

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA SECUENCIA DIDÁCTICA. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EFECTIVO
PARA LOS DOCENTES DE INGLÉS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO.

Por

VÍCTOR MANUEL DÍAZ FRÍAS

Dirigida por

DRA. ALHELÍ MORÍN LAM

Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Enero, 2008

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

LA SECUENCIA DIDÁCTICA. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EFECTIVO
PARA LOS DOCENTES DE INGLÉS DEL BACHILLERATO
TECNOLÓGICO

Directora de Tesina:

Dra. Alhelí Morín Lam

Sinodales

Firma

Dra. Alhelí Morín Lam
Presidente

Dr. Armando González Salinas
Secretario

Mtra. Nicolasa Barbosa Reyna
Vocal

MC Luis Carlos Arredondo Treviño
Subsecretario de Posgrado

A G R A D E C I M I E N T O S

A todos mis maestros, en especial a mi directora de tesina, Dra. Alhelí Morín Lam,

A mis primeros maestros, *mis padres, mis hermanos y sobrinas*, en especial,

A Diana Minerva, Mireya Berenice y Verónica Berenice,

A la que es mi guía en el proyecto de vida,

Norma Débora Treviño Vázquez,

A la vida.

DEDICATORIA

...a mi familia y amigos;
va este trabajo, porque sin su apoyo
no hubiera sido posible hacerlo.

Índice

Agradecimientos	
Dedicatorias	
Indice	
Tablas	
Figuras	
Introducción	
1. Antecedentes históricos de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.	1
1.1 Definición del problema a estudiar	2
1.2 La propuesta didáctica por la DGETI	5
1.2.1 Propuesta instrumental de la secuencia didáctica y el uso del portafolio de evidencias	5
1.2.1.1 Justificación del proyecto de investigación	6
1.2.1.2 Las preguntas de investigación	7
1.2.1.3 Hipótesis de investigación	8
1.2.1.4 Objetivos	8
1.2.1.5 Justificación	8
2. Marco teórico	9
2.1 Presentación de la lectura como parte integral de una secuencia didáctica	10
2.1.1 Definición de los elementos integrales en una secuencia didáctica	11

2.1.1.1	¿Qué es una secuencia didáctica?	11
2.1.1.2	¿Qué es un portafolio de evidencias?	13
2.1.1.3	¿Qué es un organizador avanzado?	14
2.1.1.4	¿Qué es la comprensión de lectura como estrategia de aprendizaje?	14
2.1.1.5	Textos auténticos y textos didácticos	15
2.2	La Construcción del conocimiento por parte de los alumnos	16
2.2.1	Las relaciones personales como enlace de una secuencia didáctica	17
2.2.2	El resultado de una secuencia didáctica en el bachillerato, la lectura	18
2.2.3	El modelo de enseñanza utilizado con la secuencia didáctica	19
2.2.3.1	Actividades a desarrollar durante una secuencia didáctica	21
2.3	Construcción de un nuevo modelo de enseñanza	21
2.3.1	Evaluación auténtica dentro del nuevo plan curricular	22
2.3.1.1	Tipos de evaluación auténtica	23
2.4	Evaluación auténtica con el desempeño docente del bachillerato	23
2.4.1	Propuesta de evaluación para la secuencia didáctica	24
2.4.2	Ventajas de la evaluación auténtica en el sistema de bachillerato	24
3	Metodología	28
3.1	Muestra del proyecto de la investigación	28
3.2	Presentación de la información	28
3.2.1	Tipos de instrumentos	29
3.2.1.1	La encuesta realizada a los docentes de inglés	29

3.2.1.2 La encuesta como modelo de reconocimiento de la labor docente	30
4. Resultados y discusión de la encuesta <i>Uso de la secuencia didáctica</i>	32
4.1 Análisis del uso de la secuencia didáctica en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Industriales y de Servicios por los maestros de inglés.	32
4.1.1 El análisis de los resultados	33
4.2 Discusión de los resultados	38
4.2.1 Discusión	39
4.2.2 Tablas de la información proporcionada por los docentes encuestados en el uso de la secuencia didáctica.	42
Conclusiones	
Apéndice A	
Apéndice B	
Apéndice C	

T A B L A S

Tabla 1 Comparación entre los planes de estudio vigentes y la propuesta de reforma.

Tabla 2: Fases de trabajo de la secuencia didáctica para la materia de INBACO.

Tabla 3: Propuesta para el desarrollo de la secuencia didáctica de acuerdo con la plantilla de trabajo utilizada por la Coordinación del Programa de Idiomas en Nuevo León (*Manual de inducción para maestros 2003 – 2004*)

Tabla 4: Razones para leer y estilos de lectura, de acuerdo a Jeremy Harmer (2003:12)

Tabla 5: Procesos de lectura de acuerdo con Ken Goodman (Devine, 1995)

Tabla 6: Tipos de evaluación auténtica (O'Malley, 1996)

Tabla 7: Tipos de instrumentos propuestos por José Tejada Fernández (1999)

Tabla 8: Uso de la secuencia didáctica en los planteles CBTIS

Tabla 9: ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene planear sus clases siguiendo una secuencia didáctica?

Tabla 10: ¿De qué manera integra Usted la enseñanza de inglés con un enfoque comunicativo a la secuencia didáctica usada?

Tabla 11: ¿Cuáles habilidades comunicativas y/o aspectos de la lengua usualmente enfatiza en sus cursos?

Tabla 12 ¿Qué tareas incluye usualmente en la secuencia didáctica de sus clases de inglés, por ejemplo: warm-up, scope and sequence?

Tabla 13: ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene el uso del portafolio en la evaluación de sus cursos de inglés?

Tabla 14: ¿Qué tipo de evidencias usualmente incluyen sus alumnos en los portafolios de evidencias?

Tabla 15: ¿Cuáles estrategias de lectura procura que sus alumnos desarrollen? ¿Con que objeto?

Tabla 16: ¿De qué forma considera que se puede apoyar a los colegas, especialmente a los nuevos maestros, en el desarrollo de las tareas arriba referidas (enseñanza con un enfoque comunicativo, planeación y ejecución de secuencia didáctica, uso del portafolio de evidencias, enseñanza de estrategias de lectura)?

F I G U R A S

Figura 1: Tres modelos del proceso de lectura de acuerdo con Harstle y Burke, 1977 (Carrell, 1995).

Figura 2: Diagrama de Venn (Freeman y Freeman, 1998).

Figura 3: KWL + de Ogle (Gunning, 2000).

Figura 4: El sociograma de Schmuck y Schmuck (1997).

Figura 5: el método de medición de la estructura de la amistad (Schumack y Schumack, 1997).

Figura 6: El proceso de lectura de acuerdo a Kenneth Goodman (Carrell, 1995).

I N T R O D U C C I Ó N

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), organismo que tiene a su cargo la coordinación de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) en los Estados, implantó un cambio curricular en el programa docente vigente al interior de los planteles; es así como la nueva propuesta curricular promueve que el enfoque de trabajo sea comunicativo y que los alumnos de los CBTIS demuestren el uso de sus habilidades básicas, como son escuchar, hablar, leer y escribir (*listening, speaking, reading, writing*) unidas al desempeño de la competencia lingüística de cada alumno, basadas en las funciones y nociones de un área de especialización, como lo sería el desarrollo tecnológico que cubre las especialidades de estos centros educativos de nivel medio superior.

En esta reforma curricular se planteó la enseñanza del inglés por medio del uso de un nuevo elemento conocido como secuencia didáctica, siendo éste el instrumento operativo y el uso de un portafolio de evidencias, conocido, a partir de ahora, como el instrumento de evaluación; sin embargo, la propia DGETI no proporcionó suficiente información sobre la forma de trabajo a desarrollar, por lo que se requiere una propuesta pedagógica que permita a los docentes de los CBTIS desarrollar y mejorar su forma de trabajo con los instrumentos ya mencionados. Aunado al reconocimiento del uso de los instrumentos de operación y evaluación, el SNET incrementó la totalidad de los cursos de inglés que integraban el programa de dos a cinco con lo que el recurso docente fue insuficiente; lo que orilló a la DGETI a implementar un operativo para incorporar a los docentes de otras áreas de conocimiento que tuvieran conocimiento de una segunda lengua a impartir la materia de inglés, sin ofrecerles la capacitación necesaria para conocer cómo se iba a trabajar con los nuevos modelos didácticos.

1. Antecedente histórico de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

Durante el ciclo escolar 2003 – 2004, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en Tamaulipas, comunicó al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 24, los cambios al plan de estudios vigente. La nueva propuesta de trabajo intenta desarrollar los esquemas de construcción de habilidades y significados a partir de información previa en los alumnos de nuevo ingreso al plantel. Esta reforma curricular trajo consigo dos cambios a la forma de trabajo de los docentes del nivel medio superior: a) el uso de las secuencias didácticas y b) una nueva forma de evaluar, el portafolio de evidencias (ver tabla 1, apéndice b). Con esto, se pretendía que los docentes pasaran de un sistema de enseñanza tradicional a un sistema que involucrara el uso de las habilidades comunicativas básicas del alumno (escuchar-hablar, leer-escribir) y agregarle nuevas dimensiones al contar con aprendizajes significativos dentro del aula con lo que se pretende que el alumno relacione tales habilidades básicas con estrategias de aprendizaje que permitan al alumno un mejor desempeño en la adquisición de una segunda lengua; por lo mismo, en la reforma arriba mencionada se plantearon aspectos que deberían tener una acción inmediata, tales como:

- ❑ la elaboración de nuevos planes de estudio basados en la reforma curricular arriba mencionada,
- ❑ la elaboración, adaptación o adopción de material didáctico adecuado a los planes de estudio, y
- ❑ la capacitación oportuna de los docentes involucrados.

1.1 Definición del problema a estudiar

La estructura del Bachillerato Tecnológico, antes de la reforma de 2004, estaba organizada (en los acuerdos secretariales 71 y 77, establecidos en 1982) con el plan de trabajo anterior al vigente en tres componentes entrelazados entre sí y eran: a) la formación básica, b) la formación propedéutica y c) la formación profesional. Con la reforma curricular del ciclo 2003 – 2004, los planes de estudio vigentes dan paso a nuevos enfoques pedagógicos; sin embargo, se conservan estos tres elementos en la estructura del plan curricular vigente. Es durante este momento del cambio curricular

que ocurre la mayor modificación a la línea de Lenguaje y Comunicación, que era el área de adscripción de las lenguas extranjeras, reconocidas como *Lengua Adicional al Español (LAES)*. Esta área, en el plan de estudios anterior, incluía solamente dos cursos de idiomas, ubicados en el área de tronco común con una carga horaria total de 128 horas y siendo parte de la formación básica. Con la reforma curricular, el nuevo plan de estudios plantea cinco cursos de idioma extranjero; cuatro de los cuales forman parte del componente de formación básica y uno del área de formación propedéutica con carácter de obligatorio. Las asignaturas cuentan con una carga horaria total de 276 horas, lo que denota un incremento de 144 horas en el nuevo plan y propone cursos de idioma inglés, principalmente, que se dividen en ciclos semestrales de tres (3) horas semanales durante dieciséis (16) semanas. La nomenclatura con la que aparecen en el nuevo plan curricular es de *Inglés Básico (INBACO)*.

Un antecedente a esta modificación curricular es el documento de Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo, **La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el bachillerato: propuesta curricular centrada en el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas** (*Revista Panamericana de Pedagogía*), donde se pone de manifiesto la incorporación de la función comunicativa a la forma de trabajo en los CBTIS. La corriente que se manifiesta al interior de los planteles de bachillerato es la que se basa en el constructivismo, ya que promueve el uso de una actualización continua en las referencias de uso y práctica; además del uso de los nuevos instrumentos de operación (secuencia didáctica) y de evaluación (portafolio de evidencias) y aunque los documentos manejados por la DGETI carecen de referencias bibliográficas explícitas, algunas de las referencias bibliográficas utilizadas en los documentos oficiales de la DGETI corresponden a Eurídice Sosa Peinado y María Eugenia Toledo Hermosillo, a Artur Parcerisa y Nuria Giné, entre otros; estos dos últimos autores españoles que en sus libros escriben sobre el uso de la secuencia didáctica y del manejo de la misma en España; todas estas referencias antes mencionadas demuestran el enfoque inicial de la propuesta, al igual que el trabajo de Castillo Sánchez Hidalgo.

Como ya se ha explicado, el cambio en los programas educativos propició una movilidad al interior del plantel, lo que repercutió en el incremento de horas frente a grupo para los docentes de Academias como la de Inglés, cuyos requerimientos sobrepasaron al personal designado para las materias impartidas. Para cubrir tal carga

horaria en el nuevo plan de estudios hacen falta docentes de inglés y los planteles no cuentan con recursos para contratar nuevos docentes; por lo que la DGETI ha decidido recurrir a todos aquellos docentes que cuenten con una maestría, en el entendido de que los docentes con un post-grado académico tienen conocimientos suficientes de inglés.

En los últimos años los cambios generados en los niveles académicos anteriores al del nivel medio superior, el nivel de primaria y el nivel de secundaria, para las clases de una segunda lengua como el inglés (y el francés en algunos casos, durante el ciclo escolar del nivel de secundaria), se basaban en el uso de competencias básicas, pero sobre todo en la comunicación oral. Con esto se buscaba que el alumno lograra ser competente y expresa sus necesidades en una segunda lengua. Sin embargo, se pretende que en el nivel medio superior, el alumno tenga aprendizajes significativos que le permitan enlazar las habilidades básicas de escuchar – hablar y concretarlas en las de leer - escribir; ya que serán estas dos últimas las que necesite en un ambiente técnico como el del bachillerato tecnológico. La información técnica que deba manejar el alumno, deberá tomarla de fuentes actualizadas en su campo de trabajo específico, su área de especialización, por ejemplo, los tres distintos bachilleratos generales son: a) el bachillerato físico – matemático, b) el químico – biológico, y c) el económico – administrativo, que incluyen las carreras técnicas de técnico en electricidad, técnico en electrónica, técnico en máquinas y herramientas, técnico en combustión, técnico laboratorista clínico, y técnico en contabilidad. Las cuatro primeras corresponden al bachillerato de físico – matemáticas, la penúltima al de químico – biológicas y la última, al de económico – administrativas y se plantea que los alumnos deben instruirse en la información tecnológica actual de su especialidad, para lo cual la clase de inglés es la parte más importante, ya que del conocimiento de esta lengua depende que comprendan todo lo relacionado con las tecnologías actuales.

La información previa con que cuenta el alumno egresado de secundaria es el soporte por el cual el alumno del bachillerato tecnológico puede empezar a reconocer los conocimientos significativos de la comunicación oral, permitiendo ésta expresar los contenidos de los temas de estudio que se basan en las fuentes de información actuales.

Los nuevos contenidos del plan curricular vigente se basan en competencias lingüísticas básicas que el alumno adquirió en los niveles anteriores al del nivel medio superior. El plan curricular del nivel medio superior deberá incluir los contenidos de las

áreas de especialización, por medio de situaciones específicas que estén relacionadas con las nociones y funciones del inglés técnico. El alumno podrá manejar un lenguaje técnico en inglés basado en situaciones de su propia área de estudio que tengan que ver con el campo de acción en el que va a laborar, este proceso podrá desarrollarlo el alumno mediante la interacción con sus compañeros al interior de las aulas, y aunque no es el fin primordial, se espera que el alumno demuestre sus competencias lingüísticas al hacer uso de ellas fuera de la escuela, ya que en el nuevo plan de estudios se contempla que el alumno sea competente en una segunda lengua en el ámbito social.

1.2 La propuesta didáctica por la DGETI

La propuesta de la DGETI de una secuencia didáctica consiste en tres fases de trabajo. De éstas, la fase interactiva, que se desglosaba en apertura, desarrollo y cierre (tabla 2, apéndice b), permite reconocer el manejo de los instrumentos de operación y de evaluación como elementos activos para estimular el interés del alumno hacia la materia. Cada etapa suponía activar el conocimiento previo del alumno mediante actividades que despertaran su interés, la curiosidad y sus expectativas de creatividad al construir sus propios aprendizajes y fomentar el desarrollo de la autoestima, la interrelación social crítica, la adaptación a distintos tipos de situaciones y la detección de errores, entre otras. Sin embargo, las actividades presentadas en las secuencias didácticas proporcionadas como ejemplos a seguir, mostraban una clara tendencia a trabajar con un enfoque estructuralista más que un enfoque comunicativo.

Debido a esta confusión inicial en la presentación de la información institucional, este trabajo intenta presentar cómo pueden los docentes del área de Inglés, así como los nuevos docentes que se integren a dicha área, trabajar, efectivamente, con una secuencia didáctica y la evaluación de los aprendizajes para ponderar el trabajo, como el que se haría con el nuevo enfoque comunicativo. Este trabajo intenta mejorar la presentación didáctica de los nuevos docentes en el área de inglés, aunque los docentes con experiencia también se pueden beneficiar, para que sus alumnos trabajen de forma efectiva los aspectos cognitivos requeridos durante la enseñanza de una segunda lengua.

1.2.1 Propuesta instrumental de la secuencia didáctica y el uso del portafolio de evidencias

Debido a que el material de trabajo de la DGETI no cuenta con una base sólida, carece de una bibliografía adecuada para sustentar el modelo a seguir en el desempeño docente, así como de un instrumento adecuado en la presentación de la secuencia didáctica; en este trabajo el tesista se propuso desarrollar una propuesta que contará con los elementos requeridos para trabajar con la secuencia didáctica (tabla 3, apéndice b). Estos elementos son: a) un elemento estructural de apertura o actividad previa (*warm-up*), b) desarrollo o actividad posterior (*introduction*), c) actividad final o cierre (*practice*), y d) evaluación (*assessment*), donde la secuencia didáctica sería el instrumento operativo de las actividades y el portafolio de evidencias el instrumento de evaluación.

En la propuesta de trabajo generada por esta investigación se piensa utilizar una plantilla de trabajo utilizada por la Coordinación del Programa de Idiomas en Nuevo León (*Manual de inducción para maestros 2003 – 2004*), la cual permitiría un mejor uso de los elementos contenidos en los nuevos programas curriculares del sistema de DGETI. Cada etapa supone activar el conocimiento previo del alumno mediante actividades que despierten su interés, la curiosidad y sus expectativas de creatividad al construir sus propios aprendizajes y, así mismo, fomentar el desarrollo de la autoestima, la interrelación social crítica, la adaptación a distintos tipos de situaciones y la detección de errores, entre otras. Lo anterior hace suponer que los docentes están preparados en el uso de tales herramientas de trabajo, pero ante la necesidad de recurrir a personal que no está capacitado para impartir la materia de inglés, se requiere que se les asesore en el conocimiento y uso de las estrategias de enseñanza y evaluación que requiere un enfoque comunicativo y una evaluación auténtica. Esto supone que la DGETI proporcionaría materiales adecuados a todos aquellos docentes que se integrarían a la Academia de Inglés para impartir las materias de INBACO. Sin embargo, las actividades presentadas en las secuencias didácticas proporcionadas como ejemplos a seguir, mostraban una clara tendencia a trabajar con un enfoque estructuralista más que con un enfoque comunicativo ya que también carecían de una explicación teórica adecuada para llevar a buen fin la evaluación auténtica que se pretende integrar al hacer uso de los portafolios de evidencias y otras herramientas de evaluación.

1.2.1.1 Justificación del proyecto de investigación

Como se mencionó arriba, el cambio de modelo de trabajo en el nivel bachillerato tecnológico propició el aumento de cursos de idiomas al interior de los planteles, y a su vez, generó la falta de recursos docentes para que impartieran la materia de INBACO. Los docentes de otras áreas con conocimientos de una segunda lengua no tienen las suficientes nociones de enseñanza de una segunda lengua por lo que este trabajo intenta proporcionar una alternativa de apoyo que les permita desarrollar su trabajo de manera eficaz.

Debido a la confusión inicial en la presentación de la información institucional (que deberán manejar los docentes de inglés) es necesario plantear cómo podrán trabajar estos docentes con una secuencia didáctica, y cómo pueden implementar la evaluación requerida para ponderar un trabajo alternativo, como el que se haría con el nuevo enfoque comunicativo. Aunado a este problema inicial, se desprende la falta de docentes de inglés para cubrir los cursos propuestos por la misma Dirección General, ya que el personal que integra actualmente la Academia de Inglés no cubre la cantidad de grupos que tendrá el plantel al impartir en el semestre de otoño, INBACO I; INBACO III e INBACO V. Es aquí donde surge la necesidad de una capacitación para los nuevos docentes de inglés que vayan a impartir los dos primeros semestres de la materia.

El reconocer que a los nuevos docentes de Inglés del CBTIS 24 les falte capacitación en el uso de las secuencias didácticas y en el uso de portafolios de evidencias enfocados a impartir una segunda lengua, hace pensar que es necesaria una capacitación o actualización docente al interior del plantel para todos aquellos que tuvieran una preparación didáctica de enseñanza de contenidos pero no de una segunda lengua; ya que de esta manera, todos los docentes de la Academia de Inglés del plantel tendrán una guía general para trabajar las secuencias didácticas y realizar la evaluación auténtica requerida y, a la vez, poder utilizarla de forma más adecuada a las necesidades de cada grupo de alumnos. Por lo anterior se espera que una capacitación adecuada en el uso y manejo de las secuencias didácticas (instrumento de operación) y en el manejo del portafolio de evidencias (instrumento de evaluación), al interior del CBTIS 24 orientada a los docentes que se integren a trabajar a la Academia de Inglés incidirá positivamente en el aprendizaje de inglés por los alumnos para el buen uso y manejo de las secuencias didácticas y del portafolio de evidencias.

1.2.1.2 Las preguntas de investigación

El estudio que se propone, consiste en la elaboración de una guía que sirva de base para una capacitación al interior del CBTIS 24 para el buen uso y manejo de las secuencias didácticas, que se sustentará en las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué características tiene una propuesta eficaz para el desarrollo de una secuencia didáctica en los cursos de inglés?
2. ¿Cómo pueden usarse eficazmente los portafolios de evidencias en la ponderación, en el aprendizaje y la enseñanza del inglés?
3. ¿Qué instrumentos o herramientas alternos pueden utilizar los maestros de inglés en el desarrollo de la secuencia didáctica?

1.2.1.3 Hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación es:

La propuesta idónea para que los docentes utilicen las secuencias didácticas y los portafolios de evidencias en el aprendizaje y enseñanza del inglés es aquella que haga un manejo adecuado de elementos estructurales de apertura o actividad previa, desarrollo o actividad posterior, actividad final o cierre, y evaluación, donde la secuencia didáctica será el instrumento operativo de las actividades y el portafolio de evidencias, más el instrumento de evaluación. Las herramientas de trabajo de la secuencia didáctica serán los organizadores avanzados y las estrategias de lectura. Los primeros se utilizarán para enlazar la información previa a la nueva información, y los segundos, servirán para aterrizar la información técnica de las distintas especialidades de los alumnos del bachillerato tecnológico como lo son los del CBTIS 24.

1.2.1.4. Objetivos

Los objetivos de este proyecto de trabajo son:

1. Capacitar a los docentes en el uso de las secuencias didácticas y los portafolios de evidencias en caso de no contar con un reconocimiento definitivo de su uso.
2. Proponer el uso de diversas herramientas de trabajo (organizadores avanzados y estrategias de lectura, entre otras herramientas de trabajo) en las secuencias didácticas.
3. Orientar a los docentes en el uso eficaz del portafolio de evidencias al interior del aula para que los alumnos tengan una mejor apreciación de su propia evaluación.

1.2.1.5. Justificación

Como se mencionó arriba, el cambio de planes de estudio del bachillerato tecnológico del nivel medio superior del plan anterior que contaba con sólo dos cursos de inglés (LAES) al actual (INBACO), que cuenta con cinco cursos de una segunda lengua propició que los docentes del área de inglés, no fueran suficientes para impartir clases a todos los grupos de alumnos que lo requerían, por lo que la DGETI decidió que los docentes de otras áreas de estudio que tuvieran un conocimiento previo de una segunda lengua impartieran clases de inglés. Sin embargo, no todos los docentes de inglés tienen conocimientos sobre cómo implementar los materiales y estrategias necesarias en una clase de inglés.

La justificación de este proyecto implica que los docentes de inglés podrán tener una actualización necesaria en el uso de estrategias y materiales para impartir una segunda lengua que incluye además las herramientas de trabajo en las secuencias didácticas como son los organizadores avanzados y las estrategias de lectura, entre otros; por lo que deberán contar con un instrumento de capacitación o actualización docente que les permita integrar o complementar su conocimiento de las secuencias didácticas y los portafolios de evidencias. Tal instrumento deberá adecuarse a las necesidades que requieran los docentes de otras áreas de estudio que se integren a la Academia de Inglés, ya que estos docentes de distintas maneras manifestaron que no tienen los mismos conocimientos y la misma información en lo que respecta a la secuencia didáctica y el uso del portafolio de evidencia para la materia de Inglés. El instrumento de capacitación o actualización docente podrá basarse, principalmente, en el uso de la lectura como el núcleo de todas las estrategias y herramientas de trabajo. El objetivo primordial del nuevo plan de estudios de la DGETI es que los alumnos de las distintas especialidades se manejen en el ámbito tecnológico y es, a través de la lectura de textos en una segunda lengua, donde tendrán que aplicar este conocimiento.

2. Marco teórico

En este apartado, se describirán algunas de las teorías de reconocimiento de lectura que se han propuesto. Estas teorías incluyen a las de Kenneth Goodman (la teoría del modelo socio-psicolingüístico de la lectura) o Joan Devine (el modelo de reconocimiento de lectura), entre otras, para explicar cómo aprenden a leer las personas; además, cómo distintas estrategias de aprendizaje, por ejemplo, las estrategias de lectura (*'skimming'* o *'scanning'*), o el uso de otras herramientas de uso como los diagramas de Venn, o algunos otros instrumentos de trabajo, pueden facilitarle a los alumnos el aprendizaje de una segunda lengua.

2.1. Presentación de la lectura como parte integral de una secuencia didáctica

La lectura es un medio activo por el cual un individuo conoce nueva información relacionada con un campo de conocimiento específico. Promover la lectura en las aulas es un punto básico para mejorar la capacidad de aprendizaje de los alumnos. En el caso del nuevo plan de estudios de la DGETI, la lectura deberá ser el eje que mueva las distintas actividades y estrategias a utilizarse en las aulas, para un desempeño eficaz de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos de los CBTIS.

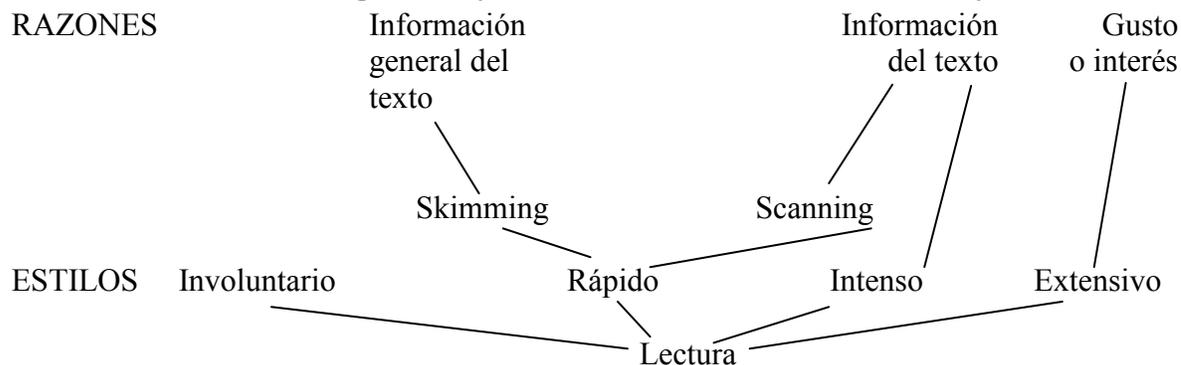
Gunning (2000) plantea que la lectura, como proceso activo y cognitivo de construcción de significado, es la recolección de lo dicho por alguna persona y convertido a palabras. De lo anterior se deriva que son las palabras impresas, y no las figuras que acompañen al texto, las que puedan leerse (las figuras son complementarias para aclarar las ideas); por lo que, un lector exitoso deberá asegurarse de entender el contenido de la lectura mediante la decodificación del lenguaje, utilizando distintos recursos en la obtención de la misma (1-2).

Este proceso de comprensión interactúa en el marco del aprendizaje donde el alumno deberá cuestionarse todo aquello que lo rodea en su medio; de esta manera, tendríamos que el aprendizaje que realiza el alumno se da en tres formas (figura 1, apéndice c): a) centrado en el sonido (lo que oye cuando lee, por ejemplo), b) en la palabra (lo que ve al leer) y c) por su significado (lo que interpreta de la lectura); lo auditivo, lo visual y lo kinestésico, respectivamente (Carrell, 1995: 128).

Harstle y Burke (citados por Joan Devine, Carrell 1995) describen tres modelos del proceso de lectura que muestran las formas en las que un individuo puede tener acceso a la información utilizando todas sus estrategias de aprendizaje e involucrando sus habilidades básicas de comprensión. La primera noción que un individuo debe reconocer para la adquisición de conocimientos a través de la lectura es, de acuerdo con Jeremy Harmer (2003), que: a) debe tener una razón para leer y b) conocer estilos de lectura. En cuanto a las razones, el alumno debe reconocer que lee para obtener: a) información general (o para incrementar su acervo cultural o social), b) información específica (tecnológica o de tecnologías de punta) o c) por gusto o interés. En cuanto a los estilos, un individuo puede leer: de manera involuntaria, rápida, intensa o extensa. En un caso específico, el individuo puede realizar la acción de dos maneras: a) en busca de la idea (*skimming*) para la obtención de información general (actualización tecnológica o de acervo técnico) o buscando información específica (*scanning*) que puede incluir reconocimiento o incremento del acervo técnico o tecnológico (12).

De acuerdo con Jeremy Harmer (2003: 12), el cuadro que a continuación se presenta, contiene las distintas funciones de la lectura, descritas con anterioridad.

Tabla 4: Razones para leer y estilos de lectura, de acuerdo a Jeremy Harmer.



2.1.1 Definición de los elementos integrales en una secuencia didáctica

La lectura es el medio por el cual el alumno puede aprender a reconocer información; sin embargo, ¿cómo puede relacionar esta información a la lectura misma en una clase de inglés? Si la información está en una segunda lengua, el alumno debe ser capaz de comprender esa segunda lengua. El problema que presenta la adquisición de información en una segunda lengua es que el alumno debe aprender la lengua y

definir cuál información le será útil y cuál no; al mismo tiempo que reconoce el proceso por el cual ha aprendido esa segunda lengua.

2.1.1.1 ¿Qué es una secuencia didáctica?

Una de las maneras que se ha planteado la DGETI Tamaulipas para manejar el proceso de adquisición de conocimientos básicos en una segunda lengua es mediante el uso de una secuencia didáctica; ésta deberá involucrar el uso de herramientas idóneas que sirvan de vehículo para manejar los contenidos de la segunda lengua y ser atractiva al alumno para que lo motive a su aprendizaje. Así, el alumno podrá manejar las herramientas más pertinentes al interior del aula con el fin de adquirir un conocimiento lingüístico teórico que resulte interesante y entretenido.

Rogelio Reyes y Humberto Cueva (2003) explican que una secuencia didáctica es “el orden de los contenidos programáticos que, de acuerdo con la experiencia docente, se tiene(n) probado(s) como más accesible(s) y estimulante(s) para su enseñanza. La secuencia didáctica no tiene por qué coincidir con el orden en que están dispuestos los contenidos en el programa”(122). Las herramientas involucradas, más idóneas, durante la organización de la secuencia didáctica podrían ser los organizadores avanzados y las estrategias de lectura para lograr que los alumnos se involucren en el tema de estudio.

Freeman y Freeman (1998: 11) describen, cómo un maestro de primaria puede utilizar un diagrama de Venn (figura 2, apéndice c) para relacionar el contenido de dos lecturas (cuentos para niños) con el fin de presentar la información de manera efectiva e interesante. El diagrama de Venn se convierte en el organizador avanzado que contiene la información de los textos y como los niños ya manejan el concepto de Diagrama de Venn en Matemáticas, saben que sirve para asociar ideas. Los niños pueden reconocer cuáles ideas son comunes a los dos cuentos utilizados y cuáles sólo corresponden a uno de los dos cuentos. La presentación de la información mediante esta gráfica de Diagrama de Venn resulta atractiva porque permite al alumno enfocar su interés a lo representado en el cuadro.

Algunos otros ejemplos de organizadores avanzados son sugeridos por Harmer (1989), Gunning(2000) u Ogle (citada en Gunning, 2000). La información tomada de Harmer (1989) permite ver que los ítemes lingüísticos pueden ser presentados en distintas variantes de trabajo al interior de las aulas para que los alumnos recopilen

información en este tipo de herramientas. Thomas Gunning (2000: 318) reporta que una de las mejores formas de obtener una información clara y precisa es con el uso del cuadro KWL Plus (figura 3, apéndice c) que; de acuerdo con Ogle (citada por Gunning, 2000: 205-223) sirve para obtener información antes, durante y después de hacer una lectura. Los alumnos podrán tomar un papel activo al recopilar el contenido de la información en este cuadro.

La secuencia didáctica que se propone, será el instrumento de operación que centre y guíe el sentido de trabajo al interior del aula, mientras que los organizadores avanzados serán las herramientas de trabajo que permitan el uso y el orden del manejo de la información que requiera la secuencia para adquirir el conocimiento de la segunda lengua. Así, la activación de los conocimientos previos se logra manejar como un rompehielos (*'icebreaker'*), durante la primera parte de la lección (*'warm-up'*) organizada para que permita al resto de las herramientas de trabajo crear un enlace de información. En el caso del Diagrama de Venn (Freeman, 1998), los alumnos pueden organizar las ideas de manera efectiva al buscar las oraciones que expliquen o ilustren características de la lectura. En el caso del cuadro KWL+ (Gunning, 2000), la herramienta de trabajo es más compleja que el Diagrama de Venn ya que permite que el alumno no sólo recopile información, sino además que se cree una visión de la misma información y fundamente un criterio para reconocer qué información es relevante y qué tipo de información deberá buscar de acuerdo con el tipo de texto o de contenido (visual u oral) que se maneje al interior del aula. Una secuencia de elementos (herramientas de trabajo) definida permite a los alumnos reconocer la información previa y deducir la nueva información a adquirirse.

Se espera que la secuencia didáctica también permita al alumno ser responsable de la búsqueda y reconocimiento de información, previo, al trabajo del aula, buscando y adquiriendo distintos elementos informativos de distintos medios de comunicación, tales como: páginas de Internet que traten el tema a estudiar, bibliografía o referencias bibliográficas de libros y revistas de interés general o especializadas, conocimiento de revistas de divulgación relacionadas con su área de estudio, o en el caso de los alumnos de la Carrera de Técnico en Contabilidad, los manuales de asuntos fiscales (IVA, ISR, etc.) que les permitirán ser partícipes en el desarrollo de su propio aprendizaje. Al compartir las fuentes de información con otros, los estudiantes aprenden a través de la

socialización, además de que reconocen la utilidad de los materiales en su entorno social.

La secuencia didáctica como instrumento operativo permite al docente involucrar a los alumnos en el uso de la información de su área de estudio tecnológico, con lo que los alumnos participan y construyen los elementos que desean utilizar para mejorar o aprender de la misma.

2.1.1.2 ¿Qué es un portafolio de evidencias?

Todo producto obtenido por el uso de los organizadores avanzados y de las estrategias de lectura, durante cada una de las secuencias didácticas, deberá contar con un medio físico en el cual el alumno pueda depositarlo. Este, sin lugar a dudas, es el portafolio de evidencias; dicho instrumento le permitirá al alumno compilar la información que considere adecuada para presentar y reconocer los avances logrados durante el período de trabajo (la unidad a evaluar) y al final de la misma, el portafolio de evidencias será el instrumento que el maestro tendrá para poder hacer una mejor evaluación del trabajo del alumno. Así mismo, el portafolio de evidencias le permite al propio alumno reconocer y evaluar de manera crítica su propio aprendizaje, ya que al ser un instrumento de acumulación de material, le permite al alumno ver su progreso y su aprendizaje. El alumno puede comparar el trabajo realizado con el de sus compañeros y encontrar los elementos semejantes y diferentes entre sí, con lo cual podrá ser capaz de evaluarse y evaluar trabajo y contenidos aprendidos durante el uso de la secuencia didáctica

Elizabeth Shores y Cathy Grace (2004) definen al portafolio como la “recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada alumno a lo largo de un período de tiempo. Existen 3 tipos de portafolios: a) los portafolios privados, b) los de aprendizaje y c) los acumulativos” (187); los segundos son los que se consideran como los portafolios de evidencias. El producto de las herramientas, tales como el organizador avanzado y las estrategias de lectura, permiten al alumno compilar su material en los portafolios de evidencias para realizar un cúmulo de actividades, entre las que se incluyen hacer una evaluación crítica de su propio aprendizaje.

2.1.1.3 ¿Qué son los organizadores avanzados y estrategias de lectura?

El organizador avanzado es la herramienta que sirve para realizar el anclaje de un conocimiento previo a un nuevo conocimiento del cual se espera que el alumno haga un uso adecuado y le sirva para mejorar su nivel de conocimiento.

Una estrategia de lectura es la que le permita al alumno reconocer la información estudiada y pueda integrarla, mediante el uso de un organizador avanzado, a su propia experiencia e información. La secuencia didáctica hará un uso programático de ambas herramientas (Brown, H. D., 1994: 65-66).

2.1.1.4 ¿Qué es la comprensión de lectura como estrategia de aprendizaje?

La comprensión de la lectura, estrategia que sirve para obtener información de un texto, permite la intervención de distintos sistemas que apoyan a la lectura de un texto con la finalidad de darle un significado y obtener una serie de puntos de información, estos procesos van desde el aspecto oral (una narración) hasta la lectura consciente de un texto escrito. Es aquí donde el lector, a través de la lectura, puede comprender nuevos significados dados a un término, o adquirir información relevante que le sea útil en su trabajo o en su vida diaria. El siguiente esquema es un ejemplo de una estrategia de lectura al interior del aula, con un enfoque comunicativo y que hace uso de distintas herramientas de trabajo. Kenneth Goodman (citado en Carrell, 1995: 11-21) expresa que dicha estrategia de lectura se basa en cinco procesos; *reconocimiento, iniciación, predicción, confirmación, corrección y terminación*, pasos por los que el lector, en este caso el alumno, pasará para reconocer la información de un texto. Goodman sólo presenta la información elemental (aspectos del proceso), la referencia de trabajo al interior del aula corresponde a la información planteada por la secuencia didáctica, que debieran manejar los alumnos de manera teórica en el plantel:

Procesos de lectura

Reconocimiento – Iniciación		Predicción	Confirmación	Corrección	Terminación	
Los estudiantes ven el texto. Se interesan en las gráficas, dibujos, tablas o diseños gráficos, en primer lugar.	Los estudiantes, después de ver las imágenes, relacionan las mismas con el texto.	Los estudiantes intentan inferir la información del texto al escoger un nombre para el mismo.	Los estudiantes leen otra vez el texto en busca de una forma más explícita de búsqueda de información.	Los estudiantes contestan preguntas de los ejercicios para confirmar la información que ya han adquirido y que está relacionada de manera intrínseca al conocimiento previo del texto.	Los estudiantes comparan los ejercicios con un compañero para confirmar que tengan la misma información y si es adecuada a la información del texto.	Los estudiantes comparan de forma oral sus respuestas con el resto de los compañeros para confirmar que hayan obtenido la misma información. Si existe alguna discrepancia los estudiantes discuten entre sí para demostrar sus puntos de vista.

Tabla 5: Procesos de lectura de acuerdo con Ken Goodman (Devine, 1995)

2.1.1.5. Textos auténticos y textos didácticos

Los textos tienen distintos estilos de escritura. Así tenemos que hay textos informativos, científicos o artísticos. Cada uno de ellos representa un tipo distinto de lectura, en donde las estrategias utilizadas serán distintas. Cada uno de ellos proporciona diferente tipo de información y requiere de distintas estrategias de lectura. En el caso de los textos científicos, el uso de un vocabulario técnico así como reconocer las estructuras gramaticales más complejas hacen de este texto, un elemento difícil de entender. En este texto es dónde el lector deberá reconocer las estrategias específicas empleadas, por ejemplo, el conocimiento del vocabulario técnico o el uso de un buen diccionario de términos técnicos o científicos que le permitan al lector reconocer la información del texto; ambas estrategias de lectura con las cuales el alumno puede trabajar al interior de las aulas.

En un texto auténtico, el texto que tiene como propósito promulgar información al hablante de la lengua nativa de manera natural, nos permite reconocer el vocabulario, su uso cotidiano, los giros lingüísticos comunes a la lengua, los distintos significados y los distintos niveles de lectura, aplicados. Un texto didáctico (o semi-auténtico), el texto que tiene como propósito fines educativos, permite al lector reconocer la forma y los aspectos didácticos de uso común en la lengua que se estudia (Kramsch, 1993, 177) Una

buena combinación de textos auténticos y didácticos permitirá al alumno poder establecer estrategias de aprendizaje; los segundos, para que sirvan como la base de las actividades a desarrollar al interior de las aulas, donde el enfoque comunicativo se manifestará al proporcionar el contenido útil y viable, pertinente para que el alumno comunique distintas capacidades; y los primeros para que encuentre en ellos las referencias requeridas de su aprendizaje lingüístico.

2.2 La Construcción del conocimiento por parte de los alumnos

La idea del cambio de estilo en la enseñanza, de una educación tradicional donde el maestro es el centro del aprendizaje a facilitador de información, contenido y estrategias de aprendizaje, es para que el alumno se integre de forma activa a este proceso. Si el facilitador logra “construir” un andamiaje propicio para que el alumno pueda anclar la información anterior (del nivel educativo anterior) con la nueva información, habrá logrado su objetivo. Dicho andamiaje, de acuerdo con Gunning (2000: 6), permite la resolución del trabajo al interior de las aulas, al hacer que los participantes se involucren de manera activa en todos los procesos de enseñanza posibles. La construcción de este andamiaje permite a los alumnos tener la seguridad de que su conocimiento previo ha sido utilizado de manera adecuada.

La idea de enlazar la información previa a la nueva con la ayuda de una persona con experiencia, de acuerdo con la teoría de Lev Vygotsky, (citado en Gunning, 2000: 5), que oriente y asesore a los estudiantes en la etapa de aprendizaje es lo que se conoce como el uso del andamiaje; la construcción de un conocimiento que le permita a cada alumno ser capaz de crear su propio conocimiento basado en un conocimiento previo; sin embargo, no sólo el facilitador deberá ser partícipe del proceso de integración interna de los alumnos, son ellos mismos los que deberán ser partícipes de este proceso de aceptación e integración grupal, al reconocer con quién quieren trabajar dentro del aula y por qué deberán hacerlo. Una de las mecánicas de trabajo en un salón interactivo del nuevo plan curricular es la de rotar a los alumnos para que no trabajen con los mismos compañeros durante todas las actividades propuestas en clase; esto les permitirá enriquecer sus experiencias personales al compartir opiniones distintas a las suyas y

fomentará un cambio de puntos de vista y comentarios que repercutirán en su propio aprendizaje inicial.

2.2.1 Las relaciones personales como enlace de una secuencia didáctica

Al reconocer que sus logros se basan en la interacción grupal, los alumnos pueden desarrollar una mejor colaboración de equipo y del grupo en sí. La motivación que se dé al interior del grupo, así como el reconocimiento de cualidades similares a otros permitirá a los alumnos trabajar de manera eficaz y reconocer sus cualidades o aspectos positivos, que habrán desarrollado en el ámbito educativo; lo que les puede facilitar la integración al mundo laboral con mayor rapidez.

Es importante que el facilitador reconozca los distintos estilos de aprendizaje que tienen los alumnos para poder manejar actividades que permitan a los alumnos integrar las actividades a su sentido de percepción idóneo; así las actividades desarrolladas deberán cubrir el área auditiva, visual o kinestésica de los alumnos, para que integren con mayor rapidez el conocimiento. Estas actividades también deberán involucrar los aspectos básicos de aprendizaje comunicativo: escuchar-hablar, leer-escribir.

También es importante que el alumno reconozca las distintas variantes del trabajo en equipo, como el trabajo en un solo grupo, binas, tercias o grupos pequeños de cuatro, todas estas formas de trabajo, de acuerdo con Jeremy Harmer (1989). La integración activa de estos elementos de trabajo grupal facilitará al alumno manejar la información de las actividades de una manera adecuada. Schmuck y Schmuck aportan diferentes instrumentos de medición con los cuales el facilitador puede relacionar la interacción de los alumnos al interior del grupo.

Ejemplos de estos instrumentos son: a) el sociograma (Schumack y Schumack, 1997:129), que define el grado de aceptación que existe entre ellos mismos como alumnos del mismo grupo (figura 4, apéndice c), o b) el método de medición de la estructura de la amistad (Schumack y Schumack, 1997: 132), instrumento que sirve para evaluar cómo los alumnos se comportan entre sí y con quién se llevan mejor al interior del grupo (figura 5, apéndice c). Tanto el sociograma como el método de medición de la estructura de la amistad permiten reconocer la forma de trabajo al interior del aula. El docente programa el trabajo en binas o en equipos basado en el sociograma. Así mismo distribuye el espacio de trabajo en el aula con la ayuda del método de medición de la

estructura de la amistad, al integrar de manera aleatoria la cantidad de alumnos que integren los equipos de trabajo. Esta combinación de formas de trabajo le permite al docente hacer que todos los alumnos trabajen entre sí al menos una vez durante el semestre, en rotación continua de compañeros de trabajo.

La secuencia didáctica facilita el uso de las herramientas de trabajo y de las estrategias de aprendizaje, pero el trabajo en grupo y su reconocimiento por parte de los alumnos como otro elemento de acción al interior del aula, permiten a la misma secuencia didáctica ser más efectiva, ya que exhorta a los alumnos a colaborar con sus propios compañeros y con el facilitador.

2.2.2 El resultado de una secuencia didáctica en el bachillerato: la lectura

La parte final del proceso de adquisición de información es la que Piaget reconoce como acomodación y asimilación; con estos dos procesos, el alumno puede conectar la información previa y relevante a la nueva. Kenneth Goodman explica que el lector hábil utiliza, al menos cuatro ciclos de lectura (figura 6, apéndice c) y que son: a) la etapa óptica, b) la etapa receptiva, c) la etapa sintáctica y d) la etapa del significado para poder obtener un panorama general de cómo abordar la lectura de un texto (citado en Carrell, 1995: 15). Para esto, el lector utiliza tres sistemas de referencia que le permitirán reconocer los distintos aspectos que integran un texto como un todo y, a su vez, descomponerlo en sus partes para luego poderlo volver a integrar. Entonces tenemos que en la etapa óptica, el lector se enfrenta con el texto de una manera general, así el lector reconocerá que el texto puede ser sólo una mancha de tinta en el papel; el lector deberá descubrir el contenido del mismo al ser capaz de pasar la vista por las líneas del texto y descubrir si su contenido tiene claves que le permitan reconocer la información. Las claves pudieran ser el título, el subtítulo, los esquemas, dibujos o diagramas, tablas y cuadros que contenga el texto. En este momento el alumno hace ya, uso de estrategias de lectura que le permitan reconocer la información.

En la parte perceptiva, el lector puede ser capaz de reconocer qué tipo de sistemas utiliza el texto, el cual básicamente se complementa por el uso de las grafías (en la forma escrita) que forman palabras, y el sistema fónico (en la forma oral, que se encuentra en combinación con el sistema escrito para poder reconocer los caracteres escritos y transformarlos a forma sonora para identificarlos y reconocer que hacemos un uso

adecuado de los mismos) que le permite al lector reconocer lo que está escrito en el texto mediante el uso del sonido y la repetición de cierta palabra que el lector pudiera desconocer. Esta es la forma en que un hablante nativo de la lengua reconoce si su sistema de signos es el adecuado para la comunicación de información. Por último, el lector hace uso del sistema sintáctico, donde discrimina qué recursos sintácticos puede contener el texto, ¿cómo podríamos reconocer la diferencia entre público – publico – publicó, si no es por el uso oral de la lengua y en un segundo momento (que no está supeditado al primero necesariamente sino que puede tratarse de manera independiente), al del contexto? El lector en esta etapa sabe si tal o cual palabra, tiene tal o cual significado o si el uso de tal o cual término es adecuado a lo que previamente el mismo tenía como referencia. El lector, en su papel de alumno, tendrá que lidiar con su objeto de estudio en el salón de clase: el texto. La secuencia didáctica permite al maestro, ya como facilitador, apoyar a los alumnos para que sean ellos mismos quienes se involucren en la búsqueda de nueva información, además de que también les permite sugerir las herramientas de trabajo y las posibles estrategias de aprendizaje que puedan manejar con las cuales los alumnos tienen mayor facilidad de conectar la información ya conocida con la nueva información a aprender.

2.2.3 El modelo de enseñanza utilizado con la secuencia didáctica

El uso de textos auténticos y didácticos así como de otros materiales auténticos creados en la segunda lengua, es recomendable para que el alumno reconozca que la información tecnológica se encuentra comúnmente en este tipo de instrumentos, sin embargo, para que el alumno pueda tener acceso a esta información, el método que se debe utilizar en los cursos de inglés del CBTIS 24 deberá ser aquel que permita manejar actividades programadas con un enfoque comunicativo.

Con base en los principios de Anthony Edwards, Richards y Rodgers, (citados en James Brown, 1995: 3), aclaran que el método a utilizarse en una clase de inglés con enfoque comunicativo deberá contar con actividades interesantes que permitan al alumno integrar la información a su nivel de aprendizaje y, a la vez, permitirle ser parte activa del grupo; por lo que el facilitador deberá reconocer en su planteamiento de actividades un afán de expresión comunicativa y, a su vez, este enfoque comunicativo

permita al alumno encontrar distintas estrategias de aprendizaje que le permitan tener acceso a la comprensión de un texto escrito. Es decir, manejar de manera alternativa los elementos de las funciones básicas: escuchar-hablar; leer-escribir, para que permitan a los alumnos reconocer las diferentes formas de aprendizaje, al escuchar la palabra, al pronunciarla, al leerla y al escribirla.

Al reconocer que el momento inicial de los objetivos programados en el nuevo plan curricular del CBTIS 24 es contar con un curso que sirva de apoyo para poder adoptar las estrategias de aprendizaje sugeridas para el curso, o en su defecto, adaptar los elementos contenidos para crear material de apoyo al curso y que este curso permita el desarrollo adecuado de las actividades al interior del aula, lo que deberá ser prioridad del plantel; sin embargo, el facilitador podrá hacer uso de la creación de actividades que no se encuentren programadas en el curso de inglés utilizado pero que sean afines al proceso de enseñanza de una segunda lengua.

La secuencia didáctica como instrumento operativo permite al maestro facilitador utilizar el recurso del curso de apoyo para convertirlo (adoptarlo) y adaptarlo a las necesidades de los alumnos, pero son éstos, los que tendrán que reconocer que el curso de apoyo no es la única fuente de material de trabajo, sino que además deben de trabajar con otros materiales auténticos o semi-auténticos que ellos mismos deberán aportar. Así el desempeño al interior del aula podrá tener mayor eficiencia, ya que son los alumnos, los interesados, los que descubren por qué tales materiales les permiten una nueva forma de aprendizaje.

La propuesta de este proyecto es una secuencia didáctica de trabajo que se apoye en el uso del curso Style 1 (Gardner, 2004), con el correspondiente complemento, Style Workbook 1 (Ortiz, 2004) para INBACO I y II, y Style 2 (Gardner, 2004), Style Workbook 2 (Ortiz, 2004) para INBACO III y IV, para adoptar las actividades establecidas en el mismo, la creación de actividades orales, principalmente, basadas en el mismo y la creación de material de trabajo complementario a las actividades de los mismos cursos de Style 1 y 2.

2.2.3.1 Actividades a desarrollar durante una secuencia didáctica

Las actividades planeadas en los objetivos del nuevo plan curricular deberán estar, entonces, en función del desempeño escolar, así como también de los criterios de evaluación que se concreten al interior del aula, donde también deberá tomarse en cuenta, la relación interpersonal de los alumnos al interior del grupo. Los distintos puntos de vista de los alumnos permitirán la integración de elementos de análisis para que los mismos contribuyan con su propio conocimiento e integración al desarrollo de las distintas actividades que puedan programar con el facilitador.

Esto con la finalidad de que los alumnos pueden reconocer los principios por los cuáles después ellos mismos serán capaces de desarrollar actividades personales que les permitan fortalecer el uso de la información reconocida. De esta manera, las actividades diarias al interior del aula pueden conformarse con redes de información como telarañas o diagramas de Venn, aunados a otros materiales como el cuadro KWL+ que muestran con facilidad el trabajo y la colaboración en equipo.

Una de las formas más comunes de trabajo con la telaraña o el diagrama de Venn es hacer que los estudiantes, como conjunto o en grupo total, aporten los elementos que integren el análisis mediante una lista de elementos que comprenderían el concepto trabajado (como puede ser transporte, donde los alumnos proporcionan las características de cada tipo: transporte terrestre, aéreo, marítimo, y los elementos individuales de cada categoría), después en pares, tercias o grupos de cuatro integrar a qué categoría pertenece cada uno de los elementos. A continuación, puede rotarse a los integrantes de los equipos para que discutan que transporte aporta más beneficios, cuál es más rápido o eficaz y puedan completar, entonces, otro cuadro, éste puede ser el KWL+ para tener la información concentrada. Con esta manera de trabajo, los estudiantes descubren que siempre tendrán que participar de forma activa al interior del aula.

2.3 Construcción de un nuevo modelo de enseñanza

El uso de una secuencia didáctica que involucre herramientas de trabajo para la estimulación efectiva, y activa, de los alumnos permitirá a su vez crear un proceso de evaluación continua (*assessment*) que sea crítico para el alumno, ya que le permitirá reflexionar sobre su desempeño y trabajo diario en el aula. La evaluación auténtica

permite al maestro usar herramientas útiles para demostrar que los estudiantes tienen capacidad y que su progreso y habilidades, que han aprendido y desarrollado, les permite obtener nuevas estrategias de aprendizaje para la obtención nueva de información. Con la evaluación continua del trabajo diario de los estudiantes, el docente podrá:

- ❑ Ayudar a los mismos en sus puntos críticos,
- ❑ Desarrollar mejores estrategias de lectura y/o aprendizaje,
- ❑ Evaluar el programa del curso de inglés para mejorarlo con nuevos y mejores materiales actualizados que involucren estrategias de lectura, con lo cual el maestro podrá realizar una mejor evaluación del progreso de los alumnos y del curso,
- ❑ Involucrar a los padres y al personal administrativo de las escuelas al proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Estos objetivos serían acordes con los objetivos programados, inicialmente, por la DGETI; además serían complementarios ya que el fin del nuevo modelo de enseñanza curricular pretende que los alumnos sean participes activos de su propio proceso de aprendizaje, con lo cual se desenvolverían de manera crítica y auto-suficiente en el campo laboral en el que se desempeñarían.

La propuesta de este proyecto es que se les permita a los nuevos docentes de inglés tener una actualización docente de las herramientas y estrategias de trabajo para el uso de los mismos en una clase de segunda lengua. Dicha actualización tendría como punto central el reconocimiento de las herramientas y estrategias de trabajo sugeridas en una guía o recopilación de material que permita poner en práctica tanto al instrumento de operación (secuencia didáctica) como al de evaluación (portafolio de evidencias). Algunas secuencias didácticas y las herramientas y estrategias de trabajo estarían contenidas en esa guía, para que los nuevos docentes de inglés cuenten con ellas como el recurso inicial y que este recurso, a su vez, les permita reconocer y crear, adaptar o adoptar nuevos materiales de trabajo para la materia de INBACO.

2.3.1 Evaluación auténtica dentro del nuevo plan curricular

Por último, pero no menos importante, es el uso de los instrumentos que sirvan para ponderar lo realizado por el alumno; aquellas actividades y tareas cuyo fin haya sido el de fomentar el aprendizaje en los alumnos y que le haya permitido a los mismos

un apoyo para el reconocimiento del desempeño personal, los elementos necesarios para un aprendizaje continuo y activo que les ayuden en su superación, académica, personal y, sobre todo, profesional.

2.3.1.1 Tipos de evaluación auténtica

La evaluación es necesaria en todo tipo de aprendizaje para reconocer si el alumno ha desarrollado las habilidades pertinentes a la labor que piensa realizar; en el caso de los alumnos del bachillerato tecnológico no sólo se evalúan las actividades básicas sino aquellas más complejas con herramientas de evaluación auténtica. La evaluación de la enseñanza en una segunda lengua requiere un tipo de evaluación distinto al tradicional. En la evaluación tradicional el alumno no participa en su evaluación, lo que hace la diferencia con el uso de la evaluación auténtica; ya que el alumno es partícipe de su evaluación, así como del reconocimiento de sus habilidades y qué tanto desempeño tiene de acuerdo a lo establecido dentro del salón de clase. Estas herramientas de evaluación auténtica, de acuerdo a O'Malley (1996), son: a. entrevistas orales, b. recuento de historias o textos, c. muestras de escritura, d. proyectos/exhibiciones, e. experimentos/demostraciones, f. ítemes de respuesta construida, g. observaciones del docente, h. portafolios (tabla 6, apéndice b), de las que el último tipo de evaluación, el portafolio de evidencias, es el que la DGETi pretende tomar como la forma final de evaluación en los planteles del sistema.

2.4 Evaluación auténtica con el desempeño docente del bachillerato

El tipo de evaluación a desarrollar, generado por la DGETI, es principalmente el uso de portafolios de evidencias; para compilar los ejercicios de los alumnos. La mejor manera de mostrar una evaluación es con los diferentes tipos de materiales utilizados por los alumnos, que demuestren el progreso realizado durante las sesiones de trabajo. Sin embargo, el facilitador deberá recordar que todo aprendizaje es “el corazón de la información de respaldo relevante” (Hirsch, citado en Strickland y Strickland, 2000: 3) que nos permite “usarla de manera inteligente, fluida, flexible y apta en diversos y particulares contextos” (Wiggins, citado en Strickland y Strickland, 2000: 3). Uno de estos contextos es el salón de clase. La evaluación que se haga al interior del mismo

deberá reflejar, no sólo con una ponderación numérica, las habilidades y destrezas adquiridas en la misma; sino además demostrar la capacidad y la competencia, del alumno, para desarrollar dicha habilidades y destrezas una vez que tenga la necesidad de evaluarse a sí mismo y a su trabajo.

Esta evaluación, de acuerdo con la DGETI, deberá demostrar paso a paso el uso de dichas habilidades demostradas en la finalización y logro de cada una de las actividades que se desarrollen en los objetivos del nuevo plan curricular, que incluye: a) realización de proyectos, b) integración del portafolio de evidencias, c) valoración de desempeño realizado durante las actividades desarrolladas en los objetivos del curso, d) pruebas y prácticas de laboratorio, campo y taller, e) trabajos de indagación y f) solución de problemas. La muestra física del resultado de todas estas partes integradas se reflejará en el portafolio de evidencias que contendrá las actividades desarrolladas durante el período a evaluar y cada una de estas actividades deberá contener una rúbrica que le permita al alumno ser partícipe de su propia evaluación crítica.

2.4.1 Propuesta de evaluación para la secuencia didáctica

El nuevo enfoque comunicativo que expresan los planes curriculares en el sistema de bachillerato tecnológico orientados a la enseñanza de una segunda lengua amerita el uso de nuevas formas de evaluación, no sólo aquellas de los exámenes, la participación en clase o las tareas. El alumno deberá demostrar en sus actividades la formación que ha desarrollado con el uso de estrategias de aprendizaje y de lectura; por lo que, también deberá contar con formas de evaluación alternativa, como lo es el caso de la evaluación auténtica; para esto deberá tomar las formas propuestas en el cuadro anteriormente descrito para evaluar a los alumnos de bachillerato durante la secuencia didáctica. Así, el facilitador contará con un mayor rango de instrumentos de evaluación.

2.4.2 Ventajas de la evaluación auténtica en el sistema de bachillerato

La principal ventaja que demuestra el uso de la evaluación auténtica mediante el portafolio de evidencias es que el alumno puede reconocer si es hábil en el uso de competencias lingüísticas básicas así como también en el uso de las estrategias de enseñanza que le permitan inferir, razonar y manejar información especializada. La construcción de su propia realidad es parte de esta evaluación a realizarse al interior del

sistema educativo por lo que el alumno podrá reconocer de qué manera ha aprendido; cuál ha sido su progreso en el desarrollo educativo y cómo puede mejorarlo por el uso de todas las herramientas de trabajo aprendidas. Otra ventaja es que permite a los alumnos ser partícipes de su propia educación al darles la oportunidad de desarrollar sus habilidades y competencias en función de un conocimiento especializado. Este conocimiento especializado lo habrán obtenido de la construcción de su propia realidad.

Obras Consultadas:

- Brown, H. Douglas (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd. ed.) NJ : Prentice Hall
- Brown, H. Douglas (2002). English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. En Brown, H. D. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Carrell, Patricia L., Devine, Joanne, and Eskey, David (1995). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo Sánchez Hidalgo, Mario A (2003). La Enseñanza Del Inglés Como Lengua Extranjera En El Bachillerato: Propuesta Curricular Centrada En El Desarrollo De Habilidades Lingüísticas Básicas.
- Freeman, Yvonne S., and Freeman David E. (1998). *La Enseñanza De La Lectura y La Escritura En Español En El Aula Bilingüe*. (Marisela B. Serra, Trad.). Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, Kenneth (1995). The Reading Process. En Carrell, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunning, Thomas G (2000). *Creating Literacy Instruction for all Children*. (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Harmer, Jeremy (1989). *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman.
- Harmer, Jeremy (2003). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed.) Harlow (Essex) : Longman.
- Hirsch, E. D. (2000). En Strickland, K y Strickland, J. *Making Assessment Elementary* Portsmouth: Heinemann.
- Jacob, Evelyn (1999). *Cooperative Learning in Context. an Educational Innovation in Everyday Classrooms*. Albany: State University of New York Press.
- Karlin, Robert (1973). "Evaluation for Diagnostic Teaching." *Assessment Problems in Reading*. Ed. McGinitie, Walter H., ed. Delaware: International Association Newmark.
- Kramsch, Claire (1993). *Content and Culture in Language Teacher*. New York: Oxford University Press.

McGinitie, Walter H.(1973), ed. *Assessment Problems in Reading*. Delaware: International Association Newmark.

Escuela Secundaria (2003). México: Ed. Trillas.

O'Malley, J. Michael, and Valdez, Lorraine (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Longman.

Reyes, Rogelio y Cueva, Humberto (2003) *100 Preguntas Sobre La Enseñanza Del Español En La Escuela Secundaria*. México: Ed. Trillas.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore (2000). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Schmuck, Patricia A. y Schmuck, Richard A. (1997). *Group Processes in the Classroom*. (7th ed.) Dubuque, IA: Brown and Benchmark.

Shores, Elizabeth F. y Grace, Kathy (2004). *El Portafolios Paso a Paso. Infantil y Primaria*. (1a. ed.) Barcelona: Graò.

Sosa Peinado, Eurídice y Toledo Hermsillo, María Eugenia (2004). *Reflexiones Imprescindibles*. México: S.E.P.

Strickland, Kathleen, y Strickland, James (2000). *Making Assessment Elementary*. Portsmouth: Heinemann.

Wiggins, Grant (2000). En *Making Assessment Elementary*, Strickland, K y Strickland, J. Portsmouth: Heinemann.

Cursos consultados:

Garner, Ian, Rogers, M., Sturtevant, J., Williams, L. (2004) *Style (Teacher's edition)*. Mexico: MacMillan.

Garner, Ian, Rogers, M., Sturtevant, J., Williams, L. (2004) *Style 2 (Teacher's edition)*. Mexico: MacMillan.

Lethaby, Carol, Matte, M., Browster, S., Davies, P., Rogers, M. (2001) *Skyline 2 (Teacher's edition)*. Mexico: MacMillan.

3. Metodología

El objetivo de este proyecto amerita un diagnóstico basado en una encuesta que permita reconocer mediante el uso de los instrumentos aplicados, lo que opinan los docentes de inglés de la propuesta de trabajar con las secuencias didácticas.

El diagnóstico de este proyecto implica reconocer en qué medida los docentes del área de inglés de los Centros de Bachillerato (entre los cuales se incluye el CBTIS 24 en Ciudad Victoria, Tamaulipas, organismo público dependiente de la DGETI, Coordinación Estatal del Estado) han integrado a su forma de trabajo los instrumentos de operación y de evaluación sugeridos en el Manual por la DGETI entre los cuales se encuentran el portafolio de evidencias y las estrategias de trabajo conocidas como secuencias didácticas.

3.1 Muestra del proyecto de la investigación

Inicialmente, el universo a analizar para este proyecto de investigación fue el de aquellos docentes que integran la Academia de Inglés del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 24 en Ciudad. Victoria, Tamaulipas, organismo dependiente de la Dirección General de Educación Tecnológica industrial, Subsistema de Educación Media Superior dependiente de la Secretaría Pública y que de acuerdo con el Departamento de Servicios Docentes y la Dirección del plantel cuentan con los requisitos de conocimiento de una segunda lengua y el uso de las habilidades básicas para el manejo de las herramientas de trabajo al interior de las aulas. En su momento, el incidente principal fue que los docentes del CBTIS 24 no participaron en las encuesta de investigación por lo que se decidió que participaran otros docentes de otros planteles en esta investigación. Con esto se pretende que el fin primordial de la investigación sea reconocer si los docentes de inglés de todos los planteles del Estado cuentan con una capacitación adecuada para manejar las estrategias de aprendizaje que involucran la enseñanza de una segunda lengua, y que además están utilizadas en el nuevo plan de estudios de la Educación Media Superior para los Centros de Bachillerato Tecnológico.

3.2 Presentación de la información

La recolección de datos de información requiere, de acuerdo con José Tejada Fernández (1999) reconocer qué datos son necesarios, con qué instrumentos operativos se hará la colecta de información, dónde, cuándo y cómo además de quién hará dicha colecta. A continuación trataré de responder esas preguntas.

3.2.1 Tipos de instrumentos

Los tipos de instrumentos propuestos por José Tejada Fernández (1999: 9) abarcan desde escuchar y hablar, la observación, lápiz y papel, y la triangulación, hasta el uso de instrumentos más elaborados (tabla 7, apéndice b); otros instrumentos de evaluación se basan en el tipo de situaciones a estudiar.

La recopilación de información que deberá contener este trabajo para poder llevar a buen fin el diagnóstico se basa en el uso de un instrumento de recopilación de información, dichos instrumentos serían: un cuestionario para los docentes que intenta reconocer si los mismos utilizan o utilizarán, y en qué medida, los instrumentos involucrados en el nuevo plan curricular utilizado por la DGETI.

3.2.1.1 La encuesta realizada a los docentes de inglés

La encuesta realizada a los docentes constó de ocho preguntas, las cuales fueron:

¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene planear sus clases siguiendo una secuencia didáctica?

¿De qué manera integra la enseñanza de inglés con un enfoque comunicativo a la secuencia didáctica usada?

¿Cuáles habilidades comunicativas y/o aspectos de la lengua usualmente enfatiza en sus cursos?

¿Qué tareas incluye usualmente en la secuencia didáctica de sus clases de inglés, por ejemplo: *warm-up*, *scope and sequence*?

¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene el uso del portafolio en la evaluación de sus cursos de inglés?

¿Qué tipo de evidencias usualmente incluyen sus alumnos en los portafolios de evidencias?

¿Cuáles estrategias de lectura procura que sus alumnos desarrollen? ¿Con que objeto?

¿De qué forma considera que se puede apoyar a los colegas, especialmente a los nuevos maestros, en el desarrollo de las tareas antes referidas (enseñanza con un enfoque comunicativo, planeación y ejecución de secuencia didáctica, uso del portafolio de evidencias, enseñanza de estrategias de lectura)?

Todas las preguntas permiten el reconocimiento de un desarrollo docente gradual durante el proceso de adquisición de las nuevas formas de trabajo, y para reconocer si los mismos han podido adecuarse a las requisiciones de los nuevos programas o necesitan una actualización docente en el uso de materiales/herramientas de trabajo que les faciliten un mejor desempeño en el ámbito docente. Los docentes de inglés serán capaces de manejar mejor las herramientas/materiales de trabajo si asumen que necesitan una capacitación que les sería de beneficio en su desempeño docente.

3.2.1.2 La encuesta como modelo de reconocimiento de la labor docente

La encuesta aplicada a los docentes de inglés me permitió reconocer en las respuestas de los docentes cómo utilizan la secuencia didáctica, los portafolios de evidencias y demás elementos involucrados en el trabajo de las secuencias didácticas, si los manejan debido a su área de estudio y si pueden reconocer las estrategias y materiales de aprendizaje relacionados con la instrucción y el desempeño de una segunda lengua.

El diagnóstico se basó en un análisis de contenido para reconocer qué es lo que opinan los docentes en relación con el uso de la secuencia didáctica y el portafolio de evidencias; por lo que, el enfoque de este instrumento me permitió recopilar los comentarios, opiniones y sugerencias de los docentes con respecto a los instrumentos de operación y de evaluación analizados a fin de poder comprobar las hipótesis planteadas y demostrar si los docentes de los cursos de inglés en el CBTIS 24 de Ciudad Victoria, Tamaulipas están capacitados y/o actualizados para utilizar el instrumento de evaluación tal como lo es el portafolio de evidencias, además del instrumento de operación ya mencionado y la secuencia didáctica.

Mediante esta recopilación de información intento comprobar que no todos los docentes de inglés del CBTIS 24 cuentan con los elementos necesarios para trabajar de manera adecuada las secuencias didácticas, ya que no tienen una actualización docentes del manejo de los instrumentos operativos necesarios para poder desarrollar los objetivos

del nuevo plan curricular, así como tampoco cuentan con los instrumentos de evaluación requeridos para ponderar de manera adecuada el trabajo de los alumnos con una forma de evaluación auténtica como lo desean las autoridades de la DGETI.

Esta propuesta está encaminada a poder desarrollar un curso de actualización docente en el uso y manejo de las secuencias didácticas y en el uso de los instrumentos de evaluación auténtica, como lo es el portafolio de evidencias. Al terminar la evaluación, y después de un análisis de la información, haré la recopilación del material didáctico que se pueda emplear en la propuesta de trabajo, con lo que se podrá llevar a cabo la creación de una **Guía para el desarrollo de una secuencia didáctica en los cursos de inglés básico**, propuesta para trabajar las secuencias didácticas y el portafolio de evidencias con un enfoque comunicativo y constructivista, que permita a los docentes reconocer estrategias de aprendizaje para la enseñanza de una segunda lengua, así como el uso adecuado de material relacionado con la enseñanza de la misma. Con dicha capacitación o actualización de los nuevos docentes de inglés mediante la presentación de dicha guía llegaría a buen término la propuesta.

Obras consultadas:

Brown, J. D. (1995) *The Elements of Language Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinle y Heinle Publishers, Inc.

Tejada Fernández, José (1999). Instrumentos De Medida. En Gairin, J. y Fernandez, A. *Planificación y Gestión De La Formación*. Barcelona: Praxis.

4. Resultados y discusión de la encuesta *Uso de la secuencia didáctica*

Mi interés por reconocer si los docentes de inglés estaban capacitados para proporcionar a los alumnos del CBTIS 24 en Ciudad Victoria, Tamaulipas, un nivel de inglés que les permitiera poder comunicarse de forma oral y escrita me llevó a la búsqueda de tal respuesta concreta. Durante el transcurso de mis estudios de Maestría me interesé por reconocer si los alumnos sabían leer y cuánto de su tiempo leían, si los docentes que estuvieran en contacto con esos alumnos leían y con qué estrategias de trabajo los motivaban a leer. Fue por eso que decidí tomar este tema como proyecto de investigación para reconocer si los docentes de enseñanza de una segunda lengua tenían conocimiento de cómo utilizar distintas estrategias de trabajo para que integran en un curso de enseñanza de segunda lengua.

Me planteé varias preguntas que contesté de manera general y creé mis propios supuestos para reconocer qué tanta información manejaban los docentes y si los compañeros del CBTIS 24 en el área de inglés también tenían la misma información. Uno de mis intereses fundamentales fue el uso de la secuencia didáctica, ya que con el cambio de programas en la Institución, los nuevos programas requerían del uso de la misma. La encuesta de investigación abarcó el uso de la secuencia didáctica y de las estrategias involucradas en la misma. La encuesta pretende demostrar si los docentes están capacitados en el uso de las distintas estrategias de trabajo que requiere la enseñanza de una segunda lengua. La aplicación, los resultados, el análisis y la discusión aparecen a continuación.

4.1 Análisis del uso de la secuencia didáctica en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Industriales y de Servicios por los maestros de inglés.

La aplicación de este cuestionario se llevó a cabo durante una reunión de docentes de inglés de la zona centro del estado de Tamaulipas del sistema de DGETI. El cuestionario que se aplicó consta de ocho preguntas que se definieron en conjunto con la asesora de la tesina. Las preguntas abarcaron aspectos generales de la información proporcionada por la misma DGETI, así como elementos de carácter especializado para el manejo de la información de una clase de segunda lengua y de la secuencia didáctica.

La aplicación del cuestionario fue hecha a un total de diecisiete docentes, de los cuales, diez eran mujeres y siete hombres, de distintas regiones del Estado entre los que se encontraban los de Ciudad Victoria (tres planteles, CBTIS 24, 119 y 236), Ciudad Mante, Jaumave y Nuevo Padilla, con edades, que van de los veinticinco a los cincuenta y cinco años, y de diferentes especialidades de profesión, es decir, no todos tienen una formación profesional o en la enseñanza de una segunda lengua. Algunos de ellos ya integrados a la práctica docente del inglés y otros que se preparan para hacerlo por primera vez. Solamente siete docentes contestaron la encuesta y la entregaron para su evaluación.

El motivo por el que docentes de otras áreas se encuentran involucrados en la enseñanza del inglés es que la DGETI ha tomado la determinación de utilizar a todos aquellos docentes que tengan un posgrado académico en diversas áreas, en el supuesto de que, al haber cursado ese posgrado tienen conocimientos totales de la enseñanza e impartición de una segunda lengua. Sin embargo, se considera que estos docentes, al carecer de una didáctica que involucre el uso adecuado de las herramientas para la enseñanza de una segunda lengua, no cuentan con herramientas suficientes para impartirla, como lo es la enseñanza del inglés, de manera adecuada. Por lo anterior, un objetivo de este proyecto es presentar una guía que permita a aquellos docentes nuevos en la enseñanza de una segunda lengua comprender y utilizar estrategias afines a la enseñanza que les sirvan para desarrollar de una manera eficaz y segura sus planteamientos de la información a sus alumnos. La información contenida en esta guía, no solo es para los nuevos docentes, sino para todos aquellos docentes de inglés que deseen desempeñarse con una mejor capacitación.

4.1.1 El Análisis de los resultados

Después de aplicar el cuestionario a los docentes participantes, con base en el análisis de los cuadros comparativos realizados, los resultados son los que se detallan a continuación (ver tabla 8, apéndice b):

Ante la primera pregunta, ¿qué ventajas y desventajas considera que tiene planear sus clases siguiendo una secuencia didáctica? los docentes encuestados contestaron que una de las ventajas del uso de la secuencia didáctica es que les permite una mejor planeación, así como también un mejor avance programático de las

actividades y objetivos a desarrollar durante el curso, coadyuvando a un mejor aprovechamiento del tiempo y permitiendo un trabajo alterno como lo es la exposición de los temas por parte de los alumnos. Las desventajas que los docentes encontraron fueron la falta de tiempo para aplicar otras actividades, el no poder trabajar en equipo, no poder profundizar en los temas importantes, además de observar que tampoco da el mismo resultado con distintos grupos de estudiantes (ver tabla 9).

De acuerdo con Schmuck y Schmuck(1997), las distintas estrategias propuestas por ellos para trabajar al interior del aula, les permitirían a los docentes planear mejor sus estrategias didácticas, organizando a los grupos para que trabajen de distintas maneras (individual, binas, tercias, equipos, o como un solo grupo). Las estrategias propuestas por Harmer,(1989) incluyen la preparación previa del docente para que, en caso de que no funcione una actividad específica, el docente tenga otras actividades alternas ya preparadas y los alumnos encuentren este planteamiento de actividades como una manera de superación personal. Los alumnos necesitan ser motivados con actividades que involucren su quehacer diario o su curiosidad por investigar. Una de las ventajas que los docentes de los CBTIS tendrían con la propuesta de guía es que les permitiría reconocer las distintas formas de trabajo que pueden utilizar al interior del aula, aunado a las estrategias, la secuencia didáctica aporta a la materia el uso de un enfoque didáctico rico en materiales, estrategias, técnicas y métodos de enseñanza, además de permitirle al alumno crear lazos con la información previamente aprendida y, de esta manera, concretar los nuevos conceptos manejados en un aprendizaje eficaz y seguro. La secuencia didáctica permite un uso efectivo de conceptos básicos y del desarrollo adecuado de la planeación y programación de objetivos.

Respecto a la siguiente pregunta, ¿De qué manera integra la enseñanza de inglés con un enfoque comunicativo a la secuencia didáctica usada? El comentario general de los docentes fue el uso de discusiones, debates, conversaciones, diálogos, comentarios, descripciones, *'brainstorming'*, *lectura en parejas*, *grupos pequeños*, *individualmente*, desarrollo y exposición de temas en equipo y en mayor frecuencia lo hicieron para mencionar la contextualización, uso de antes, durante y después para las actividades; una frecuencia correspondió a utilizar una metodología constructivista sin definir qué significado tiene esta metodología y hubo una frecuencia sin comentario alguno. Aunque de manera explícita los docentes únicamente manifestaron el uso de la función

oral y en menor medida la de escuchar (ya que ambas son intrínsecas, una a la otra), los docentes hacen mención de poco uso de las otras dos funciones comunicativas como lo son escribir/leer; en menor medida estas dos funciones fueron discutidas como una forma de integrar la secuencia didáctica. La secuencia didáctica le permite al docente manejar los aspectos básicos de la enseñanza de una segunda lengua, como son escuchar, hablar, leer y escribir en todos los objetivos del curso. El planteamiento inicial, e integral, es que el alumno tenga la ventaja de utilizar los aspectos básicos de la lengua para que integre de manera eficaz y concreta lo aprendido en el manejo de la segunda lengua, mediante los elementos conocidos por el docente, y con los cuales seguramente está familiarizado como son: la asimilación y la acomodación (Piaget, en Gunning, 2000), el andamiaje (Bruner, 1975, en Gunning, 2000), y la zona de desarrollo proximal (Vygotsky, en Gunning, 2000), entre otros. Si los docentes que imparten la materia de inglés en los Centros de Bachillerato, no cuentan con esta noción específica, una actualización docente sería de gran beneficio (ver tabla 10).

La siguiente pregunta cuestiona, ¿cuáles habilidades comunicativas y/o aspectos de la lengua usualmente enfatiza en sus cursos? Los docentes están conscientes, y no les queda duda alguna, de que actividades pueden desarrollar con sus alumnos al interior del aula, el comentario general fue el de utilizar la conversación como el vehículo de uso oral-escuchar, la pronunciación, la habilidad de síntesis, la exposición de clase y el trabajo en equipo, la fluidez, la enseñanza de las estructuras gramaticales, la deducción, el uso del contexto, *exámenes orales*, *canciones*, *práctica oral* por equipos, y en menor medida fueron mencionados los conocimientos previos para desarrollar las habilidades de la lectura y el aprendizaje de frases cotidianas. Otras técnicas sugeridas a los docentes, en la Guía de uso de la secuencia didáctica, de manera alterna y para agilizar el trabajo al interior del aula, siempre con la intención de una mejora continua para los mismos docentes, podrían ser, entre otras, a) repetición (*'drill'*), b) técnica cloze (*'cloze technique'*) el llenado de palabras, a un número determinado de espacios, c) llenado de espacio en blanco (*'filling gap'*), d) opción múltiple (*'multiple choice'*) que son algunas de las técnicas sugeridas por Harmer, entre otros autores, para continuar con las sugerencias mencionadas en la pregunta anterior (ver tabla 11).

En la cuarta pregunta, ¿qué tareas incluye usualmente en la secuencia didáctica de sus clases de inglés, por ejemplo: *'warm-up'*, *'scope and sequence'*?, los docentes

contestaron actividades de entrada como son los rompehielos (*'warm-up'*) o la lluvia de ideas, entre otros, las actividades de *apertura, desarrollo y cierre*, mencionadas en el programa y desarrollo de actividades por parte de DGETI, sin especificar en qué forma trabajan dichos elementos con la secuencia didáctica y la ejecución del portafolio de evidencias, cada una de estas respuestas mencionadas una sola vez. Aunque los docentes trabajan con facilidad diferentes estrategias, técnicas y métodos de enseñanza, no están del todo conscientes de trabajar otras alternativas como los materiales utilizados elaborados por los mismos docentes o tomados de cursos o libros de enseñanza del inglés, una excelente sugerencia para todos ellos sería que pudieran utilizar de manera alterna, todas estas sugerencias al interior de sus propias aulas y en beneficio de sus alumnos (ver tabla 12).

En la siguiente pregunta, ¿qué ventajas y desventajas considera que tiene el uso del portafolio en la evaluación de sus cursos de inglés? Los docentes informaron en sus respuestas, entre otros puntos, que las ventajas encontradas fueron: a) la facilitación del proceso de evaluación, b) se realiza la evaluación y muestra evidencias del avance, c) el alumno es responsable de su evidencia demostrada en las actividades desarrolladas, d) almacena la evaluación continua y permite la concentración de información, así como que el alumno comprueba su progreso. También, resultan útiles para el repaso o la retroalimentación del alumno y, a su vez, el alumno ve su avance y tiene conocimiento del trabajo individual.

Las desventajas que los docentes encontraron al uso del portafolio de evidencias fueron que el apoyo para estudio para presentar exámenes no tiene repercusión o tiene una finalidad de poco autoestudio. Los docentes reconocen que sus estudiantes, por lo general, pierden los portafolios. A pesar de que los docentes tienen una idea definida del uso del portafolio de evidencias, al parecer, desconocen una de las funciones principales del mismo, que es la evaluación continua por parte del estudiante, permitiéndole a éste, no sólo evaluar su desempeño, sino que además puede agregarle notas y comentarios de su propia evaluación o de los comentarios hechos por otros alumnos y el mismo docente; además el portafolio puede ser una forma alterna de evaluación que represente las habilidades y competencias adquiridas durante las sesiones de trabajo y que le sirve como su portafolio de presentación en caso de ser evaluado por otros, fuera del plantel de estudio. Una actualización docente adecuada en la preparación de la evaluación

continua y la integración de la misma para incluir en los portafolios es lo que proporcionaría la Guía de uso. El portafolio de evidencias permite evaluar a los alumnos en su práctica cotidiana y en la recolección de muestras, en forma sistemática de su avance y aprendizaje progresivo, además es una forma alterna de evaluación, aparte de los exámenes de conocimientos. Una de las desventajas es que se toma mucho más tiempo para recopilar toda la información necesaria y que los alumnos no están capacitados para hacer una evaluación personal, y grupal, con este tipo de recolección de muestras (ver tabla 13).

La siguiente pregunta, ¿qué tipo de evidencias usualmente incluyen sus alumnos en los portafolios de evidencias? se encuentra en función de la pregunta anterior y los docentes tienen definidos cuáles materiales o productos de las actividades realizadas al interior del aula pueden incluir, entre los mencionados están el de las actividades de *escuchar, hablar, escribir*, de los apuntes y del libro de texto contestado, de las investigaciones, tareas y ejercicios resueltos en el salón, o de las pequeñas evaluaciones, los ‘collages’, las experiencias propias y los trabajos para evaluación, las traducciones, los ejercicios de estructuración de oraciones, las actividades de aplicación de la estructura dada en clase, la síntesis, el trabajo final, o los cuadros sinópticos (ver tabla 14).

Para las siguientes preguntas, ¿cuáles estrategias de lectura procura que sus alumnos desarrollen? ¿Con qué objeto? Los comentarios de los docentes en sus respuestas fueron, entre otros, *comprensión de lectura, ‘scanning’, ‘skimming’, obtener la idea principal*, detección de ideas principales, vocabulario, orden de los acontecimientos. No obstante, los docentes no contestaron la segunda pregunta con lo cual no hicieron explícito el uso que le dan a las actividades. Las estrategias, están relacionadas con los aspectos básicos de la lengua, permitiendo un énfasis en el uso de la lectura como la habilidad básica, eje del aprendizaje. Estas estrategias permiten al alumno concretar otras habilidades como las de pensamiento lógico y concreto (*‘higher-order thinking skills’*). Uno de los puntos más importantes en la Guía de uso de la secuencia didáctica es el poder facilitar al docente el cuestionarse acerca de las habilidades básicas y en qué contexto poder utilizarlas en la impartición de una segunda lengua, con lo cual le permitirá al alumno concretar habilidades de pensamiento (ver tabla 15).

La última pregunta, ¿de qué forma considera que se puede apoyar a los colegas, especialmente a los nuevos maestros, en el desarrollo de las tareas antes referidas

(enseñanza con un enfoque comunicativo, planeación y ejecución de secuencia didáctica, uso del portafolio de evidencias, enseñanza de estrategias de lectura)? Los docentes se encuentran dispuestos a llevar a cabo una mejora continua a través de cursos, conferencias y materiales de apoyo, además de compartir experiencias y conocimientos en talleres y cursos. Reuniones, observación de clases, dinámicas, intercambio de experiencias positivas, mostrando el trabajo de los alumnos o explicando las actividades desarrolladas, así como la explicación de la forma de trabajo en el aula, las actividades que funcionaron, o expresando las experiencias de los docentes para dar a conocer la manera en que las realizaron, trabajo en equipo (ver tabla 16). Los docentes de inglés con una amplia experiencia, cuentan con un bagaje de conocimientos, metodologías, técnicas y actividades a desarrollar en la impartición de una segunda lengua, sin embargo, los nuevos docentes de inglés no reconocen toda la información manejada al interior del aula por lo que una actualización en el uso de las actividades que les permitan ver, y refrescar todos los conocimientos previamente adquiridos para el beneficio propio de las Academias de inglés, con lo cual, los docentes ya integrados pueden también refrescar sus conocimientos. Una sugerencia es la ***Guía de uso de la secuencia didáctica*** (apéndice a) que, con seguridad, les refrescará esos conocimientos.

Las habilidades y competencias demostradas por los alumnos en su aprendizaje, son el resultado de los docentes involucrados en la enseñanza de estas habilidades y competencias al interior del aula, si el docente carece de herramientas adecuadas para la enseñanza de esas competencias y habilidades, el alumno no será capaz de demostrar un progreso adecuado en la adquisición del conocimiento compartido por el mismo docente. Las habilidades y competencias son un aspecto social de nuestro entorno, si el alumno no aprende de la interacción con el docente será más difícil para el mismo aprender de sus propias experiencias. Si el alumno no reconoce que ha adquirido un conocimiento práctico que le permite desarrollarse en un campo como lo es la comunicación, y la comunicación en una segunda lengua, o una lengua extranjera, por ejemplo, entonces no podrá tener acceso a las habilidades desarrolladas por la secuencia didáctica en la enseñanza de una segunda lengua, como lo es el inglés.

4.2 Discusión de los resultados

A continuación se discuten los resultados proporcionados por los docentes durante la aplicación de la encuesta. Los cuadros comparativos de las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados en este trabajo de investigación se incluyen en un apartado diferente para cruzar la información obtenida con las respuestas proporcionadas. Es importante destacar que los cuadros comparativos incluyen la información tal como la proporcionaron los docentes con la finalidad de que se conozcan las respuestas de los mismos. El análisis de los resultados intenta apoyar la postura de este trabajo para demostrar que tanto los nuevos docentes de inglés como aquéllos que ya cuentan con experiencia requieren una capacitación o actualización docente adecuada al uso y manejo de las secuencias didácticas.

4.2.1. Discusión

Los docentes con experiencia en la enseñanza de una segunda lengua cuentan, al parecer, con una preparación adecuada para manejar la secuencia didáctica, a diferencia de los que, por primera vez se enfrentan a la enseñanza del inglés, quienes tienen algunas carencias que a través de talleres o cursos de actualización especializados les permitirán reconocer toda aquella información que manejan con mayor facilidad para el bien de la educación tecnológica. Los cursos de actualización docente al interior del sistema DGETI no han sido suficientes, ya que la misma Reforma educativa no ha permeado la totalidad de los conocimientos empleados durante la planeación y programación de objetivos. Los cursos de actualización no han permitido a los nuevos docentes de inglés tener conocimiento de la información manejada por los maestros especializados. Las habilidades y competencias que puedan incurrir en el uso de la secuencia didáctica, al parecer, no se han manifestado aún en la enseñanza explícita de una segunda lengua; ya que los docentes carecen de un fundamento lingüístico adecuado para realizar un análisis sencillo de los procesos de adquisición de segundas lenguas, como lo expresan algunos comentarios específicos tales como las desventajas mencionadas para el uso de la secuencia didáctica en el cuadro comparativo 1. Así también, el comentario general en la pregunta ocho de que los docentes necesitan cursos

y talleres de actualización docente al interior de los planteles CBTIS (ver tabla 16, apartado 4.2.2).

El fundamento, en este trabajo, es si los docentes reconocen cuál es el elemento comunicativo de la lengua, si existe una situación adecuada o la función real de la lengua para hacerse entender en un sistema lingüístico distinto al de la lengua materna. La falta explícita de un reconocimiento del área permite que los docentes se desempeñen de manera poco convencional y al carecer de herramientas con las cuales trabajar, las suplen con su esfuerzo y dedicación. Sin embargo, estos dos aspectos no son suficientes, ya que los docentes de inglés deben estar preparados para llevar a buen fin la presentación y práctica en la enseñanza de una segunda lengua. El análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes demuestra que los docentes aplican, con buenos resultados, la estrategia oral principalmente, pero no combinan las cuatro funciones de la lengua para integrarlas a la secuencia didáctica, y con esto, agilizar el trabajo continuo al interior del aula, con lo cual permitirían que el alumno sea más receptivo al uso de dichas habilidades básicas. De esta manera el alumno podría tener acceso a las habilidades y las destrezas específicas para comprender de manera lógica, y a profundidad, las funciones de la lengua que utiliza (ver tabla 10, 4.2.2).

Con algunas de estas carencias, los docentes deben de suplir de alguna manera sus desventajas. Una forma de hacerlo es adquirir la información de las fuentes de manera exacta y precisa como sucedió con los docentes que coincidieron en presentar los elementos que integran la nueva forma de trabajo al interior de las aulas, como lo es *apertura, desarrollo y cierre*, exactamente igual a como se presenta en la información proporcionada por la DGETI (ver tabla 12, 4.2.2). El reconocer la información permite evaluar en qué términos los docentes deberán trabajar; sin embargo, parece que los docentes del área de inglés no han analizado y desmenuzado esa información para integrarla a su forma de trabajo, que es lo que se espera que se haga con el uso de la secuencia didáctica. La secuencia didáctica es un elemento práctico que sirve para adecuar la información manejada en el aula misma, lo que le permitirá al docente tener una herramienta útil y adecuada para la enseñanza de conocimientos previos y enlazarlos a los nuevos conceptos adquiridos por los alumnos. A su vez, los alumnos serán capaces de demostrar, mediante el uso de sus competencias y habilidades lo asimilado. Todas las estrategias o técnicas utilizadas pueden tener un buen fin como lo es el portafolio de

evidencias, donde los alumnos, en colaboración con el docente, podrán compilar los trabajos que les permitan demostrar la adquisición de las habilidades y/o competencias lingüísticas requeridas para el uso de una segunda lengua. Los docentes reconocen que el portafolio de evidencias es una excelente herramienta de evaluación, ya que permite recopilar todos aquellos productos de las actividades de los alumnos que demuestran sus habilidades o competencias. No obstante, el comentario en la pregunta 5 (ver tabla 13, 4.2.2) demuestra que los docentes no tienen un conocimiento de cómo utilizar el portafolio para su evaluación.

Otra de las coincidencias que tuvieron los docentes fue en la pregunta 7, ya que seis de los docentes marcaron como estrategias de lectura el uso de *'skimming'* y *'scanning'* (ver tabla 15, apartado 4.2.2), sin reconocer otros enfoques útiles como el uso del *aprendizaje cooperativo o enseñanza recíproca*, donde el alumno trabajando de manera individual, en conjunto con otro(s), o en equipo puede reconocer la información buscada como lo mencionan Schmuck y Schmuck(1997), todo con la asistencia docente.

Una coincidencia generalizada es la que aparece en la pregunta 3, donde al menos tres docentes manifiestan que una de las habilidades comunicativas básicas envolverá la enseñanza de la pronunciación. Sin ser un punto de enseñanza básico en las clases de inglés de los CBTIS antes de la reforma, ahora parece haber un énfasis genuino en la enseñanza del aspecto oral de la lengua, lo que demuestra la preocupación de los docentes por reconocer el aprendizaje (y la enseñanza) específica de la parte comunicativa oral en las aulas. Lo que resulta sorprendente es que los docentes no reconocen aspectos prácticos como el uso de diferentes técnicas de aprendizaje (*'drilling'*, *'cloze technique'*, *'gap filling'*, entre otros), para integrar la función comunicativa de la lengua, con lo cual, probablemente, no enriquezcan la clase y la puedan convertir en un asunto tedioso y de poco interés para el alumno. Se considera que los ejercicios que involucren estos elementos de aprendizaje, le facilitarían al docente una práctica sencilla y eficaz para con sus alumnos.

Por último, pero no menos importante, es el reconocimiento de una evaluación adecuada a la adquisición de las habilidades y competencias demostradas por los alumnos al interior del aula. La forma más simple de reconocer si los alumnos son hábiles o competentes en un cierto tema es mediante la obtención de un producto que identifique o defina ese aprendizaje; este producto es el resultado del esfuerzo y el

trabajo de los alumnos y la mejor manera de evaluarlo es integrándolo a un colectivo de actividades que demuestren la evolución y el proceso evolutivo que le tomó al alumno para obtener ese conocimiento, si bien, la intención primaria del portafolio de evidencias es la recolección de todo aquel material que permita la presentación del desarrollo de las habilidades adquiridas por el alumno, también permite reconocer si el alumno fue capaz de reconocer si su trabajo fue de valor durante dicho proceso. El que el mismo alumno pudiera concretar un comentario adecuado al desempeño de su trabajo es digno de reflejar, mediante un portafolio como en este caso mencionado, por escrito en dicha recopilación de material, como ya se indicó arriba. Sin embargo, parece que los docentes en la enseñanza y práctica de la adquisición de una segunda lengua no le dan importancia a esta forma de evaluación (*assessment*). También, al parecer, los docentes no cuentan con una idea concreta de la función que cumple el portafolio de evidencias en el desempeño de la evaluación continua. El portafolio de evidencias le permite al docente mismo reconocer el desempeño escolar del alumno y es el resultado de un esfuerzo a la aplicación, evaluación y calificación de un examen escrito. Así, el docente es capaz de evaluar las habilidades y competencias que estableció de entrada en la planeación y programación de los objetivos del curso. Con una capacitación, actualización docente o mejora, adecuadas, en el trabajo al interior de las Academias de inglés en los planteles de los Centros de Bachillerato, se espera que los docentes de inglés tengan las herramientas, y el conocimiento que les permita definir las técnicas y las metodologías para llevar a cabo su trabajo de una mejor manera e incorporarlas a su práctica docente diaria. El resultado de este trabajo demuestra que, aunque los docentes que imparten la materia de inglés en los CBTIS, ya cuentan con una preparación y disposición para ayudar a los alumnos y desarrollar mejor los objetivos de los nuevos programas de inglés, puede ser necesario que en los cursos y talleres de actualización docente reciban una capacitación que les facilite las mejoras en el uso de la secuencia didáctica, de los portafolios de evidencias y en todas aquellas estrategias que sean de beneficio para la práctica y el desempeño docente de los mismos en la enseñanza de una segunda lengua. La Guía de estudio de la secuencia didáctica que puede ayudar en la actualización de dichos conocimientos prácticos.

4.2.2. Tablas de la información proporcionada por los docentes encuestados en el uso de la secuencia didáctica:

Tabla 9: ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene planear sus clases siguiendo una secuencia didáctica?	
Comentario	Frecuencia
Ventajas:	
a) Necesaria	1
b) Flexible	1
c) Planeación, avance de las actividades realizadas, avance programático, elementos integrales	4
d) Aprovechamiento del tiempo, facilita la exposición de temas	2 2
e) Mayor participación, motivación	1
f) Permite tres momentos	
Desventajas:	
a) Falta de tiempo para realizar actividades	1
b) No trabajan en equipo	1
c) Costos adicionales de materiales	1
d) No permiten profundizar en temas importantes	1
e) La misma secuencia no da el mismo resultado a veces	1
f) Poco interés	1
g) Poco tiempo para el desarrollo	1

Tabla 10: ¿De qué manera integra Usted la enseñanza de inglés con un enfoque comunicativo a la secuencia didáctica usada?	
Comentario	Frecuencia
a) Discusiones, debates, conversación, Diálogos, comentarios, descripciones. Desarrollar y exponer temas en equipo (2)	5
b) Contextualización, uso de antes, durante y después para las actividades	2
c) Metodología constructivista	1
d) Sin comentarios	1

Tabla 11: ¿Cuáles habilidades comunicativas y/o aspectos de la lengua usualmente enfatiza en sus cursos?	
Comentario	Frecuencia
a) Conversación, pronunciación, habilidad de síntesis, exposición de clase, trabajo en equipo, Hablar y escribir: fluencia, estructura gramatical, pronunciación; escuchar y leer: deducción, contexto, Expresión oral, expresión escrita, Pronunciación, habilidades comunicativas, exámenes orales, canciones, práctica oral por equipos	4
b) Conocimientos previos para realizar la habilidad de la lectura	1
c) Gramaticales, frases cotidianas, pronunciación	1
d) Lectura y escritura	1

Tabla 12 ¿Qué tareas incluye usualmente en la secuencia didáctica de sus clases de inglés, por ejemplo: ‘warm-up’, ‘scope and sequence’?	
Comentario	Frecuencia
a) Rompehielos, contexto, tema, actividades.	1
b) Lluvia de ideas, trabajo en equipo, escritura, preguntas, inferencia, cuadro sinóptico, mapas cognitivos, recuperación de conocimientos previos.	1
c) Pregunta generadora, lluvia de ideas.	1
d) Hablar de hechos históricos, deportivos, artísticos.	1
e) Ejecución, portafolio de evidencias, enfoque comunicativo.	1
f) Warm-up, introducción, presentación, práctica, aplicación, y algunas veces evaluación (‘assessment’).	1
g) Apertura, desarrollo y cierre.	1
h) Construcción del aprendizaje por parte de los alumnos, apoyo y guía del docente.	1
i) Trabajo en equipo, hacer oraciones, ‘flash cards’, verbos modales, estructuras gramaticales.	1

Tabla 13: ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene el uso del portafolio en la evaluación de sus cursos de inglés?	
Comentario	Frecuencia
Ventajas:	
a) Facilita proceso de evaluación.	1
b) Evaluación, evidencias del avance.	1
c) Alumno responsable de su evidencia	1
d) demuestra la actividad desarrollada, almacenarla.	1
e) Evaluación continua, concentración de información.	1
f) El alumno comprueba su progreso.	1
g) Útiles para el repaso o la retroalimentación.	1
h) El alumno ve su avance, conocimiento del trabajo individual.	1
Desventajas:	1
a) apoyo para estudio para presentar exámenes, poco autoestudio.	1
b) Pierden los portafolios.	

Tabla 14: ¿Qué tipo de evidencias usualmente incluyen sus alumnos en los portafolios de evidencias?	
Comentario	Frecuencia
a) Asistencia, trabajo en clase, tareas (ejercicios), trabajo de equipo, apuntes, libro de texto contestado.	1
b) De investigación, tareas y ejercicios resueltos en el salón, pequeñas evaluaciones.	1
c) Sin comentarios	1
d) Collages, experiencias propias, trabajos para evaluación.	1
e) Traducciones, estructura de oraciones.	1
f) Grado de conocimiento adquirido, cumplimiento en diferentes actividades.	1
g) Actividades de aplicación de la estructura dada en clase	1
h) Síntesis, trabajo final, cuadro sinóptico.	1
i) Trabajo en equipo, investigaciones, dibujos vocabulario, estructuras gramaticales.	

Tabla 15: ¿Cuáles estrategias de lectura procura que sus alumnos desarrollen? ¿Con que objeto?	
Comentario	Frecuencia
a) Comprensión de lectura, 'scanning', 'skimming', obtener la idea principal, uso del diccionario, vocabulario, orden de los acontecimientos	5
b) Incremento de vocabulario, pronunciación, lectura interesante en silencio y en voz alta, Lectura en silencio	2

Tabla 16: ¿De qué forma considera que se puede apoyar a los colegas, especialmente a los nuevos maestros, en el desarrollo de las tareas arriba referidas (enseñanza con un enfoque comunicativo, planeación y ejecución de secuencia didáctica, uso del portafolio de evidencias, enseñanza de estrategias de lectura?)	
Comentario	Frecuencia
a) Cursos, conferencias, material de apoyo, Compartir experiencias y conocimientos en Talleres (y cursos).	2
b) Reuniones, observación (de clases), dinámicas, Intercambio de experiencias positivas.	2
c) Presentación de información de manera sencilla, sin vocabulario especializado.	1
d) Mostrando el trabajo de los alumnos o explicando las actividades desarrolladas, explicación de la forma de trabajo en el aula, las actividades que funcionaron, Expresando nuestras experiencias, dar a conocer la manera en que las realizamos, trabajar en equipo.	2

5. Presentación de la **Guía de desarrollo de una secuencia didáctica en los cursos de inglés básico** (apéndice a).

El cambio de planes de estudio del bachillerato tecnológico del nivel medio superior del plan anterior que contaba con sólo dos cursos de inglés (LAES) al actual que cuenta con cinco cursos de una segunda lengua (INBACO), propició que los docentes de una segunda lengua, del área de inglés, no fueran suficientes para impartir clases a todos los grupos de alumnos que lo requerían, por lo que la DGETI decidió que los docentes de otras áreas de estudio que tuvieran un conocimiento previo de una segunda lengua impartieran clases de inglés. Sin embargo, no todos los nuevos docentes de inglés tienen conocimientos sobre cómo implementar los materiales y estrategias necesarias en una clase de una segunda lengua.

La justificación de este proyecto implica que los docentes de inglés deberán tener una actualización necesaria en el uso de estrategias y materiales para impartir una segunda lengua que incluya además las herramientas de trabajo en las secuencias didácticas como son los organizadores avanzados y las estrategias de lectura, entre otros; por lo que deberán contar con un instrumento de capacitación o actualización docente que les permita integrar o complementar su conocimiento de las secuencias didácticas y los portafolios de evidencias. La aplicación del instrumento **Guía de desarrollo de una Secuencia Didáctica en los cursos de inglés básico** (apéndice a) podrá aplicarse durante una actualización docente al interior de los planteles.

Conclusiones

La propuesta de la **Guía de desarrollo de una secuencia didáctica en los cursos de inglés básico** (apéndice a) está encaminada a poder desarrollar un curso o taller de actualización docente en el uso y manejo de las secuencias didácticas y en el uso de los instrumentos de evaluación auténtica, como son los portafolios de evidencias; así mismo generalizar las herramientas de trabajo que se pueden utilizar junto a las estrategias de aprendizaje (de conocimientos y de lectura) para que todos los nuevos docentes de la Academia de inglés del CBTIS 24 hagan un uso adecuado de los mismos conocimientos.

Las habilidades y competencias demostradas por los alumnos en su aprendizaje, son, en parte, el resultado de los docentes involucrados en la enseñanza de estas habilidades y competencias al interior del aula; si el docente carece de herramientas adecuadas para la enseñanza de esas competencias y habilidades, el alumno no será capaz de demostrar un progreso adecuado en la adquisición del conocimiento compartido por el mismo docente. Las habilidades y competencias involucran la interacción con un aspecto social de nuestro entorno, si el alumno no aprende de la interacción con el docente, le será más difícil aprender de sus propias experiencias. Si el alumno no reconoce que ha adquirido un conocimiento práctico que le permite desarrollarse en un campo como lo es la comunicación, por ejemplo, entonces no podrá tener acceso a las habilidades desarrolladas por la secuencia didáctica en la enseñanza de una segunda lengua, como lo es el inglés.

La práctica docente adecuada que permite a los alumnos su desarrollo integral como personas, donde las habilidades y competencias se desarrollan al interior de las aulas, se puede presentar mediante una actualización docente con un enfoque comunicativo que integre conocimientos básicos, así como el desempeño de los elementos necesarios para trabajar, en el caso de los docentes de los CBTIS, la secuencia didáctica. Los docentes capacitados trabajan la secuencia didáctica involucrando las habilidades básicas de la lengua, escuchar/hablar, leer/escribir, con lo cual desarrollará habilidades lógicas de pensamiento que, a su vez, le permitirán al alumno integrar, como un solo componente, las habilidades necesarias para el manejo de una segunda lengua. Los docentes con esta capacitación tendrán en su desempeño la mejor herramienta de trabajo.

A P E N D I C E A

**Guía
de desarrollo de una
Secuencia Didáctica
en los cursos de Inglés Básico**

Víctor Manuel Díaz Frías, MA in TESL

C O N T E N I D O

Presentación

Conceptos básicos actualizados

¿Qué es una secuencia didáctica?

¿Qué es un portafolio de evidencias?

¿Qué es un organizador avanzado?

¿Qué es la comprensión de lectura como estrategia de aprendizaje?

Construcción de un nuevo modelo de enseñanza

Presentación de un ejemplo de uso de la Secuencia didáctica

Bibliografía

P R E S E N T A C I Ó N

La **Guía de desarrollo de una secuencia didáctica en los cursos de inglés básico** es un apoyo didáctico para actualizar el desempeño de los docentes de inglés en el área académica de lenguaje y comunicación. El fin primordial de dicha guía es auxiliar a todos aquellos docentes que se enfrentan a trabajar las secuencias didácticas de una segunda lengua por primera vez. El contenido de la misma se basa en la presentación y desarrollo del material didáctico manejado al interior del aula, el método utilizado (el libro de apoyo y el libro de trabajo) así como la presentación de información alterna que pueda servir para el mejor desempeño del maestro.

Los contenidos se presentan de manera sencilla y específica para que los docentes reconozcan de que manera pueden apoyarse en los materiales presentados y como pueden adaptar o adoptar nuevos materiales al uso de la secuencia didáctica y al portafolios de evidencias, los instrumentos de operación y evaluación, respectivamente. El material está presentado con varios ejemplos de un mismo objetivo. El trabajo de recopilación de material permitirá a los docentes de inglés concretar los materiales para adaptar o adoptarlos con un mejor uso de la secuencia didáctica.

El proceso de comprensión de lectura interactúa en el marco del aprendizaje donde el alumno deberá cuestionarse todos aquellos procesos que lo rodean en su medio. Cada etapa del proceso supone activar el conocimiento previo del alumno mediante actividades que despierten su interés, curiosidad y expectativas de creatividad al construir sus propios aprendizajes y, así mismo, fomentar el desarrollo de la autoestima, la interacción social crítica, la adaptación a distintos tipos de situaciones, la detección de errores, entre otras. Por todo esto, los docentes deben prepararse para cumplir y apoyar las expectativas de los estudiantes.

Conceptos básicos actualizados

Los conceptos básicos manejados en esta nueva propuesta son la secuencia didáctica y el portafolio de evidencias, instrumentos de operación y de evaluación respectivamente. Así como también deberá actualizarse la definición de organizador avanzado y de comprensión de lectura como estrategia de aprendizaje. Estos conceptos pueden ser actualizados para una mejor comprensión de la nueva forma de trabajo al interior del aula en la materia de INBACO. El uso de dichos conceptos le permitirán a

los (las) maestros (as) de INBACO realizar un mejor desempeño de los instrumentos de operación y evaluación con el enfoque constructivista requerido. A continuación se actualizan los conceptos.

¿Qué es una secuencia didáctica?

Rogelio Reyes y Humberto Cueva (2003) explican que una secuencia didáctica es “el orden de los contenidos programáticos que, de acuerdo con la experiencia docente, se tiene(n) probado(s) como más accesible(s) y estimulante(s) para su enseñanza. La secuencia didáctica no tiene por qué coincidir con el orden en que están dispuestos los contenidos en el programa” (122).

¿Qué es un portafolio de evidencias?

Elizabeth Shores y Cathy Grace (2004) definen al portafolio como la “recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada alumno a lo largo de un período de tiempo. Existen tres tipos de portafolios: a) los portafolios privados, b) los de aprendizaje y c) los acumulativos” (187); los segundos son los que se consideran como los portafolios de evidencias.

El portafolio de evidencias le permite al docente recopilar las actividades relevantes que demuestren el crecimiento escolar de los alumnos. Así mismo, los alumnos podrán evaluar su desempeño académico al reconocer en las actividades seleccionadas en el portafolio como aquellas que demuestran el avance personal paso a paso. La recopilación de material para el portafolio de evidencias se basa en los objetivos del curso y su pertinencia para demostrar que cada uno de los elementos incluidos cuenta con información relevante que señala el avance académico de los alumnos. Las rúbricas serán los parámetros para medir los elementos a incluir del objetivo.

¿Qué es un organizador avanzado?

El organizador avanzado es la herramienta que sirve para realizar el anclaje de un conocimiento previo a un nuevo conocimiento del cual se espera que el alumno haga un uso adecuado y le sirva para mejorar su nivel de conocimiento; una estrategia de lectura

es la que le permita al alumno reconocer la información estudiada y pueda integrarla, mediante el uso de un organizador avanzado a su propia experiencia e información. La secuencia didáctica hará un uso programático de ambas herramientas (Brown, H. D., 1994: 65-66).

¿Qué es la comprensión de lectura como estrategia de aprendizaje?

La comprensión de la lectura, estrategia que sirve para obtener información de un texto, permite la intervención de distintos sistemas que apoyan a la lectura de un texto con la finalidad de darle un significado y obtener una serie de puntos de información, estos procesos van desde el aspecto oral (una narración) hasta la lectura consciente de un texto escrito. Es aquí donde el lector, a través de la lectura, puede comprender nuevos significados dados a un término, o adquirir información relevante que le sea útil en su trabajo o en su vida diaria.

Las actividades planeadas en los objetivos del nuevo plan curricular deberán estar, entonces, en función del desempeño escolar, así como también de los criterios de evaluación que se concreten al interior del aula, donde también deberá tomarse en cuenta, la relación interpersonal de los alumnos al interior del grupo. Los distintos puntos de vista de los alumnos permitirán la integración de elementos de análisis para que los mismos contribuyan con su propio conocimiento e integración al desarrollo de las distintas actividades.

Construcción de un nuevo modelo de enseñanza

El uso de una secuencia didáctica que involucre herramientas de trabajo adecuadas para la estimulación efectiva, y activa, de los alumnos permitirá, a su vez, crear un proceso de evaluación continua (*assessment*) que sea crítico para el alumno, ya que le permitirá reflexionar sobre su desempeño y trabajo diario en el aula.

La evaluación auténtica permite al maestro usar herramientas útiles para demostrar que los estudiantes tienen capacidad y que su progreso y habilidades, que han aprendido y desarrollado, les permite obtener nuevas estrategias de aprendizaje para la obtención de nueva información. La propuesta del proyecto es que se les permita a los docentes de inglés una actualización de las herramientas y estrategias de trabajo para el uso de los mismos en una clase de segunda lengua.

Obras Consultadas

- Brown, H. D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd ed.) San Francisco CA: San Francisco State University.
- Brown, James Dean. *The Elements of Language Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinle y Heinle Publishers, Inc., 1995.
- Goodman, Kenneth. (1995) *The Reading Process*. En Patricia L. Carrell, Joanne Devine, and Eskey, David E., ed. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Ed. U. S. A.: Cambridge University Press.
- Gunning, Thomas G. (2000) *Creating Literacy Instruction for all Children*. 3rd ed. Boston, U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Harmer, Jeremy. *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman, 1989.
- Reyes, Rogelio y Humberto Cueva. (2003) *100 Preguntas Sobre La Enseñanza Del Español En La Escuela Secundaria*. México: Ed. Trillas.
- Shores, Elizabeth F., and Kathy Grace. (2004) *El Portafolios Paso a Paso*. Infantil y Primaria. (1a. ed.) España: Graò.

Presentación de un ejemplo de trabajo en el programa de inglés con enfoque comunicativo.

La presente muestra de trabajo de actualización docente para los docentes de inglés en el Área de Lenguaje y Comunicación del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 24 es un compendio de materiales que puedan adaptarse a los objetivos de cada uno de los programas de inglés de la reforma curricular realizada al interior del plantel.

Dicha muestra en este apartado ejemplifica la situación en que puede manejarse el nuevo material para la materia de INBACO. Un ejemplo sencillo y conciso es el que Jeremy Harmer muestra en su libro *Teaching and Learning Grammar (Longman Keys to Language Teaching)*, donde la función gramatical está en base a la situación de contexto para que los alumnos entiendan el ítem de manera clara y precisa en un contexto situacional. La adaptación de materiales a los distintos cursos de inglés impartidos en el plantel permite al docente una clase amena y ágil. Los recursos de materiales adaptados con la finalidad de proporcionar al alumno elementos de análisis para crear enlaces entre lo ya aprendido y lo nuevo por aprender, le permiten al docente de inglés la creación de material sensible, claro y preciso para una mejor impartición de la materia.

1. Ejemplo de trabajo con enfoque constructivista de acuerdo con Jeremy Harmer.

El ejemplo que a continuación se presenta muestra un enfoque constructivista al demostrar mediante una pequeña explicación visual el uso de las preposiciones *for* y *since* sin tener que hacerlo de manera gramatical, ya que al iniciar con el uso en el contexto el alumno puede inferir los distintos usos de dichas proposiciones, o repasar el conocimiento ya aprendido.

La explicación de uso de las preposiciones *for* y *since* se presenta a partir de reconoce cuál de ellas cubre un o periodo de tiempo (*for*) y cuál es la que inicia a partir de un momento, cronológico, determinado (*since*). El ejemplo práctico combinado con el grafico permite al alumno reconocer las funciones de dichos ítemes. Las posibles conclusiones son importantes: a. Las preposiciones se usan de forma distinta aunque ambas se refieren a desarrollo cronológico, b. Ambas preposiciones serian opuestas en uso en todo momento, c. El contexto permite reconocer la función específica de cada ítem seleccionado, d. La explicación, mediante el grafico, le permite no sólo al docente sino al mismo alumno explicar a otros alumnos, las funciones de uso de los ítemes.

And this is the explanation and preliminary exercise:

1 Stop and look.

1 It has been cold **for** five days.

MONDAY TUESDAY WEDNESDAY THURSDAY FRIDAY

It has been cold **since** last Monday.

Use *for* when you are talking about a length of time.
(——) Five days, ten years, three hours are all lengths of time.

Use *since* when you point back to the point in time (←——) when something began.

2 Use *since* or *for*.



1 It is eleven o'clock. The man has been waiting for the bus _____ 10.30.

2 In other words, he has been there _____ half an hour.

3 The woman has been waiting _____ only ten minutes.

4 In other words, she has been waiting _____ 10.50.

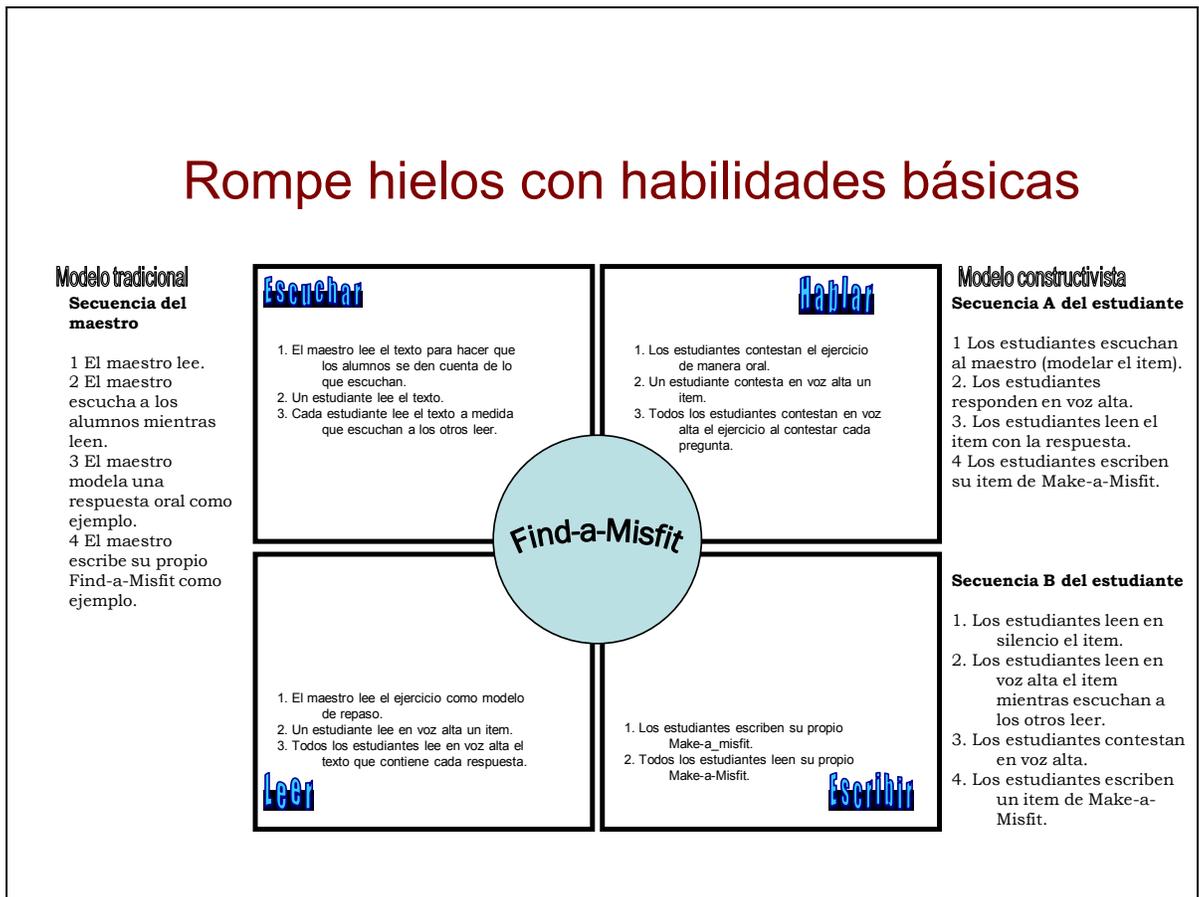
5 The man has been waiting _____ a longer time than the woman.

For personalisation, the students can ask each other how long they have done various things. They will answer with *since* or *for*.

Es importante destacar que el concepto señalado forma parte de la presentación del tiempo presente perfecto (*past participle form*) y que se estudia durante el semestre dos de INBACO.

2. *Presentación de un ejemplo de uso de la secuencia didáctica.*

Lesson Plan	
Semester: INBACO I	
Course: Semester 1 (August 2007 – January 2008)	
Objective: Be (Yes/No Questions)	
Date: August 23th, 2007	Time 25 min.
Warm – up Make a Misfit	5 min
Introduction Style 1 Unit 1 Lesson 2: Personally Speaking	10 min
Practice 1. Students write short dialogues (W/R) 2. Students practice with a partner (L/S) 3. Students act out the dialogue (L/S-R)	15 min
Assessment Students look for a scene from a movie with a dialogue that includes sentences with Be form. They act it out (L/S) Portfolio with the written dialogue	
Materials Make a Misfit Style 1 Book Movies	



La presentación del rompe hielos en la fase del *warm-up* (calentamiento) toma como base el ejemplo del inciso a y b para trabajar con un enfoque constructivista el modelo presentado.

Los pasos a seguir en este formato de trabajo son:

- a. El alumno lee en silencio o en voz alta los grupos de palabras para darse una idea clara de cómo están aglutinados.
- b. El alumno de manera individual o junto al maestro o en compañía de otro alumno se da cuenta de que se trata de distintos ejemplos de formas gramaticales.
- c. El alumno soluciona cada uno de los elementos a analizar por sí mismo, en pares, tríos, en equipos (cuatro personas) o en forma grupal.

Esta actividad está planeada para que les muestre a los alumnos el tema que van a estudiar, ya sea de manera situacional o de manera funcional.

Presentación de la información del ejercicio *Make-a-Misfit*.

Find-a-Misfit

Be a detective. Hidden in each chart is a word that does not match the label at the top. Find the misfit word.

Action Verbs	Being Verbs	Regular Verbs	Irregular Verbs
Crawl	Is	Race-raced	Sit-sat
Was	Are	Like-liked	Help-helped
Fly	Gallop	Run-ran	Take-took
Swim	Were	Call-called	Give-gave
The misfit is	The misfit is	The misfit is	The misfit is
_____	_____	_____	_____

Is	Are	Was	Were
The chef is	The pages are	The floors was	The apes were
The bug is	The cups are	The hat was	The tiger were
The boys is	The dogs are	The radio was	The birds were
The rain is	The desk are	The street was	The moths were
The misfit is	The misfit is	The misfit is	The misfit is
_____	_____	_____	_____

Present Forms	Past Participles	Present Tense	Past Tense
Ann works	Rose had come	Dances	Plays
Jane walked	Alma has gone	Jumps	Drank
Jim plays	Jack took	Run	Climbed
Andy sings	They have seen	Swam	Painted
The misfit is	The misfit is	The misfit is	The misfit is
_____	_____	_____	_____

From: Voyages in English 3; Part II; Chapter 4 Verbs; Lesson 7 Correct Use of Is and Are, Was and Were (pp. 332 – 333)

Function: Ice-breaker (review)

Objective: Students review regular/irregular forms of different verbs, tenses or kinds of verbs at the beginning of the class (ice-breaker) or at the end of the class, as a review of the information studied.

Assessment: Students can prepare their own Find-a-Misfits and exchange them.

Presentación del cuadro Habilidades básicas en una secuencia didáctica de INBACO.

Habilidades básicas en una secuencia didáctica de INBACO

<i>Actividad</i>	<i>Escuchar</i>	<i>Hablar</i>	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>	<i>Evaluación</i>
<p>To Be Oraciones afirmativas</p> <p>1. El curso utilizado (<i>Style, Ian Gardner, MacMillan</i>) propone una transcripción de la información a revisar (en negritas e itálicas).</p> <p>2. La evaluación continua del curso se destaca en negritas e itálicas.</p>	<p>1 Los estudiantes oyen:</p> <p>Style 1 CD Track 4 Paul: Hi. My name is Paul Grant. What's your name? Laura: I'm Laura Santos. It's nice to meet you. P: Welcome to the International Friends Club, Laura. L: Thanks. P: Where are you from, Laura? L: I'm from Chicago. And you? Are you from San Francisco? P: No, I'm not. I'm from Houston.</p> <p>Los estudiantes vuelven a oír la grabación.</p>	<p>2b Los estudiantes completan la información en los espacios en blanco oralmente (ejercicio 3).</p> <p>a) Los estudiantes pueden captar la información de la grabación. b) Los estudiantes practican su habilidad de oír al prestar atención a la grabación. c) Los estudiantes pueden reproducir información semejante a la de la grabación. d) No es necesario que los estudiantes reproduzcan de forma fideigna la información. (<i>your en lugar de you're</i>)</p>	<p>3 a) Los estudiantes escriben sus diálogos semejantes a lo que oyeron. b) Los estudiantes practican su escrito al leerlo con un compañero. c) Los estudiantes comparan sus diálogos con los de otros al escucharlos los mismos.</p>	<p>2a Los estudiantes completan la información en los espacios en blanco (ejercicio 3) de manera escrita.</p> <p>a) Los estudiantes pueden captar la información de la grabación. b) Los estudiantes practican su habilidad de oír al prestar atención a la grabación. c) Los estudiantes pueden reproducir información semejante a la de la grabación. d) No es necesario que los estudiantes reproduzcan de forma fideigna la información.</p>	<p>Style: Listen & Check: a) Tell Ss to listen to check their answers. b) If you want Ss to read the conversation out loud, have them repeat it after the recording line by line. c) Encourage Ss to imitate the intonation.</p> <p>Evaluación adicional: a) Los estudiantes escriben sus propios "diálogos". b) Los estudiantes practican sus diálogos en forma oral. c) Los estudiantes portan fotos o dibujos que ilustren la escena y practiquen su dialogo.</p> <p>A calificar: 1. Libro de trabajo, U1, L2, e2 1. Quiz 2. Examen parcial 3. Portafolios (diálogos y material))</p>

La presentación de la información de las habilidades básicas en una secuencia didáctica de INBACO, fueron tomadas del libro *Style 1*, Unidad 1, Lección 2 *Personally Speaking*, ejercicio 2 que muestra en la página original el uso de una grabación conteniendo la información necesaria (el diálogo que los alumnos escucharán). Esta información se complementa con el ejercicio marcado como el número 3 de la misma página. La variación de este ítem de conocimiento es que el alumno puede practicar de forma oral el diálogo escuchado (sugerencia del libro *Style 1*) y puede manejarse que los alumnos escriban sus diálogos tomando como modelo el diálogo grabado.

A continuación aparece de manera visual la página del *Style 1*.

Lesson 2: Personally Speaking

1 Complete the conversation with the words in the box.
 I'm from I'm My

Paul: Hi, _____ name's Paul Grant. What's your name?
 Laura: _____ Laura Santos. It's nice to meet you.
 Paul: Welcome to the International Friends Club, Laura.
 Laura: Thanks.
 Paul: Where are you from, Laura?
 Laura: I'm _____ Chicago. And you? Are you from San Francisco?
 Paul: No, I'm not, _____ from Houston.



2 Listen and check.

3 Complete the information about Laura and Paul.

She's Laura Santos.
 _____ from Chicago.



He's _____ Paul Grant.
 _____ Houston.



4 Target Grammar: Be (Yes/No Questions)
 Complete the table.

he	subject	complement	affirmative	negative
Are	you	from Mexico?	Yes, _____ am.	No, I'm not.
_____	he	from the U.S.?	Yes, he _____	No, _____ isn't.
_____	she	from Cuba?	Yes, _____	No, _____

5 Work in pairs. Ask and answer about famous people and their countries.

A: Is Bobo from the U.S.?
 B: No, he isn't. He's from Ireland.
 C: Is Paulina Rubio from Mexico?
 D: Yes, she is.

Habilidades básicas en una secuencia didáctica de INBACO

Actividad Escuchar Hablar Leer Escribir Evaluación

Las habilidades básicas de escuchar, hablar, leer y escribir muestran la forma en que el alumno involucra todos sus recursos elementales para adquirir un conocimiento. Si el alumno es visual, auditivo o kinestésico no perderá ningún ítem de evaluación ya que la presentación oral, escrita y gráfica siempre favorecerá un aprendizaje claro y conciso. La adaptación de distintos ítemes de trabajo relacionados con la información manejada en el texto, permite al docente hacer una clase amena y fluida.

3. Presentación de algunas de las estrategias de trabajo a utilizar al interior del aula.

a)

How I Feel about Others in My Class

Everybody has different feeling about everybody else. We like some people, we don't know others well, and we would like to get to know some people better. If the teacher knows the way you really feel about other members of your class, he or she can often plan things better. There are not right or wrong answers.

1.- Which three students in this class do you feel most friendly toward?

2.- Which three students in this class do you know least well?

3.- Which three students in this class would you like to know better?

b)

INSTRUMENT 4.3

The Classroom Group Is Method for Measuring Friendship Structure

If you were to talk about the class as a group, what one of these drawings would most nearly describe your class?

Present that each circle stands for a person in this class. Circles that are close together stand for people who are friends. (Check the one that best like your class.)
Place an "X" within the circle that stands for your position in the group.

1. 

2. 

3. 

4. 

Other possible ones:

5. 

c)



d)

What We Know

What we know	What we want to find out	What we learned	What we still have to learn
1. ¿Cómo empezamos?	¿Qué pasó a...	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
2. ¿Qué pasó?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
3. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
4. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
5. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
6. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
7. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
8. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
9. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?
10. ¿Qué aprendimos?	¿Por qué pasó eso?	¿Qué aprendimos?	¿Qué nos falta aprender?

Categories of information we expect to see

1. ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

6. ...

7. ...

8. ...

9. ...

10. ...

Ejemplos de estos instrumentos que sirven para realizar las estrategias de trabajo al interior del aula:

a) el sociograma (de Schumack y Schumack, 1997:129), define el grado de aceptación que existe entre los alumnos como parte del mismo grupo.

b) el método de medición de la estructura de la amistad (de Schumack y Schumack, 1997: 132), instrumento que sirve para evaluar cómo los alumnos se comportan entre sí y con quién se llevan mejor al interior del grupo. El docente programa el trabajo en binas o en equipos basado en el sociograma. Así mismo

distribuye el espacio de trabajo en el aula con la ayuda del método de medición de la estructura de la amistad, al integrar de manera aleatoria la cantidad de alumnos que integren los equipos de trabajo. Esta combinación de formas de trabajo le permite al docente hacer que todos los alumnos trabajen entre sí al menos una vez durante el semestre, en rotación continua de compañeros de trabajo.

c) Freeman y Freeman (1998: 11) describen, cómo un maestro de primaria usa un diagrama de Venn para relacionar el contenido de dos lecturas (cuentos para niños) con el fin de presentar la información de manera efectiva e interesante. El diagrama de Venn se convierte en el organizador avanzado que contiene la información de los textos. Los niños pueden reconocer cuáles ideas son comunes a los dos cuentos utilizados y cuáles sólo corresponden a uno de los dos cuentos. La presentación de la información mediante esta gráfica de Diagrama de Venn resulta atractiva porque permite al alumno enfocar su interés a lo representado en el cuadro.

d) Thomas Gunning (2000: 318) reporta que una de las mejores formas de obtener una información clara y precisa es con el uso del cuadro KWL Plus que; de acuerdo con Ogle (citada por Gunning, 2000: 205-223) sirve para *obtener información antes, durante y después de hacer una lectura*. Los alumnos podrán tomar un papel activo al recopilar el contenido de la información en este cuadro.

TERMINOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Comprensión de lectura, 1, 3	Método de medición de la amistad, 11
Cuadro KWL+, 11, 12	Modelo constructivista, 7
Diagrama de Venn, 11, 12	Modelo tradicional, 7
Enfoque comunicativo, 4	Organizador avanzado, 3
Enfoque constructivista, 4, 7	Portafolio de evidencias, 1, 2
Estrategia de aprendizaje	Práctica, 6
Evaluación ('assessment'), 3, 6	Rompehielo ('ice-breaker'), 7
Evaluación auténtica, 3	Rúbrica, 3
Habilidades básicas, 7, 9, 10	Secuencia didáctica, 1, 2, 3, 9, 10
Instrumento de operación, 1	Sociograma, 11
Instrumento de evaluación, 1	'Warm-up', 6, 7

A P E N D I C E B

Tabla 1 Comparación entre los planes de estudio vigentes y la propuesta de reforma.

Planes de estudio vigentes	Nuevo plan de estudios	Cambios principales
<p>Asignaturas organizadas en tres áreas, con un total de 3024 a 3808 horas para el plan de estudios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tronco común (del 41 al 60% del plan de estudios) 2. Área propedéutica (del 7 al 24% del plan de estudios) 3. Área tecnológica (del 33 al 40% del plan de estudios) <p>La carga por semana varía de 26 a 43 horas en las tres instituciones.</p>	<p>Asignaturas organizadas en tres componentes de formación, que implican 2880 horas en total:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Básica (42% del plan de estudios) 2. Propedéutica (16% del plan de estudios) 3. Profesional (42% del plan de estudios) <p>La carga horaria semanal es de 32 horas para cuatro de los semestres, de 30 horas en otro y de 22 horas para el primer semestre.</p>	<p>Las asignaturas se organizan en tres componentes y se establece una cantidad de horas fija para cada uno de ellos y común para todo el sistema.</p> <p>Disminuye la cantidad de horas del plan de estudios, y el tiempo asignado a cada componente corresponde a su importancia relativo en la formación de los jóvenes.</p> <p>Se unifica la carga horaria semanal entre las instituciones.</p>
<p>Tronco común organizado en cinco áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas 2. Ciencias naturales 3. Lenguaje y comunicación 4. Histórico social 5. Metodología 	<p>Componente de formación básica organizado en cuatro campos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas 2. Ciencias naturales 3. Comunicación 4. Historia, sociedad y tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sustituye el área histórico-social por el campo de conocimiento "Historia, sociedad y tecnología". • Se elimina el área de metodología.
Planes de estudio vigentes	Nuevo plan de estudios	Cambios principales
<p>Incluye dos cursos de inglés, ubicados en el tronco común, con una carga horaria total de 128 horas.</p>	<p>Planee cinco cursos de inglés; cuatro como parte del componente de formación básica y uno de carácter propedéutico obligatorio. Los cinco asignaturas tienen una carga horaria total de 276 horas.</p>	<p>Se agregan 144 horas de inglés.</p>
<p>Se imparten cursos de computación o informática.</p>	<p>Incluye el curso "Tecnologías de la información y la comunicación", en el primer semestre.</p>	<p>Se pone énfasis en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
<p>El área Histórico-social se integra con cuatro asignaturas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a las ciencias sociales 2. Estructura socioeconómica de México 3. Historia de México 4. Filosofía <p>Carga total: 256 horas.</p>	<p>Incluye, en el componente de formación básica, un campo de conocimiento denominado "Historia, sociedad y tecnología", con tres asignaturas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencia, tecnología, sociedad y valores I 2. Ciencia, tecnología, sociedad y valores II 3. Ciencia, tecnología, sociedad y valores III <p>Carga total: 192 horas.</p>	<p>El área Histórico-social es sustituido por el campo de conocimiento "Ciencia, tecnología y sociedad".</p> <p>Hay una disminución de 64 horas en la carga horaria para el área, así como de cuatro a tres asignaturas.</p>
<p>Cuando el estudiante selecciona la especialidad viene implícita su área propedéutica.</p>	<p>Las áreas de formación propedéutica son distintas de los campos de la formación profesional, y se refuerza la orientación del propedéutico hacia los estudios superiores.</p>	<p>El estudiante selecciona el área propedéutica, independientemente de la especialidad que curse.</p>
<p>Las asignaturas para cada una de las áreas propedéuticas varían entre las instituciones, y en la mayoría de los casos cada área constituye un paquete cerrado para el alumno.</p>	<p>Cada área de formación propedéutica incluye seis asignaturas: tres de ellas son comunes a las tres áreas, dos son específicas por área y una es elegida por el estudiante, con base en la oferta del plantel.</p>	<p>Las áreas de formación propedéutica y sus asignaturas son comunes para las tres direcciones generales y se introduce mayor flexibilidad en este sector del plan de estudios.</p>

Tabla 2: Fases de trabajo de la secuencia didáctica para la materia de INBACO.

SEP	DGETI	SEIT	
ACADEMIA ESTATAL TAMAULIPAS			
Secuencia Didáctica			
ASIGNATURA TEMA INTEGRADOR CONCEPTO FUNDAMENTAL CONCEPTO SUBSIDIARIO CATEGORÍA VALOR ESTRUCTURA GRAMÁTICAL FUNCIÓN TIEMPO ESTIMADO PROPOSITO	Inglés II Sociedad Nuestro Pasado Historia Local Tiempo (tiempos) Libertad Could (polite request, possibility) (aff - neg - int) Formular y responder peticiones. 3 Horas Aplicar el auxiliar Could con el objeto de formular y responder peticiones fomentando el desarrollo de las habilidades auditivas, orales y de expresión escrita. Relacionarlos con los contenidos de las asignaturas de Lectura y expresión oral y escrita, TICs.		
Actividades de Apertura	Actividades de Desarrollo	Actividades de Cierre	Material Didáctico
1.- El facilitador presentará al alumno láminas con oraciones alusivas a los hechos históricos del Estado para que el alumno infiera la diferencia entre Can y Could y agrupe las oraciones en dos columnas una con Can y otra con Could.	2.- El facilitador proporcionará por equipo un texto breve con enunciados donde se utilice el auxiliar Could en sus tres formas (aff-neg-int) 3.- En equipo los alumnos encerrarán las oraciones que contengan el auxiliar Could en sus tres formas. 4.- Los alumnos clasificarán las oraciones en: Afirmativo, Negativo e Interrogativo. Ejemplo: Aff. I could describe my city.	6.- En un ejercicio proporcionado por el facilitador, el alumno cambiará a tiempo pasado los enunciados propuestos. Ejemplos: I can drive the van this year but last year I didn't have my driver license. Answer: I couldn't drive the van last year. 7.- El alumno en una serie de oraciones completará las ideas utilizando Could como petición o solicitud (polite requests) y las palabras entre paréntesis. Ejemplo: I can't move the piano. (Help me) Answer: Could you help me?	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores. • Cartulinas. • Copias • Diapositivas. • Folletos Turísticos del estado

¿Qué debemos considerar al diseñar una Secuencia?

La Secuencia debe tener: La Fase Preactiva, Fase Interactiva y Fase Post – Activa.

FASE PREACTIVA	FASE INTERACTIVA (APERTURA – DESARROLLO – CIERRE)	FASE POST – ACTIVA
1.- Actividades adecuadas al contexto, preferencias de los estudiantes. 2.- Diversas actividades como: - Materiales y Recursos Didácticos, - Tipos de Contenido, - Productos de los Estudiantes, - Instrumentos de evaluación. - Cuestionarios, ejercicios. 3.- Información, clara y precisa. 4.- Debe manejarse un valor en cada Secuencia.	1.-APERTURA.- - Activar el Conocimiento previo. - Actividades que despiertan el interés, curiosidad y expectativas. 2.-DESARROLLO.- - Que ayuden a la construcción del Aprendizaje. - Fomentar el desarrollo de autoestima. - fomentar la interrelación social crítica. - Permitir una adaptación a las situaciones, etc. - Actividades que permitan la detección de errores. - Actividades que ayuden a reforzar los éxitos y aciertos. 3.-CIERRE.- - Actividades que permitan la realización de una síntesis, - Actividades que permiten conocer el progreso realizado en forma individual y grupal.	

Inglés I	
Concepto Fundamental: Mi persona ¿Quién soy?	
Concepto Subsidiario: Como individuo: <ul style="list-style-type: none"> - Físicamente - Axiológicamente (Valores) - Sociológicamente 	
Funciones del lenguaje sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de sí mismo. • Presentación de terceros. • Presentación de objetos de la escuela y del hogar. 	
Nociones Gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> - Pronombres personales - Verbo to be (am, is, are / af, neg, int) - Wh – questions - Adjetivos posesivos - Adjetivos calificativos - Verbo to have - Artículos definidos e indefinidos - Sustantivos singulares y plurales 	Vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> - Miembros de la familia - Sentimientos y estados de ánimo - Países y nacionalidades - Descripción física (partes del cuerpo) - Colores - Ocupaciones y profesiones - Estado civil (married, single, divorced, etc) - Números (1-100) - Alfabeto
Principales Categorías: Diversidad Espacio Tiempo Energía Materia	Principales Valores a fomentar: Libertad Justicia Solidaridad
Contexto de aprendizaje: Acorde al Tema Integrador propuesto.	

Tabla 3: Propuesta de uso para la secuencia didáctica de acuerdo con la plantilla de trabajo utilizada por la Coordinación del Programa de Idiomas en Nuevo León (*Manual de inducción para maestros 2003 – 2004*)

Lesson Plan	
Semester:	
Course:	
Objective:	
Date:	Time
Warm – up	
Introduction	
Practice	
Assessment	
Materials	

Tabla 6: *Tipos de evaluación auténtica (O'Malley, 1996)*

Tipo de evaluación	Descripción	Ventajas
Entrevistas orales	El docente pregunta al estudiante acerca de la información personal, las actividades, lecturas e intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido informal y relajado • Se lleva a cabo durante los días de trabajo con estudiante • Se registran las observaciones en una guía
Recuento de historias o textos	Los estudiantes recuentan las ideas principales o seleccionan los detalles del texto mediante forma oral o escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes producen reportes orales • Se ponderan por los componentes de contenido o del lenguaje • Se califican con rúbrica o escala • Puede determinar las estrategias de lectura o el desarrollo del lenguaje
Muestras de escritura	Los estudiantes generan trabajos de narrativa, expositivos, persuasivos o de referencia	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes producen documentos escritos • Se ponderan por los componentes de contenido o del lenguaje • Se califican con rúbrica o escala • Pueden determinar procesos de escritura
Proyectos /Exhibiciones	Los estudiantes completan proyectos en áreas de contenido individual o en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan presentaciones orales, reportes escritos o ambos • El producto puede ser oral o escrito • Se califican con rúbrica o escala
Experimentos /Demostraciones	Los estudiantes completan experimentos o demuestran el uso de materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan presentaciones orales, reportes escritos o ambos • El producto puede ser oral o escrito • Se califican con rúbrica o escala
Ítemes de respuesta construida	Los estudiantes responden por escrito a preguntas abiertas	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes producen reportes escritos • se pondera sobre la información obtenida por el alumno • Se califican con rúbrica o escala
Observaciones del docente	El docente observa la atención de los estudiantes, sus respuestas a material de instrucción o a la interacción con otros alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza en el ambiente interno del aula • Toma poco tiempo • Se registran las observaciones con notas y escalas de medición
Portafolios	Centra su atención en el trabajo del estudiante que demuestre progreso de sus habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la información de diferentes fuentes • Da una visión general del trabajo del alumno • Permite al alumno involucrarse en la recolección • Permite la auto-evaluación

Tabla 7: Los tipos de instrumentos propuestos por José Tejada Fernández (1999)

<p>SITUACIONES ESPONTÁNEAS</p> <p>↑</p> <p>↓</p> <p>SITUACIONES FORZADAS</p>	<p>OBSERVACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Listas de control ➤ Escalas de estimación ➤ Análisis de tareas ➤ Medios tecnológicos ➤ Diarios ➤ Registros anecdóticos ➤ Entrevistas ➤ Pruebas sociométricas ➤ Plantillas
	<p>TESTS-CUESTIONARIOS-ESCALAS</p>	
	<p>PRUEBAS DE RENDIMIENTO</p>	

Tabla 8: Uso de la secuencia didáctica en los planteles CBTIS

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8
Necesaria y flexible.	Discusiones, debates, conversación 30%.	Conversación, pronunciación, habilidad de síntesis, exposición de clase, trabajo en equipo.	Rompehielos, contexto, tema, actividades.	V: Facilita proceso de evaluación. D: apoyo para estudio para presentar exámenes, poco autoestudio.	Asistencia, trabajo en clase, tareas (ejercicios), trabajo de equipo, listening, speaking, writing, apuntes, libro de texto contestado.	Reading comprehension, scanning, skimming, get the main idea.	Cursos, conferencias, material de apoyo.
Planeación, elementos integrales de uso.	Contextualización, uso de antes, durante y después para las actividades	Hablar y escribir: fluencia, estructura gramatical, pronunciación; escuchar y leer: deducción, contexto.	Lluvia de ideas, trabajo en equipo, escritura, preguntas, inferencia, cuadro sinóptico, mapas cognitivos, recuperación de conocimientos previos.	Evaluación, evidencias del avance.	De investigación, tareas y ejercicios resueltos en el salón, pequeñas evaluaciones.	Incremento de vocabulario, pronunciación, lectura interesante en silencio y en voz alta.	Reuniones, observación (de clases), dinámicas.
V: Aprovechamiento del tiempo, avance de las actividades realizadas. D: Falta de tiempo para realizar completas.	Metodología constructivista.	Conocimientos previos para realzar la habilidad de la lectura.	Pregunta generadora, lluvia de ideas.	V: Alumno responsable de su evidencia; D: Pierden los portafolios.	Collages, experiencias propias, trabajos para evaluación.	Lectura de comprensión, skimming, scanning.	Intercambio de experiencias positivas.
V: Facilita la exposición de temas; D: no trabajan en equipo, costos adicionales de materiales.	Desarrollar y exponer temas en equipo.	Gramaticales, frases cotidianas, pronunciación.	Hablar de hechos históricos, deportivos, artísticos.	V: demuestra la actividad desarrollada, almacenarla.	Traducciones, estructura de oraciones.	Lectura en silencio	Presentación de información de manera sencilla, sin vocabulario especializado.
V: avance programático; D: no permite profundizar en temas importantes.	Reglas gramaticales	Reading, writing, lectura y escritura.	Ejecución, portafolio de evidencias, enfoque comunicativo.	Evaluación continua, concentración de información.	Grado de conocimiento adquirido, cumplimiento en diferentes actividades.	Skimming, scanning, comprensión de lectura, detección de ideas principales.	Compartir experiencias y conocimientos en Talleres (y cursos).
Lesson plan	Diálogos, comentarios, descripciones.	Writing, speaking.	Warm-up, introduction, presentation, practice, application, y algunas veces assessment.	El alumno comprueba su progreso.	Actividades de aplicación de la estructura dada en clase.	Skimming, scanning.	
V: mayor participación por parte de los alumnos, motivación; D: la misma secuencia no da el mismo resultado a veces, hay poco interés.		Pronunciación, habilidades comunicativas, oral tests, songs, oral practice por equipos.	Apertura, desarrollo y cierre. Construcción del aprendizaje por parte de los alumnos, apoyo y guía del docente.	Útiles para el repaso o la retroalimentación.	Síntesis, trabajo final, cuadro sinóptico.	Skimming, scanning, uso del diccionario.	Mostrando el trabajo de los alumnos o explicando las actividades desarrolladas. Explicación de la forma de trabajo en el aula. Las actividades que funcionaron.
V: permite tres momentos; D: poco tiempo para el desarrollo.	Brainstorm, reading in pairs, small groups, individually.	Expresión oral, expresión escrita.	Working in teams, make sentences, flash cards, verbos modales, grammar structures.	El alumno ve su avance, conocimiento del trabajo individual.	Trabajo en equipo, investigaciones, dibujos vocabulario, estructuras gramaticales.	Skimming, scanning, lectura y comprensión, vocabulario, idea principal, orden de los acontecimientos.	Expresando nuestras experiencias, dar a conocer la manera en que las realizamos, trabajar en equipo.

A P E N D I C E C

Figura 1: Tres modelos del proceso de lectura de acuerdo con Harstle y Burke (1977) en Carrell (1995).



Figure 1. Three models of the reading process (from Harste and Burke 1977: 32, 37, 38; reprinted with permission of The National Reading Conference)

Figura 2: Diagrama de Venn (Freeman y Freeman, 1998)

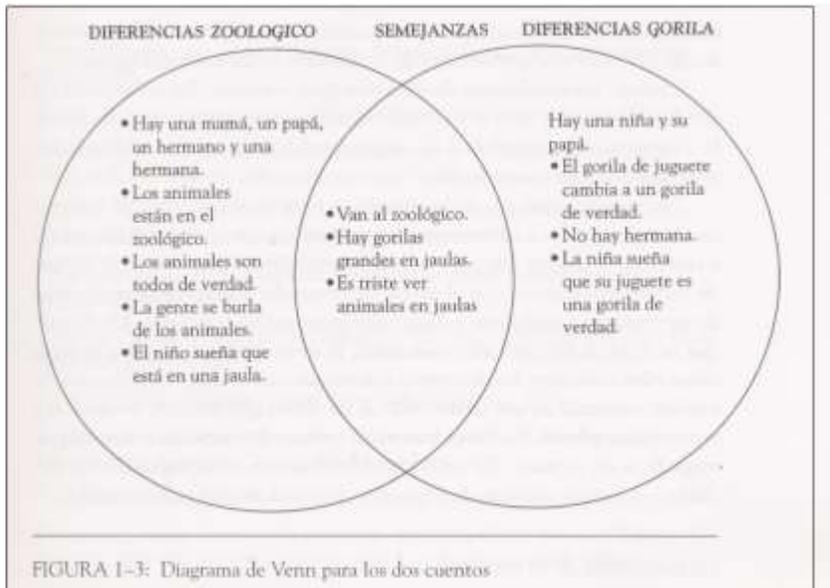


Figura 3: KWL + de Ogle (Gunning, 2000)

FIGURE 7.11 KWL Plus

Name: _____ Topic: Army ants Date: _____

What we know	What we want to find out	What we learned	What we still have to learn
H: Live in the jungle	How large a _____	Tens of thousands _____	Do army ants _____
C: Are fierce	_____ group do army _____	_____ form a group _____	_____ harm people?
H: Live in _____	_____ ants form?	The queen lays _____	What are larvae _____
_____ the ground	Why are there so _____	100,000 to _____	and pupae?
F: Eat plants	_____ many army ants _____	500,000 eggs _____	_____
C: Walk together	_____ in a group?	_____ at a time _____	_____
F: Eat insects	Why do the ants _____	Form armies to get _____	_____
_____	_____ form armies?	_____ food for larvae _____	_____
_____	What do army ants _____	_____ and pupae _____	_____
_____	_____ eat?	Kill other insects _____	_____
_____	_____	and small animals _____	_____
_____	_____	and take them _____	_____
_____	_____	back to their _____	_____
_____	_____	home _____	_____
_____	_____	Live in the ground _____	_____
_____	_____	or in trees in the _____	_____
_____	_____	jungles of South _____	_____
_____	_____	America _____	_____

Categories of information we expect to see

Habitat _____

Food _____

Characteristics _____

Society _____

Travel _____

Appearance _____

Figura 4: El sociograma de Schmuck y Schmuck (1997)

How I Feel about Others in My Class

Everybody has different feeling about everybody else. We like some people, we don't know others well, and we would like to get to know some people better. If the teacher knows the way you really feel about other members of your class, he or she can often plan things better. There are not right or wrong answers.

1.- Which three students in this class do you feel most friendly toward?

2.- Which three students in this class do you know least well?

3.- Which three students in this class would you like to know better?

Figura 5: el método de medición de la estructura de la amistad (Schumack y Schumack, 1997)

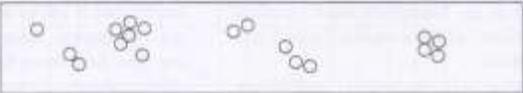
INSTRUMENT 4.3

The Classroom Group (A Method for Measuring Friendship Structure)

If you were to think about this class as a group, which one of these drawings would most nearly resemble your class?

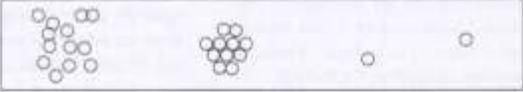
Pretend that each circle stands for a person in this class. Circles that are close together stand for people who are friends. (Check the one most like your class.)

Place an "X" within the circle that stands for your position in the group.

a. _____ 

b. _____ 

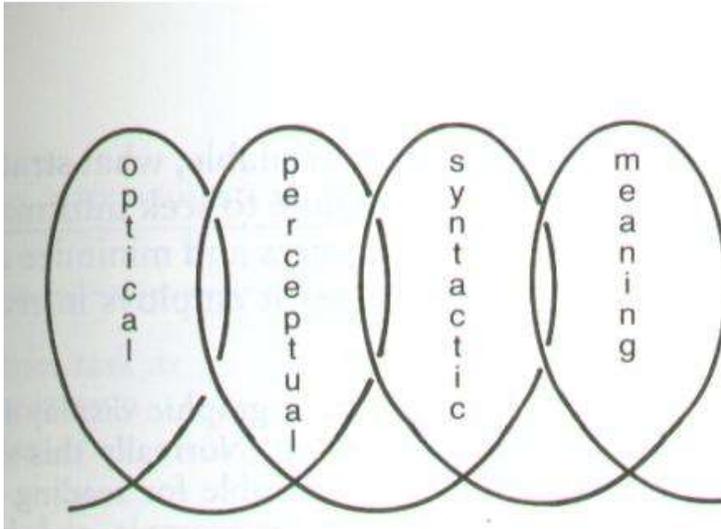
c. _____ 

d. _____ 

Other-please draw

e. _____ 

Figura 6: El proceso de lectura de acuerdo a Kenneth Goodman (en Carrell, 1995).



Víctor Manuel Díaz Frías nació en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Desde pequeño mostró interés por el aprendizaje de lenguas y una de sus primeras experiencias lingüísticas fue el reconocimiento de vocabulario en inglés mediante el uso del diccionario, como juego de niños.

Estudió la Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Traducción en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León y trabajó un tiempo en la misma, desempeñándose como traductor y docente. Después regreso al Estado de Tamaulipas y empezó a trabajar en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, primero en el CBTIS 219 de Nuevo Padilla, Tamaulipas, y después en el CBTIS 24 de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que es donde actualmente trabaja.

Su mérito más reciente es haber participado y obtenido una de las becas para los talleres de verano que promueven la Comisión México-Estados Unidos para desarrollo docente (COMEXUS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), cursando algunas materias durante el verano de 2006 en Columbia, Carolina del Sur, Estados Unidos.

Actualmente radica en su ciudad natal.