



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

“IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA CONOCER LAS DEFICIENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE TELESECUNDARIA EN LA SEGUNDA LENGUA: INGLÉS”

PORTAFOLIO DIDÁCTICO

Docentes-investigadores:

Magaña Rodríguez Alejandra

Valdez Guadarrama Mauricio

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ELABORACIÓN Y USO DE LA IMPORTANCIA DE LA
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA CONOCER LAS DEFICIENCIAS EN LA
PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE TELESECUNDARIA EN LA
SEGUNDA LENGUA: INGLÉS**

CUADERNO DE INVESTIGACIÓN No 194

DICIEMBRE/2016

AGRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas que me ayudaron con mis hijos, mis quehaceres y mis sueños...

Los quiero mucho.

ALEJANDRA

A mis hijos dedico esta tesis, a ellos dedico todas las bendiciones que de parte de Dios vendrán a nuestras vidas como recompensa de tanta dedicación, tanto esfuerzo y fe en la causa misma. A mi esposa y familia por su amor, paciencia y apoyo en cada momento de mi vida.

MAURICIO

A nuestro asesor de Tesis, Dr. René Estrada Cervantes, por sus orientaciones, su paciencia y su motivación fueron fundamentales para nuestra formación.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	5
I. SITUACIÓN PROBLEMA	8
1.1. Planteamiento del Problema	9
1.1.1 Hipótesis	14
1.2. Objetivos	14
1.2.1 Objetivo General	14
1.2.2 Objetivos Específicos	15
1.3. Justificación	15
II. UNIVERSO	20
2.1. Contexto Educativo	21
2.2. Situación Geográfica	23
2.3. Diagnóstico Situacional	27
2.4. Metodología	28
2.5. Técnicas	30
2.6. Gráficas, Análisis e Interpretación de Resultados	33
III. MARCO TEÓRICO	42
3.1 CAPÍTULO I. SERVICIO EDUCATIVO DE TELESECUNDARIA	43
3.1.1 Antecedentes del Servicio Educativo Telesecundaria	43
3.1.2. La RIEB (Reforma Integral de Educación Básica)	51
3.2 CAPÍTULO II. EL LENGUAJE Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO	53
3.2.1 Nuestro cerebro con el lenguaje	54
3.2.2 El cerebro en las personas bilingües	57
3.2.3 Beneficios de aprender una segunda lengua	59
3.3 CAPÍTULO III. DIDÁCTICA EN EL INGLÉS	63
3.3.1 Introducción	63
3.3.2 Perfil del docente	65
3.3.3 Importancia del docente	68
3.3.4 La didáctica del inglés.	69
3.3.4.1 Paradigmas lingüísticos	69
3.3.4.2 Lingüística Tradicional	70
3.3.4.3 Estructuralismo	72
3.3.4.4 Generativismo	74
3.3.4.5 Pragmática	75
3.3.5 Métodos didácticos del inglés como lengua extranjera	76

3.3.6 Recursos y actividades en la enseñanza de una lengua Extranjera	91
3.3.6.1 Recursos didácticos	92
3.3.6.2 Recursos impresos	93
3.3.6.3 Recursos Audiovisuales	96
3.3.7 Actividades Didácticas	98
IV.- PROPUESTA PEDAGÓGICA	102
4.1 Presentación	103
4.2 Objetivo General	105
4.3 Procedimiento	105
4.4 Carta Descriptiva	106
4.5 Cronograma de actividades	109
4.6 Evaluación	115
V.- CONCLUSIONES	116
VI.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
VII.- ANEXOS	129

INTRODUCCIÓN

La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se acordó impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, así como la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad.

La Secretaría de Educación Pública reconoce en la Reforma Educativa vigente y con base al Plan de Estudios 2011 el estudio de una segunda lengua (inglés) a partir de Aprendizajes Esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Es fundamental el estudio de una segunda lengua, inglés, en la educación básica en el nivel de secundarias en sus tres modalidades (Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria), ya que es necesario formar alumnos que tengan la posibilidad de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento en este mundo más interrelacionado con todos.

En la realización de este trabajo se contó con el apoyo de algunos Subdirectores Regionales del Estado de México y los líderes académicos de inglés de las Subdirecciones Regionales respectivas, quienes proporcionaron información relevante para llevar a cabo dicho proyecto.

El presente trabajo consta de 4 capítulos, donde dentro de cada uno de ellos se detallan y abordan situaciones muy en particular:

En el Capítulo I, se describe la problemática del idioma inglés en telesecundaria, y se reflejan las deficiencias más comunes en el perfil del docente de telesecundaria y los problemas más comunes en la enseñanza del idioma.

En el Capítulo II, se describe el Universo y el contexto educativo, geográfico, el diagnóstico situacional, la metodología y el análisis de los resultados de la investigación de este trabajo.

En este apartado se da inicio al marco teórico Capítulo III; que consta de tres capítulos, en el capítulo uno se describe el servicio educativo de Telesecundaria, así como sus antecedentes en México y la aplicación de la reforma integral de educación básica, así como el perfil de ingreso y egreso. En el capítulo dos se hace mención del lenguaje y su impacto en el desarrollo del cerebro; aquí detallamos la importancia del lenguaje en la transformación y transportación de los seres humanos. Se navega en palabras, se piensa con palabras, el lenguaje conmueve, emociona, abre puertas ocultas y por eso nos conecta con nosotros y con los otros. Y en capítulo tres se habla de la didáctica en el inglés, conceptos, así como su enseñanza, los recursos didácticos y el perfil del docente de inglés en telesecundaria.

Para el Capítulo IV, se encuentra la Propuesta Pedagógica, en donde se señala se señala el planteamiento de la propuesta, en la cual se hace mención de la importancia de la evaluación diagnóstica para analizar nuestro punto de partida de nuestro programa de fortalecimiento y finalmente en el apartado a los que se llegó en las conclusiones.

I.- SITUACIÓN PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

➤ Antecedentes Internacionales

Hoy hay más de 2000 millones de personas que usan regularmente el idioma inglés, que es lengua oficial de 138 países. Es lengua franca porque comunica horizontalmente: 4 de cada 5 interacciones que se da entre personas para las cuales ese idioma no es lengua materna. El prestigio y el contagio de la lengua franca no reside solamente en su innegable conveniencia para transacciones comerciales, sino que también está determinado por su empleo como un medio para aprender y comunicar ideas.

La lengua franca implica una gran responsabilidad actual en los sistemas escolares que aspiren a cumplir con el ejercicio del derecho a aprender. No puede concebirse ya como una adición elegante y periférica, más o menos optativa, en el currículum; y así lograr los estándares establecidos por los organismos internacionales.

➤ Antecedentes Nacionales

La relevancia es clara, pues la mayoría de los materiales y publicaciones destacados en todos los campos del conocimiento y de la acción social involucran al inglés. Los estudiantes mexicanos tienen derecho al mayor alcance de aprendizajes y grados académicos que les sea posible, el “máximo logro de aprendizaje de los educandos” que consagra el multicitado tercer párrafo del Artículo Tercero constitucional; de manera

que negarles por negligencia, imprevisión o simulación el acceso al inglés es inaceptable.

La política educativa actual basada en el Plan y Programas de Estudio 2011, establece que el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado, es indispensable, para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva.

El sistema de educación pública en México ofrece a sus alumnos de secundaria inglés desde hace ya muchos años. A juzgar por los desoladores resultados que se tienen a nivel nacional, en donde observamos una nula efectividad en los programas en la materia de lengua extranjera.

Construir una política nacional para la enseñanza del inglés digna de tal nombre ofrecería a los millones de niños y jóvenes mexicanos cuya única opción educativa es la escuela pública una palanca potencialmente muy poderosa para acceder a mejores oportunidades de desarrollo. La simulación en la que se encuentra –programas de inglés que no enseñan inglés- además de malgastar recursos escasos, sólo contribuye a perpetuar exacerbar enormes desigualdades

Las situaciones comunicativas básicas que presenta el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PRONI), como el desarrollo de

competencias específicas donde el alumno requiere habilidades para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes; saberse comunicar al momento de llevar a cabo tareas simples que involucren su cotidianidad; saber describir en términos sencillos aspectos de su pasado y entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Los maestros de inglés llegan a las escuelas públicas de México o bien porque son licenciados en alguna opción que involucra explícitamente el inglés –desde la específica “educación secundaria con especialidad en enseñanza de inglés”, cursada en alguna Normal superior, hasta la elegante “letras inglesas”, cursada en una facultad humanística–, o bien porque son licenciados en otras áreas, y fue su dominio personal de la lengua lo que los llevó a ser seleccionados para hacerse cargo de los grupos de inglés.

Con una frecuencia preocupante, se dieron también nombramientos de maestros frente a grupo a personas sólo porque “hablaban inglés” y para darle un barniz de legalidad, tomaron algún curso rápido en las instancias oficiales para justificar la “dispensa de perfil”.

➤ **Antecedes Regionales**

El Estado de México está integrado por 125 municipios y es la Dirección General de Educación Básica la instancia que organiza, dirige, controla y evalúa la operatividad de los estudios educativos de tipos en su

modalidad secundaria: Técnicas, Generales y Telesecundarias pertenecientes al subsistema educativo estatal, con base en la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de México.

Muchas escuelas de zonas rurales de nivel medio superior, han reportado que la mayoría de los alumnos que conforman el plantel, han egresado de telesecundarias, donde los maestros tienen una preparación en general para atender a los alumnos en todas las asignaturas no así en el área de los idiomas, del inglés de manera particular, carecen de la formación académica necesaria para impartir la asignatura de inglés. Siendo la falta de conocimiento sobre la didáctica o estrategias, así como la constante capacitación para impartir la materia; que los alumnos presentan desconocimiento de la forma de trabajo y evaluación en cada una de las cuatro habilidades; comprensión lectora (Reading), comprensión oral (Listening), expresión escrita (Writing) y expresión oral (Speaking) del inglés.

Otro rasgo es la formación, capacitación y experiencia de los profesores de inglés: en la mayoría de los estudiados, una cantidad importante de ellos no tiene el perfil deseado estipulado en los propios programas y tienen poca experiencia docente en general y poca o nula en la enseñanza de niños en particular.

Adicionalmente, en múltiples casos la capacitación está a cargo de las editoriales o de personal de las embajadas, especialmente de las norteamericanas o británicas y una cantidad importante de profesores, en

particular quienes viven lejos de las capitales de los estados, reciben una limitada o insuficiente capacitación.

Derivado de lo anterior para que los alumnos logren las habilidades requeridas por el Plan y Programas de la lengua extranjera, se requiere que los docentes de telesecundaria frente a grupo estén certificados: primero, en el dominio del idioma inglés, con un nivel aceptable y segundo tenga la formación académica. Además de considerar los siguientes aspectos:

- La certificación en la enseñanza de la lengua extranjera (ICELT= In-Service Certificate in English Language Teaching & TKT= Teaching Knowledge Test).
- Conocimiento de planes y programas de educación básica.

Aunado a esto y observando los resultados desalentadores obtenidos de los docentes ante una prueba diagnóstica del idioma inglés, la propuesta en marcha de un examen de incorporación al servicio profesional docente de telesecundaria para los maestros de nuevo ingreso y para los maestros que sustenten la permanencia, una capacitación formal para incrementar su nivel de inglés y poder abatir el rezago educativo en lengua extranjera.

La preparación de un maestro de Telesecundaria en la asignatura de inglés puede ser deficiente debido a que por lo regular el docente no tiene especialidad, así como también no conoce los elementos básicos para su enseñanza.

Derivado de lo anterior la pregunta de la presente investigación es:

¿Cuáles son las implicaciones de los resultados de una evaluación institucional a los docentes de Telesecundaria del Estado de México, para que les permita diseñar estrategias institucionales para elevar el nivel académico en segunda lengua, inglés?

1.1.1 Hipótesis

Los resultados de La evaluación institucional dirigida a los docentes de educación Telesecundaria del Estado de México, permitirá diseñar diversas estrategias institucionales para elevar el nivel académico de los maestros en la asignatura de lengua extranjera, inglés.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General:

Apoyar con una evaluación diagnóstica a los docentes de telesecundaria del Estado de México para que les permita mejorar el logro educativo en la modalidad en la asignatura de segunda lengua, inglés; para que el alumno pueda alcanzar el perfil de egreso como lo establece la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica). Y para que a los docentes les permita diseñar diversas estrategias institucionales para elevar el nivel académico en la asignatura.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Conocer el nivel académico de los docentes de telesecundaria en segunda lengua (inglés) y sirva como punto de partida para que puedan alcanzar el estándar establecido por el marco común europeo de referencia.
- Identificar las deficiencias metodológicas de los docentes para el diseño de un programa de acuerdo a las necesidades reales que presentan.
- Identificar las acciones institucionales orientadas a la profesionalización de los docentes de inglés.
- Conocer los resultados académicos del área de inglés en las Telesecundarias del Estado de México, producto de la capacitación académica de los docentes.

1.3. Justificación

La educación telesecundaria no ha estado ajena a procesos de capacitación; desde 1968 se instauró como modelo educativo en México y a sus 46 años, continúa siendo pilar de conocimiento en comunidades rurales. Hoy es imprescindible apoyar en procesos de formación y materiales didácticos pensados para el docente y el alumno con una lógica relevante en el día a día, con acciones intencionadas para fortalecer los programas de estudio de esta modalidad educativa.

Existe actualmente un acuerdo que encierra la capacitación del docente de telesecundaria en la asignatura de inglés:

“Capacitar a los docentes en activo por el ACUERDO número 22/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica para el ejercicio fiscal 2015. Los componentes de este ACUERDO se traducen en cuatro tipos de apoyo: 1) Apoyo para el Seguimiento al uso de Materiales Educativos Complementarios. 2) Apoyo para el Desarrollo Curricular; 3) **Apoyo para la Implementación de los Procesos de Estudio de una Segunda Lengua (Inglés)** y 4) Apoyo para el Financiamiento para Proyectos Locales congruentes con el objetivo de este Programa.”

En los docentes de telesecundaria se reconoce tener un bajo dominio del idioma inglés, aproximadamente el 97% de los docentes que atienden esta modalidad en el Subsistema Estatal, se encuentran por debajo del nivel requerido para impartir el idioma (Docentes con nivel básico en A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER a partir de ahora) es un documento elaborado por el Consejo de Europa y presentado el año 2001 durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Es el resultado de un proceso de trabajo iniciado en 1991 por iniciativa del gobierno federal suizo, que estuvo inspirado en trabajos previos realizados por particulares e instituciones desde 1971. Actualmente, está traducido a más de veinte lenguas y siguen preparándose más traducciones. La edición en castellano se publicó en el año 2002.

El Marco Común Europeo de Referencia, tiene 6 niveles de competencia los cuales se describen brevemente a continuación:

Niveles de competencia	A1	Entiende y elabora estructuras básicas tanto oral como por escrito
	A2	Capaz de entender y comunicar cuestiones sencillas tanto en el ámbito personal como profesional
	B1	Capaz de entender, elaborar y comunicar nociones estándar en el ámbito tanto personal como profesional
	B2	Capaz de entender, elaborar y comunicar nociones complejas en el ámbito tanto personal como profesional
	C1	Nivel de comunicación casi como un hablante nativo, capaz de desenvolverse en presentaciones, negociaciones y reuniones
	C2	Nivel de comunicación igual al de un hablante nativo tanto en el ámbito personal como profesional

Fuente: Elaboración propia

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. No obstante, parece que un marco general de seis niveles amplios cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines.

- **A1 Acceso (Breakthrough)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación¹, «Introductorio».
- **A2 Plataforma (Waystage)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **B1 Umbral (Threshold)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **B2 Avanzado (Vantage)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado», y Trim, como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
- **C1 Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)**, que Trim denominó «Dominio eficaz», y Wilkins, «Dominio operativo adecuado», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **C2 Maestría (Mastery)** (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua extranjera.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm

En estos seis niveles, sin embargo, se ve que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta

muy difícil de traducir (por ejemplo, Waystage, Vantage). Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C, ver figura 1

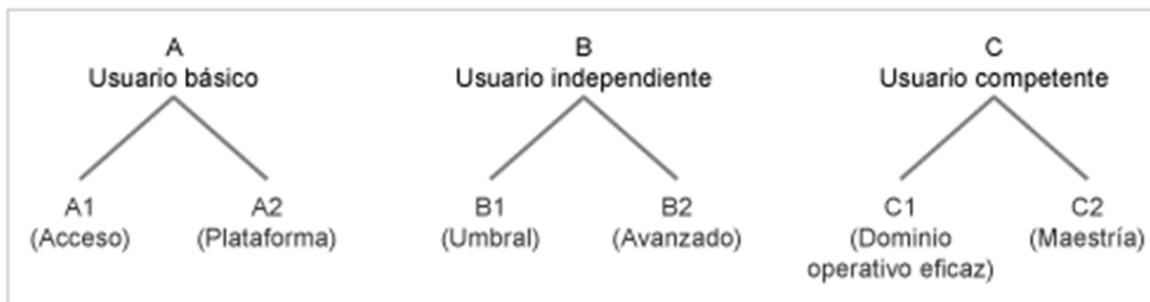


Figura 1

Fuente: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, pag 39

II.- UNIVERSO

2.1 Contexto Educativo

La educación en Telesecundaria del Estado de México requiere de un modelo pedagógico orientado a mejorar la calidad educativa e incrementar el logro académico, el cual al articularse con aquel de gestión operativa constituyen lo que se denomina: Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, este documento da la pauta de como el docente actuará como mediador del aprendizaje en el aula, y como objetivo crucial será hacer que el alumno sea gestor de sus propio aprendizaje.

A continuación se describe como está constituido el subsistema estatal de telesecundaria; el estado de México cuenta con 704 Escuelas Telesecundarias del Subsistema Educativo Estatal, 672 laborando en turno matutino y 32 en el turno vespertino, durante el ciclo escolar 2014-2015, se atendió una matrícula de 59,436 alumnos, con 3,197 docentes distribuidos en 66 supervisiones escolares. 17 corresponden a Organizaciones Sociales, 3 particulares y 4 Multigrado.

Además se tienen 14 Subdirecciones Regionales: I.-Atlacomulco, II.- Zumpango, III.-Ecatepec, IV.- Cuautitlán Izcalli, V.- Naucalpan, VI.- Toluca, VII.- Metepec, VIII.- Valle de Bravo, IX.- Nezahualcóyotl, X.- Amecameca, XI.- Ixtapan de la Sal, XII.- Tejupilco, XIII.- Jilotepec y XIV.- Texcoco.

La investigación se llevó a cabo de manera aleatoria en cinco Subdirecciones Regionales (Zumpango, Metepec, Valle de Bravo, Ixtapan

de la Sal y Texcoco) abarcando a un total de 602 docentes frente a grupo del Valle de México y del Valle de Toluca, que imparten todas las materias incluyendo la asignatura de inglés por características de la modalidad.

La preparación de un maestro de Telesecundaria en la asignatura de inglés puede ser deficiente debido a que por lo regular el maestro no tiene la especialidad, así como también no conoce los elementos básicos para su enseñanza; además de que tiene que impartir todas las asignaturas que conforman el plan de estudios

Los tres elementos en torno a los cuales gira el aprendizaje en la escuela Telesecundaria (Clase televisada, interactivos {ODA's y MED's} y apuntes de la asignatura), son parte de un proceso que en su esencia encierran una gran cantidad de vitalidad comunicativa en inglés.

Por sí solos el programa de televisión, los interactivos y los apuntes de inglés encierran un potencial de aprendizaje enorme, lo suficiente para que un alumno que cursó la Telesecundaria sea capaz de comunicarse en inglés con fluidez y seguridad, siempre y cuando el docente tenga el nivel académico requerido para impartir la lengua.

Si bien es cierto que el vocabulario, las situaciones y las funciones de lenguaje que son presentadas en los materiales propios de la escuela Telesecundaria se agrupan como un elemento meramente didáctico, también es cierto que allí se presenta un esquema para poder estructurar las expresiones propias que conduzcan a una comunicación.

El maestro de lenguas, como un propósito netamente didáctico, puede aislar algunas funciones, agrupar algún tipo de exposiciones, pero solamente estará seguro de haber “Enseñado” correctamente a sus alumnos si éstos son capaces de establecer una comunicación fuera del “Ambiente protector del salón de clases”. Ahora bien, cabe mencionar que los propósitos didácticos y las situaciones propuestas en el libro de inglés (Apuntes de inglés) y en el programa de televisión no están aislados o divorciados de la realidad de cualquier comunidad rural o urbana de México.

2.2 Situación Geográfica

Las telesecundarias por su naturaleza, creadas en su mayoría en comunidades rurales, algunas consideradas urbanas, ya han sido absorbidas por las manchas urbanas las condiciones geográficas de estas comunidades no son favorables para el aprendizaje de una segunda lengua, inglés, ya que los alumnos pertenecen a familias que no tienen muchas aspiraciones para salir adelante en este mundo globalizado; sin embargo, el esfuerzo de la comunidad escolar (directivos, docentes, alumnos, padres de familia) para involucrarse en los procesos de una segunda lengua, a pesar de ofrecer de manera obligatoria 2.5 horas semanales, para un global de 100 horas anuales dedicadas al aprendizaje del idioma inglés y además de aparecer en los cuatro periodos escolares, no ha sido suficiente ya que nos encontramos con un déficit de docentes en las telesecundarias, en la mayoría de los casos, no se cuenta **A** con las condiciones mínimas indispensables para la

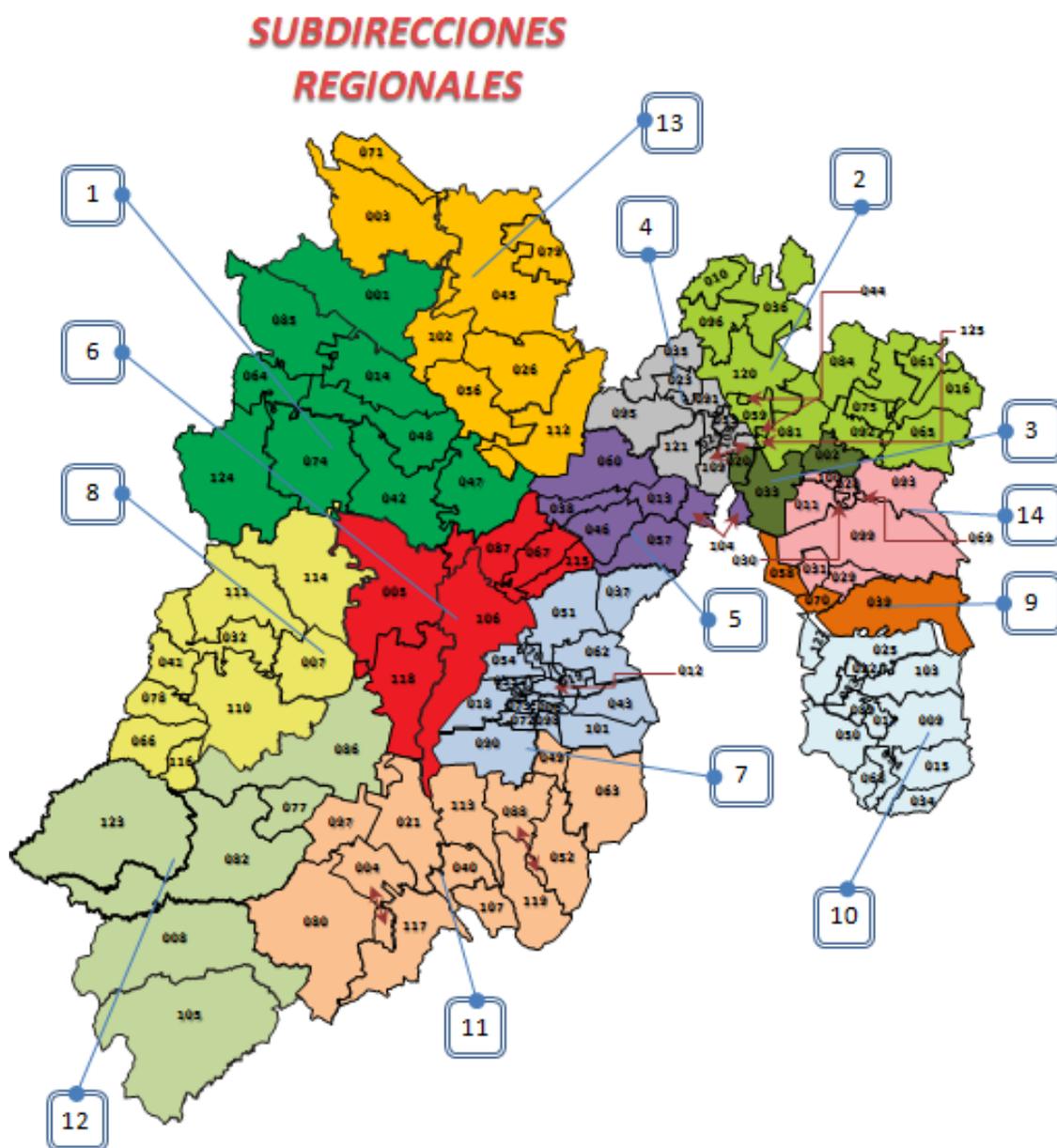
impartición adecuada de cursos de inglés. De modo que aquellos interesados en acceder al aprendizaje del idioma inglés tienen que hacerlo a través de escuelas privadas o por clases particulares. Lo que para muchos estudiantes de telesecundaria prácticamente esto sería un sueño.

Se pueden observar algunas telesecundarias que la mayoría pertenecen a zonas rurales. Ver fig 2



Figura 2.

En el mapa anexo se dividen los municipios por los que están divididas las 14 Subdirecciones Regionales de Educación Básica del Estado de México.



Fuente: Elaboración propia

1.-ATLACOMULCO

001 ACAMBAY
014 ATLACOMULCO
042 IXTLAHUACA
047 JIQUIPILCO
048 JOCOTITLAN
064 ORO, EL
074 SAN FELIPE DEL PROGRESO
085 TEMASCALCINGO
124 SAN JOSE DEL RINCON

4.-CUAUTITLAN IZCALLI

023 COYOTEPEC
024 CUAUTITLAN
035 HUEHUETOCA
053 MELCHOR OCAMPO
091 TEOLOYUCAN
095 TEPOTZOTLAN
108 TULTEPEC
109 TULTITLAN
121 CUAUTITLAN IZCALLI

6.-TOLUCA

005 ALMOLOYA DE JUAREZ
067 OTZOLOTEPEC
087 TEMOAYA
106 TOLUCA
115 XONACATLAN
118 ZINACANTEPEC

12.-TEJUPILCO

008 AMATEPEC
077 SAN SIMON DE GUERRERO
082 TEJUPILCO
086 TEMASCALTEPEC
105 TLATLAYA
123 LUVIANOS

13.-JILOTEPEC

003 ACULCO
026 CHAPA DE MOTA
045 JILOTEPEC
056 MORELOS
071 POLOTITLAN
079 SOYANIQUILPAN DE JUAREZ
102 TIMILPAN
112 VILLA DEL CARBON

2.-ZUMPANGO

010 APAXCO
016 AXAPUSCO
036 HUEYPOXTLA
044 JALTENCO
059 NEXTLALPAN
061 NOPALTEPEC
065 OTUMBA
075 SAN MARTIN DE LAS PIRAMIDES
081 TECAMAC
084 TEMASCALAPA
092 TEOTIHUACAN
096 TEQUIXQUIAC
120 ZUMPANGO
125 TONANITLA

7.-METEPEC

006 ALMOLOYA DEL RIO
012 ATIZAPAN
018 CALIMAYA
019 CAPULHUAC
027 CHAPULTEPEC
037 HUIXQUILUCAN
043 XALATLACO
051 LERMA
054 METEPEC
055 MEXICALTZINGO
062 OCOYOACAC
072 RAYON
073 SAN ANTONIO LA ISLA
076 SAN MATEO ATENCO
090 TENANGO DEL VALLE
098 TEXCALYACAC
101 TIANGUISTENCO

10.-AMECAMECA

009 AMECAMECA
015 ATLAUTLA
017 AYAPANCO
022 COCOTITLAN
025 CHALCO
034 ECATZINGO
050 JUCHITEPEC
068 OZUMBA
083 TEMAMATLA
089 TENANGO DEL AIRE
094 TEPETLIXPA
103 TLALMANALCO
122 VALLE DE CHALCO SOLIDARIDAD

3.-ECATEPEC

002 ACOUMAN
020 COACALCO DE BERRIOZABAL
033 ECATEPEC DE MORELOS

5.-NAUCALPAN

013 ATIZAPAN DE ZARAGOZA
038 ISIDRO FABELA
046 JILOTZINGO
057 NAUCALPAN DE JUAREZ
060 NICOLAS ROMERO
104 TLALNEPANTLA DE BAZ

8.-VALLE DE BRAVO

007 AMANALCO
032 DONATO GUERRA
041 IXTAPAN DEL ORO
066 OTZOLOAPAN
078 SANTO TOMAS
110 VALLE DE BRAVO
111 VILLA DE ALLENDE
114 VILLA VICTORIA
116 ZACAZONAPAN

9.-NEZAHUALCOYOTL

039 IXTAPALUCA
058 NEZAHUALCOYOTL
070 PAZ, LA

11.-IXTAPAN DE LA SAL

004 ALMOLOYA DE ALQUISIRAS
021 COATEPEC HARINAS
040 IXTAPAN DE LA SAL
049 JOQUICINGO
052 MAJINALCO
063 OCUILAN
080 SULTEPEC
088 TENANQUINGO
097 TEXCALTITLAN
107 TONATICO
113 VILLA GUERRERO
117 ZACUALPAN
119 ZUMPAHUACAN

14.-TEXCOCO

011 ATENCO
028 CHIAUTLA
029 CHICOLOAPAN
030 CHICONCUAC
031 CHIMALHUACAN
069 PAPALOTLA
093 TEPETLAOXTOC
099 TEXCOCO
100 TEZOYUCA

Las Subdirecciones Regionales se subdividen a su vez en dos: las del **Valle de México** que contemplan a: Zumpango, Ecatepec, Cuautitlán Izcalli, Nezahualcóyotl, Amecameca y Texcoco; y las del **Valle de Toluca**: Atlacomulco, Toluca, Metepec, Valle de Bravo, Ixtapan de la Sal, Tejupilco y Jilotepec.

2.3 Diagnóstico Situacional

La población de docentes en Telesecundaria, usualmente está compuesta por docentes que tienen diferentes perfiles y que en su mayoría no tienen las condiciones mínimas requeridas para impartir el inglés, ahora con la reforma educativa puesta en marcha, por el Servicio Profesional Docente, el ingreso al servicio magisterial ha cambiado.

Para el presente trabajo se diagnosticaron a 602 docentes de los tres grados de Telesecundaria, de 5 diferentes Subdirecciones Regionales de Educación Básica: Texcoco, Valle de Bravo, Zumpango, Metepec e Ixtapan de la Sal. Con los resultados obtenidos se encontró una gran deficiencia en el nivel académico con respecto a la impartición de una segunda lengua, inglés. Estos resultados son en parte por los diferentes perfiles ya que no hay forma de que las competencias en inglés se desarrollen en el aula como lo indican los estándares, si los docentes que están a cargo de impartir el idioma tienen un nivel básico en el dominio de la lengua extranjera.

Entre los perfiles de los docentes de telesecundaria se tienen: Lic. En educación en Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Lic. en

Pedagogía, Lic. en Ciencias de la educación, Lic. en Psicología Educativa, Lic. en Intervención Educativa, Lic. en Economía, Lic. en Ingeniería de Sistemas Computacionales, Lic. en Contaduría, Lic. en Administración de Empresas, Lic. en Ingeniería Química y Física; entre otros y una gran minoría en Lic. en Lenguas Extranjeras.

2.4 Metodología

Este Servicio Educativo, atiende escuelas cuyo sistema de enseñanza se basa en el modelo pedagógico de Telesecundaria, en donde un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado. La metodología de Telesecundaria contempla un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, grupo, docente, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad.

Las clases se apoyan con programas televisivos, libro para el maestro y libro para el alumno los cuales se basan en un diseño Instruccional, materiales impresos, materiales para educación física, matemáticas, ciencias, inglés, tecnología y biblioteca de aula y escolar, también se han integrado elementos como el CD de recursos para la clase de español (que contiene videos, audio textos, textos modelo, canciones e imágenes), interactivos y la mediateca, que contiene videos para cada asignatura en un paquete de DVD.

Para conocer el contexto académico de los 602 docentes, que representan el 20 % del universo de los docentes de Telesecundarias, se tomó como referencia el resultado del examen diagnóstico realizado a las

distintas Subdirecciones Regionales de Educación Básica del Estado de México, aplicado al inicio del ciclo escolar 2015-2016 coincidiendo todos en la misma problemática: en inglés los profesores no alcanzan los estándares curriculares que manda el Plan de Estudios.

Fuente: Elaboración propia con datos de los Centros de Inglés de las distintas Subdirecciones Regionales.

A continuación se mencionan las Subdirecciones Regionales (SREB), que fueron tomadas en cuanto para esta investigación: Zumpango, Metepec, Valle de Bravo, Ixtapan de la Sal y Texcoco. Ver el cuadro anexo

SREB	TOTAL DE MAESTROS
Zumpango	287
Metepec	152
Valle de bravo	11
Ixtapan de la Sal	57
Texcoco	95
TOTAL	602

Fuente: Elaboración propia con datos de los Centros de Inglés de las distintas Subdirecciones Regionales.

La prueba diagnóstica aplicada a los docentes fue el DIME (Diagnostic Instrument for the Measurement of English Language Proficiency) por sus siglas en inglés. (Ver Anexo 1)

Los resultados obtenidos de esta prueba que mide el nivel de inglés, que por cierto no son muy halagadores, se llevó a implementar talleres y capacitación a los docentes en servicio; y sugerir al SERVICIO

PROFESIONAL DOCENTE una prueba diagnóstica en inglés para docentes que deseen ingresar al Servicio. Y en ésta última es la razón en la que se sustenta la investigación.

Resultados de la prueba diagnóstica (DIME)

SREB	TOTAL DE MAESTROS	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ixtapan de la Sal	57	49	6	2	0	0	0
Texcoco	95	28	64	3	0	0	0
Valle de Bravo	11	8	2	1	0	0	0
Zumpango	287	107	165	14	1	0	0
Metepéc	152	138	14	0	0	0	0
Total	602	330	251	20	1	0	0

Como se observa más del 95% de los docentes que atienden esta modalidad en el Subsistema Estatal, se encuentran por debajo del nivel requerido para impartir el idioma (Docentes con nivel básico en A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia).

2.5 Técnicas

En esta investigación se utilizó el examen diagnóstico a los maestros DIME (Diagnostic Instrument for the Measurement of English Language Proficiency) por sus siglas en inglés. (Ver Anexo 1).

DIME-EdoMex es una versión única y hecha a la medida del DIME™ producida para el gobierno del Estado de México en 2012, en particular para la Secretaría de Educación Pública (SEP) en dicho estado. El

Estado de México es el dueño de todos los derechos patrimoniales, de uso y de reproducción, distribución y comercialización de DIME-EdoMex, producto siendo una versión de DIME™.

La marca DIME™ es propiedad de Latin American Educational Services, Inc., 636 Tulane Ave., Melbourne, FL 32901. Esta obra, versión del examen diagnóstico DIME y conocido como DIME-EdoMex, es propiedad del Estado de México, en particular de la Coordinación Estatal de Inglés (PNIEB) en Toluca, México.

The Diagnostic Instrument for the Measurement of English Language Proficiency EdoMex (DIME-EdoMex) es un instrumento diseñado para medir la aptitud del Inglés en adultos y busca proporcionar una evaluación rápida y confiable de conocimientos del idioma inglés. DIME-EdoMex es una versión personalizada del DIMETM y fue desarrollado en 2011 por el Estado de México.

En México, su uso es previsto como una herramienta para evaluar las habilidades y para medir el grado de dominio del idioma Inglés de los adultos y como indicador de los resultados de las otras pruebas formales y de uso común y las escalas de lenguaje.

La prueba DIME-EdoMex mide el dominio del idioma en las cuatro habilidades del dominio del idioma de la comprensión auditiva, hablar, expresión escrita y expresión oral de la lectura.

Hay cuatro versiones intercambiables de la prueba, llamada prueba A, prueba B, Prueba C y Prueba D, cada uno de los cuales incluyen el

material suficiente para validar la habilidad del adulto en las cuatro habilidades del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir. La prueba debe ser contestada en 1 1/2 a 2 horas, pero DIME no es una prueba cronometrada.

La prueba está diseñada como una herramienta de diagnóstico breve e informal que se utiliza para colocar a los adultos en el continuo de dominio del idioma Inglés, y como un indicador de éxito en otras pruebas, como la TOEFL, el TOEIC, el IELTS u otras pruebas disponibles comercialmente. También sirve como un indicador de la colocación de un candidato en las escalas de competencia lingüística aceptada como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) a través de nivel B2 y la CENNI en México.

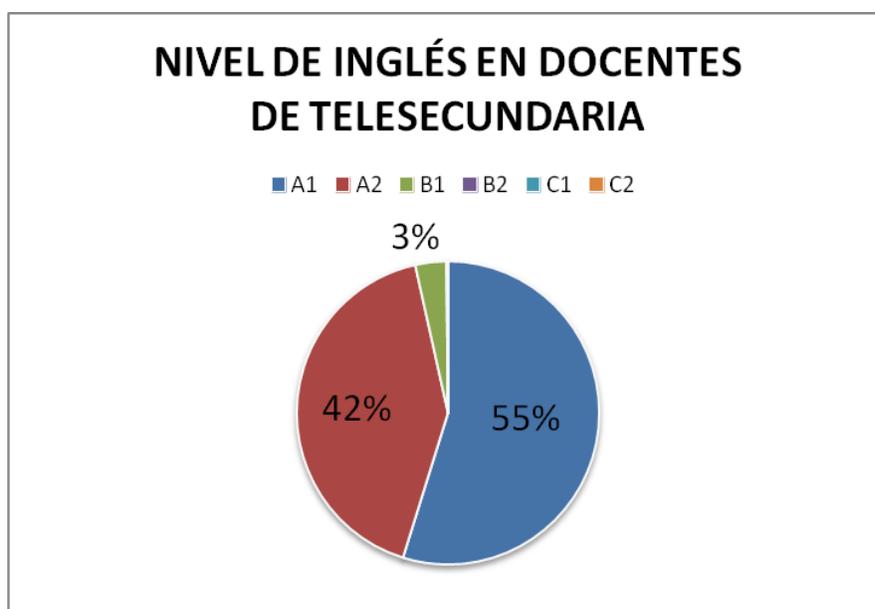
La prueba DIME está diseñada para ser una herramienta sencilla que no requiere ningún entrenamiento especial para aplicar. No requiere tecnología costosa o compleja y, normalmente, se entrega en un formato de papel, aunque puede ser entregado por ordenador. La prueba se puede aplicar a un individuo o un grupo, y puede tomarse sin supervisión formal.

2.6 Gráficas, Análisis e Interpretación de Resultados

2.6.1 Gráficas

La información extraída de los resultados del examen DIME a los 602 docentes de telesecundaria de las diferentes regiones nos revelan los siguientes datos:

- Los docentes se encuentran en su mayoría en nivel A1 y A2 definido A1 y A2 por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) con nivel básico. Los docentes de A1 (330 docentes) representan el 54.8% y los docentes de A2 (251 docentes) representan el 41.7%, sumando ambos niveles que es donde se encuentra la mayoría de nuestros docentes, podemos inferir que el 96.5% de maestros de Telesecundaria se encuentra en nivel básico.

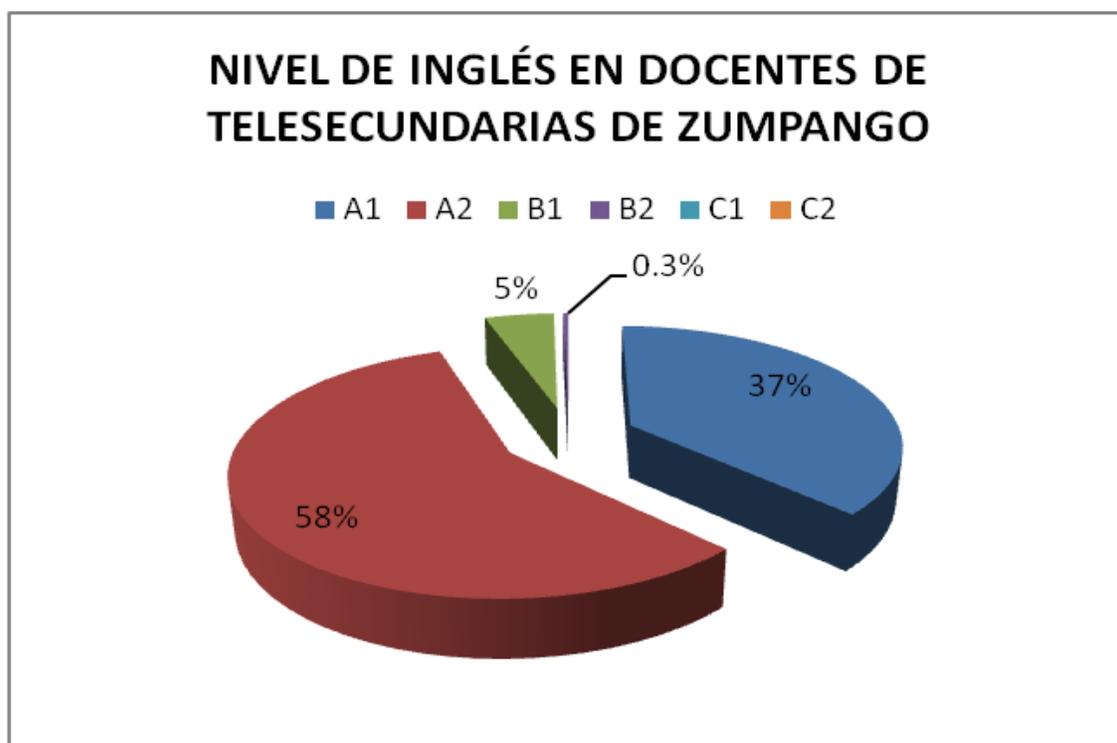


SREB	TOTAL DE MAESTROS	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ixtapan de la Sal	57	49	6	2	0	0	0
Texcoco	95	28	64	3	0	0	0
Valle de Bravo	11	8	2	1	0	0	0
Zumpango	287	107	165	14	1	0	0
Meteppec	152	138	14	0	0	0	0
Total	602	330	251	20	1	0	0

- Solamente 20 docentes se encuentran en B1, lo que representa el 3.3% de la muestra se encuentra en un nivel intermedio.
- Únicamente se encuentra un docente del Valle de México (Zumpango) en B2, que representa el 0.1 %.
- En esta muestra de 602 docentes se encuentran con un nivel muy básico del idioma inglés.

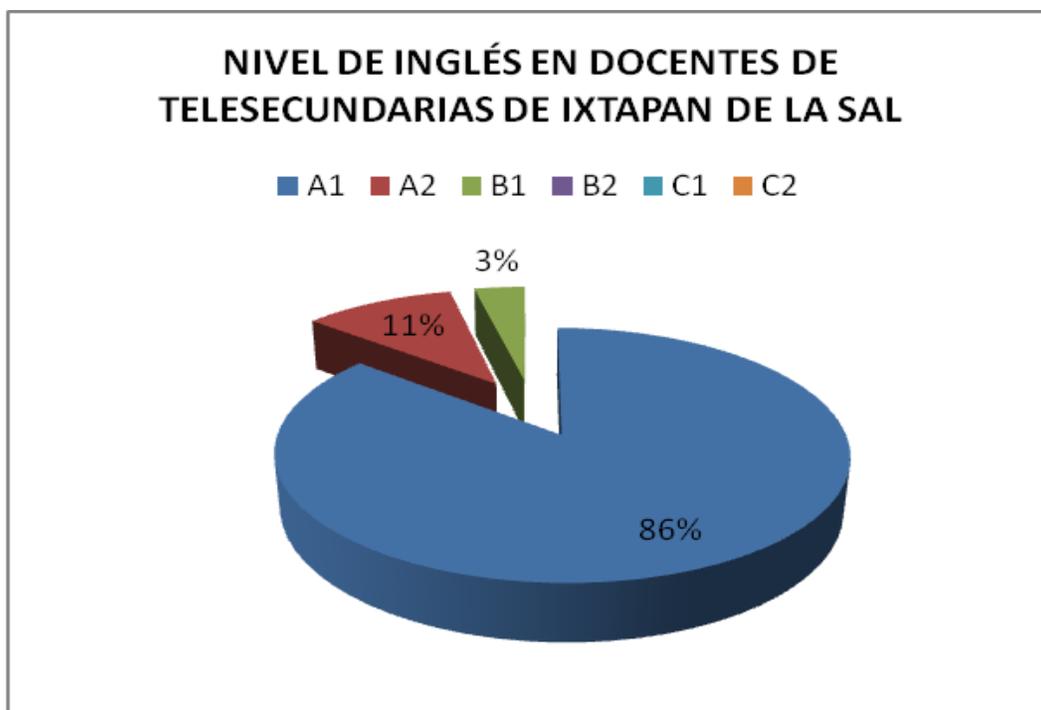
Para la Subdirección Regional de Educación Básica de ZUMPANGO, de los 287 docentes diagnosticados 107 se encuentran en Nivel A1, 165 en A2, 14 en B1 y 1 en B2, ésta Subdirección es la que tiene mayor nivel de inglés ya que ha empezado a trabajar lengua extranjera desde hace dos años. Los resultados, se tiene a un docente en B2.

Desafortunadamente el 95% de docentes se encuentra en nivel básico, por lo que es necesario convocarlos para que se sigan capacitando y puedan cumplir con el estándar que exige el PNIEB, C1 como ideal.



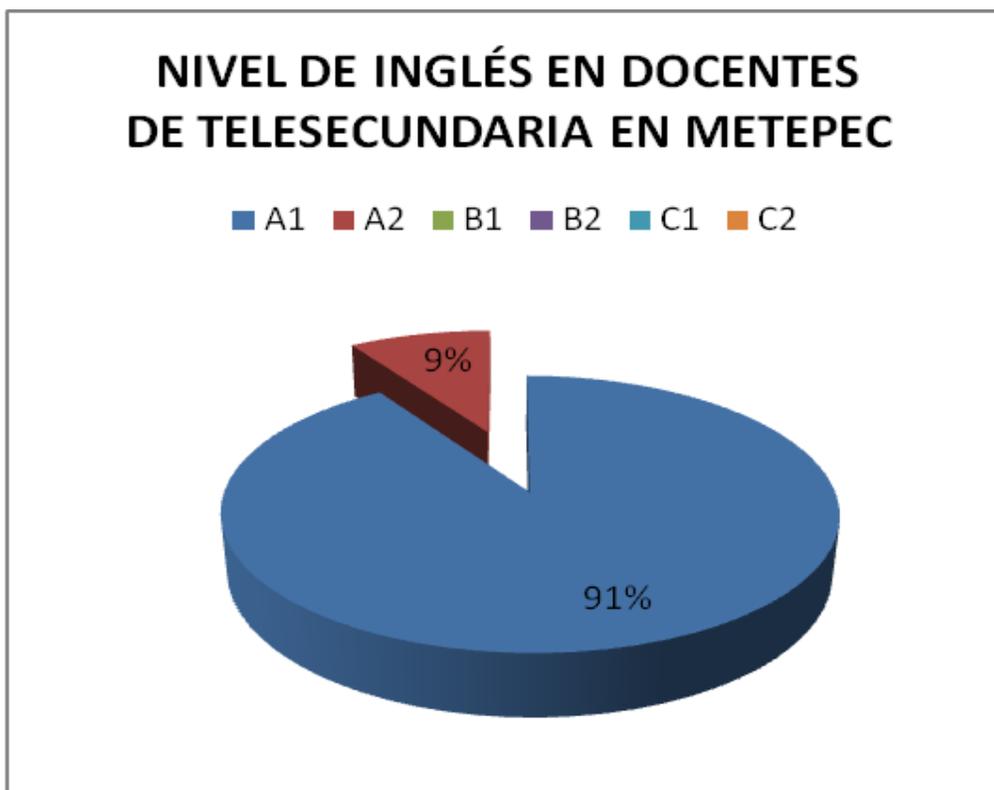
MCER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DOCENTES	107	165	14	1	0	0
TOTAL	287					

En IXTAPAN DE LA SAL se diagnosticaron a 57 docentes, el mayor porcentaje recae en A1 con 49 docentes, A2 con 6 y B1 con 2. Se infiere que Ixtapan de la Sal ha empezado apenas en este ciclo escolar a trabajar en inglés.



MCER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DOCENTES	49	6	2	0	0	0
TOTAL	57					

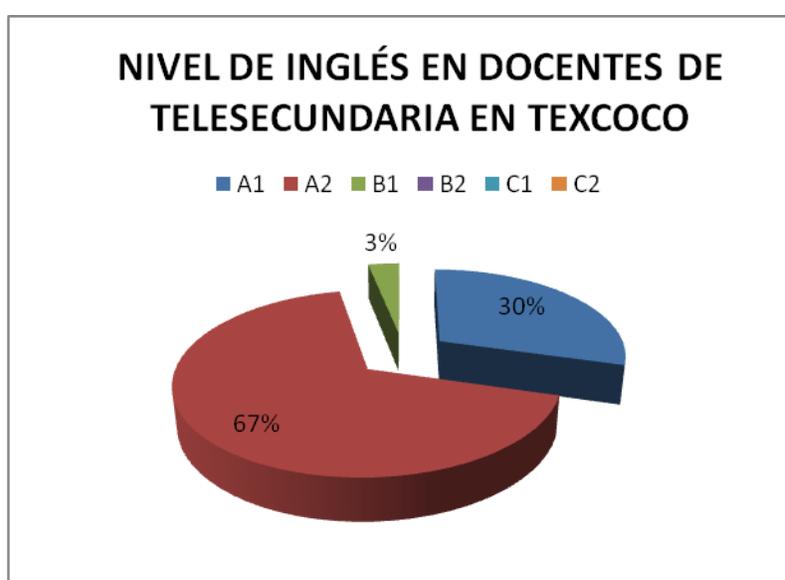
En METEPEC la mayoría de los docentes se encuentran en A1, y lo más relevante es que ningún docente se encuentra en B1 o más. Se asume que el profesor tiene un nivel limitado para impartir la lengua extranjera.



MCER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DOCENTES	138	14	0	0	0	0
TOTAL	152					

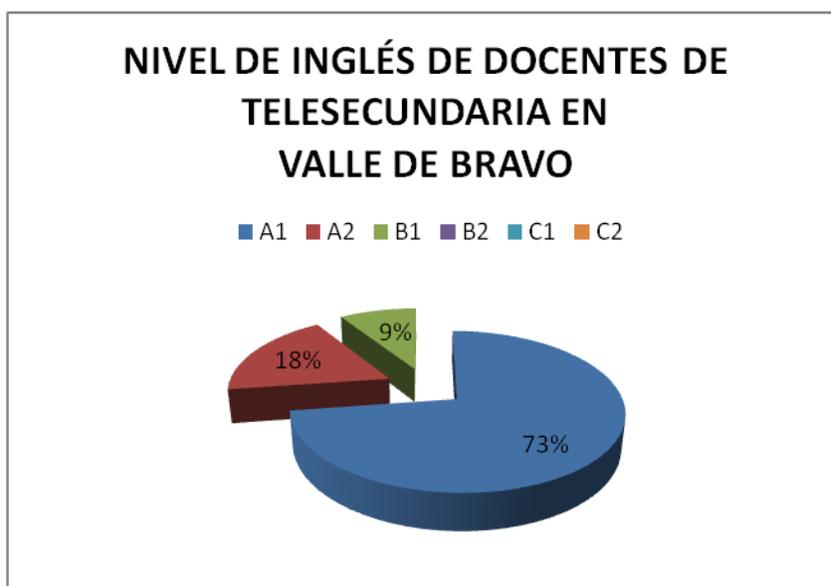
Para TEXCOCO el resultado es un poco más alentador, aunque la mayoría de los docentes se encuentran entre A1 y A2, ambos representan el 93% del total en nivel básico.

Importante mencionar que se tienen a 64 docentes en A2 y representa el 30%, significa que la Subdirección de Texcoco ha trabajado en segunda lengua, inglés.



MCER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DOCENTES	28	64	3	0	0	0
TOTAL	95					

Finalmente VALLE DE BRAVO, la mayoría de los docentes se encuentran en A1 con un alto porcentaje 73%. Mientras que en A2 representa un 18% y B1 9%.



MCER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DOCENTES	8	2	1	0	0	0
TOTAL	11					

De este análisis de resultados se observa que existe un mayor nivel de inglés en zonas urbanas que en la rurales, el Valle de México presenta mucho mayor nivel de inglés.

Zumpango representa un mayor nivel de inglés en Telesecundaria; si el Centro de Inglés, que es donde se capacitan los maestros, sigue trabajando en inglés en un par de años, todos esos docentes alcanzarán

los estándares exigidos por el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. (PNIEB en su momento, ahora PRONI).

2.6.2 Análisis e interpretación de resultados

La propuesta del presente trabajo pretende hacer una prueba diagnóstica en inglés para ingresar al Servicio Profesional Docente de los maestros de telesecundaria, para abatir la problemática que se tiene: los docentes no tienen el nivel requerido de inglés para impartir la asignatura.

Se examinó a 602 docentes de los tres grados de Telesecundaria, en 5 Subdirecciones Regionales de Educación Básica:

- Subdirección Regional de Educación Básica Ixtapan de la Sal.
- Subdirección Regional de Educación Básica Texcoco.
- Subdirección Regional de Educación Básica Zumpango.
- Subdirección Regional de Educación Básica Metepec.
- Subdirección Regional de Educación Básica Valle de Bravo.

El examen aplicado a los docentes contiene:

- Cuatro exámenes distintos, denominados A, B, C y D; cada uno mide los cuatro habilidades. Hay 16 exámenes total en DIME-EdoMex.
- Exámenes intercambiables.
- 80 puntos posibles.
- No requiere mucha capacitación para aplicar.
- Se puede tomar una parte o todo.

- Ocupa 1 hora 40 minutos mas tiempo de preparación, pero no es un examen de tiempo limitado.

Y con una estructura que a continuación se describe:

- **Listening** (comprensión auditiva) 40 min.
 - Trae audio CDs con monólogos y diálogos
- **Reading** (comprensión lectora) 20 min.
 - Presenta temas de ciencia e historia
- **Writing** (producción escrita) 20 min.
 - Cubre vocabulario, gramática, uso del idioma en la vida cotidiana
- **Speaking** (producción oral) 20 min.
 - Pide información personal, temas generales, descripción, comparación y contraste, pronunciación y diálogo.

III.- MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

SERVICIO EDUCATIVO DE TELESECUNDARIA

3.1. Antecedentes del Servicio Educativo de Telesecundaria

La Educación Básica, como parte del Sistema Educativo Nacional está compuesta por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; el nivel de secundaria tiene tres modalidades: Secundaria General, Técnica y Telesecundaria. El Servicio Educativo de Telesecundaria como una modalidad del nivel Secundaria, es un servicio público y escolarizado, sujeto a las disposiciones normativas de la Secretaría de Educación Pública, cuya estructura y operación se encuentra regulada principalmente en los siguientes documentos oficiales:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Enfáticamente a los principios establecidos en el artículo segundo y tercero.

La Ley General de Educación. Esencialmente a lo señalado en sus artículos segundo y séptimo. (SEP FTS, 2011, p.8).

Así como los cambios y adecuaciones señalados en la estructura del Plan Nacional de Desarrollo y Programa Sectorial de Educación correspondientes al periodo 2013-2018.

La Misión del Servicio Educativo de Telesecundaria puntualiza la noble tarea de los docentes de ésta modalidad para:

Brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, con una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y de solidaridad social, que les permita desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados sean capaces de desempeñarse exitosamente en educación media, así como de aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas. Al mismo tiempo de suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes para garantizar su óptimo desempeño. (SEP Telesecundaria, 2012).

La Secundaria por Televisión inicia en la década de los años 60, durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Según la SEP, La Telesecundaria en México (2010) “Sería el modelo de la “telescoula”, empleado en Italia, la base a partir de la que se diseñaría la telesecundaria mexicana” p.24.

En el año 1964, a través de la Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación (DGEAyD), de la SEP, se pone en práctica como una fase de prueba en circuito cerrado. Durante la fase de prueba en circuito cerrado, el 5 de septiembre de 1966 arranca el curso de Secundaria por Televisión, con un total de 83 alumnos distribuidos en 4 grupos. Después de éstos años de prueba, por acuerdo 2/01/1968 del titular de la SEP, el C. Lic. Agustín Yáñez, éste servicio educativo, quedo incluido en el Sistema de Educación Nacional, otorgándole plena validez oficial a los estudios cursados en ésta modalidad.

“PRIMERO.- Que por acuerdo de fecha 2 de enero de 1968, dictado por el Titular de esta Secretaría, quedó incluida dentro del Sistema Educativo Nacional la enseñanza secundaria que se imparte por televisión, otorgándose plena validez oficial en toda la República a los estudios cursados a través de esta modalidad educativa”. (SEP, 1973, p.1)

El curso con la transmisión en circuito abierto inicia el 21 de enero de 1968, con 6569 estudiantes y 301 maestros en ocho entidades: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Distrito Federal con el objetivo esencial de llevar la educación secundaria a localidades rurales e indígenas, con menos de 2500 habitantes y que por su situación geográfica y económica no contaban con secundarias generales o técnicas.

“Durante los primeros años de funcionamiento del servicio, el trabajo de los alumnos se realizaba en

tele aulas donde recibían, por parte del *telemaestro*, la explicación de algún tema programático y la indicación de las tareas a realizar. Además, al interior de la tele aula, un coordinador reforzaba los aprendizajes y orientaba la realización de los trabajos señalados”. (SEP FTS, 2011, p.6)

De Acuerdo con el Documento Base del Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, el servicio educativo de ésta modalidad fue fortaleciéndose, de tal manera que en 1972, la SEP solicitó un estudio comparativo entre las tres modalidades del nivel de secundaria, revisándose aspectos como costo-beneficio, rendimiento de alumnos y desempeño de docentes, obteniendo resultados positivos que permitieron ampliar su cobertura de manera considerable durante la década de los ochenta.

Para 1980 pasó de atender un mínimo de 2.45% (1980-81) a 10.61% (1989-90) del total de la matrícula, con una importante producción de materiales educativos, televisivos e impresos para Telesecundaria que recibieron el título de *Guías de estudio*, aunque estaban elaborados conforme al plan y programas de estudio anterior.

En éstos años la mayoría de los maestros de Telesecundaria no tenían una formación profesional específica para este servicio educativo, por lo que se fortaleció la capacitación y la actualización docente. Como apoyo al desempeño escolar y para abatir los índices de deserción, reprobación

y bajo rendimiento académico en 1982, se implementó la Telesecundaria de Verano.

Ya para este periodo (1989-1990), se contaba con el uso de programas grabados, resolviendo así los problemas ocasionados por la transmisión directa, los nuevos programas se producían con mayores recursos técnicos, conductores y actores profesionales, la transmisión de la señal se enlazó con las estaciones televisoras terrenas, y sus repetidoras, incrementándose la cobertura, y la posibilidad de llevar la Telesecundaria a comunidades más alejadas.

Con la llegada de los noventa el servicio educativo de Telesecundaria tuvo grandes transformaciones educativas, iniciando con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), que origino la publicación en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y por ende la reforma del Artículo Tercero Constitucional el 5 de marzo de 1993, y el 13 de julio del mismo año la emisión de la Ley General de Educación. Todos estos documentos decretaban acciones con las que se estableció la obligatoriedad de la educación básica, la descentralización educativa hacia los gobiernos estatales, nuevos planes y programas para primaria y secundaria y programas de actualización magisterial implementados.

En la década de los 90 la SEP incluyó cambios significativos en cuanto a enfoques, metodología y contenidos en el nuevo plan y programas de estudio para Secundaria, precisando lo siguiente:

- Vinculación del aprendizaje con las necesidades del alumno, sus familias y comunidades.
- Nuevos materiales impresos de apoyo a los cursos regulares, los de verano y los de capacitación y actualización para el docente.
- De las *Guías de estudio* y los programas televisados pasaron al uso de dos libros para los alumnos, uno denominado *Guía de aprendizaje* y otro llamado *Conceptos básicos*.
- Las sesiones de aprendizaje tenían una duración de 50 minutos, y los programas de televisión se presentaban uno por sesión de trabajo, con una duración de 15 minutos.
- Se desarrollaron, además, las *Guías didácticas* que eran materiales para el docente.

En cuanto a la señal televisada:

La transmisión de los programas se impulsó con la utilización de la Red Edusat, como medio de comunicación, difusión y soporte a la educación, lo que contribuyó a la expansión en su cobertura, incrementándose de 11.20% a 19.02%. (SEP PEFT, 2011, p.9)

A pesar de los progresos de Telesecundaria, para principios del siglo XXI el 25% de los jóvenes que ingresaban a la secundaria no terminaban, los resultados de las evaluaciones no eran las esperadas y aproximadamente un millón de jóvenes entre 12 y 15 años no tenían acceso a éste nivel educativo. Para darle solución a éstos problemas el

gobierno federal a través del programa Nacional de Educación 2001-2006, planteó la Reforma Integral de la Educación Secundaria. (RIES, 2006).

La RIES tenía como propósito lograr la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes de educación secundaria, ampliando la cobertura y atendiendo el 100% de la demanda, disminuir la deserción y elevar el logro académico a través de una transformación educativa que incluía:

- a) La renovación curricular y pedagógica.
- b) La renovación de la gestión y la organización escolar a fin de asegurar el apoyo permanente al alumno para atender su bienestar y logro académico.
- c) La actualización de la gestión del sistema. (SEP PEFT, 2011, p.10)

El acuerdo 384, en el que se establece un nuevo plan y programas de estudios 2006, para la educación secundaria, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de mayo de 2006; con el fin de lograr el perfil de egreso deseable para jóvenes de 15 años para la Educación Básica y de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros y alumnos de éste nivel educativo.

A casi 50 años de su nacimiento en México, la modalidad del servicio educativo de Telesecundaria sigue dando muestra de su fuerza para abatir el rezago de cobertura en zonas rurales, indígenas y zonas urbanas marginadas.

Este servicio se ha convertido en pieza fundamental para dar cumplimiento a lo dispuesto en el Artículo Segundo y Tercero Constitucional al procurar reducir las desigualdades entre los grupos sociales e impulsar la equidad, promoviendo el desarrollo de competencias para la vida, al tiempo de flexibilizar las estrategias pedagógicas según necesidades específicas de aprendizaje, intereses de grupo y características socio culturales de los jóvenes en situación de desventaja que pretenden concluir su educación básica.

Como un servicio que responde a demandas particulares, la Telesecundaria requiere de un modelo pedagógico orientado a mejorar la calidad educativa e incrementar el logro académico, el cual al articularse con aquel de gestión operativa constituye lo que se denomina el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, publicado por la SEP a través de la Dirección General de Materiales Educativos en el año 2011, como apoyo al servicio educativo de Telesecundaria.

Para el periodo de los años 2007-2012, como resultado de los cambios en la política educativa surge la Reforma Integral de la Educación Básica, con reformas curriculares, puestas en vigor a partir del 15 de Agosto de 2011, fecha en que fue publicado, el Acuerdo 592 por el que se establece La articulación de la Educación Básica, que regula el Plan y Programas de estudio 2011 de la Educación Básica y que norma los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo hasta estas fechas, en las aulas del servicio educativo de Telesecundaria.

3.1.2 La RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica)

El proyecto más reciente de transformación educativa en nuestro país es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2007-2012), cuyo fundamento se centra en la articulación para integrar los tres currículos (preescolar, primaria y secundaria) en uno solo que impulsa la formación integral de todos los alumnos, favorece el desarrollo de competencias para la vida y garantice el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados al término de la educación básica y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Como antecedentes de la RIEB tenemos que el 8 de agosto de 2002 fue suscrito el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, entre las autoridades federales y locales, cuyo propósito está centrado en la transformación del sistema que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques deben estar centrados en el aprendizaje y en la enseñanza, para que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, formando ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.

La Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de mayo de 2008, entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),

estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular, cuyo objetivo principal apunta a elevar la calidad de la educación, para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; su enfoque educativo está basado en el desarrollo de competencias para la vida; la inclusión; el uso eficiente de herramientas para el aprendizaje permanente; así como la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma, que respondan a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.

El proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica culmina con la expedición de un currículo capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional y un nuevo Plan y Programas de estudio 2011, plasmados en el Acuerdo 592 por el que se establece La articulación de la Educación Básica:

ARTÍCULO SEGUNDO.- La Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso. Este trayecto se organiza en el Plan y los programas de estudio correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que integran el tipo básico. (SEP, Acuerdo 592, 2011, p18).

Este Acuerdo contiene todas las disposiciones correspondientes al Plan y Programas de estudio 2011 de la educación preescolar, primaria y secundaria que actualmente nos regulan, perfiles de egreso, estándares curriculares, principios, competencias, aprendizajes esperados y otros aspectos que forman parte de la Articulación de la Educación Básica.

CAPÍTULO II

EL LENGUAJE Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO

Las prácticas sociales del lenguaje se contextualizan en condiciones cotidianas dadas, usando el inglés como elemento catalizador para la comunicación, por lo que los alumnos obtienen los conocimientos necesarios para comprenderlo y utilizarlo vinculando ambientes que interrelacionan su vida familiar, comunitaria y académica.

Las situaciones comunicativas básicas que el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica presenta, desarrollan *competencias específicas* donde el alumno requiere habilidades para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes; sabe comunicarse al momento de llevar a cabo tareas simples que involucren su cotidianidad; sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

En contextos particulares descritos en las prácticas entre iguales en la escuela, los alumnos logran presentar, como producciones del idioma, la descripción de sus propias experiencias o las de otros, así como elaborar

justificaciones a sus opiniones de manera breve y con coherencia. (SEP, Acuerdo 592, 2011, p40).

Para concluir, Bravo (2014), expresa que navegamos en palabras, pensamos con palabras, el lenguaje nos conmueve, nos emociona, nos abre puertas ocultas y por eso nos conecta con nosotros y con los otros. Volamos y crecemos con las ideas que brotan a partir de las palabras. Justo en este momento se está haciendo.

Si una lengua nos traslada a otros espacios: ¿Qué pasa con la adquisición de una segunda lengua? Además de la comunicación, ¿qué otros beneficios tiene aprender otra lengua? ¿El cerebro se marchita o se flexibiliza en su capacidad para aprender una segunda lengua? ¿Ayuda una lengua materna en el aprendizaje de otra? Estas son algunas de las pistas que se fueron encontrando durante la investigación. Quizá lo más valioso que se quiere compartir es el asombro que provoca la capacidad y potencial que tienen los seres humanos para aprender y para seguir aprendiendo durante toda la vida. (Grandinetti, 2011)

3.2.1 Nuestro cerebro con el lenguaje

El cerebro se desarrolla conforme se ejercita. De hecho, entre más aprendemos más rápido trabaja nuestro cerebro, y el lenguaje resulta ser uno de los mejores gimnasios para ejercitarlo. Conversar, escribir o leer son ejemplos de las actividades más complejas que realiza nuestro cerebro (Carter, 2011; Doidge, 2007, Dweck 2006 y Gazzaniga, 2010)

Lo anterior significa que el lenguaje no es solamente un constructo social; tiene una base biocognitiva y neurocognitiva; si fueran un mapa, las coordenadas cerebrales del lenguaje en nuestro cerebro. Desde hace siglo y medio se descubre que el procesamiento del lenguaje tiene espacios específicos en nuestro cerebro, sobre todo en las áreas de Broca (descubierta en 1865) y Wernicke (en 1874), áreas nombradas con los apellidos de los científicos que las descubrieron. Un daño en la región de Broca atrofia nuestra producción de palabras, es decir, la capacidad para hablar, pero mantiene la comprensión intacta, mientras que un deterioro en la región de Wernicke destruye la comprensión y el sentido de las oraciones sin alterar la producción de palabras (Seung, 2013).

Actualmente sabemos que las funciones lingüísticas no están limitadas a las áreas de Broca y Wernicke (Bartra, 2012). Los avances tecnológicos en diferentes estudios del lenguaje nos indican que alrededor de ellas, existen grandes regiones de la corteza que muestran actividad –sin conocer aún sus funciones exactas-.

Aunque sí se puede afirmar que el área de BROCA llamada así por su descubridor Paul Broca, se analizan los sonidos para poder reproducirlos; y en el área de Carl WERNICKE, se analiza la comprensión de las palabras. Y el territorio de Geschwind es el área del cerebro que madura en último lugar. Su madurez se completa con el desarrollo de las capacidades de escritura y de lectura. Ver figura 3.1

El lector es capaz de leer textos mal escritos o con las palabras revueltas gracias a la memoria sensorial; con sólo leer el principio y el final de las

palabras se puede adivinar lo que dicen porque ya las tenemos guardadas como signos visuales reconocibles por nuestro cerebro.

Esto explica por qué cuando se leen palabras desconocidas, o palabras que no existen, inventadas, se tardan en leerlas, se tienen que observar, deletrear, tratar de unirlas otra vez, analizar y volver a utilizar el área de Broca y la de Wernicke.(Frade, 2011).

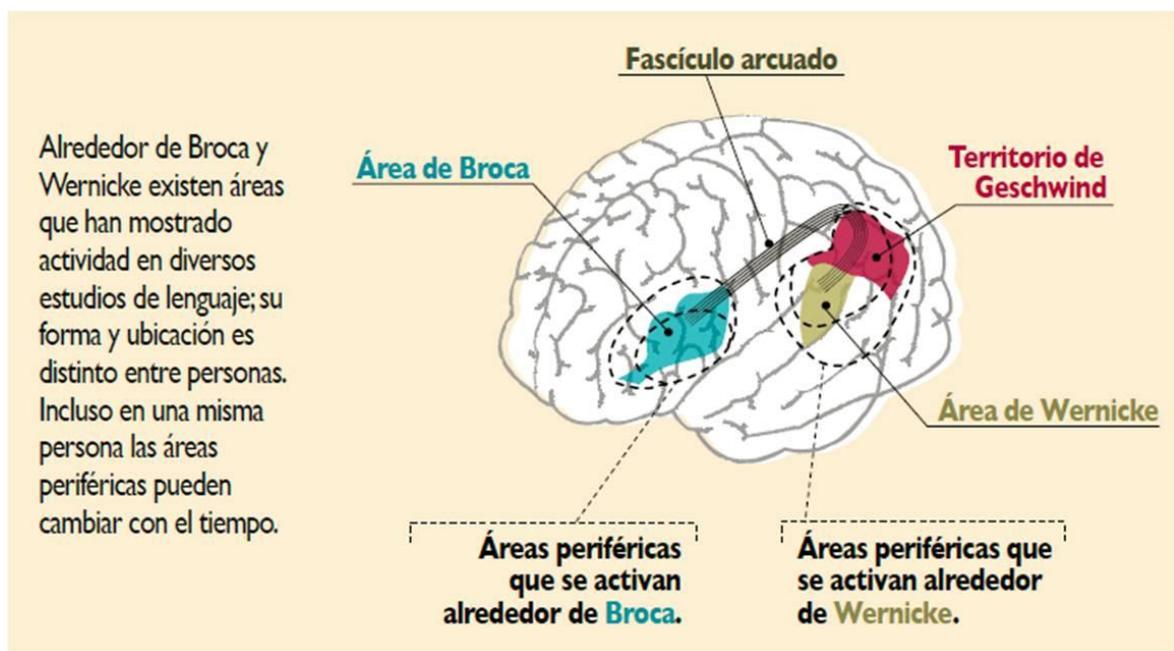


Figura 3.1 Fuente: Carter, Rita (2011)

En la actualidad se sabe que las áreas del lóbulo temporal izquierdo además de especializarse en el habla y la comprensión del lenguaje, también lo hacen con los nombres de las cosas y la memoria verbal. Mientras que el ritmo del habla, denominado prosodia, se procesa en el lóbulo temporal derecho (Gazzaniga, 2010).

Algunos estudiosos de la mente y el lenguaje, como Steven Pinker (2007) y Noam Chomsky (2012), plantean que tenemos un instinto del lenguaje, una especie de dispositivo para la adquisición de lenguaje, que nos hace singulares para adquirir nueva información. Lo cierto es que la neurociencia ha descubierto ciertas singularidades del cerebro humano, algunas de ellas guardan relación con el lenguaje.

Asimismo, se ha descubierto que tenemos unas mini columnas corticales únicas ubicadas en un área de Wernicke, denominada *planum temporale*, aunque no se sabe aún con precisión qué función tienen.

El hemisferio izquierdo humano es excepcional. Los científicos y especialistas en el lenguaje continúan explorando estos temas. Noam Chomsky (2012), por ejemplo, plantea que probablemente algunos ligeros cambios genéticos sucedieron en un homínido en África y nos llevaron a este cableado cerebral que permitieron esta capacidad humana desde hace 100,000 años o más.

3.2.2 El cerebro en las personas bilingües

¿Cómo es posible que un bilingüe no confunda un idioma con otro mientras habla? Los idiomas se almacenan en áreas cerebrales separadas, logrando así que ninguna interfiera con la otra. Esto se explica porque el cerebro utiliza en los lóbulos frontales diferentes grupos de neuronas para generar cada idioma (Bartra, 2012; Carter, 2011). Increíblemente, la lesión de un área del cerebro podría ocasionar la pérdida completa de un idioma, pero el otro podría permanecer intacto. El

cuadro 3.2 contrasta, por una parte, las áreas del cerebro que se encienden cuando un bilingüe cambia de idioma y por otra parte, las áreas que se activan cuando un monolingüe y un bilingüe escuchan el mismo idioma. Asimismo el cerebro no trata de la misma forma un segundo idioma aprendido en una edad más tardía que la lengua materna. Un idioma, si es absorbido durante la infancia muestra asociaciones más amplias e intensas que un segundo idioma. Cuando una persona lee en su lengua materna se registra una mayor activación en el cerebro que leyendo en un segundo idioma (Carter, 2011).

REGIONES CEREBRALES QUE SE ACTIVAN EN PERSONAS BILINGÜES

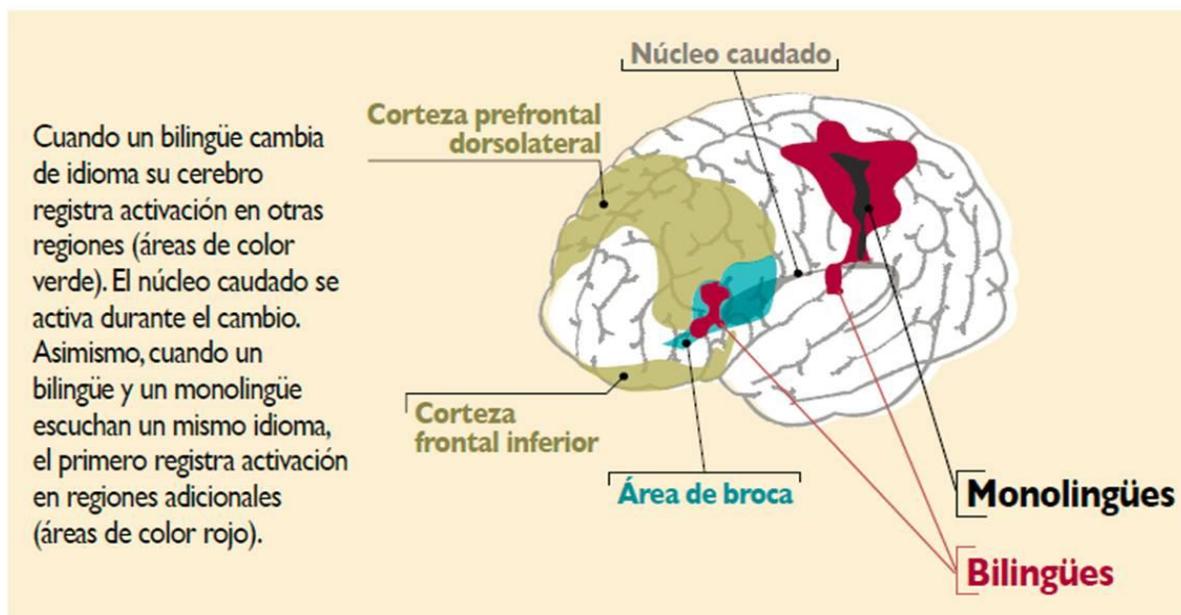


Figura 3.2 Fuente: Carter, Rita (2011)

3.2.3 Beneficios de aprender una segunda lengua

Existen muchos beneficios el aprender otro idioma, de hecho no existe información que nos diga que no tiene beneficios. Aquí se mencionan algunos beneficios cognitivos y otros relacionados con la salud.

Beneficios cognitivos:

- Platica mejor nuestro cerebro. Al hablar un segundo idioma se crean mayores conexiones entre las neuronas y los hemisferios cerebrales. Incluso se han encontrado respuestas diferentes en bebés de diez meses de edad, favoreciendo a los bilingües (Cook, 2012).
- Diferencias estructurales. Estudios cerebrales comparativos entre monolingües y bilingües plantean diferencias en algunas estructuras cerebrales, como lo es una mayor densidad de la sustancia gris en la corteza frontal del hemisferio izquierdo. Esta densidad es más pronunciada entre quienes aprendieron antes de los cinco años (Carter, 2011; Cook, 2012). En síntesis, gracias al bilingüismo se construye una red cerebral más sofisticada (Doidge, 2007)
- Conciencia metalingüística. Es un término que refiere al entendimiento que tenemos las personas del lenguaje y de su funcionamiento de forma explícita. Se relaciona con los conocimientos acerca del propio lenguaje, que incluyen sonidos,

palabras y gramática. La conciencia metalingüística engloba también la capacidad para utilizar el lenguaje y ampliar las reglas que hasta entonces han sido implícitas. Por ejemplo, los bilingües muestran una mayor capacidad para detectar errores gramaticales.

- Pensamos distinto. Los bilingües amplían su percepción y descripción del mundo que les rodea; piensan fuera de la caja. Cuentan con mayor riqueza para describir su entorno (Cook, 2012).
- Mejora la memoria episódica y semántica. La primera, como su nombre nos dice, guarda relación con los eventos y su relación con el tiempo, lugares, emociones y actividades. La memoria semántica incluye conocimiento en general: ideas, hechos y la solución de problemas.
- Pensamos mejor. Ellen Bialystok y Dana Shapero encontraron que los niños bilingües tienen una mayor rapidez en la comprensión, mayores capacidades para interpretar la información y una mayor flexibilidad cognitiva, es decir, la capacidad para trabajar con información simultánea que los monolingües. Asimismo, muestran un mejor manejo de sus procesos cognitivos, mejor atención y resolución de problemas, lo que científicamente se denominan funciones ejecutivas. (Mehisto, 2012).
- Un interesante estudio presentado en la revista anual de neurología de 2014, presenta los resultados del bilingüismo a lo largo de la vida. Los autores estudiaron 853 participantes, quienes fueron analizados en 1947 a la edad de 11 años y nuevamente en

2008-2010, cuando tenían entre 62 y 64 años. Los bilingües se desempeñaron significativamente mejor en habilidades cognitivas, en inteligencia y en lectura. Esto incluyó a quienes adquirieron otro idioma en una etapa adulta (Bak, Nissan, Allerhand y Deary, 2014).

Existen otros beneficios:

- Seguro de vida para mi vejez. Existe un robusto cuerpo de evidencia que sugiere que aprender una segunda lengua podría ser una protección –o por lo menos retraso- contra algunas enfermedades degenerativas que se presenten en la vejez (Carter, 2011). Algunos estudios registran el retardo de casi cuatro años en la aparición de la demencia y de cinco años en enfermedades como Alzheimer. Esto, además de beneficiar directamente a las personas y sus familias, ofrece un ahorro considerable en materia de salud pública para los gobiernos. (Diamond, 2010).

Un cerebro no funciona mucho si no se tiene lengua para disfrutarlo. Y entre más lenguas, más se disfruta. En este espacio se ha visto que el bilingüismo resulta una política conveniente, no solamente por las puertas que les abre a los jóvenes mexicanos en sus oportunidades profesionales, académicas o culturales, que ya sería un argumento suficiente para defenderlo sino porque el bilingüismo detona beneficios cognitivos, emocionales y en la salud de las personas. En síntesis, ser monolingüe no es una alternativa.

La invitación es a mirar al bilingüismo no como una materia o dominio adicional, sino como una forma de relacionarse con uno mismo y con los otros; una manera de estar en el mundo. Ser bilingüe o plurilingüe nos permite mirar, gozar, pensar y expresar con más herramientas el mundo en el que vivimos.

Hasta ahora, el sistema educativo mexicano ha privado a muchas generaciones de obtener los beneficios de un bilingüismo. Esto debe cambiar. A los niños de México se les tiene que dar lo que se merecen, que sólo es lo mejor. Nada debe impedir que las nuevas generaciones sí disfruten de los beneficios del bilingüismo y plurilingüismo.

Si se quiere mejorar la educación de nuestros niños, la petición y la exigencia no bastan. Lo que se debe buscar es el encuentro a través del diálogo, un encuentro de posibilidades y de anhelos; de esperanza. Por eso, al igual que el resto de nuestros proyectos, buscamos encender una conversación, un diálogo en torno al bilingüismo, el diálogo tiene que ser infinito; una conclusión sería muy triste. (Borges, 2014)

CAPÍTULO III

LA DIDÁCTICA DEL INGLÉS

3.3.1. Introducción

Didáctica viene del griego *didaktiké*, que quiere decir arte de enseñar. “La palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui, (Principales Aforismos Didácticos)*. El término sin embargo, fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna, en 1657*”. (Nérici, Imideo, 2006, p. 56). Así pues, didáctica significó primeramente, arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad, intuición, imaginación y destreza para enseñar, por parte del maestro.

En la actualidad, la didáctica es entendida como “el estudio del conjunto de recursos técnicos, que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez, que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable”. (Suárez, Reinaldo, 2003, p. 112). Se encuentra que “La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”.

Es pues, la ciencia de la enseñanza; una herramienta pedagógica con la que se vale el maestro, para cumplir con los objetivos propuestos, tomando en cuenta los contenidos programáticos que deben ser aprehendidos por el alumno, para la reconstrucción de una realidad, en todo caso, el maestro es el facilitador de este proceso educativo. (Contreras, José, 1999, p. 28)

Por lo tanto, se reitera que el estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. La praxis educativa sólo es posible a través de la Didáctica, pues determina el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia.

Queda claro que la enseñanza tiene que ver con el aprendizaje. La enseñanza es una actividad intencional, institucionalizada, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos. En este punto, interesa por lo tanto, el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en las situaciones instructivas, en las que existen dos actores principales: el maestro y el alumno, y por consecuencia, qué se va a enseñar y qué se va a aprender. Esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje son simultáneos. Existen procesos de interacción, de intercambio, de actuaciones y de disposiciones, en cuanto que forma parte este binomio educativo de la estructura social e institucional. Por ello, entendemos por proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que generan

estrategias encaminadas a propiciar el aprendizaje. (Buendía, Leonor, pp. 112-134)

El contenido teórico, el desarrollo científico, la investigación metodológica y el cúmulo de conocimientos que en torrente se encuentran en cada disciplina, no siempre es coherente y organizado. Esto implica un esfuerzo por parte del maestro, para organizar y sistematizar este cúmulo de aportaciones, intentando enlazar el conocimiento con las actividades de los alumnos, para que puedan reconstruir, de forma inteligente, todo lo que se sabe de ese campo de conocimiento hasta ese momento, así como las conexiones internas que se establecen entre esas aportaciones.

Para el catedrático, delimitar, especificar y determinar lo que va a enseñar y cómo lo va a hacer, no es tarea fácil, se requiere una adecuada planeación, una evaluación diagnóstica para conocer el nivel académico de sus alumnos, seleccionar la bibliografía, determinar actividades de aprendizaje, fijar tiempos. Todo esto, dentro de los criterios institucionales, tomando en cuenta la cultura organizacional de la Universidad, la ideología, la misión, la visión, el entorno, el plan curricular propuesto, el perfil de egreso y el lugar que guarda su materia en el mapa curricular. (Gago, Antonio, 1999, p.15)

3.3.2 Perfil del docente

Conforme a la Ley General de Servicio Profesional Docente, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, tiene la atribución de definir los perfiles de

desempeño de docentes y técnicos docentes, así como proponer los parámetros e indicadores que los integran. Los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño constituyen un insumo básico para desarrollar los procesos de evaluación para la permanencia, promoción en la función y reconocimiento de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, en el marco del Servicio Profesional Docente.

El perfil del docente de Telesecundaria consta de 5 dimensiones que a continuación se describen:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender

Un docente de Educación Telesecundaria que se desempeña eficazmente requiere, para el ejercicio de la docencia, tener un conocimiento sólido acerca de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos; además, debe contar con habilidades que le permitan analizarlos críticamente y revisar las tareas de su práctica profesional como referentes para asegurar que todos los alumnos de la escuela aprendan.

2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente

Un docente de Educación Telesecundaria que se desempeña eficazmente requiere, para el ejercicio de la docencia, contar con habilidades que le permitan planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así

como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje.

3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje

Un docente de Educación Telesecundaria que se desempeña eficazmente debe, para el ejercicio de la docencia, comprender que su labor también implica capacidades para reflexionar sobre su propia práctica; además de poseer habilidades para la indagación sobre temas de enseñanza y aprendizaje, para aprender de su experiencia personal y organizar su propia formación continua a lo largo de su vida profesional; así como demostrar disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas en asuntos académicos.

4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos

Un docente de Educación Telesecundaria que se desempeña eficazmente debe, para el ejercicio de la docencia, contar un conocimiento sólido del marco normativo que rige los servicios educativos, así como con la capacidad para analizarlo críticamente y practicarlo en su desempeño; de tal manera que asuma las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión. Además, debe contar con las habilidades necesarias que le permitan establecer un clima escolar en el que sus acciones y actitudes favorezcan el aprendizaje, la sana convivencia, la equidad e inclusión educativa y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar.

5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad

Un docente de Educación Telesecundaria que se desempeña eficazmente debe contar con habilidades para identificar, valorar y aprovechar, en sentido educativo, los elementos del entorno y trascender el ámbito del salón de clases y la escuela, de tal manera que participe en el funcionamiento de la escuela y fomente su vínculo con la comunidad para mantener una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en que está inserta la institución escolar y asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

(http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/ingreso/PPI_INGR_ESO_BASICA_2016.pdf)

3.3.3 Importancia del docente

La responsabilidad educacional del profesor es grande, dado que él mantiene contacto más prolongado, en la escuela, con el educando. Pesa fundamental e insustituiblemente en la acción educativa. No hay organización didáctica que pueda sustituirlo.

Es posible educar sólo con el profesor, pero es imposible hacerlo únicamente con material didáctico, organización didáctica o métodos.

Todo será insuficiente e ineficaz sin el profesor que anima, da vida y sentido a toda organización escolar.

El docente de telesecundaria, principalmente, desempeña un papel decisivo en la formación del adolescente, pues éste llega a dicho nivel de enseñanza en una época difícil de su vida, en plena crisis pubertaria, en creciente desenvolvimiento intelectual y con toda la aspereza de su espíritu crítico. Es la época en que las convenciones de orden social, moral, e incluso religioso, caen por tierra, desorientando al adolescente. Este necesita reconstruir su mundo de valores para poder actuar y participar de la vida social.

3.3.4 La didáctica del Inglés

3.3.4.1 Paradigmas lingüísticos

La enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando a la par que se desarrollaba la lingüística en Occidente. Por ello, para comprender las distintas metodologías, es imprescindible contextualizarlas en el correspondiente paradigma lingüístico en que surgieron. De ahí, que a continuación se exponga una breve historia de la lingüística en el mundo occidental. (Alcaraz, 1990)

3.3.4.2 Lingüística Tradicional

Aunque la historia del lenguaje es tan antigua como la de la humanidad, es a partir de la época clásica cuando se empieza a discutir sobre sus orígenes y características. De hecho fueron Sócrates, Platón y Aristóteles —desde el ámbito de la filosofía— los primeros en abordar temas lingüísticos. No obstante, será la Escuela de Gramática Estoica, en el siglo III a.C., la primera en considerar los estudios del lenguaje como una disciplina independiente de la filosofía. Frente a los estoicos, que eran racionalistas, surgen los gramáticos alejandrinos que, con su punto de vista empírico, sientan las bases de la lingüística que se conoce hoy día. (Robins, 1997, p. 20)

En cuanto a los romanos, lo que ellos hicieron fue aplicar los rasgos de la gramática griega (categorías gramaticales y fonológicas) al latín, que durante la Edad Media se convertiría en la “lingua franca” no sólo de la educación y el comercio, sino también de la religión en Europa. La aportación más significativa de este período es la gramática especulativa, una teoría de la gramática universal según la cual, a pesar de la diversidad cultural, el lenguaje se apoya en unos principios universales que comparten todas las lenguas del mundo. Durante el Renacimiento, con el descubrimiento de América, los gramáticos se enfrentan con nuevas lenguas. Además las lenguas romances empiezan a ganar terreno al latín, por lo que el ámbito de la lingüística se amplía, al mismo tiempo que se complica.

En esta época destacan los gramáticos de Port-Royal A. Arnauld y C. Lancelot, con su *Grammaire Générale et Raisonnée* (1660), pero ésta no sería su única obra sobre el lenguaje, también destaca el manual *Nouvelle Méthode pour Apprendre Facilement et en Peu de Temps la Langue Latine* (1644) de Lancelot. Además, esta escuela será la primera en modificar e innovar la forma de enseñar una lengua, convirtiendo el aprendizaje en una tarea más fácil y rápida (Padley, 1976, p. 210). Su pedagogía consistía en enseñar la nueva lengua en la lengua de los alumnos, de ahí que Lancelot escribiese su gramática latina en francés, el idioma de los estudiantes.

Entre los siglos XVIII y XIX cabe destacar la figura de Wilhelm von Humboldt, porque supuso el lazo de unión entre la nueva lingüística comparativa y las ideas sobre el lenguaje de los siglos anteriores. Humboldt habla del lenguaje como una “actividad” (“energeia”) y no como un “producto” (“ergon”), no obstante también considera que cuando nos enfrentamos al lenguaje nos enfrentamos a un “producto”. Según Heath (1988), el lenguaje es la forma de expresar los pensamientos, pero también es la manera de dar forma e identidad a una nación.

Es en el siglo XIX cuando surge la gramática comparada. Los hermanos Grimm, con sus estudios sobre literatura popular alemana, lograron que la filología recobrara importancia, ya que hasta entonces ésta sólo se había centrado en las lenguas clásicas. Otro de los fundadores de la lingüística moderna como ciencia fue Franz Bopp. En efecto, tanto Bopp como los hermanos Grimm eran filólogos, pero muchos de sus discípulos ya fueron lingüistas; mientras los primeros veían el lenguaje como parte

de la cultura de un pueblo, para los lingüistas el lenguaje ya era un elemento natural.

De hecho, cuando se dividieron las ciencias en dos tipos (mentales y naturales), los lingüistas incluyeron su objeto de estudio dentro de las naturales, convirtiendo el estudio del lenguaje en una “ciencia” (Harris y Taylor, 1997). A finales del siglo XIX, para la Lingüística Histórica lo importante era seguir una metodología, basada en la observación de los hechos, para poder explicar los cambios lingüísticos a lo largo de la historia. No obstante, Saussure constituiría un punto de inflexión, pues según él el lenguaje no evoluciona, sino que es un sistema estable y estructurado. Así, pues, Saussure rompe con la lingüística tradicional, que había comenzado con Sócrates, para dar paso a la lingüística del siglo XX, en la que el estudio del lenguaje se hace de forma sincrónica y descriptiva, frente al enfoque diacrónico y comparativo del siglo anterior. Tres serán los grandes paradigmas lingüísticos que dominen en este nuevo siglo: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática. (Losada, 1971)

3.3.4.3 Estructuralismo

En los años 1950 y 1960, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna se fundamentaban en el Conductismo, que consideraba que la adquisición lingüística se debía a una cuestión de imitación por parte de los niños y de refuerzo negativo o positivo por parte de los padres. Estas mismas ideas se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo el

paradigma imperante el Estructuralismo, corriente que se centra más en la forma que en los aspectos comunicativos del lenguaje. Este paradigma lingüístico se desarrolló tanto en Europa como en los Estados Unidos. En Europa destacan las Escuelas de Ginebra (con Saussure), además de las de Praga (con Jakobson) y la de Copenhague (con Hjelmslev). Pero fue el Estructuralismo norteamericano el que más influyó en la enseñanza de lenguas, especialmente a través de Leonard Bloomfield. Otra corriente estructuralista que cabe destacar es la inglesa, en la que Michael Halliday (1998) creó su famosa lingüística sistemática, en la que se combinan la descripción de las estructuras lingüísticas con la investigación de las funciones del uso del lenguaje.

Como se ha indicado antes, el principal objetivo didáctico estructuralista era crear hábitos lingüísticos automáticos con los que los alumnos aprendieran la lengua, a través de ejercicios repetitivos (*drills*), sin dejar cabida a los errores. Los principales inconvenientes de estos ejercicios son los siguientes (Alcaraz, 1993, p. 95):

- 1) Ausencia de material auténtico.
- 2) Descontextualización.
- 3) Su unidad de análisis es la oración.
- 4) Se basan en el estímulo-respuesta.
- 5) No son comunicativos, sino manipulativos.

Las teorías surgidas en el seno de este paradigma lingüístico dejaron de tener apoyo, entre otras razones por los inconvenientes expuestos. Además, la aparición en 1957 de la obra *Syntactic Structures* de Noam Chomsky y su reseña de 1959 contra *Verbal Behaviour* de Skinner

significarían un giro en la lingüística del siglo XX, dando pie a la gramática generativa-transformacional.

3.3.4.4 Generativismo

El fundador de este paradigma es sin duda alguna Noam Chomsky, a raíz de su gramática generativa-transformacional. Mientras el Estructuralismo se basaba en la observación empírica de los datos, el Generativismo trabaja con datos abstractos de forma racional. Para Chomsky el lenguaje es creativo pues, mediante las reglas de transformación gramatical, las personas son capaces de producir una cantidad infinita de oraciones, incluso aunque no las hayan oído antes. También fue Chomsky el que desarrolló el antiguo concepto de Gramática Universal; a saber, cada lengua tiene sus propias características en la estructura superficial (“surface structure”), pero a todas ellas subyace una estructura profunda común (“deep structure”). Por lo tanto, la comparación de la lengua materna con la nueva lengua facilita, en cierta manera, el proceso de aprendizaje. Esta teoría dio paso al análisis contrastivo, según el cual cuánto más parecidas sean las lenguas, más fácil será de adquirir la nueva. A diferencia de los estructuralistas, los generativistas consideran los errores como parte necesaria en el proceso de aprendizaje, incluso aprecian su valor pedagógico, pues el alumnado aprenderá a partir del análisis de los mismos.

Mientras que en el Estructuralismo se defendía una metodología inductiva (los alumnos han de aprender la gramática mediante la práctica y

observación), el Generativismo propugna una vuelta a la metodología deductiva, pues las explicaciones gramaticales son necesarias, aunque no tienen que ocupar toda la clase (Parkinson de Saz, 1984).

Hoy día en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se combinan ambas metodologías. En los primeros niveles es más efectiva una metodología inductiva, ya que los niños pequeños no poseen un dominio de la terminología gramatical, por tanto es más fácil que aprendan la lengua por imitación (igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna) y no a través de explicaciones gramaticales. Mientras que en el caso de adultos, una metodología deductiva es conveniente, entre otras razones porque los propios estudiantes quieren aprender las reglas gramaticales de la nueva lengua, para así poder compararlas con las de la lengua materna y establecer posibles diferencias o asimilaciones (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, pp. 165-8).

Este aprendizaje se suele llevar a cabo mediante distintos tipos de actividades, pero lo importante no es la práctica de unas estructuras gramaticales de forma mecánica, sino que se ha de tener en cuenta el significado que esas estructuras transmiten, el por qué, el cómo y el cuándo se emplean, en definitiva, se ha de contemplar su aspecto pragmático.

3.3.4.5 Pragmática

Hasta la década de 1980, los paradigmas se habían preocupado de desarrollar algunas destrezas lingüísticas más que otras. A partir de este

momento, para el paradigma de la Pragmática el objetivo primordial sería la integración y el desarrollo de las cuatro destrezas, pues debemos escuchar, leer, hablar y escribir en la lengua extranjera igual que en la lengua materna, ya que la comunicación debe ser real y efectiva en cualquier contexto. Entre las principales características de este nuevo paradigma destacan las siguientes (Alcaraz, 1990, pp. 116-7):

- 1) Uso de lenguaje real, de ahí su interés por el lenguaje en acción.
- 2) Su unidad de análisis lingüístico es el texto (escrito) y el discurso (oral).
- 3) Su interés principal es el proceso de aprendizaje y no tanto el resultado.
- 4) Su objetivo es el uso comunicativo del lenguaje: conversaciones, diálogos, funciones, etc.
- 5) La interdisciplinariedad de la lingüística con otras disciplinas como la psicología, la sociología o la informática. Los métodos englobados bajo el paradigma de la Pragmática se caracterizan por utilizar *input* comprensible para los estudiantes, pues lo que importa es el mensaje y no la memorización de reglas gramaticales. No obstante, no se obliga a hablar a los estudiantes hasta que estos se sientan preparados para producir *output*. Los resultados muestran que estos métodos son más efectivos que todos los anteriores.

3.3.5 Métodos didácticos del inglés como lengua extranjera

Hasta el siglo XX, el método empleado para la enseñanza de las lenguas era el método tradicional, también denominado “Gramática-Traducción” (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, pp. 42-44). Su principal objetivo

era el aprendizaje de reglas gramaticales y listas de vocabulario, para llevar a cabo la traducción de textos literarios de las lenguas clásicas. Obviamente, este método no resultaba efectivo para el aprendizaje de las lenguas modernas.

La metodología, en palabras de Pilar Núñez (2002, pp. 114-15):

“...constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula —papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc.— y que definen el estilo educativo del docente”.

Aquí se expone un esquema de los principales métodos y enfoques empleados a lo largo de la historia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, preferentemente del inglés.

Métodos y Enfoques Didácticos

ACTUALIDAD

- **LINGÜÍSTICA TRADICIONAL**

Gramática – Traducción 1840

- **ESTRUCTURALISMO**

Método Directo 1900

Método Situacional 1920-1930 (GB)

Método Audio – Oral 1940 (EEUU)

Método Audio – Visual 1950 (Francia)

- **GENERATIVISMO**

Competencia Generativa 1960

- **PRAGMÁTICA**

Enfoque Nacional/Funcional 1971

“Threshold Level” (Consejo de Europa) 1975

Enfoque Comunicativo 1980

ENFOQUES HUMANISTAS 1970 - 1980



Fuente: Silva Ros, Maria Teresa, 2006. P. 52

Con la llegada del Estructuralismo cambia la forma de enseñar las lenguas extranjeras, dando lugar al florecimiento de varios métodos. En primer lugar, el “Método Directo” propone la práctica de la lengua oral, sin recurrir a la lengua escrita, la explicación gramatical ni la traducción (Parkinson de Saz, 1984).

Se parte de la teoría, que hoy día nadie apoya, de que aprender una lengua extranjera es igual que adquirir la lengua materna. Dado que los niños aprenden por la exposición a la lengua que se habla a su alrededor, los adultos deberían aprender una nueva lengua siguiendo el mismo procedimiento. Por ello, los profesores, a la hora de impartir las clases,

sólo utilizan la lengua extranjera, y para facilitar el entendimiento también emplean imágenes y gestos. A pesar de ser un método activo, las interacciones entre profesorado y alumnado resultan bastante artificiales y fuera de contexto, careciendo de carácter comunicativo. Además, al ser un método basado en la práctica oral, el profesor es quien marca el ritmo y controla la situación del aula. Entre los defensores de este método hay que destacar a Otto Jespersen (1922), quien lo extendió por Europa. A pesar de que este método se desarrolló en los Estados Unidos, allí no fue muy relevante.

Tras los fallos encontrados en los métodos anteriores para aprender con éxito una nueva lengua, con el “Método Situacional” (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, pp. 52-54) se pretende organizar los contenidos lingüísticos conforme a diferentes contextos auténticos. El objetivo es introducir a los estudiantes el lenguaje empleado en determinadas situaciones reales, para así practicar qué se debe decir en situaciones concretas; no se trata tanto de aprender expresiones correctas sino adecuadas a cada momento. Entre las desventajas de este método cabe indicar la imposibilidad de clasificar todas las situaciones de la vida humana; además, el lenguaje empleado en muchas circunstancias es bastante complejo, por lo que sería muy difícil de aprender sin una explicación gramatical previa, con la dificultad añadida de un desorden en la secuenciación del material lingüístico.

En la Norteamérica de los años 1940 surge el “Método Audio-oral”, teniendo como base el Conductismo. Un factor que influyó en su desarrollo fue la necesidad de que el personal militar y sanitario aprendiese las lenguas de los países involucrados en la II Guerra

Mundial. Entre los principales objetivos de este método destacan los siguientes (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, p. 47):

- 1) Las destrezas principales son la comprensión y expresión orales, quedando en un segundo lugar las escritas.
- 2) El lenguaje es un conjunto de hábitos, por tanto, se aprende mediante la repetición e imitación.
- 3) Las estructuras básicas de una lengua deben aprenderse de memoria.
- 4) La forma prima sobre el contenido, de ahí la importancia de la pronunciación y la gramática.

Frente al “Método Directo”, este nuevo método presenta las estructuras de forma gradual y ordenada, de forma similar a las estructuras que aparecen en el lenguaje real. Aunque no es uno de sus puntos primordiales, también hace hincapié en la necesidad de aprender vocabulario de forma contextual.

No obstante, los principios estructuralistas, antes mencionados, conllevan algunas desventajas: la práctica mediante ejercicios mecánicos y repetitivos, por tanto aburridos, conducen a la pérdida de la motivación y el interés. A pesar de los inconvenientes, uno de los grandes aportes de este método a la didáctica de las lenguas fue el uso de las tecnologías modernas, como los laboratorios de idiomas.

El complemento a este último método fue el “Método Audio-visual” (Nussbaum, Capdevila, 1994, p. 90), que se empezó a emplear en Francia en los años 1950, y obtuvo gran éxito en el resto de Europa durante las décadas de 1960 y 1970. Su punto de partida es el empleo de recursos visuales (carteles, pósteres, dibujos, etc.) y auditivos (voz del

profesor, grabaciones, bandas sonoras de películas, etc.) para enseñar la nueva lengua. Si en el método anterior era esencial desarrollar la comprensión y expresión orales, en el Audio-visual lo fundamental es desarrollar la capacidad de escuchar y comprender el lenguaje hablado, por lo que el nivel semántico cobra especial importancia, ya que el lenguaje se aprende mediante la comunicación. El uso de elementos visuales y auditivos auténticos permite introducir en el aula el lenguaje empleado en la vida real y en unos determinados contextos, lo que proporciona una comprensión más global por parte del alumnado. Por todo ello, la gran aportación de este método con respecto a los anteriores es su interés por enseñar la nueva lengua de forma comunicativa.

El paradigma Generativista superó al Estructuralista a lo largo de los años 1960, con sus correspondientes consecuencias en el campo de la didáctica de las lenguas. La aparición del nuevo binomio *competence/performance* fue esencial, siendo la competencia “la posesión intuitiva que tiene todo hablante nativo del sistema implícito de su lengua” y la actuación “el acto de producir o de interpretar un enunciado” (Alcaraz, 1990, pp. 98-99).

Dentro de los métodos empleados durante el Generativismo, en primer lugar nos encontramos con el “Enfoque nocional/funcional”, que se asienta en la idea de que mediante el lenguaje se expresan nociones (tales como tiempo, espacio, cantidad, etc.) y, por otro lado, cuando utilizamos el lenguaje lo hacemos con unas determinadas intenciones, estamos hablando pues de las funciones del lenguaje (aconsejar, rogar, pedir, etc.) Mientras las nociones son parte de la competencia lingüística, las funciones pertenecen a la competencia comunicativa del lenguaje

(Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, p. 61). Pero esto no quiere decir que exista una barrera entre ambos conceptos, sino todo lo contrario, pues para llevar a cabo las distintas funciones del lenguaje son necesarias unas nociones concretas.

Este enfoque adquiere un gran relieve cuando el Consejo de Europa acata para la enseñanza de las lenguas extranjeras la obra de J. A. van Ek, *Threshold Level* (1975), en la que presenta una clasificación de las nociones y funciones. De hecho, distingue seis grandes grupos de funciones (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, p. 63):

- 1) Dar y pedir información (identificar, informar, preguntar, etc.)
- 2) Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales (acuerdo, desacuerdo, denegar, aceptar, etc.)
- 3) Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales (satisfacción, disgusto, interés, desinterés, etc.)
- 4) Expresar y averiguar sobre actitudes morales (excusarse, aprobar, rechazar, etc.)
- 5) Persuadir (sugerir, invitar, avisar, etc.)
- 6) Fórmulas de relación social (saludos, presentaciones, despedidas, etc.)

En resumen, este nuevo enfoque de enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante una metodología ecléctica en la que los contenidos gramaticales se presentan mediante una aplicación funcional y nocional del lenguaje.

Con el paso de un paradigma a otro, la terminología varía. De hecho, en el paradigma de la Pragmática se deja de hablar de métodos para pasar a hablar de enfoques, ya que se rechazan los modelos prescriptivos y cerrados, optando por un modelo teórico que sustenta las bases de la metodología (a saber, objetivos, contenidos, procedimientos, materiales, actividades y técnicas de aprendizaje en el aula) (Nussbaum, Lucile, 1994, p. 87).

En efecto, es bajo el paradigma de la Pragmática cuando realmente se desarrolla el “Enfoque Comunicativo”. Este enfoque se originó en Gran Bretaña a comienzos de los años 1960, a raíz del concepto de competencia comunicativa ya empleado. Entre sus partidarios destaca Widdowson (1978), que pretende una enseñanza basada en la comunicación y en el uso de lenguaje real y auténtico. Por ello el contexto adquiere un significado especial, pues cada expresión tiene un significado determinado dependiendo del contexto.

A continuación exponemos las bases sobre las que se asienta un acto comunicativo real (Madrid y McLaren 1995, p. 196):

- 1) Toda comunicación tiene lugar en un contexto concreto.
- 2) Para que exista comunicación es necesaria la interacción y, por tanto, al menos dos participantes, de ahí las actividades en grupos o parejas.
- 3) Al comunicarnos empleamos lenguaje real y auténtico, es decir, no está simplificado.
- 4) Hay partes imprevisibles en el acto comunicativo, no todo se puede planificar.
- 5) Toda comunicación es con una finalidad (pedir/dar información, felicitar/quejarse a alguien), por lo que el interlocutor ha de reconocer la

intención del hablante y contestarle adecuadamente.

6) La comunicación resultará positiva, no porque haya existido una interacción lingüística correcta, sino por la obtención de la información necesaria.

La competencia comunicativa (Madrid y McLaren 1995, pp. 190-1) se centra más en el proceso que en el producto del aprendizaje, siendo la meta que los alumnos puedan comunicarse tanto de forma escrita como oral en la lengua extranjera (competencia lingüística), expresando las ideas y contenidos de forma coherente y cohesionada (competencia discursiva), sabiendo recurrir a los registros apropiados para cada situación social (competencia sociolingüística), procurando una comunicación eficiente y sin interrupciones (competencia estratégica) y, finalmente, aplicando los conocimientos de la cultura del país de la lengua extranjera (competencia sociocultural).

En este enfoque se concede mayor iniciativa al alumno que en otros métodos, mientras que el profesor ha de facilitar el proceso de aprendizaje, habiendo una mayor interacción entre ambos. En resumidas cuentas, se da gran importancia a la motivación e interés de los alumnos.

En la década de 1970 y 1980, además de la relevancia de la comunicación, se empieza a demostrar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje de las lenguas, pues hemos de tener presente si el alumno está contento, es tímido, tiene miedo, etc. A saber, la enseñanza de nuevos contenidos no puede desligarse de los sentimientos y emociones, ya que son factores que influyen indiscutiblemente en el aprendizaje de una lengua. Esta preocupación por

la afectividad dio lugar a nuevos métodos calificados como “Enfoques Humanistas”. Los rasgos principales de esta nueva metodología son la necesidad de cooperación y el trabajo en equipo, así como el beneficio de un ambiente relajado, elementos que resultarán en un aprendizaje más duradero y efectivo.

A continuación se presentan algunos métodos que se incluyen bajo este enfoque.

James Asher creó el método “Respuesta Física Total” (*Total Physical Response* o *TPR*) (Krashen, 1982, pp. 140-142), siendo su regla principal seguir las normas del profesor con el cuerpo (por ejemplo, si el profesor dice “stand up”, los alumnos deberán levantarse). Está comprobado que los movimientos físicos facilitan la comprensión y asimilación de la información. Los alumnos sólo hablarán cuando se sientan preparados para ello, técnica que reduce la ansiedad, puesto que no se ven en la obligación de hacerlo. Además, en este método los errores cometidos por los estudiantes se contemplan de forma natural, es decir, como una parte más del proceso de aprendizaje; la actitud positiva y tolerante del profesorado ante estos errores es fundamental para que los alumnos continúen su aprendizaje con motivación.

El “Método Silencioso” (*Silent Way*) (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, pp. 80-82), desarrollado por Caleb Gattegno, debe su nombre a que los tiempos de silencio también forman parte del proceso de aprendizaje. Este método se basa en cómo funciona el lenguaje a nivel mental, de ahí la necesidad de tiempos de silencio (tanto en los alumnos como en el profesor) para conseguir una mejor asimilación y comprensión

de la nueva lengua. No obstante, el contenido lingüístico se presenta de un modo estructuralista, pues el objetivo es el dominio de las estructuras gramaticales y la pronunciación, quedando el vocabulario relegado a un segundo plano.

Entre los recursos visuales empleados están los gestos y una serie de varillas de madera de colores, que representan distintos objetos y conceptos; el uso de estas varillas permite un desarrollo de la imaginación y creatividad de los estudiantes, porque se emplean para transmitir todo tipo de información.

La aparición del método “Aprendizaje Social de la Lengua” (*Community Language Learning* o *CLL*) (Crystal, 1997) se debió a la aplicación de la teoría “Counselling Learning” de Charles Curran, al ámbito de la didáctica de lenguas. El punto de partida es el análisis de las experiencias emocionales de las personas que están aprendiendo una lengua, por lo que lo importante no es el contenido lingüístico sino el apoyo a los estudiantes; de ahí que sea fundamental un ambiente relajado y de compañerismo, tratando de evitar sentimientos negativos como la rivalidad, el miedo o la inseguridad. En este método hay que destacar el papel tanto del profesor como del alumno: el primero actúa como consejero y guía, mientras que el segundo se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, decidiendo los temas a tratar.

El “Método Natural” fue desarrollado por Krashen y Terrell (1983), quienes afirmaban que se trataba de una modernización del “Método Directo”, que defendía que la lengua extranjera se puede aprender de la misma forma que se adquiere la lengua materna.

Por tanto, es importante la interacción, pero también se da por supuesto la existencia de una capacidad lingüística innata en el ser humano. Su principal objetivo es proporcionar material comprensible con contenidos de interés para los alumnos, por lo que la gramática no es el eje central, ya que de lo que se trata es de practicar la comunicación que antecede a la producción. Por ello, al principio la información provendrá de parte del profesorado, ya que los alumnos aún no habrán adquirido suficiente competencia como para participar.

De hecho, no se les obligará a hablar hasta que se sientan preparados, pudiéndolo hacer tanto en la nueva lengua como en la materna. Tampoco se lleva un control exhaustivo de los errores. En la actualidad este método se sigue empleando en la enseñanza de lenguas extranjeras; por ejemplo, en España el famoso curso *Home English* está basado en esta metodología.

En último lugar, tenemos el “Filtro Afectivo de Krashen” (1982, p. 30). Aunque fue discípulo de Noam Chomsky, Stephen Krashen formuló su propia teoría sobre el aprendizaje de una segunda lengua, que se cimenta en cinco hipótesis diferentes.

1) La primera hipótesis resalta la diferencia entre “aprendizaje” y “adquisición”, pues —según su autor— los adultos disponen de dos vías para desarrollar la segunda lengua: la primera sería la adquisición, proceso natural e inconsciente similar, aunque no idéntico, al de los niños cuando comienzan a hablar su lengua materna; la segunda forma de desarrollar una nueva lengua sería el aprendizaje, proceso consciente en

el que se aprende la gramática de la lengua para dominarla. Para Krashen en este segundo proceso, más que aprender la lengua, lo que se aprende son cosas sobre la lengua. Una de las aportaciones de esta hipótesis es que la edad para adquirir una lengua puede superar la adolescencia, a diferencia de otras teorías que afirman que sólo los niños pueden adquirir una segunda lengua.

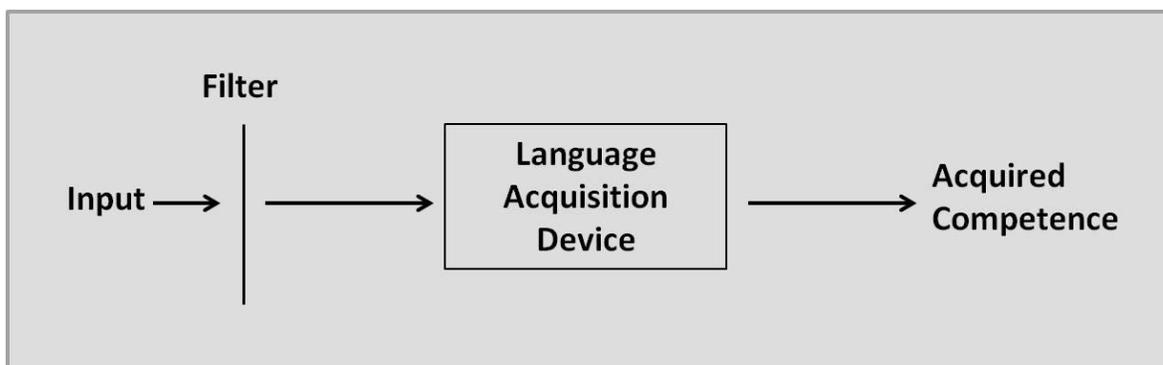
2) La segunda hipótesis es la del “orden natural”, es decir, resulta que el orden en el que se adquieren las estructuras gramaticales de la lengua es predecible; por ejemplo, las formas fáciles se adquieren antes que las complicadas (en el caso del inglés, concretamente en el nivel morfológico, el morfema /-s/ para formar el plural precede al de la /-s/ de la tercera persona del singular del presente, así como a la expresión de la posesión mediante el *sigan* exactamente el mismo orden en la adquisición de estructuras gramaticales, y tampoco que el orden de adquisición sea igual en la lengua materna que en una segunda lengua, aunque existen similitudes.

3) La tercera hipótesis es la de la “función monitora”, que continúa con la primera al postular que la adquisición es la responsable de la pronunciación de las primeras palabras y de la fluidez, mientras que el aprendizaje se encarga de monitorizar, es decir, de corregir lo que hemos adquirido. No obstante, el papel del aprendizaje es muy limitado cuando se habla la nueva lengua, debido a la falta de tiempo (por lo que se presta más atención al contenido que a la forma), y a que no siempre se conocen las reglas que hay que aplicar.

4) La cuarta hipótesis, conocida como la hipótesis “input”, expone que para avanzar en una segunda lengua es necesario incorporar información más allá del conocimiento que posea el estudiante de dicha lengua: “we acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i+1). This is done with the help of context or extra-linguistic information” (Krashen 1982, p. 21). Esta hipótesis reclama un papel primordial para las destrezas de oír y leer en las programaciones de lengua extranjera, porque de esta forma se potencian las otras dos destrezas implícitas en el proceso de adquisición (hablar y escribir), que no se aprenden sino que se adquieren y desarrollan a través del *input* recibido.

5) La quinta y última hipótesis es la del “filtro afectivo”, en la que se pone de manifiesto cómo los factores afectivos intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Entre estos factores, Krashen (1982, p. 31) destaca fundamentalmente tres: la motivación, la seguridad de la persona en sí misma y la ansiedad. Si las dos primeras son óptimas, el proceso de adquisición se verá reforzado; por otro lado, la ansiedad en un grado alto interferirá en el proceso, dando lugar a una paralización o empeoramiento de la adquisición, pues a pesar de que los estudiantes comprendan el mensaje, éste puede que no llegue al mecanismo de la adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device).

Según Krashen (1982, p. 32) el esquema de cómo funciona el filtro afectivo sería el siguiente:



Se ha propuesto la hipótesis del filtro afectivo, en donde se observa que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma. Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo — reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación— más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

Tras este recorrido histórico a través de los distintos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, pasamos a concluir cuáles parecen ser los principios básicos para que una metodología sea efectiva:

- 1) El lenguaje recibido (*input*) debe ser comprensible para los alumnos.
- 2) Se han de tener en cuenta las variables afectivas y la motivación.
- 3) La necesidad del trabajo en grupos o parejas para desarrollar y adquirir la competencia comunicativa.

3.3.6 Recursos y actividades en la enseñanza de una lengua extranjera.

Los recursos didácticos, también denominados “materiales pedagógicos”, son los medios o instrumentos empleados para ayudar al profesorado a introducir los contenidos en el aula, al mismo tiempo que facilitan el aprendizaje del alumnado en la lengua extranjera. Son muy variados los recursos que se pueden emplear en el aula; por otro lado, las actividades son —dentro del modelo didáctico— las que permiten alcanzar los objetivos marcados, desarrollando los contenidos establecidos para cada nivel. Así, pues, las actividades son las que en última instancia conducen al aprendizaje, implicando la participación de los alumnos de forma interactiva y creativa.

Existen otras características de las actividades al impartir una lengua las cuales se señalan a continuación:

- 1) Autenticidad: las actividades deben exponer a los alumnos a situaciones reales.
- 2) Uso de destrezas: se distingue entre actividades encaminadas a adquirir una destreza y actividades que implican utilizar una destreza en concreto.
- 3) Exactitud gramatical y fluidez: las actividades que se centran en la exactitud gramatical tienen un mayor control del profesor, mientras que las que se centran en la fluidez son las que controlan los alumnos y, por tanto, son más creativas. (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998, pp. 137-140)

3.3.6.1. Recursos didácticos

En un principio, el único material del que se disponía para la clase de lengua extranjera en el ámbito universitario era el libro de texto y, como mucho, cuadernos de ejercicios y obras de referencia. Con el progreso, se introdujeron cintas de casete para realizar ejercicios de comprensión auditiva.

En la actualidad, gracias a la tecnología disponemos de los más avanzados programas informáticos y material audiovisual. También los laboratorios de idiomas e incluso las canciones, que es nuestra propuesta. De hecho, las nuevas metodologías docentes, bajo el paradigma lingüístico de la Pragmática, dejan de lado la lengua como objeto de conocimiento para centrarse en su uso y funcionalidad. Por consiguiente, los recursos se podrían clasificar en dos grupos: impresos y audiovisuales. Obviamente, la inmensa mayoría del primer grupo se desarrolló a lo largo de la Lingüística Tradicional y el Estructuralismo. A partir del Generativismo, se empezaron a emplear los recursos audiovisuales de manera extendida. (Krashen, 1989, pp. 22-27)

3.3.6.2. Recursos impresos

Son muchos los recursos impresos que se pueden emplear en la enseñanza de una lengua, especialmente de la lengua inglesa. Por ello a continuación nos detenemos en los más relevantes como pueden ser los libros de texto, los cuadernos de ejercicios, las obras de referencia, las láminas didácticas, los recortes de prensa y materiales de Inglés para Fines Específicos.

1) Los primeros libros de texto o manuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera datan de finales del siglo XVI, cuando los refugiados franceses necesitaron aprender la lengua para comunicarse (Howatt, 1984, p. 6). No obstante, la proliferación de este tipo de publicaciones tiene lugar en el siglo XX, a partir de la II Guerra Mundial, ya que el inglés se convertiría en la lengua internacional de los negocios, de la ciencia, de la diplomacia, etc. Para W. S. Fowler (1982, p. 193) “el libro de texto para la enseñanza de un idioma es una descripción de parte de ese idioma. Es forzosamente una selección de la lengua como conjunto hecha en función de lo que el autor cree que será lo más apropiado para enseñar a alumnos que han alcanzado un determinado nivel”.

A la hora de seleccionar un libro de texto, hay que tener en cuenta varios factores, como por ejemplo, si viene acompañado de una introducción, de notas explicativas para el profesorado, si su organización es adecuada para el nivel en cuestión, etc. No obstante, el libro de texto no puede ser el único material que se emplee en el proceso de enseñanza de la nueva

lengua, ya que cada alumnado tiene unas necesidades concretas y diferentes, necesidades que no siempre cubren los manuales. Por ello, es aconsejable complementarlos con otros materiales, adaptando así los contenidos a los intereses de los estudiantes. (Salaberri, 1990).

2) Los cuadernos de ejercicios suelen acompañar y complementar el libro de texto. La mayoría se centra en la práctica gramatical de la lengua, aunque también algunos incluyen actividades de vocabulario, pronunciación o uso idiomático. En la actualidad casi todas las editoriales publican dichos cuadernos, también denominados “Workbooks”. Este tipo de material está enfocado para que el alumnado lo trabaje por su cuenta, como actividades para casa, por lo que a veces incluyen las soluciones. (Odriozola y Trelles, 1992).

3) Las obras de referencia, como pueden ser diccionarios, enciclopedias y gramáticas, constituyen un recurso indispensable para avanzar en el proceso de aprendizaje. Las gramáticas ayudan a resolver dudas morfológicas y de sintaxis, mientras los diccionarios solventan problemas de pronunciación y léxico, además de contener información sobre cuestiones sociolingüísticas (variedades dialectales, registros, etc.). Los diccionarios pueden ser bilingües o monolingües; aunque al principio del proceso de aprendizaje queda justificado el uso de los bilingües, en los niveles más avanzados es recomendable que los estudiantes se acostumbren a emplear los monolingües.

En general las obras de referencia son un buen recurso, ya que guían al alumnado a la hora de ampliar sus conocimientos sobre la nueva lengua de forma independiente (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, p. 174).

4) Las láminas didácticas son carteles a color, de grandes dimensiones, que introducen temas específicos (por ejemplo, las partes de una vivienda, la familia, los animales, etc.). Ayudan a desarrollar la expresión oral y escrita, activando la memoria visual. Son muy útiles para contextualizar los contenidos o repasar el léxico, dando pie a realizar distintos tipos de actividades: descripciones, narraciones e incluso actividades interactivas para fomentar la comunicación (por ejemplo, diálogos), en las que los alumnos pueden hablar sobre el contenido de las mismas (Wright, 1976).

5) Una ventaja de los recortes de prensa (periódicos, revistas, folletos publicitarios, etc.) es su fácil obtención y su bajo coste económico. No obstante, habrá que tener en cuenta su adecuación a las finalidades didácticas planteadas. Son varias las opciones de trabajo que presenta este tipo de material (Martos Collado, 1990, pp. 129-130).

6) A partir de los años 1960 el Inglés para Fines Específicos adquiere gran relevancia, dado que la lengua inglesa se convierte en la lengua de los negocios, de la ciencia y de la tecnología. A parte de la aparición de la publicación periódica *English for Specific Purposes*, tuvo lugar un gran auge de materiales específicos para alcanzar los objetivos planteados. Este material lo conforma por un lado textos graduados, y por otro documentos originales (artículos de publicaciones especializadas, conferencias científicas, conversaciones telefónicas, etc.). El utilizar material auténtico repercute en una mayor motivación por parte de los alumnos (Peterson 1999; Edwards 2000).

3.3.6.3. Recursos audiovisuales

Hoy en día, la mayoría de los materiales audiovisuales que vamos a abordar están disponibles en los centros educativos. No obstante, hace sólo un par de décadas muchos de ellos no se utilizaban por razones económicas. A continuación pasamos a describir los principales recursos audiovisuales como son la pizarra, las fichas imantadas, las transparencias, las diapositivas, las audiciones, las proyecciones, las canciones, el laboratorio de idiomas y el material multimedia.

1) La pizarra es el recurso tradicional por antonomasia, lo que no quiere decir que se haya quedado obsoleta. Este medio didáctico sigue siendo útil tanto para el profesorado como para los alumnos, ya que permite desde aclarar dudas de escritura hasta realizar esquemas como apoyo visual a las explicaciones teóricas.

2) La pizarra magnética consiste en una lámina de hierro en la que se pueden pegar fichas imantadas que pueden ser palabras, estructuras gramaticales, dibujos, etc., para realizar distintas actividades.

3) El retroproyector permite, mediante el uso de transparencias, presentar información o esquemas, de forma rápida y limpia; también se puede resaltar en colores aquellos aspectos de mayor interés. Una gran ventaja de este recurso frente a la pizarra es que el docente no se ve obligado a dar la espalda a los alumnos, de ahí que la mayoría del profesorado lo utilice (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, p. 182).

4) Las diapositivas son de gran valor didáctico, pues a través de ellas se puede mostrar a los estudiantes cuestiones socioculturales (monumentos, lugares, etc.), tan importantes dentro de las competencias comunicativas. De hecho, Parkinson de Saz (1984, p. 102) añade que

con las diapositivas no sólo se puede aprender sobre la cultura de un país, sino también su gramática.

5) En la actualidad, muchos manuales vienen acompañados de cintas o CDs para trabajar la comprensión auditiva (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, p. 179). Existen dos posibilidades de presentar las audiciones: por un lado, con el lenguaje adaptado (por ejemplo, grabaciones de libros de lectura), sin reproducir los sonidos naturales, los ruidos, las interrupciones, etc.; y, por otro lado, mediante el lenguaje auténtico (por ejemplo, programas de radio, entrevistas, etc.), que favorece la escucha de distintos acentos y dialectos.

6) El laboratorio de idiomas se desarrolla junto con el Método Audio-oral en los Estados Unidos en los años 1940. El uso de esta nueva tecnología se debió a la necesidad de formar rápidamente a personal militar y sanitario en las lenguas europeas para participar en la II Guerra Mundial (Nussbaum Capdevila, 1994, p. 90). El laboratorio de idiomas permite a los alumnos la práctica individual de distintas destrezas a su propio ritmo; en estos es posible escuchar, hablar, grabar, ver imágenes, etc. No obstante, este recurso está cayendo en desuso en los centros educativos por su complejidad y alto coste de mantenimiento.

7) El material multimedia ha beneficiado en gran medida la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Otto y Pusack (1993, p. 55): “When applied to a computer workstation, the term *multimedia* means that the computer with its peripheral hardware has the capacity to store and deliver a whole range of print, visual, and auditory media”; es decir, se trata de material (dibujos, textos, vídeos, etc.) adaptado al soporte informático, con el fin de trabajar las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje. Entre las ventajas del material multimedia destacan las siguientes:

- a) Es mucho más atractivo que, por ejemplo, el material impreso.
- b) Permite trabajar de forma individual, en función de los conocimientos de cada persona.
- c) Refuerza las cuatro destrezas lingüísticas, especialmente la comprensión auditiva y la lectora.

Por último, hemos de concluir que tanto el ordenador como *internet* se han convertido en medios indispensables en el aula de lenguas extranjeras. El primero permite llevar a cabo multitud de actividades interactivas, a través de nuevos programas informáticos, mientras que *internet* es un gran banco de recursos, donde podemos encontrar todo tipo de materiales para completar la clase de idiomas.

3.3.7 Actividades didácticas

Como se comentó anteriormente, hasta el paradigma de la Pragmática la mayoría de las actividades prestaban más atención al producto que a estimular el proceso. Conforme al nuevo enfoque, lo que interesa es potenciar las capacidades para comprender los contenidos, que se valorarán mediante una evaluación formativa y no como el producto final obtenido tras una evaluación sumativa (González González, 2005). De acuerdo con White (1988), gracias al Enfoque Procesual en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se presta atención a elementos como las estrategias y técnicas empleadas por los alumnos para realizar las actividades, avanzando en el proceso de aprendizaje. Así, pues, bajo las nuevas metodologías, las actividades constituyen una de las principales herramientas de trabajo en el aula, por lo que es necesario planificarlas y

adaptarlas al contexto concreto en el que se van a aplicar, teniendo como finalidad desarrollar las competencias comunicativas en la nueva lengua.

Antes de adentrarnos en este apartado, es conveniente aclarar que si bien los términos “ejercicio, tarea y actividad” se usan como sinónimos para referirse al trabajo que los alumnos han de realizar, cada uno denota un enfoque didáctico distinto. La Lingüística Tradicional siempre ha empleado la palabra “ejercicio”. Por el contrario, el vocablo “tarea” se emplea menos, y se asocia con el trabajo para casa. Por consiguiente, el término más actual es el de “actividad” y, por tanto, más relacionado con las nuevas metodologías. Si entramos más en detalle, según Pilar Núñez (2002, p. 117), un “ejercicio” es parte de una actividad, y se trata de algo más mecánico (por ejemplo, trabajar una estructura gramatical determinada); por el contrario, las “actividades” son conjuntos complejos de acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye las actuaciones tanto de los docentes como de los discentes; y, por último, las “tareas” son proyectos de trabajo de duración larga y de estructura más elaborada, que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios. Por tanto el desarrollo de la programación docente se llevará a cabo a través de las actividades, ejercicios y tareas. Nosotros nos centraremos en el desarrollo de las actividades, porque haremos referencia principalmente al trabajo a realizar en clase, en el que participan tanto profesores como alumnos.

Para Parcerisa Artur (1992, pp. 37-38), las actividades son el componente principal y nexo fundamental que ha de incluir toda programación didáctica. Por ello es necesario que su diseño se realice de acuerdo a los siguientes principios básicos:

1) Provocar en el alumno un conflicto cognitivo (el estudiante ha dudar de sus conocimientos previos y ser consciente de sus carencias para entrar en un estado cognitivo).

2) Establecer una conexión entre los nuevos contenidos y la estructura mental del alumno.

3) El sujeto que aprende debe realizar una actividad mental y un esfuerzo activo.

4) El nuevo aprendizaje debe ser gratificante, a través de actividades motivadoras y de interés para quien aprende.

5) Incluir actividades de evaluación formativa o continuada que analicen el avance o las posibles dificultades en este proceso.

Por consiguiente, las actividades deben ser motivadoras (Krashen, 1989, p. 26), por lo que es necesario la participación del alumnado para negociar en su elaboración. Obviamente, éstas deben conseguir el aprendizaje de los contenidos expuestos en los objetivos iniciales. De hecho, se deben diseñar actividades que trabajen de forma integradora todas las competencias comunicativas implícitas en el aprendizaje de una lengua extranjera (es decir, lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural).

Las actividades comunicativas se centran en el mensaje y están orientadas al contenido, lo que importa es lo que se transmite y no la forma en la que se transmite. Se piensa que así tiene lugar un aprendizaje subconsciente de la nueva lengua (igual que ocurre con la adquisición de la lengua materna), al no hacer un excesivo hincapié en las estructuras lingüísticas. Asimismo, en términos de Guillén Díaz y

Castro Prieto (1998, p. 137), las actividades deben tener como objetivo alcanzar un aprendizaje significativo mediante la participación e implicación de todo el alumnado a través de interacciones comunicativas; este objetivo se alcanzaría con actividades centradas en la fluidez, en las que los alumnos son quienes ejercen el control y desarrollan su creatividad, resultando ser actividades verdaderamente comunicativas. (Clark, 1987, pp. 227-228) también aporta una clasificación de actividades comunicativas, en las que se distinguirían las siguientes:

1) Actividades de comprensión oral y escrita para obtener una información (por ejemplo, leer un artículo y hacer un resumen, o escuchar y tomar notas).

2) Actividades de expresión oral y escrita basadas en la experiencia personal para proporcionar una información (por ejemplo, escribir un diario, una redacción o dar una charla).

3) Actividades de reacción personal ante elementos artísticos (por ejemplo, leer una novela, un poema o un cuento y discutir sobre ello).

IV.- PROPUESTA PEDAGÓGICA

4.1 Presentación

En el siguiente apartado se presenta una **“Evaluación diagnóstica para conocer las deficiencias en la profesionalización del docente de telesecundaria en la segunda lengua, inglés”**. El cual surge como resultado de un diagnóstico, examen DIME, basado en un marco teórico referencial, y la experiencia del sustentante. Los datos recabados y el análisis de los mismos, se presentan como una manifestación de la necesidad de dimensionar la importancia del presente proyecto. Con la evaluación diagnóstica permitirá un pronóstico para que se pueda actuar de manera preventiva el objetivo adecuado con respecto al nivel académico del docente, las técnicas que utiliza, sus actividades y finalmente si se apega a la metodología propia del modelo de Telesecundaria.

Ante esta situación actual, y particularmente en la enseñanza de otro idioma, se ha señalado que las instituciones educativas en su afán de vincular la teoría con la práctica, la investigación con la docencia, y la reflexión con la acción, pretenden ofrecer servicios educativos de calidad. Para esto, se tiene que partir del principio de re-conceptualizar, y generar programas que inicien considerando la formación docente y el proceso de capacitación técnico-pedagógica, pues el conocimiento no se puede adquirir de una vez y para siempre, sería pensar en el conocimiento como algo acabado y limitado.

Considerando las limitaciones políticas, sociales y económicas de las instituciones educativas a nivel global, y objetivamente en México, es

necesario hacer hincapié en el perfil del docente, el cual nos permitirá conocer no solo las características de ingreso de los docentes en el Servicio Profesional docente, sino también las necesidades de formación y actualización docente, lo que incidirá favorablemente en el reforzamiento del conocimiento, así como la necesidad de una formación continua por parte de los profesores, que mantenga al nivel educativo en un proceso continuo de actualidad y pertinencia de los conocimientos que se imparten. Es preciso generar programas al interior de las propias instituciones, en los que los docentes sean actores principales, motores impulsores, generadores del proceso de actualización, a partir de la inclusión de nuevas formas de enseñanza.

Los docentes por el grado de dominio de la lengua generarán nuevos aprendizajes, considerando motivaciones individuales-colectivas procurando que, a partir de la investigación-acción, la actualización sea permanente, propiciando simultáneamente, el surgimiento, desarrollo y fortalecimiento de actitudes que favorezcan la implementación de dichos materiales en la curricula educativa, inclusive podrían hacer uso de la tecnologías para mejorar su práctica docente.

Los resultados de esta “modernización didáctica” se verán revalorizados en la imagen y el trabajo, así como la satisfacción de necesidades personales y colectivas, con el reconocimiento de nuevos materiales, sin que en ello medie una inversión considerable de recursos financieros o materiales excesivos de las instituciones nacionales o los educadores durante este proceso.

4.2.- Objetivo General

Apoyar con una evaluación diagnóstica a los docentes de telesecundaria del Estado de México para que les permita mejorar el logro educativo en la modalidad en la asignatura de segunda lengua, inglés; además de conocer el nivel académico de los docentes de telesecundaria en inglés y sirva como punto de partida para que puedan alcanzar el estándar establecido por el marco común europeo de referencia.

Asimismo, identificar las deficiencias metodológicas de los docentes para el diseño de un programa de acuerdo a las necesidades reales que presentan, así como identificar las acciones institucionales orientadas a la profesionalización de los docentes de inglés y conocer los resultados académicos del área de inglés en Telesecundaria producto de la capacitación académica de los docentes.

Derivado de lo anterior sirva para que el alumno pueda alcanzar el perfil de egreso como lo establece la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica). Y para que a los docentes les permita diseñar diversas estrategias institucionales para elevar el nivel académico en la asignatura.

4.3.- Procedimiento

El examen diagnóstico es de carácter obligatorio para los docentes de Telesecundaria del Estado de México, Subsistema Estatal; a partir de este ciclo escolar 2016-2017, mediante convocatoria a través de las 66

supervisiones respectivas, se les indicará a los docentes los días y horarios de la evaluación diagnóstica, además de la capacitación docente.

Las autoridades educativas estatales deberán prever lo necesario para evaluar en el desempeño docente, El grado de dominio de la Segunda Lengua según las necesidades locales y en apego al campo o subcampo autorizado por la Secretaría de Educación Pública.

4.4- Carta Descriptiva

**“Evaluación diagnóstica para conocer las deficiencias
en la profesionalización del docente de
Telesecundaria en la segunda lengua: Inglés”**

Dirigido a:

Docentes de Telesecundaria del Estado de México Subsistema Estatal dispuestos a examinarse y a la formación continua de actualización y capacitación en segunda lengua: Inglés.

Objetivo General

Apoyar con una evaluación diagnóstica a los docentes de telesecundaria del Estado de México para que les permita mejorar el logro educativo en la modalidad en la asignatura de segunda lengua, inglés; además de conocer el nivel académico de los docentes de telesecundaria en inglés y

sirva como punto de partida para que puedan alcanzar el estándar establecido por el marco común europeo de referencia.

Fundamento metodológico

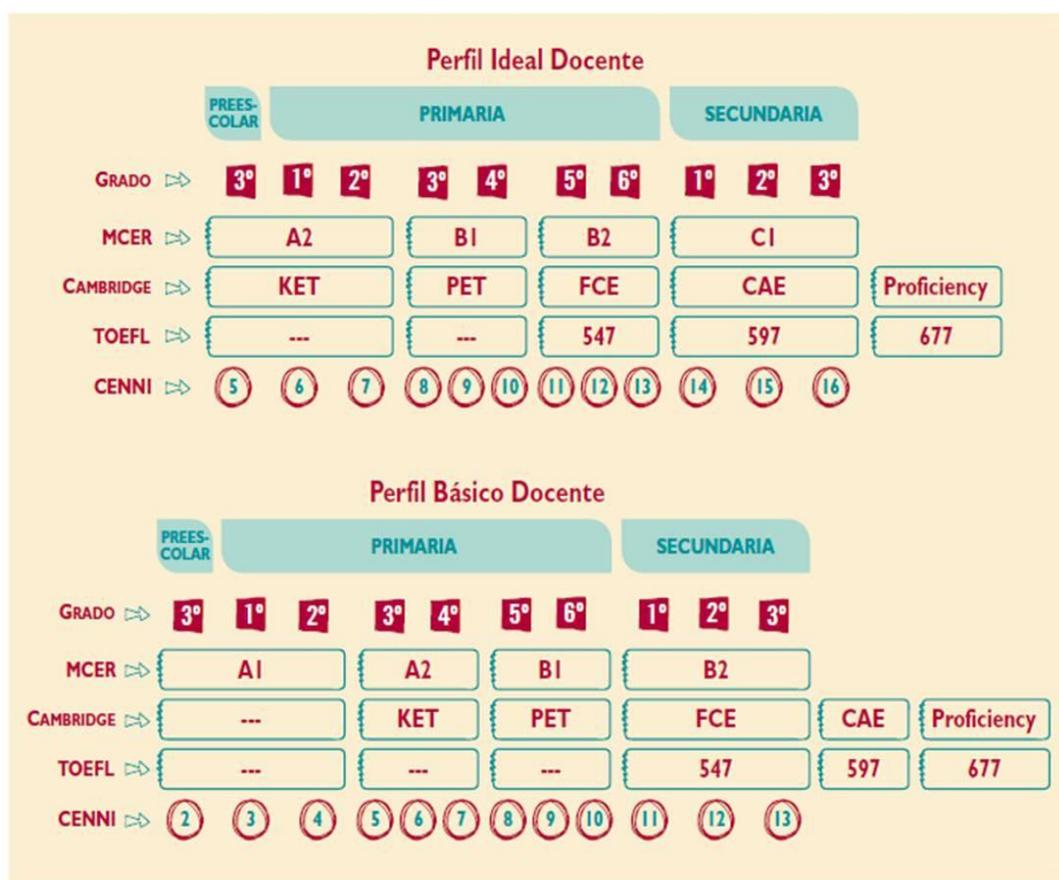
El idioma inglés independientemente de la importancia que reviste la asignatura en el diseño curricular de la Educación Básica, es una necesidad para los estudiantes, ya que de llegar a la educación media superior, tendrán menos problemas para su formación académica e intelectual, de no ser así, los egresados que por diversos motivos no continúan sus estudios, les permitirá tener un mejor empleo, mejor remunerado y con grandes perspectivas de ascender en sus puestos laborales.

Si tomamos en cuenta que en el país 7 de cada 10 niños no tiene ni la más remota idea de cómo se pronuncia su nombre, edad, fecha y lugar de nacimiento y que el 80% de los profesores de Inglés no tiene cédula ni título que ampara sus conocimientos y preparación profesional; otro dato interesante es que sólo tres de cada cien alumnos, a los quince años, están en la ruta prevista para seguir aprendiendo ya con el inglés como medio, y no como contenido.

Es una gran necesidad capacitar y profesionalizar al docente de inglés que pertenece a la modalidad de Telesecundaria para propiciar una formación integral en los estudiantes egresados y cubrir en parte estas deficiencias académicas que “arrastra” el estudiante desde que inicia su carrera escolar.

Estructura

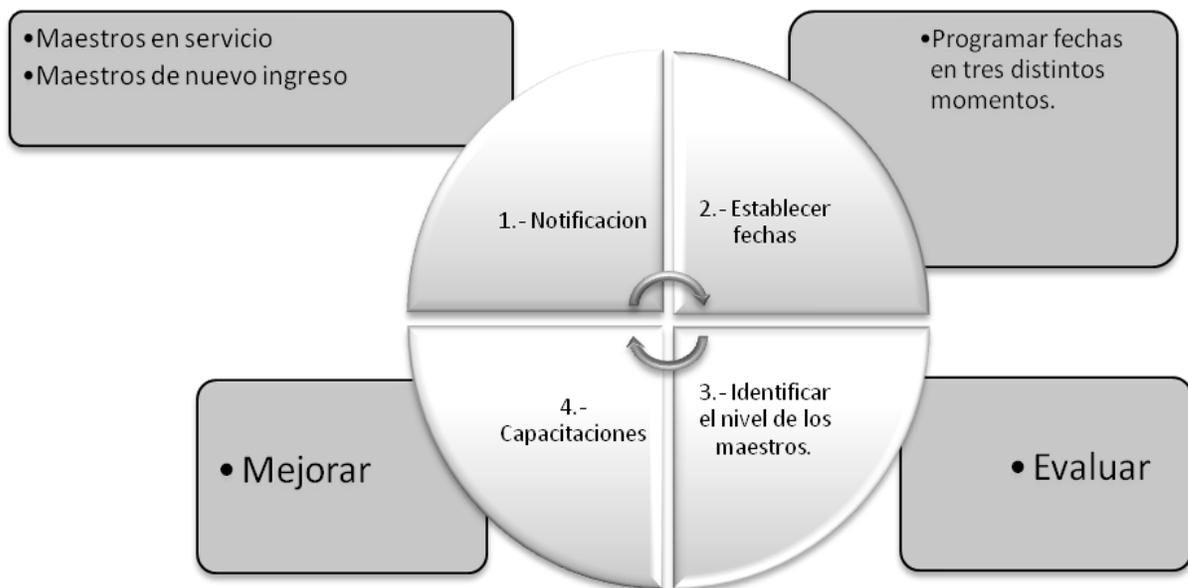
Los docentes por requerimiento de la RIEB deben de reflejar en sus alumnos los niveles de competencia y dominio de inglés que exigen dichas referencias para el nivel 8 de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) y el B1 del MCER. Y para el docente lo que le requiere el PNIEB, en el esquema anexo se puede observar un perfil básico y un perfil ideal, en donde el docente de Secundaria (incluida la modalidad de Telesecundaria) debe estar certificado con perfil ideal de C1, y al no tener suficientes maestros capacitados en lengua extranjera PNIEB crea un perfil básico de B2.



Fuente: (Martínez, 2001, p. 17)

4.5 Cronograma de actividades

En el esquema anexo se pretende englobar toda la actividad de la evaluación diagnóstica en un proceso de cuatro etapas.



1.- La Notificación se llevará a cabo vía correo y vía supervisiones del subsistema estatal de Telesecundaria a los docentes en servicio y para aquellos de nuevo ingreso.

Los supervisores apoyarán a recabar los datos de los maestros o en todo caso verificarlos para que se encuentren actualizados, especialmente correo electrónico, vía por la cual se pretende enviar las distintas notificaciones para la evaluación diagnóstica, así como para informarles acerca de los cursos, capacitaciones o enviarles algún material de apoyo.

2.- Establecer fechas.

Es importante tener en cuenta que a lo largo del ciclo escolar 2016-2017 los maestros de nuevo ingreso se van incorporando en distintas fechas de acuerdo a la lista de prelación, por lo tanto se considera pertinente tener tres fechas para la aplicación del examen diagnóstico en la medida en que se vayan incorporando los maestros. En el cuadro anexo se encuentran las fechas en las que se aplicará la prueba diagnóstica en las distintas Subdirecciones Regionales del Estado de Educación Básica.

CICLO ESCOLAR 2016-2017	AGOSTO 2016			NOVIEMBRE 2016			FEBRERO 2017		
	26	27	28	25	26	27	24	25	26
REGIONES									
I.-Atlacomulco									
II.-Zumpango									
III.-Ecatepec									
IV.- Cuautitlán Izcalli									
V.- Naucalpan									
VI.- Toluca									
VII.- Metepec									
VIII.- Valle de Bravo									
IX.- Nezahualcóyotl									
X.- Amecameca									
XI.- Ixtapan de la Sal									
XII.- Tejupilco									
XIII.- Jilotepec									
XIV.- Texcoco.									

Primer fecha: Agosto (Se evaluará a los maestros en servicio y a los maestros de nuevo ingreso).

Segunda fecha: Noviembre (Se evaluará a los maestros de nuevo ingreso)

Tercera fecha: Febrero (Se evaluará a los maestros de nuevo ingreso)

Nota: El desfase de fechas es debido a que no todos los maestros inician el ciclo escolar, muchos de ellos se van incorporando al Servicio Profesional Docente.

La evaluación diagnóstica se hará los días viernes, sábado y domingo; para que no afectar los Rasgos de Normalidad Mínima Escolar, y el horario será a las 10:00 horas en los Centros de Inglés de cada Subdirección Regional, ver Anexo 2.

Dentro de los lineamientos en los Centros de Inglés existen actividades apegadas a las líneas de acción establecidas para la implementación de la asignatura,

- Implementar actividades de fortalecimiento académico para los docentes con respecto a dos vertientes: nivel de inglés y metodología de la enseñanza del idioma.
- Realizar el seguimiento, acompañamiento y evaluación del avance de los docentes de inglés de la región desde el Centro de Enseñanza de Inglés.

3.- Identificar el nivel de los maestros: ya mencionado.

4.- Capacitaciones: Los líderes Regionales de Inglés serán los responsables de llevar a cabo la evaluación diagnóstica, además de ser los responsables de tener:

a) Calendarización de visitas que evidencie el seguimiento y acompañamiento a los docentes de Educación Básica que participan en la implementación del Programa de estudios vigente y que requieren el apoyo del Líder Académico.

- b) Control de visitas donde se incluya el sello de las escuelas visitadas.
- c) Estadística de docentes de inglés y escuelas que participan en la implementación del programa, de acuerdo al formato remitido por las Subdirecciones de Preescolar, Primaria, Secundaria y Telesecundaria.
- d) Seguimiento al avance del nivel de inglés y certificación de docentes de inglés de Preescolar, Primaria, Secundaria y docentes de Telesecundaria.

La estructura del examen diagnóstico cuenta con lo siguiente:

- Es un instrumento diseñado para medir el dominio del inglés en adultos
- Mide las cuatro habilidades comunicativas
- Sencillo en esquema
- Fácil de aplicar y marcar
- Incluye indicador de resultados en otros exámenes
- Es una versión única para EdoMex
- Los derechos (copyright) pertenecen al Estado de México
- Cuatro exámenes distintos, denominados A, B, C y D; cada uno mide los cuatro habilidades. Hay 16 exámenes total en DIME-EdoMex
- Exámenes intercambiables
- 80 puntos posibles
- No requiere mucha capacitación para aplicar
- Se puede tomar una parte o todo
- Ocupa 1 hora 40 minutos mas tiempo de preparación, pero no es un examen de tiempo limitado.

Procedencia de DIME

- Los estados en México tienen la necesidad de un examen utilizable a grande escala y permitiendo una perspectiva rápida de dominio de idioma inglesa en las personas sin entrar en pagar por cada uso o regalías
- Fue desarrollado por personas de Cambridge ESOL
- DIME™ ha sido científicamente validado por el Banco Interamericano de Desarrollo utilizando el Stanford 10 de Pearson

Estructura de DIME-EdoMex

- Listening (comprensión auditiva) 40 min.
 - Trae audio CDs con monólogos y diálogos.
- Reading (comprensión lectora) 20 min.
 - Presenta temas de ciencia e historia.
- Writing (producción escrita) 20 min.
 - Cubre vocabulario, gramática, uso del idioma en la vida cotidiana.
- Speaking (producción oral) 20 min.
 - Pide información personal, temas generales, descripción, comparación y contraste, pronunciación y diálogo.

Componentes de DIME-EdoMex

- Test Booklet (16 páginas) con Listening, Reading y Writing.
- Answer Paper (5 páginas).

- Applicator's Guide (42 páginas) con instructivo, guía de marcación y herramientas.
- Audio CDs.

Aplicación del DIME

- Condiciones normales de examinación.
- Se debe reproducir el Test Booklet y el Answer Paper; se puede reusar un Test Booklet.
- Un candidato dado debe tomar solo uno de los 4 exámenes (A, B, C o D).
- Requiere poca tecnología, solo un tocador de CDs.
- Aplicable por personas sin mucho inglés; auto-aplicable para una parte del examen.
- Se puede aplicar solo Listening y Reading para ver si justifica continuar con un candidato.

Marcación de DIME

- Incluye Answer Key (clave de respuestas).
- Incluye rúbricas completas para la marcación de speaking y writing.
- Aparte de speaking y el 50% de writing, es marcable por personas sin dominio de inglés.
- Speaking y el 50% de writing si pide un evaluador con mas dominio del inglés (se sugiere C1 o 500 en TOEFL).
- Examen de Speaking es grabable y marcable por un equipo en la University of Texas at San Antonio si deseado.

- Tabla al final para comparar el resultado con resultados esperados en el TOEFL™, TOEIC™, IELTS™, Marco Común Europeo de Referencia y CENNI. Ver Anexo 1

Nota: El Estado de México tiene el © Copyright del examen, por tal motivo sólo se incluye una muestra de cómo está estructurado en las secciones de writing y reading; speaking and listening no están incluidos. Asimismo, se excluyen los nombres de los docentes que sustentaron el exámen por confidencialidad.

4.6 Evaluación

La determinación del nivel de cada docente se hizo con base al siguiente sistema de calificación o puntaje, además en la tabla se muestra la relación que existe entre las diferentes certificaciones más comunes.

DIME (Diagnostic Instrument for the Measurement of English Language Proficiency)	MCER (Marco Común Europeo de Referencia) CEFR (Common European Framework Reference)	TOEFL (Test Of English as a Foreign Language)
1-20	A1	--
21-35	A2	397-436
36-50	B1	437-499
51-65	B2	500-574
66-74	C1	575-634
75-80	C2	635-677

Fuente: Elaboración propia adaptada de la tabla del Cento de Estudios de Vancouver

V.- CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo de investigación se sabía o se suponía que el logro de aprendizaje del inglés en Telesecundarias del Estado de México era muy bajo; lo que nunca se imaginó fue encontrar cuán bajo era, qué deteriorada está -en la práctica- la asignatura de inglés en Telesecundaria, y en qué terrible riesgo se encuentra el estado, para los próximos meses y años.

Es sabido que con solo un examen no se elevará la calidad en el aprendizaje del inglés en los docentes de telesecundaria, pero sirve como punto de partida para situarlos en el nivel académico que les corresponde y con la capacitación que se les brinde, puedan alcanzar el estándar establecido por el marco común europeo de referencia.

Con los resultados del presente estudio se puede concluir que se tiene un sistema reprobatorio de inglés en el Estado de México. No se ofrecen oportunidades significativas de aprendizaje para nuestras niñas, niños y jóvenes. Al salir de la telesecundaria, después de dedicar por lo menos 360 horas a clases de inglés, no pueden poner en práctica lo visto ni siquiera en una comunicación sencilla. En cambio, los resultados evidencian la simulación de un sistema que otorga calificaciones y títulos, pero que no garantiza el aprendizaje real. Un sistema donde las características de las familias y las oportunidades que pueden ofrecer a sus hijos fuera de la escuela influyen más en lo aprendido que la misma escuela. Claramente, en el tema del inglés, el sistema educativo no cumple con su obligación de promover el derecho a una educación de calidad, al máximo logro de aprendizaje. Los resultados obtenidos para los docentes muestran que una parte considerable del problema es que casi la mitad de los encargados de la enseñanza del idioma no alcanzan

quiera el nivel de uso y comprensión que se esperaba que desarrollaran en sus propios alumnos. Uno de cada cuatro maestros no ha recibido ningún tipo de capacitación, y de los que sí han tenido acceso a este tipo de apoyo, la mitad salen con resultados debajo de lo mínimo esperable. Los maestros tienen derecho a formación continua de calidad (DOF, 2013); la evidencia arrojada de este estudio pone en duda si el Estado está cumpliendo con esta responsabilidad.

Es urgente encontrar soluciones a la situación actual de simulación: una política educativa nacional que apoye estrategias locales que garanticen que las y los jóvenes mexicanos no solamente acrediten una materia, sino que desarrollen las capacidades para comunicarse y participar adecuadamente con el mundo y seguir aprendiendo *con* el inglés.

Lo primero que habría que hacer es entender para cambiar. Hay que entender que: no hay posibilidades para una mejora sustantiva en el aprendizaje del inglés en México si persiste la versión simplona acerca de su dominio. Si no se entiende el valor del inglés como lengua franca y, por ello, su estrecha vinculación con el derecho a aprender para toda la vida, no se tendrá el valor de cambiar de raíz la forma en la que hasta ahora se ha ofrecido a las niñas, niños y jóvenes mexicanos.

Lo que hay que hacer y de manera inmediata y que puede ser operable es preparar y seleccionar docentes idóneos para aprender inglés; se dice siempre que solo las personas educan a las personas, y que no hay política, programa o material didáctico que pueda sustituir el aporte de un verdadero educador profesional.

Como se ha descrito anteriormente la formación de docentes para hacerse cargo del inglés en la educación básica, en especial en telesecundarias ha sido muy limitada, frágil y simulada. Para que haya aprendizaje, no se puede obviar la presencia y despliegue de docentes idóneos (por su perfil, formación y selección), que sean expertos en estrategias de aula apropiadas, capaces de dar retroalimentación a los alumnos, a sus padres y a todo el sistema gracias a la evaluación diagnóstica, educadores hábiles para el acceso y uso adaptado de materiales, e incluso para generar los propios. La conclusión se impone por sí misma, y aquí estaría la parte más ardua del asunto: no solamente debemos aspirar a que los maestros de inglés cubran plenamente con los requisitos (como ya se dijo, para educación básica, el mínimo aceptable que marca la normativa hoy es B2, con la intención de que se tenga regularmente C1 o más), sino que se les reclute intensivamente ya con ese nivel de dominio. Más todavía, se trataría de que para las siguientes generaciones de maestros, no recurriéramos a “docentes especialistas”, como se les ha llamado en la jerga oficial, sino que sean los mismos titulares-docentes frente a grupo, los que puedan hacerse cargo del inglés, tratando los temas y asignaturas que así se designaran para que sus alumnos experimenten la doble inmersión. El docente de 3° de secundaria conduciría a su grupo para algunas materias en español y en otras materias haría lo propio en inglés.

¿Qué hacer ante el reto masivo de la fuerza docente para aprender inglés? Lo peor sería resignarse, simular o repetir. A nuestro juicio, se deben implementar todas las acciones siguientes, en un plan articulado y revisando las oportunidades y debilidades del contexto de cada región,

sin salirse de una política nacional que respete el derecho de todas y todos a aprender:

- Exigir al INEE que demuestre que sus parámetros de evaluación, para concurso de plazas y para evaluación obligatoria de desempeño, siga puntualmente la exigencia de nivel que marca el PNIEB para los docentes.
- Revisar la política de “capacitación en el trabajo”. Para todos los docentes de Telesecundaria que actualmente estén en la “zona próxima de desarrollo”, es decir, a punto de llegar a B2, continuar con el esfuerzo de formación; para aquellos que no, esperar que la evaluación diagnóstica rigurosa los ponga en capacitación obligatoria o separación.
- Verificar el cumplimiento y aumentar sustancialmente la carga horaria en el plan de estudios de las escuelas normales, si la Normal no reflexiona en alcanzar el plurilingüismo, educación básica jamás lo hará.

Es tiempo de dejar de sentirse apenado por ellos, *sorry for them*, y que cada uno pueda decir: *I'm not sorry, I'm proud*.

VI.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz Varó, Enrique. 1990. 3 Paradigmas de la investigación lingüística. Alcoy, Editorial Marfil.

Bartra, Roger (2012). Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos, México, FCE, 235 p.

Bestard Monroig, Juan y Pérez Martín, Ma. Concepción. 1992. La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos. Madrid, Editorial Síntesis.

Buendía, Eisman Leonor; Colás Bravo, Pilar; Hernández Pina, Fuensanta (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. España, Mc. Graw Hill, pp. 112-134.

Carter, Rita (2011). El cerebro humano. Una guía de su estructura, funciones y trastornos, México, Altea, 256 p.

Chomsky, Noam (2012). The science of language. Interviews with James McGilvray, Cambridge, Cambridge University Press, 328 p.

Clark, J. 1987. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, Oxford University Press.

Contreras Domingo, José. Enseñanza, Curriculum y Profesorado, Introducción Crítica a la Didáctica. España: Akal, 1999, p. 28.

Cook, Vivian (2012). "The Native Speaker and the Second Language User", Conferencia Plenaria en la Conferencia Internacional del Lenguaje Foráneo. Enseñanza y Lingüísticas Aplicadas (FLTAL), Sarajevo. Disponible en:
https://www.academia.edu/2083622/THE_NATIVE_SPEAKER_AND_THE_SECOND_LANGUAGE_USER
[consulta: noviembre de 2014].

Diamond, Jared (2010). "The Benefits of Multilingualism", Science Magazine, 330, pp. 332-333.

Crystal, David. 1997a. The Cambridge Encyclopedia of the Language. Cambridge, Cambridge University Press.

Edwards, Nathan. 2000. "Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study", en English for Specific Purposes 19, 291-296.

Frade Rubio, Laura. 2011. Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que presentan, México, D.F. Editorial Inteligencia Educativa.

Fowler, W. S. 1982 "Criterios para la elección de un libro de texto", en Pujante, Ángel Luis y Hyde, John. eds. Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Gago Huguet, Antonio. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. México: Trillas, 1999, p.15.

Gazzaniga, Michael. 2010. ¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie, Madrid, Paidós Ibérica, 470 p.

González González, Paloma. 2005. Suggestions for a Syllabus Design. Sevilla, Editorial MAD.

Grandinetti, Antonella. 2011. “Razones y beneficios de aprender un idioma: ¿Por qué y para qué estudiar idiomas?”
Suite101.net. Web. 11 de feb. 2011.

Guillén Díaz, Carmen y Castro Prieto, Paloma. 1998. Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera. Madrid, Editorial La Muralla.

Halliday, Michael Alexander Kirwood. 1978. Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. Londres, Edward Arnold.

Harris, Roy y Taylor, Talbot J. 1997. Landmarks in Linguistic Thought I: The Western Tradition from Socrates to Saussure. Cornwall, Routledge.

Heath, Peter. 1988. On Language: the Diversity of Human Language structure and its Influence on the Mental Development of Mankind. Cambridge, Cambridge University Press.

Howatt, A. P. R. 1984. A History of English Language Teaching. Oxford,

Oxford Univeristy Press.

Jespersen, Otto. 1922. Language, its Nature, Development, and Origin. Londres, George Allen & Unwin LTD.

Krashen, Stephen. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon Press.

Krashen, Stephen y Terrel, Tracy. 1983. The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford, Pergamon Press.

Krashen, Stephen. 1989. Language Acquisition and Language Education. Londres, Prentice Hall International.

Néricsi, Imideo. Hacia una didáctica general dinámica, (4ª. Ed.) Colombia: Kapelusz, 2006, p. 56.

Madrid Fernández, Daniel y McLaren, Neil. 1995. Didactic Procedures for TEFL. Valladolid, Editorial La Calesa.

Marco Común Europeo de Referencia, biblioteca Cervantes, España
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, pag 39

Martos Collado, Ma. Rosa. 1990. “Los materiales auxiliares: el «armario de recursos»”, en BELLO, Pilar et al. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Madrid, Aula XXI/Santillana, 124-135.

Mehisto, Peeter (2012). “The Cognitive Benefits of Bilingualism”, Cambridge.

Assessment Singapore, pp. 3-11.

Nuñez Delgado, Pilar. 2002. "Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística", en *Revista Española de Lingüística Aplicada* 15, 113-135.

Nussbaum Capdevila, Luci. 1994. "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Enseñar lengua* 1 (1), 85-93.

Odriozola, Javier y Trelles, Nieves. 1992. *Guía Documental y de Recursos de Inglés*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Otto, Sue K. y Pusack, James P. 1993. "An Introduction to Foreign Language Multimedia: The Ten Most Frequently Asked Questions", en Hatfield, William N. ed. *Visions and Realities in Foreign Language Teaching: Where We Are, Where We Are Going*. Illinois, National Textbook Company, 55-72.

Padley, G. A. 1976. *Grammatical Theory in Western Europe: 1500-1700*. Cambridge, Cambridge University Press.

Parkinson de Zas, Sara M. 1984. *La enseñanza del inglés: concepto, metodología y programación*. Madrid, Editorial Empeño 14.

Parcerisa, Artur. 1992. "La planificación de las actividades", en *Aula de Innovación Educativa* 1, 37-39.

Peterson, Mark. 1999. "World Wide Web resources for the ESP practitioner", en English for Specific Purposes 18, 75-80.

Pinker, Steven (2007). The stuff of thought. Language as a window into human nature, Nueva York, Penguin Books, 499 p.

Robins, Robert. H. 1997. A Short History of Linguistics. Londres, Longman.

Salaberri, Ramiro, Sagrario. 1990. "El libro de texto: selección y explotación" en Bello, Pilar. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Madrid, Aula XXI/Santillana, 109-123.

Secretaria de Educación Pública (31 de agosto de 1973) Acuerdo 11000. México, D.F. Diario Oficial de la Federación.

Secretaria de Educación Pública. (2010). La Telesecundaria en México. México, D. F. Dirección General de Materiales Educativos.

Secretaria de Educación Pública. (2011). Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria FTS. México, D. F. Dirección General de Materiales Educativos.

Secretaria de Educación Pública. (2011). Programa Estatal para el Fortalecimiento de Telesecundaria PEFTS. México, D. F. Dirección General de Materiales Educativos.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo 592 por el que se establece La articulación de la Educación Básica. México, D. F. Dirección General de Materiales Educativos.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Misión de Telesecundaria. Recuperado de <http://telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/mision/>

Seung, Sebastian (2013). Connectome. How the brain's wiring makes us who we are, Boston-Nueva York, Mariner Books, 337 p.

Suárez Díaz, Reinaldo. La Educación: teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. México: Trillas, 2002, p. 112.

White, Ronald. 1988. The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management. Oxford, Basil Blackwell.

Widdowson, Henry. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford, Oxford University Press.

Wright, A. 1976. Visual Materials for the Language Teacher. Londres, Longman.

VII.- ANEXOS

ANEXO 1

Listening Test A

Part 1 – Monologue (20 minutes)

Directions:

- A. Listen to the audio recording.
- B. Read the questions below.
- C. Listen to the recording a second time.
- D. For each question, choose the best answer and mark it only on your answer paper.

1. Where is the speaker?

- a) On an airplane
- b) In Mexico City
- c) In Canada
- d) In Dallas

2. How long is the journey?

- a) Seven hours fifteen minutes
- b) Two hours and forty three minutes
- c) Eleven hours and twenty-five minutes
- d) Nine hours and thirteen minutes

3. Which of these items is not for sale on the airplane?

- a) Brandy
- b) Cigars
- c) A bracelet
- d) Alcoholic beverages

4. Where are the duty free catalogues?

- a) They are hidden
- b) The flight attendants know where they are
- c) They are in back of the seat in front of the passenger
- d) They are attached to a board

5. How many forms does a Mexican need to fill out?
- a) One
 - b) Two
 - c) Three
 - d) Four
6. Why is the seat belt sign on?
- a) The airplane is going through turbulence
 - b) The plane is approaching some turbulence
 - c) The airplane is about to take off
 - d) The plane is approaching Mexico City
7. What will the weather probably be like when the passengers leave the airplane?
- a) Sunny
 - b) Sunny and hot
 - c) Cloudy and wet
 - d) Hot and cloudy
8. What will be the time in the place of departure when the airplane arrives in Mexico City?
- a) Eleven twenty-five AM
 - b) Seven fifteen PM
 - c) Seven fifteen AM
 - d) One fifteen AM
9. Why are the prices on board competitive?
- a) They are free
 - b) The items are very good
 - c) The passenger is not required to pay tax on the items
 - d) The items are purchased from a catalog
10. Which of the following can be inferred from the speech?
- a) The aircraft is about to take off
 - b) The aircraft has reached its required speed but not its required height
 - c) The aircraft is on the ground waiting to take off
 - d) The aircraft is flying over Canada

Listening Test A

Part 2 – Dialogue (20 minutes)

Directions:

- A. Listen to the audio recording.
- B. Read the questions below.
- C. Listen to the recording a second time.
- D. For each question, choose the best answer and mark it only on your answer paper.

1. **Where does the conversation take place?**
 - a) In an office building
 - b) In a restaurant
 - c) In a primary school
 - d) In a bank

2. **Why is the interview being recorded?**
 - a) It is a law
 - b) It is company policy
 - c) Jennifer Hills requires that it is
 - d) It makes the woman uncomfortable

3. **Why is Jennifer there?**
 - a) She works at Big Tree Publishing
 - b) She is on the team
 - c) She wants to find out more about the position
 - d) To present a new primary series

4. **How much is Jennifer earning at Big Tree Publishing?**
 - a) \$55,000 plus bonuses
 - b) \$5,500 excluding incentives
 - c) \$55,000 including incentives and profit sharing
 - d) \$5,500 with incentives and profit sharing

-
5. In what way is the new textbook series for primary schools innovative?
- a) It is honest and discreet
 - b) It works both ways
 - c) It will have an innovative launch
 - d) Jennifer does not say
6. Does Jennifer want to leave Big Tree Publishing?
- a) Not at this moment but maybe later
 - b) Not at all
 - c) She might if she finds somewhere better
 - d) She does not say
7. Why does the man ask Jennifer about the textbook series she is working on at the other publisher?
- a) He has the details of her resume in front of him
 - b) He is interested in the competition
 - c) He said her credentials qualify her for this position
 - d) It is an innovative new series for primary schools
8. How does Jennifer not describe herself?
- a) As a valuable resource
 - b) As someone who participates well in a group
 - c) As social
 - d) She can keep a secret
9. What does a senior editor do at Reynolds & Wolff?
- a) He or she is in charge of every step of producing a new book
 - b) He or she is in charge of development
 - c) He or she handles the project for the board
 - d) He or she is in charge of developing the printing
10. Did Jennifer get the job?
- a) Yes
 - b) Not yet
 - c) She quit Big Tree Publishing
 - d) Senior Publisher

Reading Test A (20 minutes)

Part 1 – Science (10 minutes)

Directions:

- A. Read the following passage.
- B. Answer the questions below, marking the best answer on your answer paper.
- C. You may refer back to the reading as you answer the questions.

The Power of Thought

When Galileo suggested that the earth was not the center of the universe and that it actually orbited the sun and not vice versa, his theories were rejected because they contradicted the conventional wisdom of the time. Only much later did his theories gain acceptance and understanding by people, and today, to suggest that the earth is the center of the universe seems absurd.

The revelations of the new science of quantum physics are having much the same reception as those of Galileo. As incredible as it seems, quantum physics theory suggests that our own physical movement is not fluid as we perceive it, but that in moving we ourselves disappear and reappear in another position a millionth of a second later! Today, this is viewed as being beyond belief, but some scientists have been able to mathematically prove aspects of this quantum phenomenon.

Quantum physics is the study of particles at the sub-atomic level. It was once thought that atoms were the smallest things in the universe and everything was made up of them. Then it was discovered that atoms are made out of neutrons, protons, and electrons. Now we (or at least quantum physicists) know that neutrons, protons and electrons are made of quarks. Quarks are called weird because they can change from being energy or waves to being material or particles. They can also change back from being particles to being waves again depending on who is observing them. The effect of this is that particles seem to appear and disappear as they change form. Another thing about quarks is that they are present everywhere either as particles or waves. The ones you see when you look at your hand are particles and the ones in the space in between your eyes and your hand are waves.

Quantum physicists say that everything we can see, hear, touch, taste and smell is ultimately made up of quarks, and that quarks are all connected. Not only are they all connected but they have the ability to share information simultaneously. One very interesting thing about quarks is that they are affected by thought. Have you ever seen a group of birds or fish change directions simultaneously? Each bird or fish is sharing the same thought instantaneously with the others of its group. In the same way that certain species can share thoughts simultaneously, quantum physics says that thoughts also effect the environment. Positive thoughts create a positive environment, and negative thoughts create a negative environment. The good news is that positive thoughts have the ability to change the outcome of a situation. This means that a given situation can have three separate outcomes depending on how we look at it (or think about it): If we see the situation as a problem, it becomes a problem; if we see and think of it as a challenge, it becomes a challenge; and if we view and think of the situation as an opportunity, it becomes an opportunity.

And just as in Galileo's day when the Earth orbited the Sun whether the people believed it or not; so our thoughts affect our environment – present and future – whether we choose to believe it, or not. I would say that that was good to know, wouldn't you?

Answer the following questions on your answer paper:

1. What did people believe in Galileo's time?

- a) The Sun orbited the Earth
- b) The Sun was the center of the universe
- c) The Earth revolved around the Sun
- d) The Earth was bigger than the Sun

2. According to the text, what is quantum physics?

- a) The study of atoms
- b) The study of neutrons, protons and electrons
- c) The study of particles that make up sub atomic elements
- d) The study of waves and particles

3. **Why does the text mention Galileo?**
- a) He is known as the father of quantum physics
 - b) His theories took a long time to be assimilated by the general population
 - c) His theories went against religion
 - d) He had a theory that people disappeared and reappeared in a fraction of a second
4. **What is surprising about quarks?**
- a) They make up electrons and neutrons
 - b) They are subatomic
 - c) They can change from being waves to being particles
 - d) They have the ability to think
5. **In the context of the text, what does weird mean?**
- a) The ability to change
 - b) A particle
 - c) Quantum
 - d) They are made of neutrons, protons and electrons
6. **Why can groups of fish and birds change direction simultaneously?**
- a) Because they can exchange information simultaneously
 - b) Because the group is affected by simultaneous thought
 - c) Because each bird is like a particle
 - d) Because they are traveling in waves
7. **According to the text, how can you change a negative environment?**
- a) By turning it into a challenge
 - b) By having negative thoughts
 - c) By having positive thoughts
 - d) By looking at it as a problem
8. **According to the text, on what does the outcome of a situation depend?**
- a) The way it is viewed
 - b) If it is a problem, challenge, or an opportunity
 - c) The environment
 - d) The actions of the people involved in it

9. What can be inferred from the text about the physical universe?

- a) Everything is moving in waves
- b) It is going to end soon
- c) It is all connected at a subatomic level
- d) It orbits the Sun

10. According to the author what is good to know?

- a) That we all subconsciously effect our environment
- b) That we cannot effect the future
- c) That waves and particles are connected
- d) That the Earth orbits the Sun

Part 2 – History (10 minutes)

Directions:

- A. Read the following passage.
- B. Answer the questions below, marking the best answer on your answer paper.
- C. You may refer back to the reading as you answer the questions.

Claudette Colvin

On March 2nd, 1955, Claudette Colvin, a high school student from Alabama was riding a city bus when the driver of the bus asked her to stand up so that he could surrender her seat to another passenger. When Claudette refused, the police were called and she was handcuffed, removed from the bus and charged with assault. Why?

Claudette had gotten on the bus in Montgomery, Alabama. She had sat down in a section of the bus where black people could sit only so long as a white person was not standing. Claudette had been thinking of a paper she had written at school that day about how African-American people in Alabama were forbidden to use the dressing rooms to try on clothes in department stores when a white woman had gotten on the bus and stood next to her. According to the law in Alabama at that time, Claudette was required to give up her seat to the white woman. When she didn't, the bus driver ordered Claudette to give up her seat, but Claudette had already made up her mind to make a stand for her constitutional rights as she saw them.

The police handcuffed and took Claudette off of the bus as she screamed that her constitutional rights were being violated. She was taken to the police station where she was charged with violating the racial segregation laws and with assault. Later, she was found guilty of the charges in a juvenile court.

The leaders of the African-American civil rights movement at the time chose not to pursue the case legally because Claudette had been charged with assault as well as violating the segregation law. There were also other personal issues that made her unsuitable as a rallying cause. But nine months later the event repeated itself when Rosa Parks refused to give up her seat to a white person on a bus in Montgomery, but this time when the police were called she left the bus peacefully (but with the same commitment as Claudette).

After Rosa Park's arrest the black community in Montgomery called for a bus boycott and stopped using the public bus service. This meant a walk of many miles to many

black people until a substitute car service was organized using private vehicles owned by members of the Black community.

Rosa's court case was successfully fought amid global publicity all the way to the Supreme Court and was instrumental in bringing the end of racial segregation to the United States.

The African-American community returned to the buses on December 21, 1956, over a year after the boycott began. But their troubles were not over. Snipers shot at buses, forcing the city to suspend bus operations after 5 P.M. The homes of two African-American leaders, four churches, a gas station and a taxicab stand were all bombed. The violence subsided only after several prominent whites spoke out against it, and the integration of the Montgomery buses was ultimately successful.

Claudette later told the *Montgomery Advertiser* that she would not have changed her decision to remain seated. "I feel very, very proud of what I did," she said. "I do feel like what I did was a spark and it caught on. I'm not disappointed," Colvin said. "Let the people know Rosa Parks was the right person for the boycott. But also let them know that the attorneys took four other women to the Supreme Court to challenge the law that led to the end of segregation."

Answer the following questions on your answer paper:

1. Who was Claudette Colvin?

- a) A bus driver
- b) A high school student
- c) A civil rights leader
- d) A singer in Montgomery, Alabama

2. Why did the bus driver give preferential treatment to one of his passengers?

- a) She was a relative
- b) He didn't like African Americans
- c) It was the law
- d) She had paid more for her ticket

-
3. **What happened to Claudette in the police station?**
- a) She was charged
 - b) She was found guilty
 - c) Her constitutional rights were violated
 - d) She was handcuffed
4. **What had Claudette been thinking about before she was arrested?**
- a) Going shopping in a department store
 - b) Handing in a paper
 - c) A homework assignment
 - d) Racial inequality
5. **Why did the African-American movement decide against pursuing Claudette's case further?**
- a) She assaulted Rosa Parks
 - b) She had violated the segregation law
 - c) There were distracting factors that could weaken the case
 - d) Rosa Parks was more important
6. **What was the direct result of the Rosa Parks arrest?**
- a) Black people stopped using public buses
 - b) The United States ended segregation
 - c) Snipers shot at buses
 - d) People started throwing bombs
7. **How long did bus boycott last?**
- a) More than a year
 - b) Less than a year
 - c) Until Rosa Parks was released from jail
 - d) Until Claudette Colvin gave up her seat on the bus
8. **What was the cause of the shootings and bombings?**
- a) Whites wanted their own seats on buses
 - b) Extremists wanted a return to the previous status quo
 - c) Racists wanted the African-Americans to leave Alabama
 - d) Terrorists wanted the boycott to continue

9. Why did the violence abate?

- a) Prominent whites condoned it
- b) The integration was successful
- c) Influential members of the community denounced it
Montgomery buses stopped running

10. Why did Claudette feel proud of her decision?

- a) Because she didn't feel disappointed
- b) Because it ended segregation
- c) She felt Rosa Parks wasn't the right person for the boycott
- d) She felt her action was a catalyst

Writing Test A (20 minutes)

Part 1 – Choose the right word

Directions:

- A. Read the passage and get the general idea.
- B. Choose the best word from the four options given.
- C. Mark the answer on your answer paper.

It has been said that life can be compared to 1) _____ journey. If this is true then it would be one that Tarzan takes in order to arrive at Jane's side beside a picturesque waterfall, complete with a rainbow and a delicious picnic 2) _____. Tarzan gets from A to B 3) _____ swinging from one vine to another. In order to continue, he has to let go of one vine in order to grab hold of another. 4) _____, on life's journey we have to let go of one situation, relationship, or circumstance in order to move forward to a better one. Sometimes, when we are content and comfortable where we are, we are reluctant to let go. These are the times when life 5) _____ to give us a little push.

1	2	3	4	5
a) the b) an c) a d) one	a) fruit b) lunch c) food d) party	a) by b) as c) with d) from	a) Similarly b) However c) Although d) Same	a) will b) want c) try d) tends

Mark the answer on your answer paper.

Part 2 – Rephrase

Directions:

- A. Complete the second sentence so that it has the same meaning as the first. Do not use more than four words.
B. Mark the answer on your answer paper.

1. I'm Sandra.

My _____.

2. John arrived on Monday.

John has been _____ Monday.

3. Alice likes to play tennis.

Alice enjoys _____.

4. They should have been here by now.

They have not _____ yet.

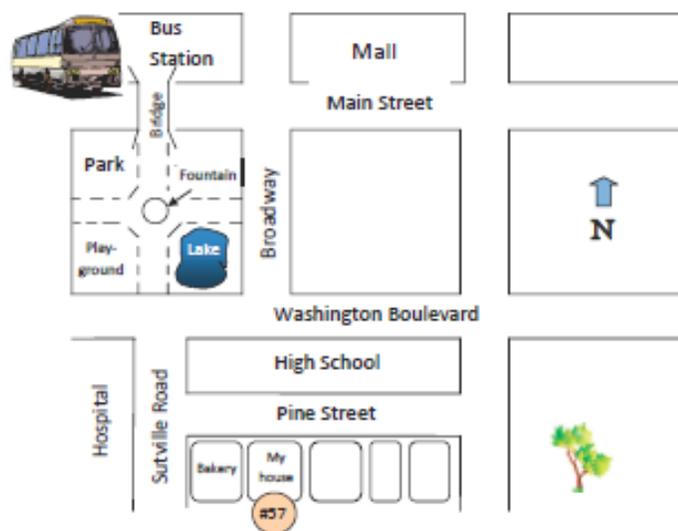
5. "I went swimming yesterday," Melvin said.

Melvin said that he _____ the day before.

Part 3 – Write an e-mail with directions

Directions:

- Look at the map below. Identify the bus station and identify your "house."
- A friend is coming by bus to visit you in your new home. Write an e-mail saying that you might not be able to meet him/her and explain how to get to your house from the bus station. Your e-mail should be between 100 and 130 words.
- Use the following words: **along**, **over**, **through**, **between** and **opposite**
- Write the e-mail on your answer paper.



Write the e-mail on your answer paper.

Part 4 – Reply to a letter

Directions:

- A. Read the invitation below.
- B. Write an informal reply saying that you are unable to attend as you have booked and paid for a weekend at a health spa for you and your spouse.
- C. Your reply should be between 90 and 110 words.
- D. Write the reply on your answer paper.

Dear Mary,

I'm sorry to give you such short notice, but I am organizing a little party for Jeffrey. As you know, he is returning from Africa after serving with the Peace Corps. I know he isn't the easiest person in the world to get along with, but he is our brother. I've booked the function room at the President Hotel downtown. I know it is a little optimistic of me but hopefully we can get enough people to come so that it doesn't look too empty. I hope you can attend!

Love as always,

Lulu

ANEXO 2



"2015. Año del Bicentenario Luctuoso de José María Morelos y Pavón"



CENTROS DE ENSEÑANZA DE INGLÉS DEL ESTADO DE MÉXICO DIRECTORIO

RESPONSABLE: MTRO. GUILLERMO REYES CHAVARRÍA ingles.dgeb@gmail.com 017222151434

NP	SUBDIRECCIÓN REGIONAL	DIRECCIÓN	RESPONSABLE	CONTACTO
1	ATLACOMULCO: Edificio de la SREB	Calle Flor de María S/N Colonia San Martín, Atlacomulco, México.	Dra. Sarai Cruz Bello	centroinglesatlacomulco@gmail.com 7121320051
2	ZUMPANGO Escuela Primaria Tierra y Libertad.	Nicolás Bravo S/N. Barrio San Lorenzo, Zumpango, Estado de México.	LEI. Lorena Brenda Morales Pérez	lorena.m.centroingles.zumpango@gmail.com 5537010976
3	ECATEPEC Escuela Secundaria No. 161, Juan Escutia	Carretera México Pachuca KM 29.5, Sto. Tomás Chiconautla.	Profra. Jorge Sierra Ruíz	centro.ingles.ecatepec@gmail.com 5523147121
4	CUAUTITLÁN IZCALLI Esc. Primaria Temachcalco	Prolongación Av. Dr. Jorge Jiménez Cantú esquina Av. Alamos, Fraccionamiento Ex-Hacienda San Miguel, Cusautitlán Izcalli, Estado de México.	Profra. Ricardo Guadarrama Urbina	centro.ingles.cizcalli@gmail.com 5541034721
5	NAUCALPAN Esc. Sec. Ofic. 0154 Justo Sierra	Fraccionamiento Habitacional Valle de los Pinos. Calle Pino Verde No. 60, Tlalnepantla, Estado de México	Juan Fidel Monroy Ricardo	fidel.monroy.naucalpan@gmail.com
6	TOLUCA Jardín de Niños Laura Méndez de Cuenca	Sor. Juana Inés de la Cruz, Esq. Independencia.	LEI. Ise Liliana Carmona Carbajal Profra. Lilia Sedano Ortíz	centroingllestoluca@gmail.com 7225584634
7	METEPEC Esc. Sec. Ofic. No. 84 Miguel Hidalgo.	Av. Estado de México No. 88, esquina con Galeana, Metepec, México.	MLA. Alejandro Viveros Portilla Lic. K'an Lol Catzin Cadena	centroinglesmetepec@gmail.com 7223630125
8	VALLE DE BRAVO Escuela Normal de Valle de Bravo	Calzada del Normalismo Mexiquense 14 El Arco, Valle de Bravo	Rogelio Pichardo Mejía	rogelio.pichardo.valledebravo@gmail.com
9	NEZAHUALCÓYOTL Esc. Sec. Ofic. No. 213 Mahatma Gandhi	Calle Virgen del Cobre S/N Nezahualcóyotl	Profra. Ana Rosa Mancilla Cruz	centroinglesnezahualcoyotl@gmail.com 5548773711
10	AMECAMECA ESTIC 09. Adolfo López Mateos.	Calle Pipila No. 8, Esquina Prol. Benito Juárez, Cocotitlán.	Profra. Juan Francisco Sánchez Herrera	centrodeinglesamecameca@gmail.com 5544421185
11	IXTAPAN DE LA SAL SREB	Subdirección Regional Carretera Ixtapan de la Sal-Tonatico km. 3.5 sin El Salitre, Ixtapan de la Sal	Profra. Manuel Rodolfo Díaz Garduño	centroinglesixtapandeasal@gmail.com 7226206098
12	TEJUPILCO SREB	Subdirección Regional Cerrada de Matamoros sin Lomas de Tejupilco	José Luis Campuzano Domínguez	joseluis.campuzano.tejupilco@gmail.com
13	JILOTEPEC Espacio anexo a la Unidad Cultural Jorge Jiménez Cantú	Av. Guerrero Pte. S/N, Colonia La Merced, Jilotepec Estado de México.	Profra. César Caballero Sánchez	centrodeinglesjilotepec@gmail.com 7225129533
14	TEXCOCO Esc. Sec. Ofic. No. 130 Nezahualcóyotl.	Prol. De Arteaga S/N Colonia San Pedro. Texcoco.	Mtro. Luis González García	centrodeingles.texcoco@gmail.com 5533975394

LERDO PONIENTE No. 101, COL. CENTRO, TOLUCA, ESTADO DE MÉXICO, C.P. 50000. TEL. Y FAX (01722) 2151434.
direlemental@hotmail.com y direducelemental@yahoo.com.mx

