometan a continuar perfeccionando el idioma. Generalmente, los profesores que cuentan con el nivel B1 son los que imparten los niveles más bajos como *beginner 1 y 2*, sin embargo, no hay que dejar de lado que las bases son las más importantes en el aprendizaje del idioma por lo que es necesario que todos cuenten con un nivel elevado del mismo.

Tener una escolaridad mínima de preparatoria y preferentemente licenciatura relacionada con la docencia. Dado que las clases se imparten a alumnos de licenciatura, se solicita a los candidatos tengan como mínimo esta escolaridad, sin embargo, se ha hecho una excepción con profesores que ya pertenecían al CELEX desde hace muchos años y que cuentan con amplia experiencia.

Contar con conocimientos actualizados en su especialidad profesional. A lo largo de este trabajo, mucho se ha hablado de los cambios constantes que ha traído consigo la globalización, es por eso que es necesario actualizarse constantemente y de esta manera ser más competitivos.

Habilidad en el manejo de herramientas computacionales, así como de la tecnología en general. Hoy en día muchos de los materiales didácticos que se utilizan en la enseñanza de lenguas requieren del uso de la tecnología, principalmente la computadora y todo lo que su uso implica, de esta manera se asegura el mejor aprovechamiento por parte de los alumnos.

Tener disposición al cambio. Como ya se ha señalado, un docente no se puede quedar rezagado con sus conocimientos, es necesario que esté dispuesto a realizar

cambios desde su interior, lo que repercutirá en el proceso de enseñanza y a su vez en el de aprendizaje de los alumnos.

Contar con una experiencia mínima de un año. La experiencia ha sido parte fundamental del éxito en cualquier ámbito, pero al trabajar con seres humanos es aún más importante, no es lo mismo decir “este producto no funciona, es necesario que se arregle”, a decir, “el conocimiento que adquirió el alumno era erróneo, se borra y se empieza otra vez”, es muy importante saber cómo transmitir la información y ésta va de la mano con el segundo punto mencionado.

Ser participativo y cooperativo en cualquiera de las actividades que se le encomienden. En el CELEX se realizan diversas actividades no solo de corte académico sino en muchas ocasiones de tipo administrativo como lo es la promoción e inscripción de alumnos sobre todo al inicio de cada semestre, independientemente que cada mes hay inscripciones, en estas dos ocasiones hay mayor número de alumnos de nuevo ingreso. Todos los docentes que ahí laboran son parte de un equipo y como tal hay que participar.

Ser respetuoso con la planta académica así como con los alumnos. El respeto es uno de los valores más importantes dentro del IPN, además de ser lo que asegura una mejor convivencia entre colegas y entre alumnos.

3.6 El rol del profesor

La formación y el papel que juega el docente que trabaja con el modelo basado en competencias es una de las principales discusiones que se tienen en torno al tema y es que se dice que éste debe estar relacionado con todos los cambios que suceden debido a la globalización, es decir, cambios culturales, políticos, sociales y económicos que se presentan en el mundo. Se argumenta que el profesor debe modificar sus roles en cuanto a satisfacer las necesidades de aprendizaje, el ambiente en el que se debe propiciar, el usos de las tecnologías de la información, de los contextos culturales así como de las comunidades escolares (Barrón, 2009, p. 77).

Es necesario que para cubrir estas necesidades el docente desarrolle ciertas competencias y/o saberes, tales como el manejo de la computadora, el conocimiento de lenguas extranjeras que tiene que ver con el saber, el desarrollo de competencias comunicativas en las que la convivencia y las relaciones interpersonales son muy importantes y que se encuentran implícitas en el saber ser, y, por último, el dominio y aplicación del conocimiento comprendidos en el saber hacer; éstas son algunas de las aptitudes que el docente debe tener. Todo esto es necesario pero no se debe dejar a un lado la transformación del papel principal del docente que va de transmisor del conocimiento al de asesor o tutor. Como sugiere Barrón (2008 en Moncada, 2011, p. 57) la tutoría debe ser vista como una herramienta de apoyo de tipo integral a partir del cual los alumnos pueden reforzar algunos aspectos como el académico, cultural y de desarrollo humano. Considera que otra de las competencias fundamentales a desarrollar por el docente es la convivencia, dado que ahora éste no es un solo transmisor del conocimiento, es de vital importancia enseñar a convivir en donde las relaciones sociales se deben estructurar desde una base de equidad y solidaridad. En consecuencia, el rol del docente debe enfocarse a la toma de decisiones, al análisis del riesgo, a lo inesperado y lo imprevisto, que es a lo que se enfrentará el egresado en la vida real.

En este sentido, Zabalza (2006), propone las competencias didácticas del docente: competencia planificadora (Zabalza, 2006, p. 73). Dado que el docente es el experto en su área, éste debe tener la capacidad de planificar el diseño del programa, la selección y organización de los contenidos temáticos, selección, organización y adecuación de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y evaluación, tomando en cuenta el propósito de la unidad de aprendizaje y, en cuanto a la enseñanza de idiomas, las necesidades de cada uno de los niveles existentes y las del estudiantado.

Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos (Zabalza, 2006, p. 78). Esta competencia tiene tres ramificaciones a las que se le denomina unidades de

competencia y que son: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinares. Esta selección se realiza a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia. El indicador de vigencia debe tomar en cuenta los avances y enfoques vigentes de la disciplina a estudiar; con respecto al indicador de suficiencia o cobertura no debe perderse de vista que los programas reflejen una visión amplia y plural de la disciplina, que se tenga en mente el perfil profesional del egresado y las competencias profesionales que serán útiles en los programas. El indicador de relevancia nos permite discriminar la importancia de los contenidos y su impacto en la formación profesional. Para obtener el registro de la enseñanza del inglés ante la Dirección de Formación en Lenguas Extranjeras hubo que hacer una revisión y ajuste de los programas de inglés con el fin de adecuarlos al perfil de egreso de las distintas carreras que se imparten en la ESCA.

Competencia comunicativa (Zabalza, 2006, p. 85). Esta competencia es fundamental en el docente ya que acentúa la capacidad que éste debe tener para transmitir un mensaje con pasión y ser capaz de interesarlos y motivarlos a adquirir nuevos conocimientos ya sean generales o particulares de una disciplina. Otro aspecto importante dentro de esta competencia es el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como es el uso de paquetería, internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencias, entre otros. Esto implica que el docente tendrá que estar más en contacto con sus alumnos a través de la red, así como preparar distintos materiales didácticos, todo esto con la finalidad de ayudar y orientar al alumno en la selección y organización de la información, a adquirir habilidades e intercambiar información ya sea alumno – alumno, ya sean nacionales e internacionales, o alumno – profesor. Esto ha traído como consecuencia que los profesores del CELEX se actualicen constantemente sobretodo en el uso de las tecnologías de la información, como lo son las wikis o las videoconferencias para promover la comunicación entre pares o bien profesor – alumno.

Competencia metodológica (Zabalza, 2006, p. 112) El espacio en que se debe realizar el conocimiento también es una competencia ya que es ahí donde se construyen los ambientes de aprendizaje para que los alumnos puedan desarrollar de manera significativa espacios reales de trabajo que inciten a los alumnos a formar hábitos, actitudes e intereses encaminados a aprender. Sin embargo, muchos de estos espacios en el Instituto no son los adecuados para promover este espacio ya que en muchas aulas hay poca iluminación, ventilación o mucha población concentrada en ellas.

Competencia tutorial (Zabalza, 2006, p. 143). Como ya se ha comentado, el papel que juega el docente dentro del aula sufre una transformación, es decir, de ser un transmisor de conocimientos, se convierte en un orientador, un consejero que es capaz de crear ambientes más amigables lo que da como resultado que el alumno se sienta con más confianza, comprometido y autónomo, capaz de lograr excelentes resultados. Para los maestros de lenguas en general es un poco más sencillo adoptar el papel de orientador debido a que la dinámica que suele darse en las clases es de tipo lúdico, donde el docente es el facilitador lo que facilita la comunicación con los alumnos y como consecuencia que haya un mejor aprovechamiento.

En concreto, estas competencias describen cómo la docencia no implica únicamente ejercer una práctica profesional en el área de la educación, es algo que va más allá, es la formación de seres humanos con más valores, y más justos, en aras de construir mejores personas y como consecuencia una mejor sociedad.

4. Mi práctica profesional

Colaboro con las dos áreas de lenguas de la escuela, es decir, en el CELEX impartiendo clases de inglés y en la Academia de Idiomas impartiendo las asignaturas de acompañamiento en inglés, tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada. En el presente informe me referiré únicamente a un grupo específico del CELEX, en el que me desempeñé como profesora del curso de First Certificate in English (FCE), el cual consiste en preparar a los alumnos por un lapso de cinco meses para presentar el examen que representa la certificación internacional ante la Universidad de Cambridge.

Cambridge English es un departamento de la Universidad de Cambridge que se encarga de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés, con la finalidad de ofrecer excelencia educativa tanto a los estudiantes como a los profesores y así concientizarlos de los beneficios que puede traer consigo el aprendizaje de otros idiomas. Los exámenes de Cambridge están vigentes desde el año de 1913, por lo que tienen más de cien años evaluando inglés en casi todo el mundo, no importando cual sea la nacionalidad, lengua materna o bagaje cultural de los candidatos. Dichos exámenes están fundamentados en un extenso programa de investigación y evaluación, así como en un continuo monitoreo de las evaluaciones para alumnos (University of Cambridge, 2008: p 2).

Estos exámenes evalúan todas las habilidades que se deben desarrollar al aprender una lengua, comprensión de lectura, escritura, uso del idioma, comprensión auditiva y expresión oral. Cada examen cuenta con diferentes áreas las cuales se explican más adelante.

Mis alumnos eligieron prepararse para el FCE debido a que independientemente de que dentro del IPN, el dominio del inglés es requisito de titulación, éstos tienen planes de participar en los programas de movilidad y en muchos lugares se requiere esta certificación, además de estar interesados en realizar estudios de maestría en el extranjero.

4.1 Marco áulico y grupo

El grupo a mi cargo fue el FCE 113. Se le denominó así por el nombre de la certificación para la que aplicarán los alumnos, el número 113 corresponde tanto al nivel que se está cursando como a la hora en que se imparte la clase, es decir, el primer dígito se refiere al nivel uno de FCE y los dos siguientes a la hora de clase: a la una de la tarde. Para el siguiente nivel entonces será 213 y así sucesivamente hasta concluir con los cinco niveles de FCE. Los grupos que tienen este tipo de nomenclatura son aquellos que asisten a clase dos horas diarias de lunes a viernes.

Durante los cinco meses en que impartí el curso trabajamos en la misma aula, la cual tiene una capacidad para cuarenta personas. Está muy bien iluminada y cuenta con ventilación adecuada, además de tener aire acondicionado; está equipada con un pizarrón blanco, internet, un proyector y una pantalla. Este espacio pertenece a la Unidad Politécnica de Integración Social (UPIS) de la ESCA y está destinado principalmente para impartir cursos de diversos temas a grupos externos al IPN, por tal motivo, el mobiliario está provisto de mesas de trabajo para dos personas y sillas individuales, lo cual, para el número de alumnos existentes en mi grupo, fue benéfico ya que tenían suficiente espacio para desplazarse de un lado a otro o trabajar en equipos aislados en caso de ser necesario.

El grupo FCE 113 estuvo conformado por 25 alumnos, todos ellos adultos entre los 22 y 38 años, de los cuales, uno de ellos pertenecía a la licenciatura de Contaduría Pública, quince a Negocios Internacionales, siete a Relaciones Comerciales, un catedrático con maestría que imparte clase en la carrera de Contaduría, y un alumno externo, quien cuenta con educación media superior y trabaja en un centro de tele mercadeo. Es importante señalar que generalmente los alumnos de la carrera de Negocios son los que predominan en los distintos grupos. La razón es que, además de que el idioma es un requisito de titulación para todas las carreras que se imparten en el IPN, en la ESCA, estos alumnos son los que más necesitan de una segunda lengua para desenvolverse en el ámbito internacional, debido a éste perfil, se

muestran con mayores aptitudes e interés para aprender lenguas extranjeras; a ellos le siguen los de Comercio Internacional, Relaciones Comerciales y finalmente los de Contaduría, siendo estos últimos los que habitualmente muestran apatía y menos habilidad para aprender no solo inglés sino cualquier otra lengua.

Como requisito para poder inscribirse en el curso de preparación para la certificación de FCE, los alumnos deben comprobar que han cursado y acreditado satisfactoriamente seiscientos cuarenta horas de la lengua meta, lo que equivale a un nivel B2 de acuerdo al MCER⁸. Esto se debe a que el objetivo principal de los cursos de certificación no es aprender conocimientos lingüísticos, sino que los alumnos desarrollen las estrategias y habilidades necesarias para acreditar este examen. Los alumnos ya habían trabajado juntos por un largo tiempo, por lo que ya se conocían, estaba bien adaptados y, como consecuencia, se sentían con la confianza suficiente para apoyarse unos a otros, de ésta manera, acoplarse a la nueva forma de trabajo no representó ningún problema. Como ya se mencionó, acudieron a esta clase dos horas diarias de lunes a viernes por un periodo de cinco meses, durante los cuales cuatro de ellos se dedicaron explícitamente a aprender estrategias y perfeccionar sus habilidades en el inglés; en el quinto y último mes se realizaron exámenes todos los días para mejorar tanto los tiempos (ya que es un examen contra reloj) como la precisión y el manejo del estrés.

En los primeros meses se revisaron, a manera de repaso, de uno a dos temas gramaticales diariamente, dependiendo del grado de dificultad, y se trabajaron con dos o tres habilidades distintas para hacer menos tediosas las clases y que el aprendizaje fuera más significativo. Es importante recordar que al trabajar con las habilidades de la lengua no sólo se estaban perfeccionando, sino que también se enseñaban las estrategias que son necesarias para resolver el examen exitosamente.

⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

4.2 Elaboración del programa de FCE

El programa que propone el IPN, específicamente la (Dirección de Formación de Lenguas Extranjeras(DFLE), para todos sus centros de lenguas únicamente contempla y avala la formación de los alumnos hasta un nivel B2, de acuerdo con el MCER que equivale a 640 horas de estudio. Es por esa razón que en el CELEX ESCA, Santo Tomás, existe un programa registrado hasta este nivel. Este programa se adaptó con actividades integradoras que estuvieran especialmente diseñadas para cubrir las necesidades de los alumnos del área de Comercio y Administración. Sin embargo, el CELEX ofrece otro tipo de cursos a los que denominó *Higher Studies*, que como mencionamos anteriormente, están compuestos por los cursos de *Mastery*, los cuales corresponden a un nivel C1 y C2 de acuerdo al MCER, y los cursos de preparación para los exámenes de certificación de TOEFL y FCE. Estos tres últimos cursos no están registrados por la DFLE, por lo tanto no cuentan con un programa de estudios establecido y no se tiene un control de la metodología que se utiliza, ni mucho menos si se continúa trabajando bajo el enfoque por competencias. Lo que generalmente hacen los profesores que imparten estos niveles es seguir el contenido de los libros que se utilizan en la institución en ese momento. Debo mencionar que una debilidad de los profesores de lenguas y de las escuelas que las imparten es la carencia de programas de estudio definidos y si existen no es algo que las instituciones hagan del conocimiento de los profesores que ahí laboran y mucho menos de los alumnos.

Cuando empecé a impartir este tipo de cursos, me di a la tarea de elaborar mi propio programa, para lo que tuve que hacer un análisis de las características y las necesidades de los alumnos de la ESCA, tomar en cuenta sus edades, además de tener en mente que la mayoría de estos aprendieron la lengua hasta que ingresaron al nivel superior lo que los hace diferentes a los alumnos que estudiaron inglés desde la educación básica; por ejemplo, a estos últimos se les enseña a inferir desde el inicio ya que tienen una clase específica de lectura además de tener seis años para desarrollar esta habilidad, en cambio, en los centros de enseñanza de lenguas en donde se imparte clase a jóvenes y a adultos, todo se enseña

globalmente ya que el periodo en el que se alcanza el nivel B2 es de dos años si se toman clases de lunes a viernes dos horas diarias. Es decir, los centros de lenguas enseñan inglés como lengua extranjera y las escuelas bilingües lo hacen como segunda lengua, lo que lo hace totalmente diferente. Otro punto importante a considerar fue la pronunciación, un alumno que estudió lenguas por primera vez siendo un adulto joven no tiene la misma pronunciación que uno que estudió desde niño y este factor es muy importante tanto para el desarrollo de la expresión oral como para el de la comprensión auditiva. Por cuestiones como estas fue necesario tomar en cuenta todos estos factores al elaborar el programa del curso.

Al estructurar el programa me basé en el método comunicativo y en el enfoque por competencias para seguir con la misma forma de trabajo que se establece en el CELEX, y partí de ahí tomando como fundamento la propuesta de Cambridge puesto que finalmente ésta es la que establece tanto los lineamientos como la estructura de los exámenes FCE. Por lo tanto, el programa está subdividido en distintas habilidades y sub-habilidades; los componentes de éstas están establecidas a partir de una amplia investigación acerca del aprendizaje de lenguas como segundo idioma, así como de temas relacionados con la enseñanza de idiomas.

En cuanto al contenido del léxico y estructuras gramaticales cada libro de texto las maneja de acuerdo a los temas que se estén estudiando, principalmente se consideran las de comprensión auditiva y de lectura, y desde mi punto de vista y según mi experiencia esto no es muy apropiado ya que no todos los alumnos de todos los centros de idiomas cuentan con el mismo vocabulario ni con las mismas estructuras gramaticales. En general las estructuras básicas existirán en todos los cursos pero a medida que avanza el grado de dificultad, éstas se van haciendo un tanto diferentes; sin embargo, esto no implica que el alumno no pueda desenvolverse en diversas situaciones o que no tenga los conocimientos para desempeñarse satisfactoriamente ya que como lo establece el MCER lo importante es que el alumno pueda desarrollar ciertas funciones de acuerdo a su nivel de

desempeño. Por lo tanto, al realizar el programa hice un análisis de las estructuras más frecuentes y los temas más comunes para así determinar cuáles debían tomarse en cuenta, revisé algunos materiales relacionados con la preparación para el examen FCE y los comparé con el material que se utiliza en el CELEX con el mismo fin, lo que serviría para complementar el aprendizaje de los alumnos, que recordando, esto es más un repaso que la enseñanza de nuevas estructuras. Podría asegurar que el 80% del contenido del programa, en cuanto a gramática se refiere, ya se había enseñado en los niveles anteriores. Esto me permitió tener un panorama muy completo de lo que debían retomar los alumnos durante su preparación y reforzar aquellos temas en los que comúnmente se cometen más errores. En cuanto a la selección del vocabulario, identifiqué cuales son los temas que más se utilizan en los libros de FCE así como en el examen e hice una compilación de los más importantes, además del diseño de las actividades que se habrían de realizar para asegurar el aprendizaje del mismo. Es importante mencionar que tanto la gramática como el vocabulario se impartieron al mismo tiempo debido a que de esta manera los alumnos aprenden en contexto. Esto permitió que los alumnos reforzaran sus conocimientos en el uso de la gramática y a la vez ampliaran su acervo en cuanto a vocabulario se refiere.

Mi propósito a alcanzar en el desarrollo de comprensión de lectura fue estimular a los alumnos a que se interesaran en los textos a través de la práctica, así como desarrollar el sentido de predicción, para ello programé actividades en las que se utilizara la técnica de preguntas previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura, lo que fue muy útil ya que le permitió a los alumnos interpretar el significado de los textos más complejos. Para el desarrollo de la comprensión de lectura, esta técnica fue muy importante: logré que los estudiantes utilizaran diferentes estrategias de lectura dándoles la posibilidad de estar atentos a las distintas alternativas que se les presentaran en los textos y ser capaces de entender la información que se encuentra entre líneas. Asimismo, a través de las actividades que planeé para utilizar estrategias como el escaneo y de coherencia y cohesión,

desarrollaron la habilidad de concentrarse en las ideas principales, opiniones o eventos, más que en el texto en general.

Uno de los principales retos a los que me enfrenté al elaborar el programa fue el cómo perfeccionaría la habilidad de la expresión escrita ya que tuve que tomar en cuenta que los alumnos no la desarrollan en su totalidad en los niveles anteriores, esto se debe a que no siempre se le da la misma importancia que a las otras habilidades y no se realiza la retroalimentación adecuada. Por lo cual, al cursar los niveles de FCE los alumnos se percatan de que no saben expresarse correctamente de manera escrita. Para poder lograr el objetivo me vi en la necesidad de planear actividades especiales en las que los alumnos pudieran ir identificando frases especiales para cada uno de los textos a desarrollar y que poco a poco se fueran apropiando de ellos hasta el grado de poderlos utilizar sin necesidad de revisarlos. Las funciones que trabajé con los alumnos debían incluir aspectos muy variados de expresión como entusiasmo, pedir disculpas, dar agradecimientos, sugerencias, expresar preferencias, etcétera, además de conocer las características y diferencias entre los distintos tipos de textos escritos tales como cartas, correos electrónicos, ensayos, artículos, reportes, críticas y cuentos, entre otros. También tuve que retomar la gramática, la cual tiene gran importancia en el desarrollo de esta habilidad.

Como ya se había comentado con anterioridad, al llegar a un nivel B2 de conocimiento del idioma, el alumno ya es capaz de manejar las principales estructuras del lenguaje con cierta seguridad, debe hacer patente que tiene el conocimiento de un amplio vocabulario y mostrar que utiliza adecuadamente las estrategias comunicativas en distintas situaciones. Como consecuencia de lo anterior, el entendimiento que tiene tanto de la expresión oral como escrita, lo posibilita a diferenciar los distintos tipos de información ya sea verídica, factual o ficticia. De igual manera el alumno debe ser apto para distinguir entre la información principal y la secundaria, entre el punto esencial de un texto y los detalles específicos. También debe demostrar que tiene la habilidad de desarrollar un

argumento así como describir y relatar eventos. Aunado a esto, al elaborar el programa fue necesario contemplar que la habilidad de expresión escrita se considera un fenómeno de tipo lingüístico, cognitivo, social y cultural, que se desarrolla en un contexto específico y con un objetivo particular por lo que tuve que establecer una serie de interacciones entre las tareas a desempeñar y los escribientes a quienes les solicité que redactaran distintos tipos de textos a partir de su propio conocimiento y experiencia, lo que hace más sencilla la redacción. El curso de FCE no sólo se enfoca en el conocimiento que se tiene del lenguaje sino también de las estructuras gramaticales que apoyan a los aprendientes en su habilidad en el lenguaje comunicativo, específicamente en la parte escrita. A esto se le denomina comúnmente como posibilitar las habilidades o sub-habilidades que incluyen el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis, puntuación y, por último, la estructura del discurso en sí.

De igual forma que la expresión escrita, la expresión oral involucra distintas competencias incluyendo los conocimientos de vocabulario, gramática, de tipo fonológico, del discurso y pragmático, todos estos elementos pueden sonar un tanto distintos a los que se manejan en la expresión escrita desde el punto de vista que la expresión oral comprende una interacción recíproca con otros.

Como se puede observar, las habilidades del lenguaje están relacionadas entre sí y desde mi punto de vista no es posible desarrollar unas más que otras. A todas se les debería dar la misma importancia ya que todas son componentes importantes de una lengua. En consecuencia, al elaborar el programa de FCE pude comprobar que se debe trabajar con el desarrollo y perfeccionamiento de las cuatro habilidades que se manejan en el aprendizaje de todas las lenguas: comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Las áreas de comprensión de lectura y auditiva se consideran habilidades multidimensionales ya que involucran no solo habilidades de procesos mentales complejos, con la interacción del lector o receptor con su conocimiento y dominio del idioma, sino también con factores externos que se ven reflejados en los textos (University of Cambridge,

2008: p 3). En estas dos secciones los alumnos aprendieron a inferir la información relevante a partir de la información proporcionada previamente. Lo que me propuse lograr con el desarrollo de este tipo de habilidades fue moldear estas interacciones, las cuales se vieron reflejadas en el perfeccionamiento de las habilidades de comprensión de lectura y auditiva a través del uso de diversos textos y tareas a desempeñar, los cuales están estrechamente relacionados con el propósito primordial que es el uso del idioma en contexto, lo que les permitió ir más allá de la lectura de un simple texto o de escuchar sin comprender exactamente la información.

4.3 Prácticas en relación con la comprensión de lectura

Para desarrollar la competencia de lectura de comprensión de nivel inferencial fue necesario enseñar a los alumnos, como su nombre lo indica, a hacer inferencias a partir de los datos contenidos en el texto, de las experiencias personales y la intuición. Para lograrlo me apoyé de algunas técnicas de lectura. El primer paso fue utilizar la técnica de prelectura la cual se utiliza para predecir o anticipar el contenido del texto a través de la lectura del título o de las imágenes, ya que suelen adelantar información acerca del tema o del género del mismo. Con el fin de alcanzar este objetivo formulé preguntas enfocadas hacia lo que veían y lo que pensaban los alumnos acerca de esa información. El siguiente paso fue utilizar las técnicas de escaneo y lectura rápida con el propósito de identificar el significado global del texto, así como distinguir las ideas principales y secundarias, relacionar significados, organizar secuencias, distinguir entre hechos figurados y reales y, por último, analizar los propósitos del autor. Las principales dificultades a las que generalmente se enfrentan los alumnos son el desconocimiento del vocabulario empleado por el autor, la ausencia de saberes previos y el nerviosismo ante toda esta situación o por la necesidad de contestar eficiente las preguntas formuladas. Por otro lado, el desconocimiento de los estudiantes en relación con la cohesión gramatical hace que se oscurezca su sentido por lo que se vuelve confuso. Para solucionar estos obstáculos, en primer lugar, me enfoqué al manejo del vocabulario; antes de empezar con la lectura del texto, yo se los proporcionaba a través de diversos

ejercicios de discriminación y relación, entre otros, con el propósito de facilitar el desarrollo de esta habilidad además de darles seguridad a los alumnos al realizar este tipo de actividades. Después fue necesario concientizar a mis alumnos de la relevancia que tiene la coherencia en el texto, así como las relaciones jerárquicas entre la secuencia del tema y las oraciones. Estas relaciones se establecen a partir del uso de los conectores, que son los elementos que dan dirección a la interpretación del texto. Algunos de ellos, por ejemplo, indican la idea fundamental, otros indican objeción y algunos otros indican la conclusión. Primero les pedí que establecieran las diferencias entre cada uno de ellos a través de cuadros comparativos, después les proporcioné algunos textos sin estos conectores para que los fueran insertando en el lugar correcto dependiendo de sus características.

Otro aspecto importante que trabajé con los estudiantes fue el uso de los pronombres personales y posesivos, la estrategia de aprendizaje que utilicé fue la de reemplazar en un texto algunas palabras por pronombres poniendo especial atención en el contexto. El siguiente paso fue buscar relaciones que no aparecieran en el texto, así que expliqué más allá de lo leído e hice que los alumnos participaran en esta tarea de tal manera que cada uno de los integrantes del grupo fue agregando información y experiencias anteriores, esto les permitió relacionar el texto con los saberes previos, formulando hipótesis y aportando ideas nuevas. El objetivo de este nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este grado de comprensión es muy difícil para los alumnos ya que no es muy común que se utilice en el aula debido a que se requiere un grado elevado de abstracción por parte del lector. Sin embargo, una ventaja es que favorece la relación con otros campos del saber e integra nuevos conocimientos. Algunos aspectos que se manejan en este nivel inferencial son: deducir detalles que pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente a los ojos del lector, derivar ideas principales que no fueron incluidas explícitamente, conjeturar secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido en el caso de que el texto hubiera tenido otro fin, inferir relaciones de causa efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones y sus relaciones con el tiempo y el lugar. El desarrollo de estas habilidades permitirá

que los alumnos hagan conjeturas acerca de las causas que motivaron al autor a escribir ciertas acciones; predigan acontecimientos cuando una lectura está inconclusa con toda deliberación; e interpreten el lenguaje figurativo para encontrar el significado literal del texto que nos lleve a encontrar el significado literal del texto.

Mi labor como docente en esta primera habilidad es ayudar al candidato a que demuestre ser capaz de entender diversos tipos de lectura tales como revistas, periódicos o ficción, entre otros. Para que los alumnos logren contestar ésta parte del examen es necesario enseñarles a inferir, a identificar ideas principales, a relacionar los sustantivos con sus correspondientes pronombres, así como los puntos estratégicos de las lecturas en donde pueden encontrar la información. Todas estas habilidades se logran realizando ejercicios específicos que les permitan predecir e interpretar todas aquellas ideas que vienen implícitas en los textos y que no precisamente son mencionadas por el autor.

4.4 Prácticas en relación con la comprensión auditiva

La comprensión auditiva puede ser una de las habilidades más difíciles de desarrollar a pesar de ser la más común ya que siempre estamos escuchando. Esta habilidad involucra diversos aspectos que van desde la comprensión del fonema hasta los de tipo paralingüístico, que implica el significado de lo que se está escuchando, sin dejar de lado otros aspectos como la entonación, el énfasis, el volumen, el ritmo y la velocidad con la que se expresa el mensaje. Ésta debe considerarse como una destreza activa dado que implica poner en funcionamiento distintos procesos mentales que permiten al receptor comprender, descifrar o interpretar lo que se le está diciendo. Se puede decir que la habilidad auditiva es igual o más importante que la habilidad de la expresión oral debido a que ambas van de la mano ya que hablar por hablar no tendría sentido si no hay un receptor, de tal forma que la habilidad auditiva se convierte en una parte imprescindible de la sociedad y que, a través de la historia, podemos confirmar que ha sido más importante que la expresión escrita. Algunas de las características más importantes de la comprensión auditiva pueden ser: el uso de la memoria, ya que el receptor debe almacenar la información escuchada para poder dar una respuesta; el

mensaje de forma oral puede presentarse en formas no gramaticales, reducciones, eliminaciones, pausas o redundancias, entre otros, que no se presentan de manera escrita, de tal forma que la persona que recibe la información debe interpretar el mensaje aun cuando en muchas ocasiones no sea claro o esté incompleto; generalmente se presenta con una infinidad de ruidos externos que hacen que el mensaje no sea del todo claro, por lo tanto, el receptor debe aprender a separar todo aquello que no sirva y utilizar la información que sea relevante; por último, la concentración es un punto muy importante para que no se pierda el propósito del mensaje y se pueda dar una respuesta adecuada.

En muchos casos, los alumnos no pueden distinguir las palabras que escuchan debido a que desconocen la correcta pronunciación de las mismas y si no las conocen entonces no saben de qué palabra se trata y mucho menos pueden escribirla correctamente, lo que se convierte en un círculo vicioso. Para que esto no sucediera les enseñé a los alumnos distintas técnicas de pronunciación, empezando por la fonética: a través los símbolos fonéticos y su sonido les enseñé la correcta pronunciación de las palabras, además de demostrarles la importancia de los mismos. Hoy en día existen aplicaciones en los diccionarios para que uno pueda escuchar las palabras y reproducirlas en la computadora, la cual graba los sonidos tanto de la palabra que se escuchó como la de los alumnos y marca la diferencia en cuanto a la pronunciación, los estudiantes pueden practicar las palabras tantas veces como sea necesario, esta herramienta me fue de gran ayuda para trabajar con aquellos alumnos a quienes se les complicaba la pronunciación. Es muy importante, no sólo en este nivel sino a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, que los alumnos traten de estar en contacto con el idioma lo más posible y la única forma en que pueden hacerlo es escuchando diferentes materiales, en este caso el inglés, tales como noticias, entrevistas, audiolibros o películas, no solo en clase sino en cualquier lugar y sin importar qué otra actividad estén realizando, de lo que se trata es de que su oído se acostumbre a escuchar una lengua diferente así como a personas diferentes.

En los ejercicios en los cursos de FCE, los audios contienen muchos distractores que a menudo confunden a los alumnos, entonces tuve que realizar muchos ejercicios con ellos para que aprendieran a analizar rápidamente las preguntas que se les hacían, pudieran predecir la respuesta y a su vez identificar cuáles eran las respuestas erróneas, así como definir por qué eran incorrectos y encontrar la respuesta correcta, es decir, lograrlo a través de la discriminación.

Algunas de las actividades que planeé para mis alumnos estuvieron divididas en tres etapas: la primera, la pre-escucha, fue especialmente diseñada para dar una breve introducción al texto, proporcionando el título o escuchando algunas frases para que pudieran inferir tanto el contenido como el vocabulario; esta etapa fue de suma importancia ya que desperté el interés y la curiosidad de los alumnos por lo que iban a escuchar. En la segunda etapa, durante la escucha, los estudiantes escucharon el texto completo para identificar la idea principal y después poder prestar atención a detalles más específicos como números, profesiones, años, etc. Fue importante que los alumnos escucharan varias veces el texto para que se familiarizaran con él, además de dar la retroalimentación una vez que terminaron los ejercicios. Por último, en la tercera etapa, después de la escucha, realicé algunos ejercicios con mis alumnos de forma oral en los que expresaron sus sentimientos y actitudes con referencia al texto. Estas tres etapas son importantes en todas las actividades en las que se desarrolle la habilidad auditiva ya que permiten a los alumnos asimilar la información progresivamente.

Si no se desarrolla la habilidad auditiva correctamente es muy difícil entender a los interlocutores, por tal razón es necesario demostrar que se posee la habilidad de seguir y entender distintos tipos de materiales hablados como programas de noticias, conferencias y entrevistas, entre otros.

4.5 Prácticas en relación con la expresión escrita

La expresión escrita es, en general, una de las habilidades más difíciles de aprender ya que en ella se debe poner en práctica el aprendizaje de otras habilidades. Para mis alumnos fue también complicado llegar al curso de FCE sin dominar completamente esta destreza ya que en la ESCA la mayoría de los profesores de los niveles previos no le dieron la importancia necesaria o no existió una buena retroalimentación, por lo tanto, tenían muchas deficiencias. Con el propósito de mejorar esta habilidad, organicé diferentes actividades en las que pudieran poner en práctica los distintos tipos de textos utilizando el vocabulario específico para cada uno de ellos. Al terminar el nivel de FCE los alumnos debieron demostrar que eran capaces de redactar textos formales e informales tales como historias cortas, distintos tipos de cartas y correos electrónicos, ensayos, reportes y artículos, entre otros.

Mi rol como facilitador fue muy importante para que los estudiantes pudieran desarrollar esta competencia. Aunado al desarrollo de cada uno de los textos, instruí a los alumnos a cuidar el contenido de los mismos y a organizarlos dependiendo de las características de cada uno de ellos, para darles coherencia y cohesión de tal forma que el lector pudiera entender claramente el contenido.

Demostrar que cuentan con una amplia variedad de vocabulario es considerado en el examen FCE, por lo que el reforzamiento del mismo dentro del curso fue de vital importancia. Revisé con los alumnos sinónimos y antónimos para evitar la repetición de palabras así como el uso de conjunciones y otras estructuras gramaticales que les permitieran demostrar que contaban con un amplio acervo de vocabulario. Los estudiantes debían poner especial atención en la ortografía y en la puntuación, ya que el sentido de las oraciones puede cambiar e impedir que se logre la comunicación adecuadamente. Por lo tanto, mi responsabilidad era revisar todos los escritos de los alumnos para darles la retroalimentación necesaria y oportuna, así como pedir que se volviera a trabajar sobre estas observaciones para corregir sus errores.

Trabajé con los alumnos repetidamente para hacerlos conscientes de la importancia de leer instrucciones cuidadosamente ya que a partir de ellas se debe escribir lo que se solicita. Debo mencionar que esta es una gran deficiencia de todos los alumnos en general, por lo que es necesario hacer énfasis en ello constantemente.

Como ya lo había mencionado, es importante tener en mente cada una de las características y funciones de los distintos tipos de escrito para no mezclar unas con otras. Fue complicado que los alumnos los recordaran todos así que organicé actividades especiales para que pudieran identificarlas y al final les pedí que por equipos hicieran una presentación en Power Point y expusieran sus temas.

4.6 Prácticas en relación con la expresión oral

La expresión oral es de igual importancia que el resto de las habilidades, en esta sección se debe demostrar la habilidad de comunicarse efectivamente en distintas situaciones, frente a frente con otros interlocutores y con el examinador en el caso del examen FCE.

Desde mi punto de vista, todas las habilidades se deben desarrollar por igual pero cada individuo es diferente y cuenta con distintas capacidades e intereses, sin embargo, la expresión oral es la principal herramienta de comunicación por lo que se le debe dar atención especial. Es en este nivel cuando los alumnos tienen más práctica y seguridad del idioma, continuamente participan en clase dando su opinión acerca de los temas que se están abordando.

La seguridad no es algo que se les pueda enseñar a los alumnos, sin embargo, estoy convencida de que el docente juega un papel muy importante en este rubro ya que depende de nosotros los educadores apoyar a nuestro alumnado siendo conscientes de que se encuentran en un proceso de aprendizaje y que está en nuestras manos guiarlos y motivarlos a seguir adelante. Siempre he tenido en mente este rol así que siempre he procurado hacerlos sentir que me tienen detrás de ellos para apoyarlos y aclarar juntos cualquier duda que tengan con respecto a su

aprendizaje. Así que en este curso, como en todos, infundí en mis alumnos la confianza necesaria para que se pudieran expresar sin temor a equivocarse. Con la finalidad de corregir algunos errores o vicios que ya habían formado con anterioridad me enfoqué en que dejaran de pensar en español y hacer la traducción al inglés para poder expresar sus ideas, para ello trabajé mucho con los alumnos en cuanto a que tenían que utilizar el vocabulario que ya sabían, el que habían aprendido desde que iniciaron sus cursos de inglés y el que estaban aprendiendo en FCE e hice énfasis en que no debían abordar temas complicados de los cuales no conocieran el vocabulario, así como evitar al máximo inventar palabras, para prescindir de esa práctica les pedí que utilizaran el diccionario. También hice hincapié en que si no recordaban una palabra trataran de explicarla para prevenir largos lapsos de silencio, por lo tanto, para evadir todas estas deficiencias, es primordial tener contacto con el inglés no sólo durante la clase, sino después de ella. Una técnica que utilicé con mis alumnos para ayudarlos a pensar en inglés fue pedirles que pusieran sus mentes en blanco y que imaginaran una cinta de película en la que aparecen las palabras representadas en dibujos y no las palabras en español, de esta manera su mente empezaría a pensar en inglés. Otra sugerencia que les hice fue que disfrutaran el inglés como si estuvieran en un juego ya que cuando uno lo toma con mucha seriedad produce tensión y nerviosismo, lo que les impide expresarse con soltura y naturalidad. Así como el vocabulario es importante para poder expresarse oralmente, la sintaxis también lo es ya que nos permite estructurar las palabras en frases u oraciones en inglés. Me atrevería a asegurar que ésta es la principal dificultad para los hispanoparlantes debido a que la sintaxis del inglés no es la misma que la del español y generalmente a los alumnos les cuesta mucho trabajo comprender que las ideas se expresan de distinta manera en inglés y en español. Por otro lado, hice mucho hincapié en la entonación ya que es un punto fundamental al expresarse oralmente en esta lengua para denotar sorpresa, entusiasmo, aburrimiento y enojo, entre otras emociones.

Como ya se había comentado anteriormente, este curso es de preparación para el examen FCE, así que además de trabajar en los aspectos anteriores con los

alumnos, tuve que enfocarme mucho en las estrategias que utilizarían en la prueba. Es una característica de los mexicanos que antes de responder a una pregunta expliquemos una serie de situaciones y después demos la respuesta que nos solicitaron, es decir, generalmente le damos tanto rodeo a nuestras respuestas que muchas veces no contestamos lo que nos preguntaron, así que fue un arduo trabajo tanto para mí como para los alumnos que aprendieran a responder asertivamente tanto a las preguntas que se les formulaban como a las tareas que se les encomendaban, independientemente de dominar el factor estrés. Fue necesario enseñarles cómo responder a una entrevista, a hacer comparaciones, detectar diferencias y similitudes, descripciones y especulaciones sobre fotografías, a interactuar con otros, así como defender sus puntos de vista y llegar a un acuerdo.

Hubo que preparar a los alumnos para participar en una breve entrevista de forma individual, los temas fueron variados pero siempre enfocados a cuestiones personales por lo que fue necesario enseñar a los alumnos a contestar de manera breve y concisa, pero sin limitarse a contestar con un sí o un no y, si ese fuera el caso, dar una breve explicación del porqué de esa respuesta. Las siguientes prácticas se desarrollaron en parejas, en un lapso de 10 minutos divididos en tres secciones. No olvidemos que este curso fue de preparación para el examen de certificación de Cambridge y que se realiza contra tiempo por lo que preparé a los alumnos a trabajar contra el mismo. A los estudiantes les es muy difícil calcular el tiempo ya que en el examen no están autorizados a ver el reloj ni hay algo que se los indique, generalmente dejan de participar antes de que venza el mismo, por eso fue muy importante enseñarles algunas técnicas para que pudieran terminar en tiempo y forma, pero llegar a esto requirió de mucha práctica. De igual manera, fue esencial realizar actividades similares a las del examen, esto es, no sólo fue suficiente con dar a los alumnos el material para realizar las prácticas, sino que fue necesario crear escenarios similares a los del examen, esto con el objetivo de que llegada la hora de presentar la prueba real los alumnos se sintieran menos estresados, así que simulé ser una examinadora de Cambridge, por lo tanto me

desempeñé como tal, realizando la entrevista, formulando las preguntas para los otros ejercicios y asignando tareas.

De igual manera, fue relevante explicar a los alumnos la importancia de expresarse claramente, de forma que cualquier persona pudiera entender el diálogo; modular el tono de voz para ser escuchados y también ser capaces de parafrasear, esto es, que supieran qué decir cuando no conocieran una palabra o no la recordaran. Mi labor como docente del grupo FCE fue muy importante ya que estimulé a los alumnos a que iniciaran puntos de discusión con sus compañeros y que respondieran adecuadamente.

Debido a esto fue necesario que los alumnos practicara día con día y que se les diera retroalimentación para que pudieran corregir aquellos detalles o vicios que adquirieron anteriormente. El trabajo durante el curso se llevó a cabo de manera colaborativa y cooperativa, lo que permitió a los alumnos perfeccionar esta habilidad, así como familiarizarse con cada una de las partes del examen.

4.7 Prácticas en relación con la gramática y el vocabulario

El uso del idioma así denominado por Cambridge, está compuesto por gramática y vocabulario y aunque esta parte no es una habilidad propiamente dicha, es tan importante como las anteriores; es requisito que un alumno de FCE demuestre que es capaz de utilizar el vocabulario, las expresiones y la gramática adecuados en el momento preciso. El tipo de ejercicios en este nivel son muy diferentes a los que se manejan en los cursos previos, requieren de mucho dominio de la lengua así como concentración. Por esa razón, los alumnos se sienten un tanto desconfiados puesto que el formato de los exámenes es muy diferente a lo que estaban acostumbrados así que mi desempeño en esta parte de la enseñanza de la lengua inglesa consistió en hacer a los alumnos conscientes de sus conocimientos y enseñarlos a analizar los textos para que pudieran encontrar las respuestas correctas.

Es muy común que los alumnos sientan que no saben el vocabulario suficiente para defender sus puntos de vista o entablar una conversación, cuando en realidad a lo largo de dos años de estudio de la lengua ya saben lo suficiente, lo único que tienen

que hacer es ponerlo en práctica. Para lograr que mis alumnos recordaran todo ese vocabulario y aprendieran más, recurrí a algunas estrategias como el aprendizaje contextualizado, es decir, lo presenté en contextos significativos de tal forma que pudiera proporcionar a los alumnos las pistas necesarias para inferir el significado, posteriormente les solicité que escribieran oraciones con las palabras aprendidas para que supieran utilizarlas en otro contexto. Otros aspectos importantes a enseñar fueron: la formación de palabras a partir de raíces, sufijos y prefijos para formar sustantivos, verbos y adjetivos; además de las palabras homófonas y homógrafas las cuales están estrechamente relacionadas con la gramática. La presentación de vocabulario por medio de presentaciones en Power Point fue otra de las estrategias que utilicé para reforzar el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la gramática, los alumnos deben demostrar su habilidad en el uso de estructuras, en inglés hay una gran variedad de palabras compuestas como sustantivo-sustantivo, adjetivo-preposición, verbo-preposición/adverbio, entre otras; cada una de ellas se utiliza en circunstancias diferentes por lo que en este nivel es muy importante que ya estén familiarizados con la mayoría de ellas. Fue mi responsabilidad como docente, capacitar a los alumnos para construir oraciones utilizando estructuras con palabras compuestas a las que en inglés se les denomina *collocations*, “unidad fraseológica” en español, así como frases ya estructuradas las cuales son muy comunes en esta lengua, así como desarrollar la capacidad de los alumnos de entender el significado de la oración o ir más allá del análisis del texto. La práctica fue una de las principales herramientas que utilicé para el desarrollo de esta habilidad. Los ejercicios que apliqué a los alumnos contienen cuatro probables respuestas de las cuales todas tienen palabras cuyos significados varían ínfimamente, lo cual puede ser un tanto confuso para los alumnos. Con el fin de desarrollar esta destreza les proporcioné a los alumnos distintos tipos de textos, los cuales tenían que leer e identificar este tipo de palabras, posteriormente fomenté el uso del diccionario, el cual cada vez es menos utilizado en las clases de lenguas, para encontrar las diferencias entre palabras, así como la razón del uso que se le da a cada una de ellas; por último, preparé una gran cantidad de ejercicios en los

que los estudiantes tenían que identificar y analizar algunas frases para que se apropiaran del conocimiento. De esta forma, me fue más sencillo reforzar las estructuras y enseñar las técnicas para la identificación de las mismas en el examen.

A lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, los alumnos aprendieron el uso de artículos, auxiliares, preposiciones, pronombres, tiempos y formas verbales, o léxico-gramaticales como las frases verbales, conectores y palabras que se utilizan en frases estructuradas previamente, sin embargo, nunca habían utilizado todas estas estructuras al mismo tiempo en el mismo ejercicio. Este tipo de actividades comúnmente bloquea a los alumnos pues no están acostumbrados a usar esa cantidad de estructuras en un solo texto. Para que mis alumnos lograran esta competencia, preparé un material didáctico mediante el cual pudiéramos hacer repasos de las estructuras más frecuentes así como la elaboración de ejercicios.

Otro punto importante y uno de los más difíciles de perfeccionar para los alumnos fue transformar oraciones. El propósito de este ejercicio es evaluar el conocimiento léxico-gramatical así como la habilidad de expresar una idea o mensaje de distintas maneras, lo que demuestra flexibilidad y disponibilidad de los recursos en el uso del idioma. En este tipo de ejercicios los alumnos deben reescribir una oración utilizando una palabra que les proporcionan, de tal manera que tenga un significado similar a la oración original. El trabajo que realicé con los alumnos fue ayudarlos a identificar las diferentes formas en que se puede expresar una oración, generalmente son frases ya estructuradas, es decir, que ya existen y son muy comunes en el habla inglesa. La única forma de mejorar es realizando ejercicios.

4.8 Evaluación

En el curso FCE que impartí, al realizar las evaluaciones, me apegué a los lineamientos que establece Cambridge por dos razones; la primera, que los alumnos visualizaran su avance mes con mes; y la segunda, que se familiarizaran con el formato FCE. Éstas se realizaron una vez al mes durante los primeros cuatro meses,

esto se debe a que el examen real tiene una duración de cuatro horas aproximadamente, por lo que durante la última semana de cada curso apliqué un examen cada día de la semana para que no fuera tan estresante para los alumnos. Sin embargo, para el último curso, al cual denominamos FCE Tests 513, se realizaron dos evaluaciones diarias procurando alternarlos para que no fuera tan estresante. Después de cada una de las evaluaciones se realizaban sesiones de retroalimentación en donde se analizaron los errores con la finalidad de no volver a cometerlos.

Es importante mencionar que las dos habilidades en las que puse más atención al evaluar fueron expresión escrita y expresión oral. Para que mis alumnos pudieran identificar sus errores en la expresión escrita, me basé en las reglas que se utilizan para evaluar esta habilidad y que, en teoría, todo profesor de lenguas debería utilizar pero que desafortunadamente casi nadie utiliza. Al inicio del curso expliqué a mis alumnos una serie de claves que contienen los aspectos que utilicé para evaluar y que son los siguientes: G = Gramática Sp= *Spelling* en inglés que significa ortografía; T = tiempo verbal, P = puntuación, Prep = preposición, WW = *Wrong Word*, que en español significa palabra incorrecta, WO = *Wrong Order*, es decir, orden incorrecto, aparte de estas claves ideé otras para adaptarlas a los requerimientos de Cambridge, estos son: LO = *Layout* o formato, # = número de palabras, TR = *Target Reader* que es el lector a quien va dirigido el escrito, TA = *Task* o Tarea a desarrollar. Una vez que los alumnos entregaban su escrito, yo lo revisaba y encerraba todos los errores que habían cometido anotando a un lado el tipo falta. Por ejemplo, si escribieron mal el orden de una oración, encierro toda la oración y anoto a un lado la clave WO, de tal forma que los alumnos tenían que analizar cuál había sido el error y corregirlo, haciéndolo más significativo para ellos. Una vez que rectificaron todo el escrito, me lo entregaban nuevamente para su revisión final. Evaluar esta habilidad fue mucho trabajo sobre todo porque eran muchos estudiantes, pero valió la pena el esfuerzo ya que los alumnos realmente aprendieron de sus errores. Sería una fortuna que todos los profesores de idiomas hicieran lo mismo, desafortunadamente sólo unos cuantos lo hacemos.

Asignar una calificación en esta sección de acuerdo al formato de Cambridge FCE puede tornarse un tanto complicado ya que no existen parámetros totalmente objetivos; no se puede decir que si algún escrito tuvo dos errores, sobre una base de diez puntos, entonces la calificación es ocho. Por tal razón, Cambridge creó un esquema denominado Esquema de Calificación de Impresión General (*General Impression Mark Scheme*) (University of Cambridge, 2008: p.28), en él se establece que las calificaciones se deben dar en cinco bandas donde la más alta es la banda cinco. El estudiante debe cumplir con todos los requerimientos que se le solicitan: en primer lugar, cumplir con el efecto deseado en el lector, expresar con claridad las ideas y utilizar una gran variedad de conectores y de estructuras gramaticales, lo que demostrará que tiene un amplio vocabulario y dominio del idioma; no deben existir errores de ortografía ni de puntuación, y el formato debe ser el adecuado. Se considera un nivel satisfactorio una banda 3, en la cual se permiten y entienden algunos detalles, dado que la lengua que están manejando los estudiantes no es la materna.

En cuanto a la evaluación de expresión oral, traté de crear un ambiente lo más real posible al que se vive en el examen FCE, esto con la finalidad de que los alumnos se familiarizaran con el tipo de prueba y que no les fuera tan estresante ni tan desconocida la forma en que se realiza. Como ya había mencionado, en un examen real de Cambridge, en esta sección, hay dos examinadores, uno que es quien hace las entrevistas y dirige el examen, y otro que anota sus observaciones acerca del desempeño de los candidatos. Lo que hice con mi grupo fue crear esta atmósfera siendo yo el examinador; en algunas prácticas, no precisamente en la evaluación, invité a los mismos alumnos a que tomaran el rol del examinador para que anotaran sus observaciones y esto también fue fructífero ya que se dieron cuenta de los errores que cometían sus compañeros y ellos mismos les dieron retroalimentación.

En cuanto a las demás habilidades, también se realizaron evaluaciones de acuerdo con Cambridge y se hacía una retroalimentación con la finalidad de corregir errores. La calificación final estuvo compuesta por la suma de las evaluaciones de todas las

habilidades. Cabe mencionar que no es necesario obtener un buen puntaje en todas las habilidades para conseguir el nivel aprobatorio, esto es, dado que son habilidades, no todos los alumnos las desarrollan de la misma manera. Todos y cada uno de los exámenes tienen el mismo valor: 40 puntos, siendo el puntaje total 200 puntos, mismos que se dividen entre dos para obtener finalmente 100 puntos.

Mis alumnos fueron evaluados bajo este mismo esquema, los resultados se reportaron en tres grados de acreditación y fueron dados en letras (A, B y C) y dos más que son reprobatorias (D y E). Es importante mencionar que en estos cursos de preparación no hubo reprobados que tuvieran que repetir algún nivel; por el contrario, se les motivó a que se siguieran preparando durante los cursos restantes y al final de los cinco meses obtuvieron un buen puntaje, lo que les dio seguridad para poder tomar el examen real de Cambridge. A continuación se muestran las equivalencias entre las letras y los puntajes: *Grade A* = 80-100 puntos, *Grade B* = 75-79 puntos, *Grade C* = 60-74 puntos, *Grade D* = 55-59 puntos, *Grade E* = 54 o menos. Para la evaluación de acuerdo a la tabla mostrada se puede decir que para obtener un nivel B2 el puntaje mínimo requerido es de 60.

Desde mi punto de vista, este programa es eficiente cuando los alumnos llegan con un nivel B2 real a prepararse para presentar el examen FCE; tras varios años realizando esta labor me he percatado de que desafortunadamente no todos los grupos alcanzan el nivel. Esto se debe a que en el IPN terminar con todos los niveles de inglés es requisito para realizar el trámite de titulación, condición que deriva en dos vertientes: la primera, que los alumnos saldrán mucho mejor preparados y con buenas herramientas para desempeñarse en el mundo globalizado en el que vivimos; y la otra, que existen alumnos que no cuentan con la habilidad para aprender otros idiomas, situación por la cual no les gusta asistir a éstas clases y no ponen suficiente empeño, así, éste sector de estudiantes se ve obligado a hacer algo por simple requisito y, por lo tanto, aun cuando han cursado todos los niveles, no son aptos para presentar un examen de certificación de la lengua a nivel internacional. Cabe mencionar que buena parte de éste tipo de alumnos a quienes

se les complica aprender la lengua por no contar con la habilidad necesaria, se desmotiva y abandona los cursos, dejando los trámites de titulación inconclusos debido a que no pudieron terminar todos los niveles de inglés.

5. Balance de actividades

Es muy importante hacer mención que mi formación como pedagoga me ha permitido ir un paso más adelante que el resto de mis compañeros que únicamente están formados como profesores de lenguas; aunque tienen conocimientos de pedagogía, yo he podido desempeñar mi trabajo con más profesionalismo ya que he tenido la oportunidad de ahondar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje debido a que mi objetivo principal como pedagoga es desarrollar en mis alumnos la capacidad de hacer suyos los conocimientos por ellos y para ellos mismos, lo que les dará la posibilidad de desenvolverse en cualquier ámbito sin importar el lugar donde se encuentren. Para conseguirlo es necesario echar mano de mi experiencia como pedagoga.

Para lograr que el aprendizaje de mis alumnos fuera significativo fue necesario hacer un análisis del currículum. En él se definen los propósitos, los contenidos, la secuencia, el método, los recursos didácticos y por supuesto la evaluación. En todas las áreas es importante cuidar estos aspectos pero desde mi punto de vista se debe poner especial atención a la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés ya que también intervienen otros factores, como la motivación, la secuenciación y la planeación. Es en el currículum donde se realiza la jerarquización de los contenidos dando más importancia a unos que a otros, esto depende de las instituciones y de los fines educativos que tenga cada una de ellas, y es por eso que hay instituciones que se enfocan más hacia las ciencias, algunas a las artes y otras a los negocios, como es el caso de la ESCA.

Un elemento pedagógico que me ha sido muy útil dentro del proceso educativo es el método. De una buena elección del método depende la motivación y disposición de los alumnos por aprender una nueva lengua ya que las metodologías activas e interactivas contemplan actividades significativas centradas en el alumno que optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje; existen metodologías flexibles, otras que integran lo nuevo con lo ya conocido, algunas que contienen gran variedad de contenidos culturales y otras más que ponen énfasis en aspectos afectivos. El

uso de todas ellas no tendría sentido si no hubiera una planeación ya que a través de ésta los alumnos adquieren los conocimientos más significativos.

A través de mi desempeño profesional identifiqué que, además de dominar la asignatura, es fundamental la relación personal, individual y humana que tuve con los estudiantes y con la clase, conocer tanto su grado de madurez como su composición social me permitió adecuar los contenidos a sus necesidades. Durante este proceso es necesario tener en mente que todas las actividades deben organizarse en una secuencia didáctica, la cual se da en tres momentos: debe existir un momento de apertura en el que se hace una exploración de conocimientos previos, seguido de un desarrollo en el cual se abordan los temas a tratar y, finalmente, un momento de cierre que es donde se sacan conclusiones, se da retroalimentación y se hace una autoevaluación.

Por otro lado, el uso de recursos didácticos en la enseñanza de las lenguas es muy común ya que se consideran facilitadores del aprendizaje debido a que en gran medida son los que captan la atención de los estudiantes, y dependiendo de qué tan atractivos sean lograrán tener mayor impacto en el proceso de aprendizaje. Mi labor como pedagoga es asegurarme de utilizar la mejor técnica y los recursos ideales para que los estudiantes puedan asimilar los conocimientos exitosamente. Hoy en día con la revolución tecnológica por la que estamos pasando es necesario mantenerse actualizado y hacer uso de todos esos materiales tecnológicos e interactivos para alcanzar el objetivo planteado.

Finalmente, dentro de mi labor como pedagoga debo realizar una evaluación, la parte final del proceso que permite visualizar no sólo los logros de los alumnos sino que también sirve de parámetro para analizar mi desempeño, los aciertos y las áreas de oportunidad que permitan mejorar mi práctica docente. Para poder obtener estos resultados fue necesario utilizar algunos instrumentos, procedimientos y técnicas informales para que los alumnos no sintieran la presión de sentirse evaluados, semi-formales a través de ejercicios en clase y algunas tareas especiales y por último las técnicas formales, las cuales se realizaron al finalizar cada periodo.

Puedo concluir que todos estos elementos: herramientas, enfoque, técnicas y procesos, han sido una gran aportación a mi carrera como docente y que de no haber tenido las bases pedagógicas que la licenciatura me brindó no me hubiera sido posible desempeñar esta labor exitosamente.

Por otro lado, al empezar a realizar este balance, me fue un poco difícil señalar las situaciones a las que me enfrenté puesto que éstas se han presentado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en cada uno de los grupos y a su vez en cada uno de los alumnos, por tal razón, aun cuando estas situaciones tienen dos vertientes: las que generan problemas y las que producen avances, las que se presentan a manera de problemática, no se ven tan claramente ya que a lo largo de todo este tiempo se van haciendo un tanto cotidianas y ya no se interpretan tanto como un problema a resolver sino como un reto a enfrentar. En cuanto a los aciertos, pareciera que es más sencillo identificarlos, sin embargo, se tiene que ser muy objetivo y muy honesto al plasmarlos, lo que se torna un tanto complicado. Durante este curso me enfrenté con diversas situaciones, las cuales están plasmadas en este balance de actividades. A partir de este análisis se puede rescatar que poco a poco es posible mejorar los aspectos problemáticos, y que los positivos se pueden perfeccionar.

5.1 Problemática

A lo largo de mi experiencia profesional como maestra de inglés y trabajando de cerca en el centro de lenguas, me he percatado de que a los alumnos les cuesta mucho trabajo expresar sus ideas no solo en inglés sino también en otras lenguas, esto debido a varios factores. El primero es que en muchas ocasiones los profesores imparten sus clases en español, por lo tanto, no le exigen a los alumnos el uso de la lengua que están aprendiendo para comunicarse, lo que da como resultado que los estudiantes tomen una posición cómoda ante tal situación y no pidan a los profesores que se les hable en la lengua meta, en este caso inglés, omitiendo una de las actividades principales de la enseñanza: la práctica. Piensan que con sólo leerlo y conocer su gramática es suficiente para hablar una lengua. Esto repercute

enormemente en los alumnos pues llegan a los niveles avanzados sin poder expresar sus ideas. Esta problemática se suscitó en mi grupo pero cabe hacer mención que no fue con todos los alumnos, sino con la minoría, para ser más específicos, con cuatro de ellos. Esta situación se vuelve frustrante tanto para los alumnos como para los profesores, en este caso para mí. Para los primeros porque siguen en la misma dinámica y no han logrado desarrollar sus habilidades de tal forma que demuestren que realmente se encuentran en el nivel que en teoría les corresponde. Esto hace que los alumnos se sientan menos seguros de sus conocimientos ya que se comparan con el resto del grupo.

En cuanto al profesor, implica avanzar lentamente durante el curso ya que en este nivel el 100% de los alumnos debería entender una clase totalmente fluida en una segunda lengua; se vuelve necesario realizar un doble trabajo debido a que hay que reforzar con los alumnos más débiles, proveyéndoles de herramientas para que puedan estar a la par de sus compañeros, hay que motivarlos doblemente y hacer énfasis en que tienen la capacidad de alcanzar a sus compañeros y, como consecuencia, se pueda alcanzar el objetivo de este curso que es acreditar el examen FCE. Para lograr esto es necesario preparar material extra y ajustar tanto el programa como el tiempo para realizar actividades de refuerzo y monitorear más de cerca a los alumnos.

El segundo problema es que no vivimos en un país multicultural en el cual, cuando termina la clase y salimos a la calle, comunicarnos en cualquier idioma, específicamente en inglés. México en ese aspecto tiene esa desventaja, la clase de inglés termina y se continúa con la vida diaria hablando la lengua materna. Mis alumnos tomaron dos horas de clase diarias, de lunes a viernes, y aun cuando la mayoría presentaba un nivel de inglés considerable, se requería más que eso para tener un mejor dominio de la lengua, por lo que era necesario practicar diariamente extra clases y estar en contacto con la lengua el mayor número de horas posible, como solución para esta situación utilicé herramientas con que hoy en día contamos y que fueron de gran ayuda. Un ejemplo específico es el internet, por medio del cual

los alumnos escucharon las noticias de la BBC de Londres en tiempo real, así como documentales, sin tener que poner atención a la información, el objetivo era que el oído se acostumbrara a escuchar otra lengua. En otras ocasiones, al iniciar la clase se les pedía a los alumnos que indicaran si podían recordar lo que habían escuchado. Al inicio no recordaban nada pero al pasar el tiempo poco a poco empezaron a reportar algunas ideas de lo que habían escuchado, lo que me iba indicando su avance en cuanto al entendimiento de la lengua. Hoy en día se puede tener acceso a infinidad de documentos, no sólo en inglés sino en otras lenguas, incluso se puede practicar oralmente con personas de otras partes del mundo a través de videoconferencias, sólo es cuestión de familiarizarse con esta herramienta y dar seguimiento a los alumnos.

Derivado de las problemáticas anteriores, los alumnos no han aprendido a pensar en inglés, por lo que les resulta muy difícil comunicarse de manera fluida, tanto en el aspecto oral como en el escrito. Por ejemplo, en la expresión oral los alumnos en su mayoría no son fluidos al hablar, esto se debe a que al interactuar con otras personas, su proceso de comunicación es el siguiente: escuchan con nerviosismo lo que se les dice en inglés, inmediatamente traducen lo que escucharon al español, piensan la respuesta en español, la traducen al inglés, la analizan para corroborar que lo que quieren decir está bien estructurado y finalmente, después de este largo camino, logran expresar lo que querían; para entonces ya pasaron unos cuantos segundos y como consecuencia no pueden hablar fluidamente. Debido a esta situación y como ya se mencionó, generalmente los alumnos se sienten inseguros para expresar sus ideas por lo que fue necesario hacer que perdieran el miedo a hablar en otra lengua. Para ello les solicité que fueran al Museo Nacional de Antropología e hicieran una entrevista a extranjeros de habla inglesa, lo que les permitió darse cuenta de que, lejos de ser presas de burla, les ayudaron a corregir detalles de la pronunciación, además de ayudarlos a pensar en inglés.

Un fenómeno similar ocurre con la expresión escrita, pero aquí se reduce un poco el proceso. Los alumnos piensan en español lo que quieren decir y tal como lo

pensaron en la lengua materna, lo escriben en inglés lo cual es un grave error puesto que las estructuras son totalmente diferentes, esto aunado a que rara vez recibieron retroalimentación en los niveles anteriores, cuando llegan a los niveles avanzados cuesta mucho trabajo quitarle a los alumnos esos vicios. Para solucionar este problema se realizaron ejercicios de expresión escrita por lo menos tres veces por semana, se les daba retroalimentación, posteriormente los alumnos tenían que corregir todos sus errores y entregarme nuevamente su escrito para una nueva revisión. De esta manera se fueron corrigiendo esos problemas.

En muchas ocasiones los grupos no son homogéneos, con esto quiero decir que si bien todos cuentan con el mismo nivel B2, es más fácil desarrollar las habilidades para el examen de FCE en los alumnos que, aun cuando han estudiado en el CELEX, ya traían un antecedente de haber estudiado inglés, que en aquellos que tuvieron su primer contacto con la lengua meta dos años antes de llegar a éste nivel, lo que trae como consecuencia que los segundos se sientan inseguros ante la actitud de sus compañeros. Esto se resuelve dando las mismas oportunidades para unos y para los otros, y resaltando las fortalezas de aquellos que se sienten débiles para darles seguridad.

5.2 Aciertos

Preparar a los alumnos para un examen de tal importancia implica un gran reto y a su vez una gran responsabilidad y compromiso con los estudiantes, con esto no quiero decir que los demás cursos no tengan relevancia, al contrario, para que los alumnos puedan llegar a este nivel es porque hubo mucho trabajo detrás, tanto por parte de los alumnos como de los docentes implicados. Sin embargo, a los cursos de FCE los visualizo como la culminación de esos años de esfuerzo y dedicación, es la oportunidad que tienen de demostrarse a ellos mismos que son capaces de desenvolverse exitosamente en cualquier parte del mundo ya que la certificación FCE está reconocida en diversas universidades y centros de trabajo. Es para mí una gran satisfacción que mis alumnos logren sus metas.

Por tal razón, trato de apegarme lo más posible al formato del examen, llevando a cabo las prácticas como si los estudiantes estuvieran tomando un examen real, es decir, una vez que conocen las técnicas, el formato de cada uno de los exámenes y las instrucciones, se empieza a trabajar con el tiempo asignado a cada una de las pruebas, tratando de mejorarlo en cada práctica sin perder de vista que lo hagan eficaz y eficientemente. Considero que ha sido uno de los puntos clave para que en este curso en específico el 100% de los alumnos que preparé para el examen obtuvieran su certificación.

Todos ellos presentaron el examen de certificación de Cambridge en el mes de julio de 2014 y recibieron el resultado de su evaluación vía correo electrónico en agosto, en éste aparece una rúbrica la cual tiene rangos desde el límite inferior hasta excelente y en ella se marcan las cinco habilidades que se manejan en el examen dependiendo de cómo salieron en la evaluación, además del porcentaje total que obtuvieron. Después de dos meses se notifica a los candidatos la fecha en que pueden recoger los certificados ya sea en el Consejo Británico o en el Anglo Americano, las dos instancias autorizadas para aplicar este tipo de examen, dependiendo del lugar en que se haya tomado el examen. La demora tanto para recibir los resultados como el certificado se debe a que los exámenes son enviados para su evaluación a la Universidad de Cambridge en Inglaterra.

Cabe resaltar que este grupo de FCE desde el inicio mostró grandes aptitudes y trabajó mucho para lograr su meta, fueron muy disciplinados, aprendieron y practicaron cada una de las estrategias que se les proporcionaron y al final todos los alumnos lograron obtener su certificación. Los rangos de evaluación fueron muy variados, yendo desde los 60 hasta los 78 puntos, obteniendo calificaciones entre C y B respectivamente. Es importante hacer mención de que, dado el grado de dificultad y estrés del examen, en general muy pocos alumnos alcanzan una calificación de A, comúnmente este nivel lo alcanzan alumnos que en algún momento residieron en un país de habla inglesa o aquellos que estudiaron en escuelas totalmente bilingües. Es por eso que las evaluaciones de mis alumnos

fueron muy buenas tomando en cuenta que algunos nunca habían estudiado inglés antes de ingresar al CELEX.

En cuanto al desarrollo de la expresión oral, el trabajo constante durante cinco meses se vio reflejado en la seguridad que adquirieron los alumnos para desenvolverse en cualquier situación y prueba de ello es que algunos de ellos se encuentran becados por el programa de movilidad del IPN en el extranjero en países de habla inglesa. Y otros tantos están concursando en este momento para el próximo periodo de movilidad.

El uso frecuente de las nuevas tecnologías permitió modernizar mi forma de impartir clase, permitiéndome establecer nuevos vínculos de comunicación, ya que logré promover la participación activa de los estudiantes. En muchas ocasiones utilizamos el correo electrónico como medio de comunicación lo que facilitó mejorar la comunicación escrita. El uso de las Wiki permitió realizar actividades en equipo donde la colaboración fue fundamental para elaborar escritos en grupo, identificar errores, justificarlos y ser corregidos por sus compañeros, discutir y tomar la mejor decisión para la entrega del trabajo final.

En cuanto a la comunicación oral, tuvimos conferencias en línea utilizando herramientas como *Skype o Hangouts*, actividad que motivó a los alumnos menos habilidosos en la comunicación oral a participar en nuestras pequeñas conferencias.

El trabajo cooperativo y colaborativo fue muy importante ya que permitió interactuar a los alumnos y apoyarse unos a otros en las habilidades en las que se sentían más débiles, además de compartir experiencias y conocimientos. Todo esto permitió desarrollar en los alumnos competencias sociales y personales haciéndolos más seguros en el momento de expresar sus ideas y defender sus puntos de vista.

Puedo decir que el tomar estas experiencias en cuenta me ha servido para crecer y mejorar mi práctica docente, como consecuencia me ha permitido sentirme más

comprometida y motivada, en primer lugar para seguir preparándome y adquirir nuevas habilidades que me permitan afrontar los nuevos retos que nos impone la sociedad, identificar las necesidades de mis alumnos que, como vivimos en un mundo revolucionado, constantemente están cambiando, por lo que una vez detectadas es necesario satisfacerlas para formar personas responsables y comprometidas con la sociedad.

Anexo 1. Niveles Comunes de referencia: escala global

Umbral Competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Umbral	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Umbral Básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.</p>

Anexo 2. Niveles Comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

NIVEL	COMPRENDER		HABLAR		ESCRIBIR
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita

A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

B1	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria, por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales.</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>
B2	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</p> <p>Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que</p>

	un nivel de lengua estándar.				le doy a determinados hechos y experiencias.
C1	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basado en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. Incluso puedo estar en la capacidad de pedir un empleo.</p>
C2	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos, por ejemplo, manuales,</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz</p>

	hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	artículos especializados y obras literarias.	tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	fijarse en las ideas importantes y recordarlas.	que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
--	--	--	--	---	--

Fuente: MCER, 2001.

ANEXO 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.

C2	<p>Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.</p>	<p>Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos, por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros.</p>	<p>Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>	<p>Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.</p>	<p>Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.</p>
C1	<p>Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.</p>	<p>Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.</p>	<p>Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.</p>	<p>Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.</p>	<p>Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.</p>

B2	<p>Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.</p>	<p>Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.</p>	<p>Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.</p>	<p>Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etcétera.</p>	<p>Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.</p>
B1	<p>Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.</p>	<p>Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.</p>	<p>Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.</p>	<p>Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.</p>	<p>Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.</p>

<p>A2</p>	<p>Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.</p>	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.</p>	<p>Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.</p>	<p>Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.</p>	<p>Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».</p>
<p>A1</p>	<p>Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.</p>	<p>Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.</p>	<p>Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.</p>	<p>Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.</p>	

Fuente: MCER, 2001.

Referencias

- Alantis, J., Altman H y Alatis P. (1981). *The second language classroom. Directions for the 80's*. New York, Oxford University Press. 290 p.
- Alcántar F. y Hernández G. (2001). *Registro de Programa CELEX Unidad Santo Tomás*. México. Pp.7-28.
- Anthony, E. (1963). *Approaches and methods in Language teaching*, pp. 63-67. Consultado el 20 de octubre de 2014 en: http://othes.univie.ac.at/14137/1/2011-03-30_0400721.pdf.
- Baños Diez, D. y Pérez Cuerno, J. M. Globalización, flexibilidad y neocorporativismo. Consultado el 13 de septiembre de 2014 en: <http://ruct.uva.es/pdf/Revista%206/6401.pdf>.
- Barrón, C. (2009). *Docencia y competencias didácticas*. En: Consultado el 15 de noviembre de 2014. En: [http://lasallep.edu.mx/HUMANAS CONGRESO](http://lasallep.edu.mx/HUMANAS_CONGRESO).
- Bustamante, G. (2002) *La moda de las competencias*. En: El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Socolpe 200 p.
- Campbell, R and W. Rutherford (1987). *Teaching Techniques in English as a Second-Language*. Oxford: Oxford University Press 152 p.
- COLIN, BAKER. (1977). *Fundamentos de educación bilingüe*. Madrid: Cátedra 416 p.
- Coll, Cesar. (1988) *Reflexiones en torno al concepto del aprendizaje significativo*. Consultado el 24 de octubre de 2014. En: [http://www.Dialnet.unirioja.es/Significado y sentido en el Aprendizaje escolar](http://www.Dialnet.unirioja.es/Significado_y_sentido_en_el_Aprendizaje_escolar).
- _____. (1990). *Constructivismo y educación escolar*. Barcelona. Pp.81-133.
- Corominas, E. (2001). *Competencias genéricas en la formación universitaria*. Revista de Educación, pp. 325, 299-321.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar 250 p.
- Díaz Barriga, A. y Rojas G. (2002). Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*. Consultado el 24 de octubre de 2014 en: <http://mapas.eafit.edu.co>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI*. Madrid. Consultado el 29 de octubre de 2014. En: http://unesco.org/delors/delors_s.pdf.
- de México, G. (2007). *Plan nacional de desarrollo 2007-2012. Diario Oficial de la Federación*, 31. Consultado el 15 de noviembre de 2014. En: <http://aniq.org.mx>.

Díaz Barriga y Lugo. (2003). *Modelos curriculares e innovación*. Consultado el 12 de octubre de 2014 En:

<http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/.../0118.pdf>.

Díaz Corralejo, J. (2003). *Marco Común Europeo de referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. En: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. No. 14. pp. 32-43

_____. *Antecedentes del Instituto Politécnico Nacional*. En:

<http://bibliotecaenba.sep.gob.mx/tesis/108/108.2.pdf>. Consultado el 10 de noviembre de 2014.

Diario oficial de la unión Europea Educación y formación permanentes. Competencias clave para el aprendizaje permanente en Europa. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa consultado el 29 de octubre de 2014. En:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth.

Estrada, Molné, T Alba y Vicente García Benítez. *Idioma y Globalización ¿Un Nuevo término para un viejo fenómeno?* En revista: Humanidades Médicas. Vol. 1, No 1. Consultado el 25 de octubre de 2014. En:

<http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2001/n1/body/hmc070101.htm>.

Europeo, P y de la Unión Europea, C. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Consultado el 30 de octubre de 2014. En:

[http://mcu.es/.../recomendacion_parlamento_europeo_consejo aprendizaje](http://mcu.es/.../recomendacion_parlamento_europeo_consejo_aprendizaje)

Faure Edgar. (1973) *Aprende a ser*. Madrid Consultado el 29 de octubre de 2014. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

Ferronato, J (1999). *Aproximaciones a la Globalización*. Buenos Aires: Machi pp. 27-36

García González E. (2010). *Pedagogía Constructivista y Competencias*. México: Trillas 141p.

García Sanz, M. y Morillas Pedreño, Laura. (2001). *Nuevos desafíos en la formación del profesorado*. En REIFP. 14(1). pp. 113-124. Consultado el 5 de octubre de 2014. En <http://autop.com>.

Gómez, J. (2001). *Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos*. En: El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía Pp. 177-178.

Gabbiani Beatriz. (2007). *Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo*. Consultado 10 de noviembre de 2014.

En: http://fumtep.uy/.../quehacereducativo/.../155_6dbb6fb0ca84ac3577ae3

González, O. (2002). *Evaluación Basada en Competencias1*. Venezuela. Consultado el 20 de julio de 2014.

- En: <http://OGonzález-2002-redes-cepalcala.org>.
- Hernández Camargo, Emiliano (1991). *El Instituto Politécnico Nacional, su Proceso de Creación, sus fundadores*. México: LIMUSA 267 p.
- Howatt, A.P.R. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 410 p.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. *Revista Forma y Función*, No.9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Pp.13-37.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Traducción oficial en español. Madrid: Anaya 231p.
- IPN *Cronología Histórica del Instituto Politécnico Nacional*. En: <http://mexicomagico.org/IPN/CronoIPN.htm>. Consultado el 11 de noviembre de 2014.
- IPN *Hechos históricos*. En: <http://decanato.ipn.mx/central15dl.htm>. Consultado el 11 de noviembre de 2014.
- IPN (2008) *Modelación de innovación educativa para el IPN*. En: <http://cfie.ipn.mx/innovación/documentos/modelo>. Consultado el 25 de noviembre de 2014.
- IPN (2007) *Programa Institucional a mediano plazo, 2007-2009*. En: <http://gestionestrategica.ipn.mx/Planeacion/Paginas/PIMP.aspx>. Consultado el 17 de octubre de 2014.
- IPN. (2004). *Un nuevo Modelo Educativo para el IPN. 1. Materiales para la reforma*. México. 173p.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign & Second Language Learning: Language Acquisition Research and It's Implications for the Classroom*. Melbourne: Cambridge University Press.
- _____ (1981). *Communicative Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, López Enrique. (2002). *El Instituto politécnico Nacional*. México: SEP 356 p.
- Luengo Enrique. (2003). *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. En: Seminario sobre reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Bogotá: ANUIES 423p.
- Lyons, John. (1970). *Chomsky. Modern masters*. Great Britain: Fontana Collins 120 p.
- Marín, L.F. (2002). *Competencias: Saber hacer ¿En cuál contexto?* En G. Bustamante. El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Socolpe pp. 97-123

- Meneses, Morales Ernesto. (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México*. México: UIA 708 p.
- Moreno Fernández F. (2007) *Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística*. En: Revista de educación 343. Mayo-agosto pp.55-70.
- Moncada Cerón Jesús. (2011). *Modelo Educativo Basado en competencias*. México. 228 p.
- Muñoz Restrepo A. (2010) *Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*. En: Revista Universidad EAFIT. Vol. 46. No 159 pp. 71-85. Colombia.
- Murillo, J.F. (2003). *De las áreas a las competencias ¿Horizontes de la educación del futuro?* Magisterio, Educación y Pedagogía. Pp. 3, 31- 33.
- Ornelas, Carlos. (1995) *Globalización y conocimiento: nuevos desafíos de las universidades Latinoamericanas*. En: Revista Educación Superior y Sociedad. Caracas. CRESALC/UNESCO, Vol.6 No. 2. 136 p.
- Palacios, Jesús. (1997). *La cuestión escolar*. España: Laia. 649 p.
- Parlamento Europeo. (2006). Comunicación en lenguas extranjeras. En: <http://europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//>. Consultado el 10 de octubre de 2014.
- Paulston Cristina B. (1992). *Linguistic and Communicative competence: Topics in ESL*. Philadelphia: Multilingual Matters. 143 p.
- Pereira, T.L. (2003). *¿Qué une los objetivos con los indicadores, las competencias Los estándares y los logros?* Magisterio, Educación y Pedagogía, Vol. 3. pp.19-22.
- Perrenoud, Philippe. (2011). *Construir Competencias desde la Escuela*. Chile: Lom Ediciones. 125 p.
- Piepho, H.E. (1981). *Establishing objectives in the teaching of English: Principles and an Exercise typology*. En: Candlin, C.N. (ed.) *the Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. London: Longman Pp. 8-10.
- Rasilla Margarita y Mario H. Ramírez. (2006). *Investigación educativa en el IPN del siglo XXI*. En: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=179420847005>. Consultado el 16 de octubre de 2014.
- Richards Jack and Theodore Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge. 90 p.
- Richards Jack and Renandya W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. United Kingdom: Cambridge. 60 p.
- Rodgers Ted. (2000). *Methodology in the New Millenium*. En: English teaching Forum. Vol.38. USA.

- Rovira, E. (2001). *Competencias genéricas en la formación universitaria*. *Revista, de Educação* en <http://academicos.iems.edu.mx>. pp. 325, 229-321. Consultado el 26 de octubre de 2014.
- SEP. (2011). http://basica.sep.gob.mx/pnieb/pdf/docAcademico/FUNDAMENTOS_web_2011_2.pdf. Consultado el 23 de febrero de 2015.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). En: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>. Consultado el 10 de noviembre de 2014.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños. Coord. (1981). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP 645 .p
- Tayfoor Susanne. (2007). *Common mistakes at First Certificate and how to avoid them*. United Kingdom: Cambridge. 64p.
- Tobón Sergio. (2004). *Formación basada en Competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones. 258p.
- SAVIGNON, S. (1991). *Communicative language teaching: State of the art*. *TESOL Quarterly*, Vol.25 No.2, p.p. 261-277
- Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 13-14 2002-2003 p.35 Consultado el 7 de Octubre de 2014. En: www.encuentrojournal.org/textos/13.3.pdf
- Rasilla Cano, Margarita, Ramírez Díaz, Mario H. *Investigación educativa en el IPN del siglo XXI Innovación Educativa* 2006, 6: Consultado el: 11 de noviembre de 2014. En: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=179420847005>.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Consultado el 5 de Octubre de 2014. En: <http://unesco.org>.
- University of Cambridge. *First Certificate in English. Handbook for teachers for examinations from December 2008*. United Kingdom: Cambridge 66p.
- Zabalza, Beraza M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea Ediciones 233p.
- Zubiría, S. (2002). *La mala pedagogía se hace con buenas intenciones*. En G. Bustamante *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Pp. 20-35.