

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY**

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**Investigación Evaluativa de Programas de Lengua Inglesa en el
nivel de Educación Media Superior**

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación

Presenta:

Nelda Sámano García

Asesor Tutor: Maestra Candelaria Soledad Ramírez Peña

Asesora Titular: Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Lagos de Moreno, Jalisco

Octubre, 2007

PE
1068
.S26
2007

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

Investigación Evaluativa de Programas de Lengua Inglesa en el
nivel de Educación Media Superior

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación

Presenta:
Nelda Sámano García

Asesor Tutor: Maestra Candelaria Soledad Ramírez Peña

Asesora Titular: Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Lagos de Moreno, Jalisco

Octubre, 2007

**Investigación Evaluativa de Programas de Lengua Inglesa en el
nivel de Educación Media Superior**

Por

Nelda Sámano García

Aprobado por los sinodales:

Sinodal 1: Dra. María Soledad Ramírez Montoya

Sinodal 2: Maestra Candelaria Soledad Ramírez Peña

Sinodal 3: Maestra Melba Julia Rivera Rápalo

DEDICATORIA

Una vez concluido este trabajo de investigación, quiero dedicar y dar las gracias a todas las personas que me brindaron su amor, su cariño, su ayuda y su comprensión.

A mi esposo Oscar Alberto: *por todo lo que hiciste para que este proyecto personal, familiar y profesional se hiciera realidad. Por todo tu apoyo y tu motivación: ¡Gracias amor!* Sabes que te amo y que eres parte de mí.

A mis hijos: Oscar y Katia que fueron la motivación interior para seguir adelante. ¡Gracias por haberme apoyado, por haber sido tan buenos niños y por comprender a pesar de su corta edad que mamá tenía que trabajar en su maestría! Este esfuerzo lo hice por ustedes. Los amo!

A mi Maestra CANDE. *El corazón se invade de emoción cuando le dedico estas líneas porque ambas sabemos todo lo que este trabajo de investigación me costó. Sin su ayuda esto no hubiera sido posible. Le reitero toda mi admiración, mi respeto y mi cariño. Y le vuelvo a decir: GRACIAS Maestra, por ser mi maestra. Porque supo enseñarme muchas cosas. DIOS LA BENDIGA* para que siga brindando su guía experta, pero por sobre todo su calidad humana a muchos más alumnos.

A la familia Sámano García por haberme dado siempre su apoyo.

Gracias a ti **mamá** por la educación que me brindaste. Por nunca haberme dejado sola. Gracias a ti fui una universitaria y sin ese apoyo, yo no estaría dedicándote estas líneas. Gracias por el amor, por el acompañamiento, por el ejemplo de vida y de trabajo que nunca dejaste de darme.

Gracias **papá:** por luchar por tu salud. Por dar ejemplo de fortaleza.

Gracias **Lucía:** por ser mi hermana mayor, mi segunda mamá, mi confidente y la persona que sé que me apoyará siempre.

A mis otros **ocho hermanos**, les quiero dar las gracias por todo el amor brindado.

Gracias a los que me acompañaron día y noche, con frío o calor, no importaba. Los que compartieron todos mis estados de ánimo, sentados alrededor de mí, sin criticarme, sin juzgarme. Los que cumplieron sin claudicar *su función zootécnica* de acompañarme en aquéllos momentos de soledad. Gracias Blue, mi eterna sombra, gracias Tori, gracias Lolo.

RESUMEN

El presente estudio de investigación se llevó a cabo en la preparatoria perteneciente al Distrito México Norte ubicada en el estado de Jalisco, durante los meses de Enero a Octubre del 2007. Este estudio plantea la necesidad de evaluar cualitativamente los programas de las asignaturas de "Lengua Adicional al Español" para bachillerato en el 3er y 5to semestre debido a los bajos resultados de los alumnos que cursan estas materias dentro de las evaluaciones distritales del área de inglés. La investigación se aborda desde el paradigma cualitativo utilizando instrumentos de recolección de datos como: encuesta, la entrevista semi-estructurada, análisis documental, registro de observaciones. Para hacer la evaluación se seleccionó el modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento de Stufflebeam, Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) por ser una metodología que posibilita la evaluación de los programas académicos en forma integral, al realizar las evaluaciones de contexto, entrada, proceso y producto brindó elementos suficientes para comprender al fenómeno de estudio. La población participante en el estudio es 1 docente de Inglés y 32 y 23 alumnos del 3er y 5o semestre de preparatoria. La pregunta que guió la investigación fue: ¿cuáles son los factores del currículum que inciden en el desarrollo de las habilidades de comunicación lingüística del idioma Inglés? El objetivo general fue: Evaluar el currículum de la asignatura de inglés con la finalidad de generar información que permita comprender los procesos educativos y proporcionar recomendaciones que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes. En los resultados relevantes se encontró que el programa tiene una orientación pedagógica constructivista basado en el desarrollo de las competencias de comunicación, que es actual y contiene metodologías y actividades para desarrollarlo. En el quehacer docente se nota desconocimiento de las bases pedagógicas del currículum y de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que apoyen el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los alumnos; otro aspecto importante fue el desinterés que muestran los alumnos por las clases de Inglés.

Índice de contenidos

Página

Resumen.....	iv
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras.....	vii
Introducción.....	viii

Capítulo 1. Naturaleza y delimitación del tema de investigación

1.1.-Marco contextual.....	1
Programa de inglés para bachillerato en 3er semestre.....	4
Propósitos y objetivos.....	5
Actividades y metodología.....	6
Materiales y recursos.....	7
Evaluaciones.....	8
1.2.-Definición del problema.....	10
1.3.-Preguntas de investigación.....	13
1.4.-Objetivos.....	13
1.5.-Justificación.....	14
1.6.-Beneficios esperados.....	14
1.7.-Delimitación de la investigación.....	15
1.8.-Definición de términos.....	16

Capítulo 2. Revisión de la literatura

2.1.-Currículum	
¿Qué es el currículum?.....	18
Tipos de currículum.....	20
Currículum formal.....	20
Currículum real.....	20
Currículum oculto.....	21
Modelos curriculares.....	22
Currículum por competencias.....	23
Componentes del programa.....	25
Objetivos.....	25
Contenido.....	27
Actividades.....	28
Sistemas de evaluación.....	28
Evaluación del currículum.....	29
2.2.-Competencias comunicacionales.....	30
Definición.....	30
Competencia de comunicación oral.....	32
Competencia de comunicación auditiva.....	32
Competencia de comprensión lectora.....	33
Competencia de comunicación en escritura.....	33
Modelo CIPP.....	34
Antecedentes.....	34
Evaluación de contexto.....	35
Evaluación de entrada.....	36
Evaluación de proceso.....	38
Evaluación de producto.....	39

Capítulo 3. Metodología general

3.1.- Enfoque metodológico.....	41
3.2.- Fases de la investigación.....	43

3.3.-Población y muestra	45
3.4.-Recolección de datos.....	46
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
Observación participante.....	48
Entrevista cualitativa.....	48
Encuesta.....	49
Análisis documental.....	50
Procedimientos para la recolección de datos	52
Evaluación de contexto.....	52
Evaluación de entrada.....	52
Evaluación de proceso.....	53
Evaluación de producto.....	53
3.5.-Análisis e interpretación de los datos.....	54

Capítulo 4. Análisis de resultados

4.1.- Presentación de resultados.....	56
Evaluación de contexto	56
Evaluación de entrada.....	63
Evaluación de proceso	66
Evaluación de producto	68
4.2.- Análisis e interpretación de resultados.....	71
Evaluación de contexto	71
Evaluación de entrada.....	73
Evaluación de proceso	76
Evaluación de producto	77

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1.-Conclusiones.....	82
5.2.-Recomendaciones.....	87
5.3.-Futuras líneas de investigación.....	91

Referencias.....	92
------------------	----

Anexos

Anexo 1. Instrumento diagnóstico a docentes.....	95
Anexo 2. Instrumento diagnóstico a coordinador	97
Anexo 3. Entrevista semi-estructurada a docente.....	99
Anexo 4. Encuesta a alumnos.....	101
Anexo 5. Instrumento para evaluar un curso.....	105
Anexo 6. Guía de observación	108
Anexo 7. Lista de cotejo	109
Anexo 8. Cuadro de triple entrada.....	110

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Organigrama académico de la institución	116
Tabla 1. Población de estudio y participantes.....	117
Tabla 2. Cronograma de observaciones.....	118
Tabla 3. Encuesta aplicada a alumnos	119
Tabla 4. Respuestas a pregunta 23	124
Tabla 5. Resultados de prueba distrital.	125

INTRODUCCION GENERAL

Evaluar el currículum supone poner a consideración y juicio de valor, el conjunto de experiencias diseñadas en una institución escolar para contribuir al aprendizaje de los alumnos; evaluar el currículum desde el interior de la institución educativa es una tarea que permite a los responsables de los centros escolares y a los docentes crear un espacio para reflexionar y analizar la práctica educativa en su totalidad; es una tarea en la que se analiza el programa con sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos, tiempos, espacios, etc.; en suma, es una forma de establecer la relevancia, alcance, duración y eficiencia del un programa en su propio contexto socio-cultural.

La presente investigación pretendió realizar una evaluación del programa de Lengua Adicional al Español en una preparatoria particular ubicada en el Occidente del país para detectar los factores que están provocando que la institución presente bajos resultados académicos en los exámenes distritales que se aplican en las escuelas de la región.

El trabajo está estructurado en cinco apartados:

En el Capítulo 1.- Se hace el planteamiento del problema; se da a conocer el escenario, se define el problema, se formulan los objetivos, se justifica el estudio, se explican los beneficios esperados y las dificultades enfrentadas durante el proceso de la investigación. En este capítulo también se enuncian los antecedentes relacionados con el tema de estudio de este documento.

Capítulo 2. Fundamentación teórica; en el marco teórico se presenta la literatura que sustenta el estudio.

Capítulo 3. Metodología; se explica el enfoque metodológico desde el que se analiza el fenómeno en estudio, las fases que se siguieron en su elaboración, se define el escenario y los participantes, además del procedimiento para la selección y aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de los datos.

Capítulo 4. Análisis de resultados; se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, después de hacer la interpretación y contrastación teórica.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones; se analiza y reflexiona sobre los resultados obtenidos, se da respuesta a las preguntas de la investigación, se presenta una serie de recomendaciones de mejora y se plantean futuras líneas de investigación.

CAPITULO 1

NATURALEZA Y DIMENSION DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

*"No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas,
Si no las comparamos con las necesidades de la gente
A la que presuntamente sirven".
Daniel L, Stufflebeam.*

En la presente investigación se describen los aspectos relacionados con el contexto, definición, delimitación, objetivos, justificación y beneficios esperados que se pretenden lograr con la realización de la evaluación cualitativa de los programas académicos de Lengua Adicional al español para bachillerato en el 3er y 5to semestre de la preparatoria ubicada en el estado de Jalisco. Este capítulo resulta primordial para brindar al lector una panorámica general de la temática de este estudio y brindarle el planteamiento y dimensión necesarios para la lectura y comprensión de toda esta tesis de investigación.

1.1. Marco Contextual

El escenario de esta investigación se llevó a cabo en una preparatoria ubicada en el Occidente del país. Esta institución es de corte católico, pertenece al subsistema de escuelas particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP); forma parte de un grupo de escuelas o instituciones educativas afiliadas, con presencia en nueve estados de la república y las cuales pretenden la formación integral (intelectual, moral y física) de su alumnado bajo el carisma e inspiración de su fundador.

Esta escuela ha mantenido durante 55 años una presencia educativa dentro de la comunidad donde se encuentra ubicada. Inicia sus actividades educativas el 16 de septiembre de 1952, contando en sus inicios con sólo la sección de primaria y con alumnado masculino. Más adelante se realizó la apertura de la sección de secundaria y dieciocho años después de su fundación, cuando la sección de preparatoria se abrió, la institución se convirtió en una escuela con alumnado mixto.

Misión y Visión. Perteneciente al Distrito México Norte, el Instituto en el cual se llevó a cabo el estudio, tiene la *Misión* de promover el desarrollo integral de los alumnos en los aspectos cristiano-humano, con un pensamiento crítico que los comprometa con el desarrollo social y cultural de la sociedad en la que se desenvuelven.

Su *Visión* consiste en ser una institución reconocida en la sociedad por ser un sistema innovador educativo que genera los aprendizajes y competencias necesarios para ser factor de desarrollo de la sociedad, reflejo de una educación centrada en la persona del alumno que coadyuve a la proyección social de su comunidad como consecuencia de una formación integral, con calidad educativa cristiana y humana.

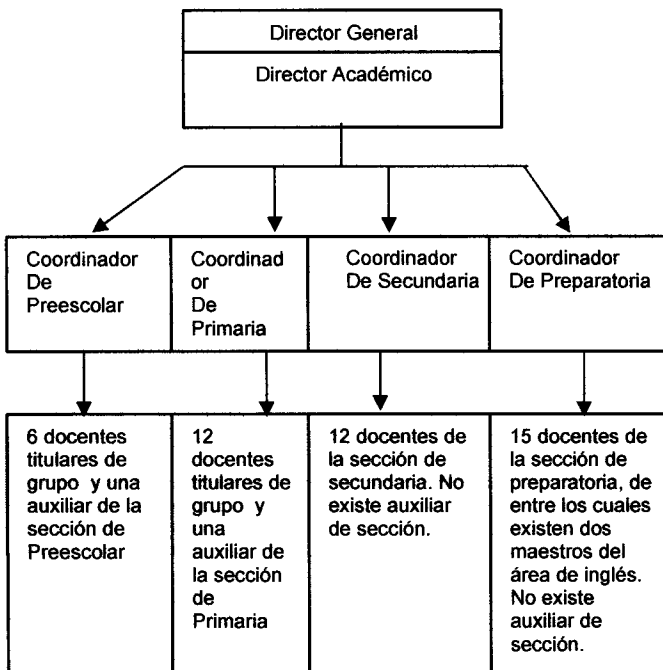
Los *valores* bajo la cual esta institución educa a niños y adolescentes se destacan por la constancia en la práctica de sus valores característicos que son: El espíritu de *Fe* que ilumina sus decisiones a partir de Dios, la *Fraternidad* como estilo de vida que le lleva a asumir compromisos con proyectos que se realizan en la comunidad y el *Servicio* como actitud que le lleva a transformar su realidad en términos de solidaridad y equidad.

Contexto socio-cultural. La escuela está inmersa en un medio social urbano de clase media principalmente. La mayoría de su población estudiantil se constituye por hijos de profesionistas que prestan sus servicios a la burocracia o bien a empresas dedicadas a la industria y procesamiento de la leche tales como Nestlé, Lala, Yoplait, etc. y a la vez por hijos de personas dedicadas a actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería y al comercio. Una pequeña parte de la población estudiantil pertenece a alumnos provenientes del albergue "San José" para niños desprotegidos o víctimas de la desintegración familiar los cuales se encuentran al cuidado de religiosos de la orden de los "Pavonianos". La incorporación de este tipo de alumnado obedece principalmente al carisma del santo fundador de este sistema educativo que prescribe brindar ayuda y formación a los miembros más necesitados de la sociedad.

Áreas de formación. Esta escuela es una institución incorporada a la Secretaría de Educación Pública; por tal motivo, todos los planes de estudio que se cursan en las diferentes secciones corresponden a los programas SEP. En lo respecta al área de inglés, dentro de la sección de preescolar se imparten en forma adicional al plan de estudios que se cursa en la institución, tres clases de lengua extranjera a la semana. Dentro de la sección de primaria, se imparten cuatro clases a la semana de inglés. Los planes de estudio SEP para secundaria comprenden la asignatura del inglés como parte del programa oficial, con una dosificación de cinco clases semanales para esta asignatura en cada grado escolar. Para el caso del bachillerato, el plan SEP comprende la asignatura de inglés como Lengua Adicional al Español

y forma parte del programa de estudios, el idioma extranjero es enseñado como segunda lengua, se imparten cinco clases semanales y el plan es semestral.

Estructura Organizacional. En la actualidad la dirección de la escuela está a cargo de dos hermanos que fungen como el Director General y el Director Académico. La coordinación de las diferentes secciones con las que cuenta el colegio: preescolar, primaria, secundaria y preparatoria es realizada por laicos, profesionistas en el ámbito educativo.



Cabe hacer notar que a nivel institucional no existe una persona encargada de la coordinación del área de inglés. La coordinación de los aspectos administrativos relacionados con este sector (contratación de personal docente, elección de libros de texto, etc.), corre por cuenta del Director Académico de la institución. Cada coordinador de sección es el encargado de dirigir, supervisar y atender todos los aspectos relacionados con el desempeño de los docentes de inglés que forman parte de su plantilla de maestros, más no se supervisa el desarrollo del programa de estudios. Administrativamente, no existe un documento que explicita el perfil de formación requerido para ser docente de inglés dentro de este colegio. La contratación, se basa, principalmente en el currículum vitae del aspirante, en su experiencia laboral, en su nivel de dominio del idioma inglés y en la aprobación del Director Académico.

Las clases de Inglés se desarrollan en el aula escolar donde se imparten las demás materias, no se cuenta con un laboratorio de idiomas que sirva para apoyar y/o reforzar los contenidos impartidos a los alumnos. El tiempo designado para la impartición de estas clases es de 45 minutos, con una frecuencia de cinco clases a la semana.

Cuando los alumnos aspirantes al bachillerato ingresan a la sección, el titular de la materia realiza una exploración de los conocimientos y habilidades en gramática y comprensión lectora de los estudiantes para determinar las necesidades y nivel grupal que ellos tienen con respecto al idioma inglés, es decir se hace un examen diagnóstico. Este examen no incluye la medición de las habilidades de comunicación en conversación, comprensión auditiva o producción escrita. No se vuelve a aplicar algún otro tipo de prueba diagnóstica en todo el bachillerato de estos jóvenes para evaluar sus necesidades de aprendizaje o avance que tienen en el nivel de conocimientos y habilidades.

Durante el semestre, el alumno presenta cuatro evaluaciones académicas correspondientes a sus evaluaciones de período (realizada cada 20 días) y una evaluación semestral (final). En cada evaluación de período, el contenido de las evaluaciones se basa en medir los conocimientos en gramática que los estudiantes aprendieron durante el curso y en medir las habilidades de comprensión lectora que éstos poseen o van adquiriendo. Dos veces durante el semestre (2do. y 3er. Periodo) el titular de inglés evalúa las habilidades orales de sus estudiantes por medio de exposiciones frente al grupo; las que por lo general se componen de textos aprendidos y recitados de memoria o bien se basan en la lectura en voz alta de lo que los estudiantes investigaron del tema que el docente había encargado previamente, esto es realizado a modo de "clase" frente a sus compañeros.

Programa de Inglés para Bachillerato

Este programa de estudio forma parte del bloque de educación correspondiente al nivel de bachillerato oficial. En el plan de estudios oficial de la SEP la asignatura de "Lengua Adicional al Español" En el programa académico se resalta la importancia que el idioma inglés tiene en la actualidad, considerando al idioma como "la herramienta que le permita al alumno integrarse de manera armónica, útil y productiva a la nueva sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos". Programa de Estudios de Inglés, (s.f., p.3).

El enfoque de la instrucción del idioma inglés en este programa radica principalmente en desarrollar y mejorar las diferentes habilidades y destrezas comunicativas del alumno, es decir: su producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Todas las actividades planteadas por los documentos de estos programas parten siempre de los antecedentes y dominio que el estudiante tiene sobre el idioma.

Se considera que éste, es un programa académico por competencias ya que al interior de su estructura, se fomenta la innovación en la enseñanza del idioma inglés con el bachiller en el sentido de que todas las actividades de cada unidad están planteadas para situar al alumno en una situación imaginaria pero ampliamente relacionada con sus intereses e inquietudes. Por otro lado, este tipo de programa académico perfecciona las habilidades comunicativas del estudiante al exigirle que recupere los conocimientos aprehendidos en semestres anteriores y por otro lado pedirle que aplique permanentemente los conocimientos adquiridos. Además de ello, los cursos de esta asignatura “integran actividades que inmiscuyen al estudiante en ámbitos relacionados con la investigación y el medio ambiente, lo cual va cooperando para que éste tenga las herramientas necesarias para solventar los problemas académicos que se le presenten por medio de la promoción de sus habilidades y destrezas.” (*Programa Académico de Tecnología Industrial*, 2005, ¶ 7)

A continuación se describen los elementos que componen a estos planes de estudio.

Propósitos y objetivos. En estas materias, el plan de estudios de la asignatura para tercer semestre, marca como único objetivo de aprendizaje de la asignatura el siguiente:

Empleará las cuatro habilidades de la lengua inglesa usando las funciones interactivas y transactivas de la lengua inglesa, empleando nuevos tiempos verbales como el presente perfecto y nuevos auxiliares modales como *must, have to, should, may, could* y *would*, así como perfeccionando los conocimientos adquiridos en semestres anteriores, mostrando en todo momento actitudes de interés, respeto, responsabilidad, tolerancia y autonomía. Programa de Estudios de Inglés (s.f., p.7)

Para la investigación, este apartado del plan de estudios de las asignaturas resulta importante pues permite establecer “el punto de partida” a través del cual el estudio pueda especificar la forma (práctica y fomento de las habilidades de comunicación) en la que el docente está conduciendo los cursos para lograr los propósitos y objetivos de la materia. El apartado también brinda información para determinar si los contenidos de los cursos que se están impartiendo guardan una coherencia con los elementos establecidos por el documento

curricular de las asignaturas y por último sirve para determinar el nivel de logro de las intenciones de los programa en cuanto a si se están perfeccionando los conocimientos adquiridos por los alumnos en semestres anteriores.

Actividades. El programa de la asignatura de inglés de 3er semestre establece las líneas de orientación curricular que permean las actividades de aprendizaje de la asignatura a través de las siguientes disposiciones.

Metodología: “El estudio del inglés exige saber utilizar instrumentos y métodos de investigación, tanto documentales como cualitativos en el tratamiento de los contenidos programáticos constituyendo los medios con los que el estudiante podrá construir su conocimiento”. Programa de Estudios de Inglés (s.f., p.4).

La metodología de este programa está encauzada al desarrollo de la competencia comunicativa (producción oral y escrita, comprensión lectora y auditiva) del alumno que estudia una lengua extranjera a través de actividades de investigación documental con materiales escritos en inglés y/o a través –por ejemplo- de la utilización de proyectos escolares que pretendan iniciar al alumno en el proceso científico a través del abordaje cualitativo de los temas que sean de interés de los estudiantes. Se indica por tanto el uso de una metodología que desarrolle, fortalezca y mejore las habilidades comunicativas del estudiante. La *calidad* en este programa de estudios, es entendida “como una línea que se trabaja permanentemente a través de ejercicios de auto y co-evaluación que ofrecen un espacio para reconocer aciertos y corregir errores”. Programa de Estudios de Inglés (s.f., p.4).

Las actividades del currículum están orientadas de tal forma para que se desarrollen las habilidades del pensamiento de los alumnos por medio de la observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, etc. para que los estudiantes sean capaces de comprender lo que lean, establezcan analogías y analicen e interpreten situaciones concretas, etc.

El programa de la asignatura establece que con la conducción y aprehensión de los contenidos del curso sean discutidos temas relacionados con la educación ambiental, la democracia y los derechos humanos ya que estos fomentan la ocasión para que el adolescente practique la comunicación y el diálogo en inglés. El programa recomienda que la realización de estos ejercicios de discusión y debate sean basados en el respeto, la solidaridad, la identidad

nacional y la tolerancia que le permitan al alumno la discusión y comprensión de las diferentes formas de cultura que se adquieren a través del estudio de otro idioma.

Ya que las actividades del programa de esta asignatura están dirigidas al fomento y desarrollo de las competencias comunicativas, se encuentra importante que las actividades de enseñanza-aprendizaje que se deban de fomentar con los alumnos de la preparatoria sean aquellas que aporten las condiciones básicas para el desarrollo de las habilidades básicas de comunicación en el idioma inglés como segunda lengua, aquellas en las cuales el alumno tenga que expresarse necesariamente en el idioma que está adquiriendo para que por medio de ello encuentre el interés y la utilidad necesaria para comprometerse con su aprendizaje y donde encuentre el grado de dificultad adecuado que le permita motivarse a dar su mejor esfuerzo.

Materiales y recursos. En cuanto a los recursos, el programa sugiere el uso de audio grabadora, de la videograbadora, DVD y la computadora, incluyendo el acceso a Internet, al cual se debe permitir el acceso cuantas veces sea posible. Así mismo, se recomienda la instalación o la adaptación de centros de auto-acceso o mediatecas para la enseñanza de idiomas. El programa sugiere a la institución educativa contar con un banco de material visual, escrito y auditivo proveniente del material comercial existente en el mercado.

En cuanto a los materiales, el Programa de Estudios de Inglés (s.f.) recomiendan el uso de:

-Revistas en español: para obtener el material visual necesario para la elaboración de postres, flashbacks, collages y tarjetas de conversación.

-Revistas en inglés: Tales como Newsweek, Times, National Geographic, Reader's Digest, People, etc. De las que se obtendrán tanto material visual como artículos para su análisis y trabajo en aula.

-Videos Didácticos: De series reconocidas tales como: New Interchange (CUP), Look Ahead (Longman), Skyline (Macmillan), etc. que permita revisar de manera visual y auditiva contenidos relacionados en el aula.

-Videos Auténticos: Programas grabados de canales de televisión norteamericanos y británicos tales como: National Geographic, BBC, etc. que les permitan un acercamiento a material auténtico.

-Audiocassettes didácticos y auténticos: Con la misma finalidad de los apartados anteriores.

-Internet: Realizando actividades específicas diseñadas por el docente en las que el alumno tiene la oportunidad de buscar información y acceder a sitios recomendables tales como periódicos, revistas, estaciones de televisión, sitios para la enseñanza del inglés, como BBC o el Consejo Británico.

-Se sugiere a la vez fomentar en el alumno la participación en la elaboración de su propio material, lo cual permitirá que se involucre en el proceso de aprendizaje.

Para fines de este estudio, resultó importante explorar si existía disponibilidad de recursos materiales y didácticos, si estos estaban actualizados, si eran variados, etc. Este aspecto fue importante de averiguar porque de ello depende la posibilidad de que el docente de la asignatura pueda ofrecer diferentes situaciones y contextos de aprendizaje para los alumnos que por consecuencia ocasionen que el estudiante se interese y motive en aprender el inglés como una segunda lengua. La función de los materiales y recursos para este estudio y su importancia, radica en como Martínez (2003) orienta acerca del cómo los materiales y recursos deben ser tomados en cuenta. Estos deben ser considerados como unas herramientas que le permitan al alumno a construir su propio conocimiento a partir de una acción mental o física o ambas y que articule lo que el alumno aprende con lo que éste ya sabe.

Evaluaciones. El Programa de Estudios de Inglés (s.f.) sugiere implementar las siguientes modalidades de evaluación con los alumnos:

-Evaluación diagnóstica: Implican una serie de actividades que se sugiere el profesor realice para evaluar el grado de dominio de los conocimientos previos que los alumnos hayan adquirido durante el curso de Lengua Adicional al Español II. Para este programa de estudio, la evaluación diagnóstica se visualiza como un instrumento que le proporciona al docente la información necesaria para que éste conozca el nivel de dominio que sus estudiantes poseen con respecto a las cuatro habilidades de comunicación. El programa concreta que deben de evaluarse en particular el dominio por parte de los estudiantes de los verbos regulares e irregulares en pasado simple.

Es importante determinar que con relación al aspecto de las evaluaciones de este tipo de programas académicos, las evaluaciones son consideradas y tomadas en cuenta para que

servan así mismas como una guía sobre la cual la educación y sus procesos puedan ser implementados con calidad y de una manera eficaz. Para que con la ayuda de ellas, se puedan tomar decisiones eficaces y se eviten procedimientos inadecuados.

Dentro del contexto de esta investigación, la evaluación diagnóstica se realiza durante la primera semana de clases del semestre con el objetivo de conocer el nivel académico de los grupos de la preparatoria con respecto a los contenidos de la materia de inglés. Esta evaluación no tiene un valor porcentual en la calificación de los estudiantes pero sí posee un valor para el docente de la asignatura porque le permite reflejar las debilidades y fortalezas de sus alumnos con respecto a los contenidos y habilidades que éstos requieren poseer para continuar con su preparación y a la vez le brinda información sobre lo que los alumnos alcanzaron en cuanto a los objetivos de aprendizaje del curso anterior. De este modo, la evaluación diagnóstica sirve al profesor para adecuar la planeación académica del curso que va a impartir, permitiendo que las finalidades y objetivos de aprendizaje del programa logren ser “coherentes” con la situación real del alumnado que éste atiende.

-Evaluación formativa: El programa de la asignatura sugiere manejar continuamente la auto y co-evaluación, así como el monitoreo constante del profesor en las actividades por equipo. El documento de este programa de estudios, resalta que se debe de acostumbrar la retroalimentación a los alumnos en cada una de las actividades realizadas en clase. A este respecto, se establece que la evaluación formativa pretende proporcionar información tanto al estudiante como al docente acerca del progreso alcanzado por el primero, mediante la identificación de las deficiencias o fortalezas del alumno durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.

-Evaluación sumativa: De acuerdo al Programa de Estudios de Inglés (s.f.) “Esta modalidad de evaluación se aplica al finalizar cada unidad y al término del curso. Sus resultados se utilizan para efectos de asignar una calificación, acreditar conocimientos y promover al estudiante a otro nivel del proceso educativo”. (p.12).

Para este plan de estudios, la evaluación sumativa no se remite solamente al examen escrito sobre los contenidos de la materia sino que también incluyen portafolios de evidencias que el alumno podría presentar a lo largo del curso tales como:

“-Productos: Redacción de textos breves, consulta bibliográfica, reportes, etc. sobre los contenidos de la unidad.

-Desempeños: Diálogos, en donde se observará fluidez, pronunciación y pertinencia del contenido de los mismos. Lecturas de comprensión y ejercicios de discriminación auditiva.

Dentro del presente estudio, la evaluación sumativa se lleva a cabo en tres momentos durante el semestre en los exámenes académicos denominados de *período* los cuales se realizan cada 20 días y en otra denominada *semestral*. Por lo general las evaluaciones sumativas *de período* de la clase de inglés dentro de la sección de preparatoria de esta institución, consideran un tiempo de retroalimentación para que el alumno posea un espacio de diálogo con el maestro para conocer los resultados de sus evaluaciones académicas y precisar las fortalezas y/o debilidades de su evaluación todo esto bajo un ambiente de retroalimentación, diálogo y orientación académica. La evaluación sumativa *semestral* se realiza al término de cada semestre (examen final) y por lo general se compone del promedio numérico resultante de dos aspectos: el porcentaje otorgado para evaluar el proceso de aprendizaje del alumno a través de trabajos individuales, por equipos, tareas, etc. y el porcentaje otorgado a un examen escrito que evalúa la habilidad lectora del estudiante y su dominio práctico de los contenidos gramaticales vistos en el semestre.

1.2. Definición del Problema

El Distrito México Norte consciente de las actuales demandas educativas de formación que debe propiciar en su alumnado para que éste se integre a los actuales entornos globalizados, reconoce la importancia de la enseñanza bilingüe, y ha incorporado a su currículum el programa de inglés como segunda lengua. En las instituciones que lo integran se hacen evaluaciones académicas externas con el fin de conocer el avance y progreso de los estudiantes de estas instituciones. Estas evaluaciones externas, a las que se denominarán *distritales*, son pruebas estandarizadas que Rocca (2002) menciona, se caracterizan por abocarse a determinar el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades que los alumnos poseen y los cuales se encuentran previamente especificados en los programas de estudio que se imparten en determinada institución educativa.

Para el caso de este proyecto, las evaluaciones distritales miden concretamente el nivel de logro y dominio que los alumnos de la preparatoria poseen con respecto al uso del idioma inglés en cuanto a la competencia comunicativa en comprensión lectora y en el manejo de la gramática en frases y contextos cotidianos del uso de la lengua.

En reuniones académicas con el personal docente, el Director General del Instituto ha expresado su preocupación por los bajos resultados académicos que los estudiantes han estado presentando en esas evaluaciones distritales que se realizan. Si tanto el examen distrital como los contenidos del programa de estudio que se lleva en la institución se basan en los mismo –planes y programas SEP- ¿por qué los alumnos obtienen tan bajos resultados? Esta situación, en particular, ha despertado el interés de esta investigadora por estudiar y comprender qué está sucediendo en la clase de Inglés, por explorar cuáles son aquellos factores que están influyendo en los bajos resultados académicos del examen distrital.

Como un primer acercamiento al fenómeno se realizó un diagnóstico para saber si el problema existía. Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) establecen que al realizar un diagnóstico, se piensa en la posibilidad de contactar a los participantes potenciales y a recolectar datos de ellos, generalmente a través de la entrevista. La importancia del estudio diagnóstico dentro de cualquier investigación cualitativa radica en que con la información recopilada se puede determinar la viabilidad de un estudio.

Para efectos de esta investigación se procedió a realizar el diagnóstico de la siguiente forma:

Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas al docente inglés (Ver anexo no.1) y al coordinador de la sección de preparatoria. (Ver anexo no.2). La aplicación de esta técnica fue realizada en el mes de Marzo del 2007.

Del estudio diagnóstico se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados entrevistas. Durante la entrevista al docente (ver Anexo No.1), éste mencionó en primera instancia que conocía el propósito de estas evaluaciones distritales y que si bien tenía acceso a los resultados finales de estos exámenes, a su vez nunca había tenido en sus manos un examen de este tipo; no lo conocía, ni sabía tampoco de qué tipo de ejercicios se componía esta evaluación. “¿Cómo “mediar” entre lo que mis alumnos aprenden y

sobre lo que realmente mis alumnos van a presentar como parte de esta evaluación?”, mencionaba este maestro.

Adicional a este comentario, el docente dijo que a su parecer, “los bajos resultados de los exámenes se debían también a situaciones relacionadas con la forma en la cual se realizan las clases de esta asignatura.” El docente señaló que los estudiantes demostraban “actitud apática hacia los contenidos de su materia y en particular no estaban interesados o motivados a presentar este tipo de evaluaciones.” Otro punto que manifestó fue el de los libros de texto que utilizan los estudiantes: éstos fueron designados por la institución y en su opinión ellos “no resultaban eficientes ni lograban abarcar con suficiente instancia de práctica (ejercicios) los contenidos y habilidades de comunicación que él pretendía enseñar.”

En la última parte de la entrevista, el docente expresó que un punto que ayudaría a mejorar los resultados de estas evaluaciones, “consistiría en implementar los mismos libros de textos, metodología y técnicas de enseñanza que llevan a cabo las demás preparatorias con los resultados más altos”.

En la entrevista con el coordinador de sección (Ver anexo no.2) al preguntársele desde cuándo se impartía esta asignatura, respondió que “la materia lleva enseñándose en la sección por espacio de 20 años.” Además de esto, el directivo en otro punto de la conversación mencionó que “el aprendizaje de un segundo idioma debe de ser enfatizado porque en el ámbito social el modelo económico del país tiende cada vez más a incorporarse al fenómeno de la globalización y porque el dominio de un segundo idioma le sirve de proyección al alumno para conseguir un trabajo o bien para continuar sus estudios.”

Al preguntársele si conocía el propósito de estas evaluaciones distritales de Inglés el directivo respondió afirmativamente señalizando que este tipo de exámenes “era un modo de contar con un instrumento objetivo de comparación en busca de la mejora del nivel académico.” A su vez, mencionó que estas evaluaciones se vienen realizando en la institución desde hace tres años. En otro punto de la entrevista, el directivo mencionó que sí tenía acceso a los resultados de estos exámenes a través de medios electrónicos o impresos.

Con respecto al desempeño de los alumnos de la sección, el maestro califica los resultados de los alumnos como regulares. Cuando se le preguntó el por qué, en su opinión, la comunidad de esta preparatoria obtenía estos resultados; el directivo mencionó que lo que él

encuentra: "Es que no hay un convencimiento por parte de los docentes a ser evaluados por una institución *ajena* a la propia, esto ocasiona que no exista un compromiso tanto de los docentes como de los alumnos para sacar adelante tanto el proceso como el resultado de estas evaluaciones". A la vez, mencionó que "no existe una cultura de la evaluación como medio de mejora y que a su vez, los alumnos no veían el beneficio inmediato de realizar un buen desempeño dentro de esta evaluaciones".

El modelo que se seleccionó fue el de la evaluación para el perfeccionamiento de Stufflebeam llamado también CIPP porque se considera que éste un modelo evaluativo de fácil adaptación para programas educativos que instrumenta el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil para la toma de decisiones, la solución de problemas de responsabilidad y la promoción y comprensión de los fenómenos estudiados (Stufflebeam & Shinkfield, 1989)

1.3.- Preguntas de Investigación

Para llevar a cabo el estudio se plantea la siguiente pregunta principal de investigación:

¿Cuáles son los factores del currículum que inciden en el desarrollo de las habilidades de comunicación lingüística del idioma Inglés?

Preguntas derivadas:

1.- ¿En qué consiste el examen distrital y cómo se percibe el contexto de las clases de inglés?

2.- ¿Cuáles son las características pedagógicas del programa y de los materiales educativos que forman parte del currículum?

3.- ¿Cómo son las formas de interacción en la relación del proceso enseñanza-aprendizaje, uso de los materiales didácticos y la organización de la clase?

4.- ¿Cuáles son los resultados que se han obtenido en los exámenes distritales en el área de inglés? ¿Qué elementos intervienen en esos resultados?

1.4. Objetivos

General. Evaluar el currículum de la asignatura de inglés mediante la aplicación del modelo CIPP con la finalidad de generar información que permita comprender los procesos

educativos y proporcionar recomendaciones que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes.

Objetivos específicos.

1.-Identificar las actitudes, percepciones y sentimientos del alumnado y profesor, con respecto al plan de estudios de esta asignatura.

2.- Analizar el programa de inglés, el plan de clase, libros de texto y las evaluaciones de inglés de 3ero y 5to semestre.

3.-Observar, reflexionar y analizar la puesta en práctica del currículum de Inglés.

4.- Interpretar los resultados del programa de inglés y sus efectos en el examen distrital.

1.5. Justificación

La situación de correspondencia entre el cambio constante producido por la globalización y la importancia de las comunicaciones como puerta de acceso al escenario global se reafirma más cuando se ve hoy en día que el idioma Inglés ha cobrado especial relevancia porque representa un elemento eficaz de inserción para el alumno que se integra a algún contexto en particular, sea éste laboral o académico. En este sentido, resulta conveniente que los procesos de aprendizaje que se implementen, sean útiles y trascendentes al fomentar los conocimientos y habilidades de comunicación necesitadas para dominar un segundo idioma.

Las evaluaciones dentro del contexto de esta investigación se conceptualizan como una acción intencionada del Distrito Norte por medir las competencias y habilidades de comunicación de sus alumnos en el idioma Inglés. Fue por lo tanto importante identificar las posibles causas que estaban incidiendo en el bajo desempeño de los estudiantes, ya que con el presente estudio se buscó generar conocimiento que ayudara al desempeño de los estudiantes y por ende los resultados académicos del examen distrital. De esta forma se establecerían las bases para formar y preparar a los alumnos en el manejo de un idioma extranjero que es clave de acceso y herramienta de inclusión dentro de los actuales requerimientos de la sociedad globalizada de estos días.

1.6. Beneficios Esperados

Se esperó con el presente estudio obtener los siguientes beneficios:

En primer lugar: al evaluar cualitativamente los programas de inglés se dio lugar a un acercamiento a los procesos educativos para identificar y obtener información útil y descriptiva acerca del fenómeno en estudio, se esperó entender que es lo que estaba pasando en una realidad escolar. Se esperó tal como lo establecieron Stufflebeam & Shinkfield (1989) recopilar datos que promovieran la comprensión del fenómeno que se había estudiado.

En segundo lugar: Se favoreció la optimización de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se crearon con el programa y el uso de los materiales didácticos al haber proporcionado información útil que permitiera establecer bases confiables para hacer las modificaciones pertinentes.

En tercer lugar: Las modificaciones pertinentes lograron que los alumnos mejoraran su desempeño en los exámenes distritales y a la vez, en forma paralela se fomentó su autoestima. Al haber incrementado la autoestima se despertó en los alumnos el interés por participar y ser competitivos en este tipo de pruebas académicas.

En cuarto lugar: Se brindó un informe a las autoridades educativas institucionales en el que se aportó el conocimiento generado en esta investigación, para que comprendieran las necesidades de la problemática estudiada y se hubieran podido tomar decisiones apoyadas en bases confiables.

Por último: Se brindó un espacio de reflexión a los docentes y autoridades de la sección sobre la forma en la cual se podían implementar acciones de investigación educativa dentro de la Preparatoria, para plantear alternativas viables de reorientación de las acciones y tareas de los actores del proceso curricular.

1.7. Delimitación y Limitación de la Investigación

El estudio de investigación que se realizó fue una evaluación curricular interna de los programas de inglés, enfocada desde el paradigma cualitativo; el escenario fue el de una Preparatoria de la región Occidente; en el período escolar 2007-2008. Participaron en el estudio el docente de la asignatura de inglés y los alumnos del 3ero y 5to semestre (grupos "B") de esta institución.

Una de las principales dificultades que se tuvieron al hacer este proyecto consistió en la imposibilidad de realizar parte de las observaciones en el aula de clases debido a que por cuestiones de horario las clases del profesor titular de la materia interferían con las actividades

docentes de la investigadora. Motivo por el cual se realizaron observaciones parciales en ambos grupos en forma y en tiempo (se hicieron observaciones de ventanilla y con una duración aproximada de 20 minutos en lugar de los 35 minutos que se habían planeado presenciar originalmente).

1.8. Definición de Términos

1.-*Curriculum*: “Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el menor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades”. (Stenhouse, 1987 citado por Casarini, 2004, p. 6)

2.- *Contenidos*: “Conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales, que se incorporan a los programas y planes de estudios con el propósito de realizar ciertos fines educativos socialmente valorados” (Coll, 1987, p.138).

3.- *Evaluación curricular*: Es el seguimiento continuo y sistemático que se le hace a un currículum para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso de su implementación y por consiguiente actuar con base en decisiones que lleven al mejoramiento de la calidad educativa; en este sentido Berkins y Kritsonis (2007) señalan que la tendencia de la evaluación curricular es hacia la satisfacción de las necesidades reales de la población estudiantil a la cual se atiende.

4.-*Modelo de Evaluación de Programas Académicos orientada hacia el Perfeccionamiento (CIPP)*: Metodología empleada para la evaluación de programas educativos, la cual consiste en cuatro etapas: Evaluación de Contexto (Context), Evaluación de Entrada (Input), Evaluación de Producto (Product) y Evaluación de Proceso (Process).

5.- *Educación Bilingüe*: Llovet (2006) establece que es la “educación en la cual dos lenguas (la materna y una extranjera) son usadas dentro del contexto escolar con la finalidad de que el alumno logre los conocimientos y habilidades de comunicación necesarias para ser capaz de expresarse en el idioma extranjero con la misma o equiparable fluencia que en su idioma materno.” (p.2)

6.- Competencias de Comunicación: Son aquéllos conocimientos con los cuales una persona es capaz de utilizar medios lingüísticos a las habilidades básicas de comunicación que son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir. Li y Song (2007) se refieren a estas como "el buen conocimiento de la gramática y las palabras de un idioma, de tal modo que la persona pueda hablar, leer y escribir en un idioma extranjero" (p.2).

CAPITULO 2

REVISION DE LA LITERATURA

2.1.-Currículum

¿Qué es el Currículum?

El concepto de currículum ha tenido diferentes acepciones a lo largo de la historia. Etimológicamente la palabra deviene de la voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir "carrera". En el latín clásico se utilizaban las palabras *curriculum vitae* o *curriculum vivendi* haciendo referencia a una carrera de vida, es decir para referir al conjunto de experiencias y/o aprendizajes que un individuo había adquirido a lo largo de su vida.

Este concepto a lo largo de la historia ha sido adaptado y reinventado para corresponder a las diferentes etapas y necesidades propias de cada sociedad o contexto. Dicho en palabras de Casarini (2004) el currículum es el resultado del devenir de la historia humana y social el cual cambia -como todas las construcciones sociales- de tiempo en tiempo, "de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada, etc." (p.4).

Esta apreciación que sobre el concepto de currículum Casarini (2004) ofrece, establece pautas para identificar a este concepto como algo *moldeable*, susceptible de irse cambiando de acuerdo a los contextos particulares que cada sociedad experimenta y en el cual también resida la posibilidad de poder establecer un diálogo continuo entre las personas con diferentes creencias acerca de los compromisos de la educación y, en particular con diversas creencias sobre lo que la gente debe aprender a hacer en la escuela. En este sentido es que para Stenhouse (1991) el currículum se define como un intento para dar a conocer los principios y rasgos primordiales de un propósito educativo de una manera tal que se pueda seguir discutiendo analíticamente sobre ellos para que éstos sean aplicados a la vida diaria de la manera más efectiva. Por ello se debe de visualizar al currículum como el conjunto de disposiciones dinámicas, discutidas, analizadas e implementadas efectivamente para que éstas guíen y orienten los procesos de aprendizaje con los cuales se quieran lograr determinados fines educativos. Siendo similar a estas ideas, Posner (2005) reconoce la importancia de que el currículum contemple la creación y el fomento de instancias de *apertura* para que las

disposiciones que lo normen sean discutidas y analizadas con el único fin de encontrar la mejor manera de adecuarlas al contexto al que sirven. De esta manera se encuentra que adicional a la noción *prescriptiva* del currículum (es decir, la asignación de una serie de contenidos, habilidades y actitudes que deban de ser impartidos y a la vez aprendidos) se encuentra a la vez una noción *analítica* en la cual el currículum desde su concepción deba también de procurar el análisis crítico, la discusión y la implementación de acciones congruentes que permitan a su vez que el currículum sea visualizado con una noción que Taba (1974) reconoce como *congruente y contextualizada*.

Esta autora establece que el currículum debe ser afín a los objetivos y exigencias de la sociedad en la cual se implementa para que de esta forma se decidan qué tipos de conocimientos deben de ser impartidos, que tipo de capacitación debe prevalecer, qué habilidades deben de ser cultivadas, etc. En este sentido se podría afirmar que el currículum puede ser considerado como una guía de enseñanza para el profesor que incluye objetivos, finalidades y formas didácticas; que en algunas ocasiones se puede tornar rígida para conseguir su cumplimiento y evaluación y, en otros casos se ha luchado por mantener su flexibilidad a fin de acumular experiencias que permitan dirigir el curso académico que imparta según el contexto cultural y/o particular en donde se utilice.

Quizás un ejemplo palpable sobre la necesidad de *flexibilización* del currículum ocurre cuando hoy en día los entornos mundiales influenciados por el avance de la tecnología, de los medios de comunicación y por el fenómeno de la globalización han impulsado las modalidades, usos y costumbres hacia una nueva visión en la cual se han impactado las relaciones de producción, consumo, oferta y demanda de artículos y servicios de comunicación que por ende han impactado también a los ámbitos educativos y sociales del mundo entero.

Bloom (1996) establece que la globalización ha ofrecido las más altas recompensas a aquéllos que han enfatizado la educación de sus pueblos hacia los estándares que este movimiento marca. Por ello en lo que al ámbito educativo concierne, esta *impronta* plantea la necesidad de que las instituciones enfatizen sus currículums hacia dos aspectos principales:

En primer lugar: se debe propiciar que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en el manejo de las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC's) las cuales se han convertido en el "vehículo" por el cual la globalización se enmarca y desarrolla.

En segundo lugar: las instituciones educativas deben dirigir sus perfiles de formación hacia la adquisición y práctica de conocimientos y habilidades de comunicación en el idioma inglés como segunda lengua debido a que este, se ha convertido en un idioma universal por el cual se maneja gran cantidad de información y es base de las comunicaciones que se entablan hoy en día en el mundo.

Tipos de currículum

Generalmente son tres los tipos de currículum que son aceptados por la mayoría de los expertos de este campo de estudio: currículum formal, currículum real y currículum oculto.

Currículum formal. Esta dimensión del currículum anuncia por escrito las intenciones, objetivos y todo aquello que se pretende lograr. En palabras de Ornelas (1995) este concepto "da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas" (p. 50). Se puede afirmar que el currículum formal es una guía que los elaboradores del currículum realizan para que los responsables de las instituciones educativas posean una guía y un conocimiento exacto de lo que se imparte y de lo que se necesita para implementarlo, sin embargo, ésta guía resulta por sobre todo imprescindible para el docente porque estos documentos constituyen las guías y/o directrices que le indican qué impartir (contenidos), qué esperar de esa enseñanza (objetivos), cómo llevarla a cabo (actividades, metodología), qué utilizar para conllevarlo (recursos y materiales), cómo evaluarlo (estrategias de evaluación) y finalmente lo que se debe esperar en términos de conductas, actitudes y dominio de conocimiento (resultados de aprendizaje). Apoyando lo dicho con anterioridad, se rescatan los ejemplos que Posner (2005) aporta acerca de dónde encontrar este tipo de currículum. Este autor establece que el currículum formal o *escrito* puede ser hallado en programas de estudio, guías curriculares, esquemas, estándares y listas de objetivos, es decir: todo aquello que proporcione a los docentes una base para planear su enseñanza, evaluar a sus alumnos y que a la vez proporcione a los directivos una guía referenciada para que los docentes puedan ser supervisados en su labor.

Currículum real. Es la dimensión *práctica* de lo formal y preescrito en cualquier plan de estudios, implica el conciliar lo "real" con lo ideal del currículum (lo escrito y presentado como documento formal) y los muchos factores que intervienen e influyen para que se lleve a cabo; es decir: lo que saben y dominan tanto maestros como alumnos. En palabras de Casarini

(2004) el currículum real (o vivido) es “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (pp.8-9). En otras palabras el currículum real implica considerar necesariamente lo que se tiene, lo que se necesita o bien de lo que se carece al momento de implementarlo, podría decirse que es el ámbito del currículum donde se llega a comprobar hasta que grado se *concilió* lo idealmente planteado en el documento curricular y lo que realmente sucedió para llevarse a cabo. Díaz (2005a) agrega para este concepto que el currículum real es parte de un plan y es la organización que se sigue al interior del salón de clases para aprender los conocimientos ligados alguna materia en específico. Esto se refiere a la acción planeada –y a veces no tan planeada- del docente para llevar a la realidad lo que los planes y programas de estudio piden que se imparta.

A este respecto Posner (2005) ofrece *situaciones* que influyen en el porqué el currículum real u operativo es diferente con respecto a lo que es currículum formal. Este autor establece que el currículum real es producto del cómo los profesores implementan e interpretan el currículum formal porque lo que tienen que enseñar lo hacen en base a lo que conocen, a lo que creen y al modo en como reaccionan frente a lo que está estipulado que enseñen. A su vez, para este autor, la diferencia entre currículum formal y currículum real reside también en la forma en cómo los estudiantes deciden tomar en cuenta lo que los profesores les enseñan: su grado de interés por los contenidos, el compromiso de éstos por aprender lo que se les pretende enseñar, el grado en cómo deciden incorporarlo a su vida cotidiana, etc. Por lo tanto puede observarse que el currículum real es el resultado de diversos factores que influyen directamente a favor o en contra de lo que *oficialmente* las autoridades educativas y sociedad en general pretenden que se enseñe en las aulas.

Currículum oculto. El currículum oculto, se constituye una dimensión que analiza lo no escrito y lo no explícitamente llevado a la práctica dentro del currículum. Ornelas (1995) establece que en contraposición a la noción de Currículum formal, el Currículum Oculto “no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas, actitudes...”(p.50). Esta visión sobre el currículum oculto sitúa al lector en una serie de factores a considerar que se suceden en la enseñanza-aprendizaje y que

por lo general resultan ser aprehendidos de manera más efectiva por los alumnos de lo que se quisiera o se pretendiera realizar. Sobre esto, se pueden ejemplificar las situaciones en las cuales a los jóvenes se les enseña la manera *apropiada* de comportarse frente a situaciones diversas, diferenciación entre trabajo y juego, cuáles son los alumnos que pueden ser exitosos en varios tipos de tareas, quién tiene el derecho a tomar decisiones de quién, qué clase de conocimiento se considera legítimo, etc. (Giroux y Purpel, 1983, citado por Posner, 2005).

Se quiere resaltar en este apartado dedicado a los tipos de currículum, que independientemente de la dimensión curricular de la cual se aborde, resulta muy necesario que tanto diseñadores curriculares, autoridades educativas y docentes tomen en cuenta que las actuales generaciones deben por sobre todo conllevar en su formación el desarrollo de competencias personales que les hagan a los alumnos ser capaces como Delors (1997) lo explica, de poder trabajar en equipo, de poder descubrir progresivamente al otro, de crear y tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, pero por sobre todo de tener la capacidad y la conciencia de la interdependencia existente entre todos los ciudadanos del mundo: se depende de los unos hacia los otros y viceversa.

Si hasta ahora los tipos de currículum han sido abordados en este apartado señalizando las características distintivas de cada uno de ellos, por otro lado también cabe la pena señalar que una nota que los unifica es la necesidad urgente que la educación y sus procesos afrontan para atender la formación del alumnado ya no sólo con perfiles de desempeño cognitivos y técnicos sino también con una formación humanística que prepare para el ejercicio de la solidaridad, la empatía y la justicia.

Modelos Curriculares

Casarini (2004) establece que un modelo curricular es “una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” (p.117). Acorde con esta autora, la razón de existir de estos modelos curriculares se basan en el hecho de que representan un *andamiaje* intelectual para los diseñadores que elaboran las currículas, de tal manera que acorde con la intencionalidad del objeto sobre el cual se elabora, depende el diseño que se implementa. Esta definición a su vez encuentra eco en lo que para Díaz (2005b) significa el concepto de modelo curricular ya que esta autora establece que es una construcción teórica de un objeto o proceso en el ámbito

curricular que describe como funciona y permite de esta forma explicarlo e intervenir en él. Para esta teórica, un modelo curricular también incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como sus relaciones y formas de operación: “es una estrategia potencial para el desarrollo del currículum, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto” (Díaz, 2005 b, ¶ 22).

Partiendo entonces de que un modelo curricular establece las pautas y las bases sobre las cuales el diseñador puede apoyarse para diseñar programas de estudio de acuerdo a ciertas características, se quiere retomar un tipo de modelo que resulta particularmente importante para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como un segundo idioma.

Currículum por competencias. De acuerdo a Soler (2004) las competencias son definidas como rendimiento o producción *output*, es decir como aquello que el alumno puede demostrar que sabe en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, habilidad para el dominio de idiomas, actitudes y valores manifiestos en la conducta: integridad, audacia

De acuerdo al Programa de Inglés (s.f.), un programa académico por competencias es aquél que al interior de su estructura fomenta la innovación en la enseñanza de sus contenidos ya que todas las actividades de cada unidad que componen a las asignaturas que contempla, están pensadas para que el alumno se ubique en una situación imaginaria que está ampliamente relacionada con sus intereses e inquietudes.

Este tipo de currículum perfecciona las habilidades comunicativas del estudiante al exigirle que recupere los conocimientos aprendidos en niveles anteriores a través del continuo *reciclaje* de lo que el alumno adquirió como conocimientos y como habilidades.

En relación a ello, Posner (2005) establece que este tipo de modelos pretende eliminar el énfasis en el aprendizaje de memoria y pretende a la vez, centrarse en la comprensión y el razonamiento *reales*, los cuales pueden ser ubicados cuando se coloca al alumno en situaciones donde se tenga que desarrollar *el propio* conocimiento en base a lo que el estudiante ya conoce y utilizarlo en actividades que requieran tomar decisiones, resolver problemas y emitir opiniones.

Dicho en otras palabras: los programas académicos basados en competencias le demandan al alumno a través de las actividades que le propone realizar, la aplicación permanente de los conocimientos recién adquiridos a través de actividades dinámicas e interactivas entre los alumnos.

Este énfasis en la interacción grupal con sus compañeros para la construcción de sus propios aprendizajes favorece en el alumno lo que Vaastra y De Vries (2007) definen como habilidades para ser analítico, para fomentar la interdependencia y favorecer el trabajo en equipo.

Con respecto a esto, se encuentra una relación significativa entre el logro de estas habilidades y el tipo de actividades que comprende un currículum por competencias ya que:

integra actividades que inmiscuyen al estudiante en ámbitos relacionados con la investigación y el medio ambiente, lo cual va cooperando para que éste tenga las herramientas necesarias para solventar los problemas académicos que se le presenten por medio de la promoción de sus habilidades y destrezas (*Programa Académico de Tecnología Industrial*, 2005, ¶ 7)

En este sentido, los aprendizajes que se derivan de la implementación de un modelo curricular por competencias radican en el fortalecimiento de habilidades mentales superiores (González y Flores, 2000) que por consecuencia lógica son alentadas y fomentadas a través de procesos de socialización que de acuerdo a Taba (1974) conllevan el aprendizaje ante la presencia real o simbólica de otros individuos.

Los beneficios que un currículum por competencias le proporciona a los programas y planes de estudio dedicados a la enseñanza de un segundo idioma (inglés en este caso) consisten básicamente en establecer *pautas* pedagógicas dinámicas e interesantes al alumno, que le facilitan al docente la impartición de contenidos y el fomento de habilidades comunicativas importantes para la adquisición y dominio de una lengua.

Este tipo de currículum a la vez, facilita al alumno no solo el aprendizaje de los contenidos y habilidades antes mencionadas, sino también la transferencia de éstas a contextos nuevos que en palabras de Withston (1998) fomentan el *aprender a aprender*, habilidad que promueve capacidades relativas tanto al crecimiento personal como a la adquisición de madurez, responsabilidad y pro-actividad en el desarrollo de su crecimiento intelectual.

Cabe destacar que un currículum por competencias implica un cambio en la función docente de las asignaturas de lengua ya que demandan de éste ya no tan sólo la impartición de la gramática como anteriormente se hacía (por medio del fomento de la memorización, de la consideración únicamente del libro de texto como herramienta pedagógica de aprendizaje o de tomar en cuenta contextos limitados y ajenos a la realidad inmediata del estudiante en cuestión) sino que por el contrario, le implica al docente la promoción de las habilidades comunicativas de sus alumnos en cuanto al saber comprender lo que oyen, entender lo que leen, comprender lo que escuchan y ser capaces de responder adecuadamente cuando alguien les habla en el idioma que los alumnos están adquiriendo.

En este sentido y de acuerdo a Taba (1974) el docente estaría propiciando la inmersión de los alumnos dentro del campo del campo *práctico* en la adquisición de un segundo idioma a través de elementos pedagógicos que los impulsen a motivarse para destacar en situaciones que encierran estándares de superación y para que se fomente su independencia al momento de solucionar problemas o retos específicos; es decir: dejar que los alumnos tengan la oportunidad de colaborar en su propio aprendizaje a partir de su iniciativa y capacidad para llegar a una solución determinada.

Es importante por lo tanto que el maestro tome ampliamente en cuenta la creación de situaciones imaginarias dentro del entorno de aprendizaje para que estas finalidades educativas se den y que a la vez, como resultado adicional de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de un currículum de este tipo, el docente pueda lograr que el alumno también adquiera el desarrollo de actitudes y sentimientos benéficos a su formación tales como la empatía, el respeto, la solidaridad y por sobre todo el entendimiento de formas diferentes de abordar y comprender el mundo por medio del conocimiento de otra cultura.

Componentes del Programa

Todo currículum independientemente de a quien sea dirigido o las finalidades específicas que persiga, se compone básicamente de cuatro elementos, que de acuerdo a Taba (1974) se constituyen por los objetivos, contenidos, actividades organizados convenientemente, así como los sistemas de evaluación.

Objetivos. Se puede establecer que los objetivos de un programa son los que establecen los niveles de concreción a los cuales las intencionalidades educativas deben de

llegar. Como ejemplo de ello se pueden mencionar: fines, objetivos generales de cada etapa, área de conocimiento y objetivos didácticos.

De acuerdo a González y Flores (2000) los objetivos “apoyan y orientan al docente a hacer explícito y comunicar lo que desea enseñar y, a los alumnos, a visualizar lo que harán para lograr el aprendizaje” (p.53). Constituyen un referente documentado que apoya a entender como implementar y conllevar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporciona bases y señalizaciones acerca del cómo realizar la evaluación del logro de dichos procesos. Además de ello, los objetivos le ayudan al docente a ubicar las finalidades educativas que se deben perseguir y señalizan por otro lado en una forma clara y concisa lo que los alumnos tendrán que realizar para conseguir lo que se pretende que aprendan.

Los objetivos pueden ser definidos como “guías de la instrucción y fuente de organización de la tarea” (González y Flores, 2000, p.59). A partir de estos, quienes implementan determinado currículum pueden conocer en forma clara y precisa no solamente lo que se pretende enseñar y aprender sino también hacia quienes van dirigidos esos esfuerzos y los materiales y recursos que serán requeridos para realizar dicha labor, en este sentido es que se dice que los objetivos son una fuente de organización del trabajo docente pues este apartado de cualquier plan de estudio le indican al maestro lo que se espera que logre y establece pautas para evaluar el logro de lo hecho. De acuerdo a González y Flores, los objetivos pueden llegar a ser *generales* (ofrecen una visión resumida, general y global de un curso) y pueden llegar a ser *particulares* “enuncian la manera en que cada sección del curso (unidad, módulo, eje, etc.) será abordada con el propósito de enseñarla-aprenderla.” (p.57) pero, independientemente de su categorización, los objetivos deben de contener en su formulación: acciones (indicar lo que se realizará), contenidos (en base a qué o en fundamento a qué se deben de llevar a cabo) y complementos (es decir: condiciones y/o finalidades para su realización).

En el plano de la enseñanza del inglés como segundo idioma, los objetivos resultan ser claves fundamentales para la consecución del logro de cada una de las habilidades básicas de comunicación que comprende el dominio de una segunda lengua ya que en base a los verbos o acciones que cada objetivo determina, el docente puede por tanto proceder a *idear* las estrategias para poder llevarlo a cabo.

Contenidos:

Se entiende por contenidos, todo aquello que versa generalmente sobre lo que se pretende el alumno aprehenderá a lo largo de su proceso de formación. Es una parte del programa que va íntimamente relacionada con el apartado de objetivos. Contenidos y objetivos van de la mano ya que dependiendo de la organización y la selección del contenido se establece por ende, en forma de objetivos la forma en la que éstos serán aprehendidos y evaluados.

De acuerdo a Costa (1995, citado por González y Flores, 2000) el contenido contemplado en los programas es elaborado para principalmente buscar que fortalezca el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por medio de él los estudiantes puedan obtener la experiencia de construcción del conocimiento, la revelación de su propia eficacia como aprendices continuos, la aplicación del conocimiento a otras situaciones y la expansión de su repertorio de patrones de respuesta. De ahí radica su importancia y por ello vale la pena mencionar que dentro de los programas de estudio que componen a un currículum existen diferentes tipos de contenido que básicamente es aceptado por la mayoría de los teóricos cognoscitivistas.

González y Flores (2000) rescatan ambas clasificaciones, las cuales se explican brevemente a continuación: a) Conocimientos declarativos: los cuales sólo expresan los temas o componentes de la ciencia y/o disciplina que los alumnos deberán aprehender sin involucrar por ende algún proceso o una serie de pasos que la mente o el cuerpo desempeña, b) Conocimientos procesales: los cuales requieren del alumno que realice alguna acción, sea mental o física. Se establece que por lo general, los criterios para realizar la selección de los contenidos de determinado programa de estudio se basan en determinar su adecuación (que sean apropiados a la edad y procesos mentales de los cuales el alumno es capaz de aprehender los contenidos que se le enseñarán), de acuerdo a su validez (que sean parte del cuerpo de conocimientos científicos y comprobados), de acuerdo a su significación (relevantes para el alumno y su contexto) y que detentan una interdisciplinariedad entre todos ellos. Este aspecto (la interdisciplinariedad) se considera es altamente importante porque involucra varios objetivos interrelacionados entre sí de los cuales destacan ir cambiando los esquemas

mentales de ver las cosas por separado y cambiar actitudes que motiven a un trabajo colaborativo con profesores de otros cursos.

Actividades. Stenhouse (1991) establece que la determinación de las actividades en un currículum se basa en los principios de relevancia y eficacia que tengan amplia relación con los dictámenes psicológicos y metodológicos en los que el currículum se encuentre fundamentado.

Tomando en cuenta a González y Flores (2000) las actividades de un programa académico son todos aquéllos comportamientos y pensamientos en los cuales un aprendiz se involucra durante el aprendizaje y que a la vez intenta influenciar la motivación, incluyendo la adquisición, retención y transferencia.

Para el caso concreto del aprendizaje de un segundo idioma dentro de un ambiente escolar, la selección de actividades dentro de un programa de estudios resulta ser muy importante e interesante tanto de diseñar como de implementar porque representa la ocasión de crear un lazo de atracción e interés para que el alumno se comprometa con el aprendizaje y apropiación de los contenidos que estudia.

Sistemas de evaluación. En México las actividades de evaluación en México se encuentran divididos entre los términos anglosajones de *assessment* y de *evaluation* (González y Flores, 2000). De acuerdo a estos autores, mientras que el primero de estos conceptos se refiere a la evaluación del alumno, el segundo se refiere a la evaluación del programa académico en sí. Sin embargo, una cuestión fundamental que estos autores toman en cuenta radica en el cómo se debe tomar en cuenta los procesos evaluativos de cada programa de estudios. Ellos afirman: "La evaluación no es un fin en sí mismo. Es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información en dos preguntas fundamentales: ¿cómo lo estamos haciendo? y ¿cómo podemos mejorarlo? (González y Flores, 2000, p.147).

Los sistemas de evaluación de los programas de estudio que se poseen en México apuntan a una visión más integradora que versen sobre estas dos vertientes evaluativas, sin embargo, se considera que como todo lo relacionado con cualquier componente de cualquier programa académico el docente, es el *protagonista* directo de estas acciones. De él depende la instrumentación de pruebas y exámenes con enfoques innovadores, no tradicionalistas acerca de cómo analizar las evidencias de desempeño de sus alumnos. Realizar e implementar

evaluaciones que preparen al alumno para establecer procesos cognitivos que vayan más allá de la repetición, mecanización o memorización de contenidos para entonces verdaderamente obtener indicios válidos que proporcionen guías certeras acerca del cómo lo estamos haciendo y cómo podemos mejorarlo.

Evaluación del Currículum

La evaluación es un proceso frecuentemente implementado para analizar los aciertos y/o errores que determinado plan educativo presentó en el pasado aunque estos mismos procesos evaluativos pueden también ser implementados en forma circunspectiva (remitidos al presente) o incluso de manera prospectiva (a futuro). Evaluar el currículum supone poner a consideración y juicio de valor, el conjunto de experiencias diseñadas por una institución escolar para lograr el aprendizaje de los alumnos tanto en el pasado, como en el presente o bien las que se planeen implementar para un futuro.

Evaluar un currículum comprende analizar sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos, tiempos, espacios, etc. para de esta manera encontrar la mayor coherencia con respecto a la articulación de todos los elementos que componen al mismo. De acuerdo a Díaz (1992) la evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes que conforman el plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo para que esta evaluación derive por ende en un proceso educativo *unificado* que permita encaminar fácilmente avances y logros.

La evaluación curricular es un proceso que se da en forma dinámica, sistemática y de manera intencionada. Su importancia radica en que a través de ella se puede mantener un seguimiento permanente reflejado a través del control de calidad de los programas académicos que componen el currículum bajo evaluación.

Aunque un currículum funcione satisfactoriamente durante cierto tiempo, éste puede convertirse en un momento determinado en *obsoleto*. En este sentido, la evaluación permitirá con la ayuda y participación plena de todos los actores involucrados (profesores, alumnos, directivos, comunidad y/o sociedad) determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo pero por sobre permitirá tal como Eisner (1998) lo establece, estimar el modo en como el currículum prepara a los estudiantes para la vida, para que ellos puedan realizar tareas

más allá de las que se les pide hacer en el salón de clases. Que su capacidad y su habilidad sobrepase para lo que se les ha enseñado y enmarque su acción en otras circunstancias y en otros contextos. En resumen: que sepan aplicar lo aprendido en la solución de problemas semejantes y que lo aprendido les ayude a superar las dificultades que vayan encontrando a lo largo de su vida.

2.2.-Competencias Comunicativas

Definición

El término de competencias comunicativas puede ser usado para referir a la capacidad del individuo de poder entablar una comunicación en un idioma diferente al materno en las cuatro habilidades básicas que son: hablar, escribir, comprender lo que escuchan y comprender lo que leen.

Li & Song (2007) establecen que éste concepto significa en términos prácticos que alguien tiene un buen conocimiento de la gramática y las palabras que él o ella puede hablar, leer y escribir de acuerdo a la gramática del idioma extranjero que está utilizando.

De acuerdo a esto, la posesión de buenas competencias comunicativas por ende, implicaría que esa persona comete mínimos errores en el uso de ese idioma. Por ejemplo: si se cometiesen errores en la pronunciación o el deletreo de algunas palabras, esas equivocaciones conllevarían a ocasionar un mal entendido o aburrimiento en las personas que reciben el mensaje del emisor e incluso –en casos extremos- conllevar al daño de su relación con las personas con las que entabla comunicación.

Se considera que existen varios factores inherentes al buen desarrollo de las competencias comunicativas que un individuo puede adquirir a través de su proceso de aprendizaje,

1.- En la actualidad la idea general acerca del aprendizaje de otro idioma radica en pensar que dominar un segundo idioma es *hablarlo a la perfección*. Es decir: no sólo conocer y expresarse a través de otra lengua, sino también hacerlo con un nivel de logro que exprese *precisión* -qué tan bien se habla- y con *fluidez* -con que nivel de rapidez lo realiza- (Lightbown and Spada, 1990, citados por Chan, 2006).

A partir de ello se puede establecer que precisión y fluidez son *habilidades* intrínsecas en el dominio de otro idioma que van de la mano y por las cuales la mayoría de las personas se

guían para determinar que alguien se desempeña en un nivel aceptable dentro de otra lengua.

Es por ello determinante que las actividades de enseñanza-aprendizaje que el docente implemente deba por tanto centrarse en considerar aquél conjunto de estrategias que le proporcionen al aprendiz las oportunidades necesarias para que estas dos características afloren y se destaquen en la práctica y adquisición del alumno de otro idioma.

2.- El segundo factor que se enuncia tiene una relación muy cercana con el anteriormente descrito.

Los métodos de enseñanza de un segundo idioma que se utilizaban en la década de los sesentas y setentas, se caracterizaban por enfatizar la memorización tanto de estructuras del idioma como del vocabulario que lo componía.

Sin embargo, la tendencia curricular actual se basa en el precepto de que el idioma, además de aprenderse, debe de *sentirse* y transferirse a contextos comunicativos lo más parecido posibles a las situaciones cotidianas en las cuales el aprendiz pudiera verse involucrado. A este respecto, Salmani y Alí (2006) establecen que una vez que el aprendiz ha aprehendido e interiorizado el vocabulario básico y la gramática del idioma que pretende adquirir debe ser introducido en situaciones donde el inglés pueda ser utilizado en forma práctica para que el alumno se desempeñe en contextos específicos donde el idioma pueda ser usado para representar roles que posiblemente interpretarán en el futuro.

En relación a ello, se encuentra que los actuales programas de estudio de lengua que se implementan en México, tienden por tanto a conservar el enfoque comunicativo que se centra en relacionar el aprendizaje de las estructuras básicas del idioma con la implementación de actividades imaginarias en las cuales el alumno tenga que desempeñarse por medio de la utilización de sus habilidades comunicativas.

3.- Adicional a lo aportado, Smith y Bath (2006) establecen que hoy en día la tendencia curricular en la enseñanza de otra lengua, se sustenta en pensar que no sólo el programa de adquisición de un segundo idioma se base en la práctica de las competencias comunicativas sino que también se interrelacionen con los aspectos emotivos que un alumno pueda experimentar a través de la adquisición de lo que está aprendiendo. Este tipo de sentimientos, de acuerdo a estos autores, tiene que ver con el nivel de identificación que los contenidos que estudia le producen, es decir; qué tan trascendente resulta para el estudiante aquello que está

aprehendiendo, el nivel de interés con el que los aprehende y por consecuencia los compromisos personales que establece con respecto a la manera e intensidad con que lleva a cabo su aprendizaje y la práctica de sus habilidades comunicativas.

Una vez determinados los factores que inciden en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas, convendría por tanto establecer proceder a describir cada una de ellas. En este sentido se tiene que con respecto a:

La competencia de comunicación oral. La competencia de comunicación oral en otro idioma refiere al conjunto de componentes que el alumno debe de poseer para poder expresarse con fluidez en una segunda lengua. Canale and Swain (1980, citados por Shumin, 2002) establecen que la competencia comunicativa incluye el dominio de cuatro subcompetencias internas que componen a esta última:

1.-La competencia gramatical: que se construye del conocimiento de la morfología y sintaxis del idioma, vocabulario y mecánica de la lengua compuesta por sonidos básicos de letras y sílabas, pronunciación de palabras, entonación y stress de las mismas.

2.-La competencia discursiva: que se refiere a la adquisición de un repertorio grande de estructuras que le permitan al emisor expresar ideas, mostrar relaciones de tiempo e indicar causa, contraste y énfasis.

3.-La competencia sociolingüística: que se refiere al conocimiento del contexto sociocultural en donde éste se exprese para de esta manera éste sepa qué comentarios son apropiados, cómo abordar con preguntas a alguien más durante una interacción verbal y cómo responder apropiadamente a los propósitos de la charla en donde se participe.

4.-La competencia estratégica: refiere a la habilidad del hablante de compensar el conocimiento imperfecto de sus competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas.

La competencia de comunicación auditiva. Se refiere básicamente a la capacidad que detenta un individuo de comprender lo que se le expresa en otro idioma.

En otras palabras, esta competencia se refiere a lo que Field (2002) establece como el manejo de dos habilidades concretas: "la capacidad del individuo por decodificar los mensajes que recibe y la capacidad de construir significados a partir de las expectativas, inferencias o intenciones expresadas por alguien más." (p. 243). De lo anteriormente dicho se debe tomar en cuenta que parte fundamental de lo que la competencia en comunicación auditiva abarca

incluye por una parte lo que el receptor del mensaje *capta* como mensaje *inicial* por parte del emisor, sin embargo otro elemento fundamental de la capacidad de comprensión de alguien que escucha reside en mucho de la capacidad inmediata o inmediatamente posterior de inferir y deducir el sentido y significado de los mensajes emitidos por esa persona; es decir: lo que dijo, cómo lo dijo, qué quiso decir, qué vocablos idiomáticos utilizó para dar un doble significado a lo por él dicho, etcétera: no basta con saber entender, aparte de ello una buena capacidad de comprensión implica saber descifrar lo que otros comunican.

La competencia de comunicación en comprensión lectora. Refiere a la capacidad del lector de emprender las siguientes acciones con un texto en lengua extranjera: identificar las ideas principales, obtener información detallada y ampliar el conocimiento que se tenga sobre la gramática y el vocabulario del idioma en que se esté leyendo. De acuerdo con Kuder & Hasit (2002, citados por McCollins y O'Shea, 2005) la comprensión lectora es la habilidad de procesar y entender información y va ligada de la mano de la habilidad del individuo por reconocer los sonidos del idioma en el cual éste pretende empezar a leer.

En el contexto de la enseñanza de la comprensión lectora en un segundo idioma, McCollins y O'Shea (2005) establecen que se debe de promover una variedad de experiencias culturales relevantes para el individuo que a su vez le puedan facilitar la adquisición de habilidades de comprensión lectora. Ejemplo de ello puede ser la adquisición y lectura de materiales y actividades que fortalezcan el entendimiento de lo que los alumnos leen tales como la facilitación de lecturas relacionadas con la cultura del alumno o bien de culturas ajenas a él mismo bajo la guía de libros ilustrados, libros grabados, cómics, libros o folletos de promoción turística y/o libros auto-seleccionados por los estudiantes del curso.

La competencia de comunicación en escritura. Seow (2002) menciona que esta es la última competencia en aprenderse e incluye la capacidad del individuo para planear, hacer correcciones, revisar y editar sus ideas o posturas acerca de un tema determinado, en un estilo de escritura determinado (formal/informal/ descripción/narración/ reporte) en un segundo idioma. Para el contexto educativo de la presente investigación, resulta importante entender las habilidades que el estudiante de una lengua extranjera debe de tener de cada una de las cuatro competencias enunciadas anteriormente; de esta forma se cuenta con un *banco de*

datos muy útil que ayuda a comprender el nivel de desarrollo y fomento de las competencias lingüísticas de los estudiantes en un programa como segunda lengua.

Modelo CIPP

Antecedentes. Fue creado por su autor Daniel L. Stufflebeam cuando la organización America's Elementary and Secondary Education Act (ESEA) en el año de 1965 proporcionó billones de dólares a todos los distritos escolares de los Estados Unidos con el propósito de mejorar la educación de los estudiantes atrasados y de un modo más general, de subir el nivel de todo el sistema de la educación elemental y secundaria. Para el caso concreto del Estado de Ohio, Stufflebeam y otros colaboradores fueron invitados a coordinar un programa que alcanzara las expectativas y objetivos de evaluación del ESEA, a la vez que organizar y dirigir un centro que hiciera progresar la teoría y práctica de la evaluación educativa. Este modelo se aboca específicamente hacia la administración de cualquier institución educativa con el objetivo de generar información útil y relevante que permita la toma de decisiones debidamente fundamentadas.

El CIPP está más en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos, ya que proporciona unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución escolar determinada.

Concepto. . Por sus siglas CIPP significa:

C (Contexto),

I (Input, entrada de datos),

P (Proceso),

P (Producto)

Conocido también como modelo de evaluación CIPP, la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento consiste básicamente en un proceso que persigue la presentación de informes responsables que promuevan el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan. La utilización de este modelo está concebida para promover el desarrollo de la institución que la adopte y para ayudar a los directivos y personal capacitado de la misma a utilizar información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes del contexto a evaluar.

Stufflebeam & Shinkfield (1989) indican que este modelo cumple “la evaluación del contexto al servicio de las decisiones de planificación”. (p.180).

A este respecto Stufflebeam & Shinkfield (1989) establecen que:

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de fenómenos implicados” (p.183).

De acuerdo con este autor, la evaluación educativa debe ser sistemática, encaminada a solventar las situaciones susceptibles de mejorarse, por medio de la presentación de informes responsables que promueven el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan.

La estructura básica del CIPP consiste en cuatro evaluaciones que se realizan en diferentes instancias. Al implementar este modelo se tiene a la *evaluación del contexto* como ayuda para la designación de metas, dirigida a conocer a fondo el objeto de evaluación en específico para poder caracterizarlo, la *evaluación de entrada* como ayuda para dar forma a las propuestas, destinada a ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas de acuerdo a sus necesidades y circunstancias ambientales, la *evaluación del proceso* como guía de su realización, cuyo fin consiste en una comprobación continua de la realización de un plan y la *evaluación del producto* al servicio de las decisiones de reciclaje cuando se centra en determinar con base en las informaciones recabadas de las demás evaluaciones hasta qué grado se cumplieron las expectativas y necesidades del grupo al que se pretendía servir, sus efectos positivos y los negativos.

Cada una de estas evaluaciones realizan funciones únicas, pero también existe una relación simbiótica entre ellas.

A continuación se enuncian cada uno de ellos.

Evaluación de contexto. Para Stufflebeam & Shinkfield (1989) la principal orientación de la evaluación del contexto es “identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento”. (p.196).

Una evaluación del contexto puede tener muchas utilidades constructivas. Dentro de las que Stufflebeam & Shinkfield (1989) menciona, se recolectan las siguientes:

-Proporcionar un medio para que el distrito escolar se comunique con sus miembros y público en general con respecto a sus necesidades, oportunidades y necesidades prioritarias.

-Puede ser utilizada para demarcar la urgencia de presupuestos económicos provenientes de agencias de subvención.

-Puede ser utilizada para fines tendientes al desarrollo del personal y/o revisión de algún currículum

-Ser utilizada para determinar qué escuelas necesitan con mayor prioridad algún tipo de apoyo.

-Defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

Para el caso concreto de una evaluación de este tipo en programas académicos diseñados para la enseñanza de lengua extranjera, la implementación de la evaluación de contexto proporciona el beneficio de poder coleccionar información útil y relevante de las personas directamente involucradas con los programas de estudio que permitan conocer la apreciación de todos los aspectos que los componen.

Conociendo los sentimientos y las percepciones de por ejemplo, maestros, directivos, junta escolar, etc. se pueden conocer de forma más cercana -desde el punto de vista de las personas estudiadas- qué aspectos colaboran u obstruyen en la consecución del logro de los objetivos educativos propuestos.

La evaluación de contexto en programas de lengua también puede ser implementada para conocer la opinión *directa* de los destinatarios de los planes de estudio de estas asignaturas: los alumnos. Ellos pueden en esta etapa ser abordados para que expresen su punto de vista con respecto a las necesidades académicas que ellos detectan durante la puesta en práctica de los cursos que llevan, establecer cuáles han sido los factores que han resultado benéficos para el desarrollo y fomento de sus habilidades comunicativas, tipo de material didáctico del que necesitan para practicar estas mismas, etc.

Evaluación de entrada. Para Stufflebeam & Shinkfield (1989) esta evaluación contiene una orientación principal destinada a “ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios” (p.197) para que el objeto de evaluación potencie su situación presente. En otras palabras: esta evaluación anuncia por medio de la revisión de los

documentos curriculares que constituyen la estructura de determinado programa académico qué cambios eficaces deben de realizarse en base a los elementos esenciales que han sido un éxito, cuáles han sido un fracaso.

Con respecto a los propósitos de este tipo de evaluación, Stufflebeam & Shinkfield (1989) establecen que su propósito global es “ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos” (p.197). Es decir, en base a un programa *general* aplicable a diferentes contextos, comunidades escolares y poblaciones la evaluación de entrada proporciona directrices adecuadas para realizar las adaptaciones requeridas para que ese programa de estudios general funcione apropiadamente.

Sin embargo, se mencionan otra función importante que se realiza dentro de esta etapa evaluativa, la cual consiste en ayudar a los clientes a no perder recursos en prácticas infructuosas sobre innovaciones propuestas. En este sentido y de acuerdo al creador de este modelo evaluativo, una evaluación de entrada puede tener múltiples aplicaciones, entre las que se destacan:

- Preparar una propuesta para que ésta aplique a alguna agencia de subvenciones o bien, a la junta política de una institución.

- Valorar un programa en cuanto a lo que la literatura explicita que deba ser y lo que en realidad se realiza a su interior.

- Ha sido utilizado en distritos escolares independientes para investigar la conveniencia de implementar proyectos de renovación que sean más caros de lo que estos mismos puedan ofrecer como beneficio.

- Ser una instancia mediadora entre grupos antagónicos para que se puedan poner de acuerdo.

- Ayudan a los responsables autorizados a escoger un tipo de acción o proyecto de entre otras posibilidades.

Como se dijo anteriormente, la implementación de evaluación de entrada para determinado programa académico dedicado a la enseñanza de una lengua como idioma extranjero implica realizar el acopio de información útil y relevante que permita valorar y analizar al plan de estudios en cuanto a lo que el documento curricular de la materia persigue

obtener, como resultado de la implementación de todos sus componentes. Además de ello otra de las aportaciones de esta evaluación consiste en proporcionar pautas o guías para que los responsables de la institución elijan acciones apropiadas que aseguren el éxito de su implementación.

Evaluación de proceso. Es el tercer tipo de evaluación del modelo CIPP. En esta evaluación Stufflebeam & Shinkfield (1989) prescriben que “es una comprobación continua de la realización de un plan” (p.199).

Estos autores explicitan que existen varios objetivos que pueden ser implementados con este tipo de evaluación:

-Proporcionar información a los responsables y administradores del proyecto sobre las actividades del programa, si se están llevando a cabo, en qué medida se están llevando y a la vez, dar información sobre si los recursos destinados se están utilizando o disponiendo de manera eficiente.

-Proporcionar una guía para modificar o explicar el plan tanto como sea necesario, ya que por ejemplo, algunas de las decisiones iniciales pueden demostrar, más tarde ser infructuosas.

-Precisar hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y desempeñan sus funciones y responsabilidades.

Una función importante de la evaluación del proceso consiste en brindar un amplio informe sobre el cómo se está implementando el proyecto, compararlo contra lo que se había planificado, establecer informes sobre sus costos y contar con la opinión tanto de observadores como de participantes sobre la calidad del trabajo realizado. Aunque para Stufflebeam & Shinkfield (1989), la principal misión de esta evaluación consiste en “obtener continua información que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado o, si se considera que el plan es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario” (p.201).

Lo que permite ir haciendo adecuaciones sobre la marcha siempre con información útil y sustentada que impida dar paso a acciones *al vapor*.

La evaluación de proceso aplicada a programas académicos dedicados a la enseñanza de un segundo idioma proporciona el beneficio de poder utilizar diferentes técnicas de

recolección de datos para obtener información y útil y relevante que permita conocer la puesta en práctica de los programas de estudio, por ejemplo: las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas por el programa y las que utilizó el docente, las actividades que se realizaron en clases, el uso que se le dio a los materiales, la distribución del tiempo empleado, etc.

Evaluación de producto. Para Stoffebeam & Shinkfield (1989) el propósito de una evaluación del producto consiste en valorar los logros de un programa por medio de su estimación (qué tan bien o mal está funcionando) en su interpretación (conocer a nivel documentado cómo deben de ser sus resultados tanto de enseñanza como de aprendizaje) y finalmente en valorar sus efectos (qué tan buenos o malos fueron estos) para determinar hasta qué grado se cumplieron las expectativas y necesidades del grupo al que se pretendía servir: sus efectos positivos y los negativos.

La evaluación de producto es diseñada e implementada básicamente para averiguar hasta que punto el programa ha cumplido las necesidades del grupo social al que pretendía servir y para ver también hasta qué punto este programa cumplió con los objetivos que se le habían formulado previamente. Es decir: la evaluación de producto sirve como un referente, una retroalimentación que permite conocer si los objetivos y propósitos educativos y formativos de determinado programa académico se han llevado a cabo en la realidad, si la implementación de éstos fue exitosa o bien tuvo detalles *en contra* que impidieron el logro total de la satisfacción de las personas a quienes iba dirigido y la consecución plena de sus objetivos y propósitos educativos.

Basándose en la información proporcionada en la evaluación de producto, los responsables de la institución pueden ir empezando a figurar interpretaciones que expliquen hasta cierta medida las razones por las cuales el éxito o el fracaso de un programa se llevo a cabo.

Parte importante de la información obtenida para llevar a cabo la evaluación de producto proviene de la retroalimentación e información que las evaluaciones de contexto, de entrada y de proceso le aportan a esta última. De ahí la importancia de que los datos recabados de las demás instancias de evaluación se *reciclen* y se complementen para hacer de la evaluación de producto una que sea más complementaria y enriquecedora para

establecer los juicios últimos de apreciación sobre la calidad, nivel de logro y nivel de satisfacción de determinado plan de estudios.

Ahora bien, para realizar un informe sobre los resultados de una evaluación del producto, se determina varias etapas que pueden ser consideradas para tal efecto: A nivel intermedio, los informes pueden ser presentados durante cada ciclo del mismo programa para determinar si las necesidades que se plantearon están siendo satisfechas. A final de estos mismos ciclos, se pueden presentar otros informes que den cuenta de los resultados alcanzados contrastándolos con las necesidades detectadas, así como sus costos y los aspectos del plan que se han cubierto. Subsiguientemente se podrán presentar otros reportes con la finalidad de informar si se han alcanzado efectos a largo plazo.

De acuerdo con Stufflebeam & Shinkfield (1989) la utilidad básica de la evaluación del producto consiste principalmente en determinar si un programa en concreto “merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos” (p.203).

Este tipo de evaluación también proporciona guías sobre las cuales los individuos implicados puedan ir modificando el programa de acuerdo a sus necesidades y que a la vez resulte más efectivo en cuanto a su costo económico.

La evaluación del producto tiene efectos e implicaciones psicológicas en los miembros de cada proyecto que se implementa, ya que al resaltar signos de evolución o mejora a los competidores, refuerzan el trabajo tanto del personal como de los destinatarios del programa; pueden incrementar la capacidad de obtener apoyo financiero o político por parte de la comunidad y/o de agencias de subvenciones; asimismo pueden reducir el entusiasmo cuando los resultados son negativos.

CAPITULO 3

METODOLOGÍA GENERAL

El presente capítulo presenta el enfoque metodológico empleado en el desarrollo de la investigación, se enuncian los pasos que se siguieron en el estudio y los cuales van desde el momento en que se realizó el planteamiento del problema y justificación de este estudio hasta el término de esta investigación. Como una tercera parte, se describe la población de donde se extrajo la muestra, así como el proceso y los criterios empleados para realizar la selección. En el cuarto apartado se presentan las técnicas e instrumentos que se seleccionaron para realizar el estudio de campo, las fases en que se llevó a cabo el estudio y se definen las categorías e indicadores resultantes.

3.1.- Enfoque Metodológico

El diseño de la investigación es de corte cualitativo, se realizó la evaluación curricular interna del programa de Inglés en su mismo entorno, no se manipuló variable alguna, puesto que las clases se desarrollaron de manera natural con los alumnos de acuerdo a la planificación del programa de Inglés. Taylor y Bogdan (1987), señalan que las investigaciones cualitativas tienen carácter naturalista al ser estudiadas en el mismo escenario en el que se desarrolla el fenómeno que se investigó; de manera concreta interesó conocer cuales son las percepciones que los estudiantes y el docente tienen de las clases de Inglés y de los exámenes externos y de que forma éstas influyen en el currículum.

El enfoque cualitativo de esta investigación se llevó como una actividad planificada, organizada y sistemática que guió para acercarse a los elementos e interrelaciones que conforman el currículum; por su parte, Hernández Sampieri y otros, señalan que un estudio cualitativo es:

...un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgue) (2006, p. 9).

Como actividad planificada este estudio, se hizo un análisis del programa y materiales educativos que a su vez, al estar inmersos en el ambiente en que se desarrolla el currículum de Inglés facilita la comprensión de que es lo que está provocando que los estudiantes obtengan

bajos resultados académicos en las evaluaciones externas que se realizan en el Distrito Norte, como una forma de monitorear el avance de los alumnos.

El método que se escogió para realizar este estudio fue el de la evaluación para el perfeccionamiento de Stufflebeam o CIPP (por sus siglas en Inglés: Context, Input, Process, Product) por ser un modelo concebido para programas educativos, que hace un análisis de manera holística del problema. Stufflebeam & Shinkfield (1989) definen a la evaluación de programas educativos como:

el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p.183)

Como señalan los autores, este modelo tiene como finalidad generar datos e información que contribuya a promover la mejora de la práctica educativa y a su vez de la misma institución. En este estudio en particular al utilizar esta metodología interesa *comprender el fenómeno* en su totalidad y generar información que pueda apoyar la toma de decisiones basadas en evidencias de que es lo que está sucediendo en las clases Inglés y que de alguna manera influye en el bajo desempeño de los estudiantes.

El modelo CIPP está constituido por cuatro etapas: Evaluación de contexto, (dirigida a conocer a fondo el objeto de evaluación en específico para poder caracterizarlo). Evaluación de entrada, (destinada a ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas de acuerdo a sus necesidades y circunstancias ambientales). Evaluación de proceso (cuyo fin consiste en una comprobación continua de la realización de un plan). Y evaluación de producto (determinar hasta qué grado se cumplieron las expectativas y necesidades del grupo al que se pretendía servir, sus efectos positivos y los negativos). Resulta importante señalar que estas etapas se relacionan como un sistema, pero a la vez pueden ser implementadas por separado.

Stufflebeam & Shinkfield (1989), definen cada una de las etapas de la siguiente manera:

Evaluación del Contexto. La principal orientación de la evaluación del contexto es "identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento". (p.196).

En esta etapa, se exploraron las actitudes y percepciones del docente y de los alumnos; para conocer cómo se sentían con respecto al curso y al examen distrital.

Evaluación de Entrada. Esta evaluación tiene una orientación hacia el análisis del currículum real y lo expresan como “ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios” (p.197). Es decir; a analizar los elementos y la estructura del documento curricular de un programa de estudios, para de ahí realizar las sugerencias y/o cambios que fuesen necesarios para que éste responda a las necesidades del contexto y la población hacia la cual va dirigido. En esta categoría se realizó la evaluación del programa, se hizo un análisis del examen distrital, del plan de clase y de los libros de texto.

Evaluación del Proceso. Etapa en la que se analiza la puesta en práctica del currículum real y lo señalan como “una comprobación continua de la realización de un plan” (p.199) que permita conocer las características –positivas y negativas- de implementación del programa en el espacio áulico. En esta categoría, mediante las observaciones a las clases de Inglés se analizó como fue implementado el programa de estudios.

Evaluación de Producto. El propósito de una evaluación del producto consiste en estimar, interpretar y establecer juicios de razón sobre los logros de un programa y sus efectos en cuanto a determinar hasta qué grado se cumplieron las expectativas y necesidades del grupo al que se pretendía servir, sus efectos positivos y los negativos. En esta cuarta categoría se analizaron los resultados del programa tomando como base los resultados del examen distrital y se confrontaron las relaciones que se dan entre los diversos elementos investigados en cada etapa.

3.2.-Fases de la Investigación

Las fases que se siguieron para llevar a cabo la investigación fueron las siguientes:

-Se procedió a *Definir y plantear el problema de investigación*. Esta fue una etapa fundamental para el desarrollo de este proyecto, que permitió ubicar y delimitar el problema de investigación.

-Se hizo un *estudio diagnóstico*: Esta fase consistió primeramente en determinar hacia quiénes dirigirse y dónde localizar las personas indicadas que proporcionaran la información necesaria para determinar la necesidad y la viabilidad del estudio que se pretendía implementar. Permitted hacer los primeros intentos por ensayar técnicas de comunicación

efectivas para conseguir información, a la vez que constituyó un primer intento para la elaboración de los instrumentos del estudio.

Con la determinación del tema de investigación, se procedió a establecer un esquema de trabajo que consistió en:

- Formular los *Objetivos* de investigación: que permitieron especificar qué se esperaba lograr dentro de este estudio y determinar sus alcances. En esta fase de la investigación se formularon un objetivo general y cuatro objetivos específicos.

-Realizar la *Justificación* de la Investigación: Permitió establecer las razones por las cuales el estudio debía de llevarse a cabo, enunciar las prioridades que el proyecto atendería a la vez que señalar las bondades que se conseguirían establecer con su implementación.

-Una vez determinada la viabilidad del estudio, se procedió a enmarcar el fenómeno de estudio de esta investigación dentro de un *Marco Teórico*, que estuvo conformado por literatura científica de los temas que sustentaban el estudio. La elaboración de la sustentación teórica se basó en la revisión de fuentes primarias de información extraídas de libros, ligas electrónicas de información y revistas educativas.

-Una vez establecido los propósitos y el sustento teórico de este estudio, se procedió a definir la *Metodología de Investigación* de este proyecto. Esta fase consistió en justificar el enfoque metodológico sobre el cual se enmarcaría esta investigación, se determinaron las unidades de análisis; sujetos que habrían de participar en la investigación, se seleccionaron técnicas e instrumentos de investigación para el estudio.

-Se realizó el *estudio de campo*. Esta fase consistió en la inmersión dentro del contexto del fenómeno de estudio. Implicó entablar una comunicación directa con las personas consideradas para el proyecto; recabar información de ellas y del contexto. A la vez, se realizaron observaciones detalladas y se hicieron revisiones de toda la información escrita y preescrita para este plan de estudios.

-Se colectaron, seleccionaron, organizaron, analizaron y contrastaron los *Resultados obtenidos*. Por medio de la información obtenida, se procedió a determinar un universo de datos del cual se aplicó una reducción de los mismos que consistió en determinar categorías de análisis e indicadores del estudio mismo. Estas categorías e indicadores se analizaron para triangular lo observado por la investigadora, lo comentado por los participantes del estudio y

hacer la contrastación teórica de la literatura científica del marco conceptual. Posteriormente se procedieron a redactar las *Conclusiones y recomendaciones* finales de este proyecto de investigación.

3.3.-Población y Muestra

De acuerdo con Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) la muestra “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.562). Para este estudio en particular, la *población* (universo) de los profesores de la Preparatoria comprendió a la totalidad del personal docente que imparte las asignaturas de Programa de Estudios de Inglés y que se constituyó de dos personas. La muestra de la población docente fue de un profesor; la razón que motivó a restringir la muestra a un sólo docente obedeció al hecho de que la investigadora que suscribe el presente documento, forma parte de la plantilla docente y no puede llegar a ser *juez y parte* en el desarrollo de esta investigación.

La *población* de la preparatoria comprendió la totalidad del alumnado inscrito en el año escolar 2007-2008 el cual tuvo una población total de 188 alumnos, los cuales se encontraron repartidos de la siguiente manera:

Tabla 1. <i>Población de estudio y participantes.</i>
1er SEMESTRE: 68 alumnos repartidos en:
Grupo "A": con 33 estudiantes.
Grupo "B": con 35 alumnos.
3er SEMESTRE : 66 alumnos repartidos en:
Grupo A: con 36 estudiantes.
Grupo B: con 32 alumnos.
5to SEMESTRE : 52 alumnos repartidos en:
Grupo "A": con 29 estudiantes
Grupo "B": con 23 alumnos.

Para el caso que interesa estudiar, se determinó seleccionar de acuerdo a Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) una *muestra no probabilística homogénea* (p.241) de

aproximadamente el 33% que comprende a los alumnos del 3er y 5to semestre y al docente que imparte esta asignatura. Se tomaron en cuenta dos criterios para proceder a elegir la muestra del estudio:

-Una muestra no probabilística, se caracteriza porque en ella, la selección de los miembros de un estudio de investigación se hace intencionadamente. Esto coincide con lo que Hernández y otros (2006) caracterizan cuando afirman que en ella “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p.241); en este tipo de muestra los sujetos a estudiar son intencionalmente elegidos porque cumplen con los características que el investigador necesita para su estudio. Para fines de esta investigación, la muestra seleccionada no fue sujeta a procesos de elección aleatoria, sino que más bien, se ultimó considerar concretamente a dos grupos de alumnos: los de 3er semestre (grupo B) por el hecho de que este grupo de estudiantes se encontraban respectivamente a la mitad de su educación en el bachillerato. Esto representó la conveniencia de que los alumnos ya estaban “familiarizados” tanto con el docente como con su ritmo y método de trabajo y por otro lado, tenía la conveniencia de poder contar con su presencia un año y medio más (4to, 5to y 6to semestre). Los alumnos de 5to semestre (grupo B) fueron considerados para este estudio porque adicional a que se encontraban familiarizados con la forma de trabajo del docente de la asignatura, representaban el segmento de la muestra que más cursos de Inglés habían recibido; por lo tanto y en teoría, esta parte de la muestra era la que más dominaba los conocimientos y habilidades de comunicación en otro idioma dentro de la sección.

-Una muestra homogénea. Presenta características similares al interior de los miembros que componen una muestra. De acuerdo a Hernández y otros (2006) se caracteriza porque en ésta “las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.” (p.567). Esto guarda relación con la similitud en edades, características psicológicas, contexto sociocultural y económico que los adolescentes considerados para este estudio presentan entre sí.

3.4. Recolección de Datos

La recolección de los datos se realiza en dos momentos: En un primer momento para hacer el diagnóstico y dotar de evidencias de que el problema es real y hay viabilidad para hacer el estudio, por lo que se realizaron una entrevista al coordinador de sección (ver anexo 2), dos entrevistas al docente (ver anexos 1 y 3) y se aplicó la encuesta a los alumnos (ver anexo 4) en un segundo momento para hacer el estudio de campo, con un enfoque cualitativo y utilizando la metodología CIPP.

Para la investigación cualitativa, la recolección de datos es una etapa fundamental en la que se hace acopio de información, de acuerdo con Hernández y otros (2006) consiste en indagar y coleccionar "conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, sea de manera individual, grupal o colectiva." (p.583); elementos que el investigador cualitativo extrae del contexto y de los participantes en el estudio y que se constituyen en piezas fundamentales de información.

Por su parte Pérez (2001 a) menciona que cuando se hace la recolección de datos se espera "comprender, penetrar y captar la reflexión de los propios actores, sus motivaciones, problemas e interpretación" (p.46). En este sentido la presente investigación se enfocó a conocer los sentimientos, percepciones y actitudes de los alumnos y el docente de la asignatura con respecto a la clase de Inglés y bajo desempeño obtenido en la evaluación de inglés, lo que permitió tener una perspectiva multivariada que mostró las características del fenómeno en estudio en sí y generó conocimiento sobre los programas de estudio de Inglés que se estaban evaluando, para de esta forma proceder a implementar acciones sustentadas en información útil y relevante que permitiera mejorar el resultado obtenido por el alumnado de la institución dentro de la evaluación de la asignatura.

El método de evaluación del CIPP para esta investigación, permitió hacer un análisis del **currículum** de Inglés: al analizar el Contexto se tuvo un acercamiento exploratorio al ambiente en el cual se desarrolló la clase de inglés y se analizaron las pruebas estandarizadas que se utilizan en la región Norte para evaluar los conocimientos de los estudiantes. En el análisis de la Evaluación de Entrada, se hizo una revisión de los documentos, materiales y recursos académicos con los que se cuenta la institución para llevar a cabo los programas de estudios, al analizar el Proceso, se obtuvo información directa del coordinador de la sección de

preparatoria y del docente (por medio de entrevistas semi-estructuradas al primero y al segundo) también se hicieron observaciones en el aula de como se desarrollan las clases de manera cotidiana; ésta es una parte importante, porque se puede observar si hay coherencia entre el currículum formal y la puesta en práctica o currículum real. Finalmente al analizar el Producto, se hizo un análisis de los resultados del Programa de Inglés, para ello se tomó en consideración los resultados de los exámenes distritales, los resultados de cada una de las evaluaciones anteriores y las relaciones que se suscitan entre los elementos del currículum.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

De acuerdo con Ander (1996) entre las técnicas de investigación más frecuentemente usadas en métodos cualitativos para la recolección de datos se encuentran la entrevista, la encuesta, la observación y los registros. Para fines del presente estudio, se consideró emplear las siguientes técnicas de investigación: entrevista, encuesta, el método Likert, análisis documental y observación participante.

Observación participante. Es una técnica que como su mismo concepto lo explica, pide del investigador un rol en el cual éste se involucre con los miembros de su estudio y el contexto en el que se desenvuelve. A este respecto, Taylor & Bogdan (1987) establecen que esta técnica “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p.31).

En ella, el investigador comparte el contexto y forma de vida de los participantes para aprehender directamente la información que poseen éstos sobre su propia realidad. Implica conocer “la vida” desde el interior del grupo que se observa. Para fines de este estudio se elaboró primeramente una guía de observación (ver anexo no.6) que permitió centrar la atención en los aspectos que resultaron relevantes y de interés, tales como: las estrategias de enseñanza de un segundo idioma aplicadas para desarrollar las competencias y habilidades de comunicación en el inglés, la orientación del maestro a los alumnos, qué material didáctico se empleó, etc. Para el registro de datos de la observación, se empleó un cuaderno de notas en el que se detallaron los eventos significativos para el estudio.

Entrevista cualitativa. Es el intercambio de opiniones, percepciones e información que se establecen entre el investigador y el entrevistado. Se define de acuerdo a Taylor & Bogdan

(1987) "como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)." (p.597).

Esta técnica propicia el logro de una comunicación y el intercambio y construcción de significados acerca de un tema por medio de preguntas y respuestas. En esta técnica, se procura mantener un ambiente de empatía total con el entrevistado que permita el mayor acopio de información posible; en relación a ese aspecto, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), afirman que la calidad de la información que se recoja dependerá en gran parte de la destreza de la entrevistadora para hacer las preguntas apropiadas, y al conocimiento que ésta tenga del tema que investiga.

Por su parte, Hernández y otros (2006) expresan que la *entrevista cualitativa* es un instrumento más flexible y abierto; Grinnell (1997 citado en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006) las divide en estructuradas, semi-estructuradas y abiertas. En las primeras, construye un guión firme y bien estructurado para dirigir la entrevista, siguiendo un orden en las preguntas; se realiza en un ambiente de formalidad que permite el entrevistador el control necesario para obtener información; en la semi-estructurada existe una guía de temas o preguntas y el entrevistador tiene la autonomía de agregar otras para obtener la mayor información posible o precisar conceptos o puntos relevantes el tiempo puede variar; y por último, en las entrevistas abiertas se efectúan sin ningún guión preciso y acabado, sólo con ideas generales que dan paso a la espontaneidad de las dos partes a tomar la iniciativa en el asunto a tratar. Para este estudio, se realizó una entrevista semi-estructurada al coordinador de la sección de preparatoria (Ver anexo no. 1) al docente de la asignatura. (Ver anexo no.3)

Encuesta. Está conformada por un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa de población o instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos. Para León y Montero (1999), la planeación de encuestas implica "elegir bien a los sujetos a los que vamos a preguntar, seleccionar adecuadamente las preguntas y organizar las posibles respuestas para ser analizadas" (p. 71). Vemos que hay una serie de pasos a seguir en la aplicación de las encuestas, que van desde la selección de la población a encuestar, el tema a indagar y las variables que se pretenden conocer, la forma de aplicación y el método que se aplica para interpretar los resultados.

Para fines de este estudio, se aplicó la técnica de la encuesta (ver Anexo no.4); a los alumnos de 3er y 5º semestre de preparatoria mediante ésta se pudo obtener información sobre el ambiente de las clases de Inglés; en este sentido, interesó explorar las opiniones, sensaciones, percepciones y actitudes del alumnado con respecto al plan de estudios y enseñanza de esta asignatura. Se entiende por actitud, “una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto de sus símbolos” (Fisheben y Ajzen, 1975; Oskamp, 1977 en Hernández y otros, 2006, p. 255). Para medir las actitudes se utilizó como método: la Escala Likert, se analizaron y definieron las variables que interesaban investigar y que quedaron registrados en la encuesta y redactadas como afirmaciones.

Los valores que se dieron a las afirmaciones son:

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

Según la dirección que indiquen los resultados se podrán detectar si las actitudes van dirección positiva, neutral o negativa.

- **La actitud positiva** es entendida como seguridad y/o plena identificación del entrevistado hacia todas aquellas frases que contiene el instrumento.
- **La actitud neutral** es entendida como la reacción de apatía, inseguridad y falta de interés que determinadas situaciones planteadas en los reactivos ocasionan en el alumno al momento de responder.
- **La actitud negativa** es entendida como el total rechazo del encuestado a las afirmaciones expresadas en el instrumento.

Análisis documental. Consiste en la revisión particular y sistemática de los documentos que describen y ayudan a entender el fenómeno que se investiga. Esta técnica dicen Taylor & Bogdan (1987) “sirve al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p.614); es decir: permite ubicar el objeto de estudio con respecto a dónde y de dónde provienen los antecedentes y datos significativos de lo que se está estudiando. Ander-Egg (1994) señala que los documentos son hechos o rastros de algo ya acontecido, *testimonios* que proporcionan

información, datos o cifras, los cuales constituyen un material muy útil para la investigación.

Los documentos que se han analizado para este estudio son:

El análisis documental provee al investigador información valiosa que le da sustento para responder a las preguntas de investigación enunciadas desde el principio de su estudio, a la vez que con ello, puede ser capaz incluso de generar más conocimiento sobre determinado tema u objeto de investigación.

Los documentos que se han analizado para efectos de este estudio son:

El examen distrital

El programa de Inglés

El plan de clase

El examen distrital, se analizó con base en la literatura del marco teórico que habla sobre el desarrollo de las habilidades de comunicación en un segundo idioma y en un segundo momentos se contrastó con los resultados del análisis que se hizo del programa.

Para evaluar el programa de Inglés se adaptó el instrumento de González y Flores (2000) llamado: Formato para evaluar el diseño de un curso (ver anexo no. 5), se eligió este instrumento porque el enfoque que los autores proponen es desde la posibilidad de intervenir en la formación integral de los alumnos, tomando como marcos de referencia los aspectos axiológicos, filosóficos, pedagógicos y sociales de la disciplina o asignatura; otra característica que resulta importante resaltar es que se trata de un modelo flexible, y la enseñanza es una práctica social sobre la que no se puede tener un total control (Gimeno, 1999, citado en González y Flores 2000); y este diseño brinda "flexibilidad". Con este instrumento se analizaron los componentes estructurales del programa que son: las Intenciones educativas, Objetivos, Contenidos, Actividades y Estrategias de enseñanza-aprendizaje y la Evaluación. Interesó investigar la orientación psicopedagógica del currículum, cuales son los fines que persigue, que tipos de contenidos se estudian, si son actuales, si se señalan las estrategias de enseñanza-aprendizaje y si recomiendan formas de evaluación.

Para evaluar e plan de clase se elaboró una lista de cotejo (ver anexo no. 7), que tomó en consideración los componentes del formato anterior, como señala (Gimeno, 1999, citado en González y Flores 2000), los procesos de planificación son actividades mentales mientras no se lleven a la práctica. Aquí la atención se centró en identificar si al diseñar el plan de clase el

docente maneja los mismos elementos que en el programa, si los contenidos, estrategias, actividades y evaluación corresponden al paradigma educativo que sustenta al programa.

Todo esto tuvo el objetivo de llegar a si el programa es actual, si los materiales educativos utilizados responden a los intereses y necesidades tanto del estudiante como del profesor, si el tipo de evaluación que se realiza es congruente con las necesidades académicas de los alumnos, entre otros.

Procedimiento para la Recolección de Datos

Para realizar el acopio de la información del estudio, se procedieron a aplicar los instrumentos elaborados y seleccionados bajo los siguientes pasos:

Primeramente se estableció un contacto personal con el responsable de la sección y se le explicaron el por qué y el para qué de esta investigación, a la vez que se le pidió toda la ayuda y colaboración necesaria para llevar a cabo este proyecto. Una vez obtenida la autorización necesaria por parte de la sección, se procedió a establecer contacto con los participantes del estudio para utilizar los instrumentos que le correspondieran a cada uno, los cuales se describen a continuación:

Para el acopio de información útil y relevante de la evaluación de contexto. Se elaboró una *encuesta* (Ver anexo no. 4) que fue aplicada a los alumnos de este estudio por la necesidad que hubo de coleccionar información de manera directa para conocer aspectos generales relacionados con la percepción que los alumnos tenían con respecto a la asignatura de inglés y a la evaluación distrital.

Se recurrió también al uso de la *entrevista* (Ver anexo no.3) la cual fue aplicada al docente y tuvo la intención de conocer entre otros aspectos, su opinión con respecto al plan de estudios, las necesidades del alumnado en términos de conocimientos y habilidades de comunicación en el idioma inglés para presentar el examen de inglés, si estas necesidades eran cubiertas por el programa y materiales que se utilizaban en clase, etc.

Para el acopio de información útil y relevante de la evaluación de entrada. Se recurrió al uso de la técnica de *análisis documental* por medio de la elaboración de un *instrumento diseñado para evaluar un curso* (Ver anexo no.5) que facilitó estudiar los planes y programas de las asignaturas, la bibliografía básica, de consulta y material complementario, documentos de planeación académica, los sistemas de evaluación sugeridas por el programa de la

asignatura, los implementados por la sección y los implementados por el Distrito México Norte (Evaluación de inglés).

Se hizo una indagatoria de los recursos didácticos y tecnológicos con que cuenta la institución. Se puede decir que este eje constituyó el análisis del currículum Formal.

Para el acopio de información útil y relevante de la evaluación de proceso. Para el caso concreto de esta investigación se empleó la observación participante como técnica (ver anexo 6) que permitió obtener información sobre la puesta en práctica de los programas de estudio, por ejemplo: cuales eran las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas por los programas y las que utilizó el docente, qué actividades se realizaron en clases, el uso que se le dio a los materiales, la organización de la clase, la distribución del tiempo empleado, etc. Se puede decir que este eje abordó lo que fue el análisis del Currículum Real y el Oculto.

Tabla 2. <i>Cronograma de Observaciones. Agosto 2007</i>			
Unidades de análisis	Instrumento	Cantidad de Observaciones	Fechas.
Docente	Observación Diario de campo	4	Semana del 6-10 Semana del 13 al 17 Semana del 20 al 24 Semana del 27 al 31
Grupo "B" 3er semestre	Observación Diario de campo	2	Semana del 6-10 Semana del 20-24
Grupo "B" 5to semestre	Observación Diario de campo	2	Semana del 13-17 Semana del 27 al 31

Para el acopio de información útil y relevante de la evaluación del producto:

Para esta investigación, esta etapa de evaluación implicó analizar los resultados del programa, como señalan Stufflebeam & Shinkfield (1989) el propósito de esta etapa es: "valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa". (p.201). Se tomó como base el resultado de los exámenes distritales de inglés en el período escolar 2007, que arrojó el documento: Reporte Comparativo (2007), ya que la finalidad de esas pruebas es medir cual ha sido el avance de los estudiantes en el período escolar de acuerdo a los objetivos del programa. Se relacionó la información relevante que aportó el contexto, la entrada y el proceso con esos resultados, intentando detectar cuales son los posibles factores que inciden en el bajo desempeño académico de los estudiantes.

Esta serie de pasos constituyó la etapa de análisis e interpretación de datos, misma que facilitó la construcción de significados a la luz de las teorías científicas.

3.5.-Análisis e Interpretación de los Datos

En los estudios cualitativos, el proceso de análisis e interpretación de los datos se constituye de múltiples análisis y reflexiones porque los datos que se recolectan y analizan (sensaciones, percepciones, actitudes y sentimientos) son tan únicos y subjetivos como los individuos considerados en cada estudio. De ahí radica la importancia de que como lo establecen Taylor & Bogdan (1987) "la recolección y el análisis de los datos vayan de la mano" (p.158). Se aplicaron los instrumentos, con la información obtenida y a partir de éstos se procedió a la selección, organización, análisis y contrastación de los datos arrojados. Se procesó la información que arrojó la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto, la colecta de datos provinieron de los participantes de esta investigación: alumnos y docente.

Después de estudiar y analizar cada una de las informaciones, se hizo una selección de datos que consistió en identificar, interpretar y a la vez clasificar aquella información que de manera medular respondía a los problemas y situaciones específicos de esta investigación y que permitiera de acuerdo a Hernández y otros (2006) la identificación y formación de "códigos, categorías y variables" (p.739).

Se tomaron como categorías resultantes del estudio las etapas del modelo CIPP, cada una con sus respectivos indicadores, se enuncian a continuación:

Categoría: Evaluación de contexto

Indicadores:

El examen distrital
Percepciones de los alumnos
Percepciones del docente

Categoría: Evaluación de entrada

Indicadores:

El programa de inglés
El plan de clase
Los recursos y materiales

Categoría: Evaluación de proceso

Indicadores:

Las sesiones de clase

Categoría: Evaluación de producto

Indicadores:

Resultados del programa

Se elaboró un *Cuadro de triple entrada* (ver anexo no.8) que fue diseñado de acuerdo a las Categorías de análisis resultantes, indicadores, instrumentos y fuentes definidos por la investigadora, para triangular la información obtenida.

CAPITULO 4

ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan dos apartados, en el primero de forma descriptiva se dan a conocer los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación, en el segundo apartado: análisis e interpretación de los resultados, se realiza la triangulación de las fuentes, se hace la contrastación con los conceptos estudiados en el marco teórico y se efectúa la construcción de significados para explicar y comprender el fenómeno en estudio.

4.1. Presentación de Resultados

Al realizar el estudio utilizando esta metodología se pudo abarcar de manera global el conocimiento y comprensión del fenómeno en estudio; se detectaron aquellos factores que influyen en el bajo rendimiento que presentan los estudiantes de preparatoria al realizar los exámenes distritales de inglés.

Evaluación de Contexto

En el aspecto de las *Evaluaciones* la investigadora se encontró con que el documento de este programa de estudios no sugería o ni tan siquiera recomendaba formatos de evaluación de la unidad enfocados y adecuados a las actividades de aprendizaje propuestas (exámenes balanceados en los dos tipos de conocimiento el declarativo y el procedimental). Se pudo conocer que el documento le ofrecía al docente algunas guías sobre cómo implementar auto evaluaciones y coevaluaciones, pero de ahí en más y en este aspecto, el documento presentaba un vacío.

En el análisis de las evaluaciones sumativas implementadas a los alumnos de esta Preparatoria se encontró que no existía una concordancia específica con respecto al cómo los alumnos eran evaluados al interior de la preparatoria (exámenes de periodo y exámenes semestrales) y al exterior de la misma (exámenes distritales)

Esto se especifica porque cuando se realizó el análisis de las exámenes externos, se encontró con que dichas evaluaciones se componían de una serie de ejercicios prácticos que medían principalmente el dominio del conocimiento que el estudiante tenía de la gramática y usos cotidianos de la lengua (por su expresión en inglés "Usage and Expression") y ejercicios

relacionados con la medición de las habilidades de comprensión lectora ("Reading comprehension"). Por lo general el número de reactivos que contenía dicha evaluación era de un total de alrededor de 71 reactivos los cuales estaban divididos aproximadamente por la mitad para medir ambas habilidades del uso del idioma (Usage and Expression y Reading Comprehensión).

Se pudo conocer también que la evaluación, es personalizada, pues cada examen estaba identificado con el nombre del alumno. Se pudo conocer que existen tres versiones del mismo examen y la metodología de aplicación de estas evaluaciones disponía que los alumnos fueran ordenados por orden alfabético, de tal manera que ningún alumno podía copiar las respuestas del otro porque cada quien tenía versiones distintas de la prueba. Esta estrategia iba encaminada a que el alumno trabajara en su propio examen y no estuviera tentado a falsear sus respuestas copiándoselas a otro compañero. El tiempo para responder la prueba era de un tiempo mínimo de 30 minutos y de un máximo de 90. La aplicación de estas evaluaciones se recomendaba que fuera realizada con el apoyo del personal docente de la misma sección de cada colegio participante en estas evaluaciones.

Continuando con el análisis de estas evaluaciones, se conoció que una vez procesados, los resultados del desempeño de los alumnos en estas evaluaciones eran expresados a través de un rango de calificaciones que van de los 300 a los 1000 puntos. Dependiendo del puntaje que cada alumno haya alcanzado en su examen a éste se le ubica dentro de las siguientes categorías:

Beginning Low: puntaje de 300 a 430 puntos.

Beginning High: de 431 a 580 puntos.

Intermediate Low: de 581 a 680 puntos.

Intermediate High: de 681 a 790.

Advanced Low: de 791 a 890 y

Advanced High: de 891 a 1000 puntos.

Los resultados generales de evaluación eran dados a conocer a los directivos y encargados de cada colegio afiliado al Distrito por el Centro de Evaluación del Distrito México Norte, mediante un documento general de información académica que contenía la información

exacta por escuela, por materia y por grado académico del desempeño de los alumnos de esta evaluación. Ese reporte abarcaba a los 21 colegios pertenecientes al Distrito.

Una vez conocidos los aspectos y características de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas implementadas en la preparatoria, se procedió a analizar los aspectos y características concernientes a las evaluaciones internas que se aplicaban en la misma.

De este análisis se encontró que el grado de dificultad de los exámenes internos en relación a los externos es sustancial (en el sentido de que los distritales realizaban ejercicios de comprensión lectora con textos de alta complejidad y la aplicación en estructuras de lenguaje cotidiano de la gramática de la lengua y los exámenes internos de la preparatoria, es decir las evaluaciones de período y las semestrales, no consideraban ese nivel de complejidad al momento de evaluar el aprendizaje).

Se pudo conocer que dentro de esta preparatoria las evaluaciones sumativas comprendían tres exámenes de periodos académicos de aproximadamente 20 días de clase y una evaluación final o de semestre con la que se *cerraba* el ciclo de estudio de los estudiantes de esta institución. Asunto que llamó el interés de la investigadora consistió en no haber encontrado instrumentos de evaluación formativa en esta área.

Se realizó una entrevista a profundidad al profesor de Inglés (ver Anexo no. 4) y se encontró que en cuanto a la dimensión personal: es mexicano de nacimiento, profesionista universitario titulado de la carrera de Contador Público, su inmersión dentro del campo laboral de la docencia en el área de inglés se debió a su dominio del idioma; tiene una experiencia laboral en el campo de la enseñanza en esta área de once años. Cuando se le preguntó cómo la carrera de Contaduría le había ayudado para desempeñarse dentro de un campo profesional que no era el suyo, el docente contestó: "No nada más soy un Contador Público que se dedica a dar clases de inglés porque conoce el idioma; he tomado algunos cursos de actualización y capacitación docente para poder impartir clases. Toda esta preparación la he recibido en parte dentro del sistema educativo de esta institución en cursos de micro-enseñanza en el campus de una de las universidades, la cual pertenece no al Distrito Norte sino más bien al Distrito Sur; pero como tú sabes toda esta preparación sigue siendo orientada dentro de los marcos y enfoques particulares que esta escuela tiene sobre la educación".

Cuando la entrevista abordó la dimensión relacionada con el programa de estudios de “Lengua Adicional al Español” el maestro afirmó lo siguiente: “Mira: sí conozco el programa de la asignatura y sé cuáles son las habilidades de comunicación que debo desarrollar en mis alumnos de hecho, durante mis clases implemento actividades que desarrollan éstas mismas en los muchachos y utilizo material adicional de apoyo como revistas, periódicos y libros en inglés para mis sesiones”.

El profesor comentó: “la habilidad comunicativa más desarrollada en mis alumnos es la habilidad de comprensión auditiva, ya que por lo general capto que ellos me entienden lo que digo cuando me expreso en inglés con ellos.”; sin embargo, el docente no ofreció otro comentario que explicara razones sobre la comprensión auditiva como la habilidad más fuerte de sus estudiantes, sólo agregó que dentro de sus clases, sigue esforzándose por fortalecer dicha comprensión al procurar mantener un ambiente de clases en el cual se utilice exclusivamente el idioma inglés.

Por otro lado, el docente comentó que la habilidad menos desarrollada resulta ser la comunicación oral: “considero que a los alumnos se les dificulta hablar y expresarse en inglés por diversos factores que van desde la falta de práctica y bases para hacerlo hasta por cuestiones relativas al temor de los muchachos por equivocarse y ser blanco de burlas de los demás compañeros.”

Se observó al entrevistado muy seguro de sí mismo cuando se le cuestionó todo lo relativo a si conocía los elementos de los cuales se componía los programas de estudio de esta asignatura sin embargo, dijo no conocer sólo un elemento del programa de estudios, sino varios y aclaró lo siguiente: “fijate que con respecto a la metodología de enseñanza-aprendizaje que el programa recomienda utilizar esa sí, no la conozco; mis clases las llevo de otra manera, son diferentes formas de abordar la enseñanza del idioma que he aprendido y utilizado a lo largo de mis años de experiencia laboral que tengo.”

Al abordar el tema de la evaluación, el entrevistado refirió lo siguiente: “evalúo integralmente a mis alumnos, considerando para ello desde su disciplina en el salón hasta sus conocimientos y aptitudes para la clase. Evalúo lo que saben, el cómo lo hacen y el cómo se comportan; eso es evaluar las competencias académicas en los muchachos”. La investigadora destacó el hecho de que dentro de las respuestas que el docente brindó durante la charla que

se tuvo con él, no mencionó ejemplos de cómo evalúa las habilidades de comunicación lingüística de los estudiantes en la realización de las actividades didácticas en el aula de clases; éste es un factor importante, puesto que el desarrollo y práctica de estas mismas, son un punto crucial para que los alumnos obtengan éxito en la evaluación distrital que hace el Distrito Norte.

Al tratar el tema de la relación existente entre el Programa de Enseñanza de “Lengua Adicional al Español” y las evaluaciones distritales de inglés, el maestro comentó: “en mi opinión el programa oficial no brinda elementos y conocimientos suficientes para desempeñarse en esta evaluación (se refiere a la evaluación distrital).....” Y agregó: “la evaluación distrital debiera de estar equiparada con respecto a lo que los alumnos de la preparatoria están viendo en sus clases de Inglés ya que muchas de las veces lo que los alumnos estudian y preparan es rebasado en mucho con lo que éstos encuentran dentro de la evaluación procedente del distrito a la que son sometidos”. En la charla se intentó volver al tema antes mencionado, pero cuando en un momento determinado se mencionó la palabra “evaluación” en el sentido de querer saber qué implementaba y cómo hacía para llevarlo a cabo, el docente giró el tema en relación con el programa SEP y la forma en la que éste formaba en los estudiantes los conocimientos y habilidades suficientes para desempeñarse en el examen distrital.

Durante la conversación que se tuvo con él, no se pudo averiguar si el profesor realizaba actividades adicionales o incluso remediales para mejorar los resultados de sus alumnos den los exámenes distritales.

Se observó que el entrevistado cuando habla sobre su actividad docente lo hace con convencimiento y cuando se refiere a sus alumnos se nota un aprecio hacia los muchachos que componen sus grupos. Durante la conversación, el docente dijo tener buena disposición por brindarle al alumnado los elementos necesarios para que éste quede satisfecho y contento por lo que se está aprendiendo con sus cursos.

Para tener un acercamiento a los alumnos seleccionados y recabar la información se utilizó de la técnica de *la encuesta* (ver Anexo no.3); Fue interesante descubrir que los alumnos dijeron estar interesados en aprender los contenidos y dominar las habilidades de comunicación en un segundo idioma; que la gran mayoría percibieron al maestro como una

persona que se interesa por ellos y que les da confianza para dirigirse a él; que si necesitan acudir por ayuda con sus compañeros en caso de necesitarlo también sienten confianza.

Con respecto a la implementación del programa de inglés, los alumnos dijeron participar en clases y hacer uso de sus habilidades de comunicación en inglés, que utilizaban *actividades variadas* que a su vez les ayudaban a desarrollar la capacidad de escuchar y entender lo que les dicen cuando alguien les habla inglés, a desarrollar la capacidad de expresarse en forma escrita en este idioma y que en clase utilizaban *recursos y materiales variados* que les ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura. Pero por otro lado, se observó que la gran mayoría de los encuestados manifestaron estar “de acuerdo” que en las clases sólo se remitían a estudiar los contenidos del libro y realizar las actividades de los libros del curso.

En la siguiente tabla se observa que un número significativo de los 66 entrevistados calificó de *neutral* varios aspectos sobre los cuales se les cuestionó tales como: el interés por los temas que se desarrollan en clase, el gusto por estudiar esos temas, el nivel de satisfacción que les deja lo que aprenden en la clase de inglés, el nivel de confianza en sus compañeros de clase para que no se burlen de ellos mismos, su participación en clases, los usos que hacen de sus habilidades de comunicación y su compromiso al momento de realizar las tareas encomendadas por el docente.

Tabla 3. Respuestas a encuesta						
	5 Muy de acuerdo	4 De acuerdo	3 Neutral	2 En desacuerdo	1 Totalmente en desacuerdo	Total
1.-Aprender inglés me brinda grandes beneficios.	47	15	3			65
2.- Los temas que se estudian en la clase de inglés son interesantes.	3	20	24	14	4	65
3.- Los temas que abordamos me gustan.		16	30	17	2	65
4.- Estoy satisfecho con lo que aprendo en la clase de inglés.	1	15	29	14	6	65
5.- Participo en clases y hago uso de mis habilidades de comunicación en inglés	5	11	22	20	7	65
6.- Realizo mis tareas por mí mismo	7	24	26	7	1	65

7.- Estoy interesado en aprender los contenidos y dominar las habilidades de comunicación	42	17	5		1	65
8.- Percibo que le intereso a mi maestro como persona. Tengo relación de confianza con él.	14	26	17	5	3	65
9.- Tengo relación de confianza con mis compañeros que me hacen sentir <u>que no se burlarán si tengo dudas.</u>	8	22	25	9	1	65
10.- Tengo relación de confianza con mis compañeros que me permite <u>acudir a ellos si lo necesito.</u>	17	32	12	3	1	65

Cuando la encuesta se abocó a indagar la relación existente entre la implementación del programa de estudios y el examen distrital se encontró con que un número significativo de los entrevistados calificaron de *neutral* aspectos relacionados con la utilidad y trascendencia de lo que aprenden en esta asignatura para desempeñarse con éxito en dicho examen, y también fue *neutral* la calificación dada por los alumnos cuando se les preguntó si a lo largo del curso de inglés habían estudiado o analizado las dificultades que se les había presentado en esta evaluación. Cabe mencionar que sorprendió a la investigadora el alto índice de respuestas ubicadas en "neutral", el resultado de las encuestas señalaron que la tendencia resultó *negativa* y que ésta situación se interpreta a que los estudiantes, en relación a las clases de inglés, muestran actitudes de desinterés y apatía por las mismas.

Ahora bien, el último ítem de la encuesta (23) se abocó a indagar si los alumnos tenían alguna sugerencia o comentario adicional a los cuestionamientos incluidos en el instrumento. En las siguientes tablas se agruparon y concentraron las respuestas más representativas:

Tabla 4. <i>Respuestas a pregunta 23. ¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional que quisieras agregar?</i>
Respuestas específicas a pregunta no.23 por parte de alumnos de 3er semestre:
Cambio de maestro: 5
Mayor creatividad en las actividades: 8
Mayor número de clases: 1
Cambio de técnicas de enseñanza: 1
Respuestas específicas a pregunta no.23 por parte de alumnos de 5to semestre:
Cambio de maestro: 1
Creatividad en las actividades: 5
Cambio de número de frecuencias: 2
Cambio de técnicas de enseñanza: 10
División de alumnos en básicos y avanzados: 1

Resultó interesante para la investigadora conocer que una mayor parte de los alumnos del 3er semestre se inclinaron por sugerir una mayor creatividad en las actividades que se realizaban en clases; mientras que por parte de los alumnos del 5to semestre los alumnos sugirieron realizar un cambio en las técnicas de enseñanza que el docente empleaba. Las observaciones que hicieron los estudiantes en ambos grupos fueron un intento deliberado de proponer un replanteamiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se estaban utilizando en las clases de inglés.

Evaluación de Entrada

Se recurrió al uso de la técnica de análisis de documentos y materiales para incorporar información de entrada que facilitara estudiar *al programa de inglés* que se está impartiendo actualmente, a la vez que facilitó realizar un análisis *del plan de clase y de los recursos y materiales* recomendados y utilizados en las clases de las asignaturas. Para hacer la evaluación del programa de la asignatura de "Lengua Adicional al Español", se seleccionó y adaptó un instrumento tomado de González y Flores (2000) (ver anexo 6).

A continuación se presentan los resultados obtenidos por medio de la aplicación de este instrumento.

Para el apartado de *Introducción* de este programa de estudios, se encontró que el documento, brindaba datos en donde se describe el perfil de desempeño del alumno que cursa esta asignatura los cuales están debidamente interrelacionados con el panorama general del mundo y la sociedad globalizada en donde cada día que pasa, el idioma inglés se transforma con celeridad en el idioma mundial de los negocios y las relaciones entre los pueblos del orbe. El programa enfatizó lo que el alumno debe de ser capaz de hacer con respecto a sus habilidades de comunicación. El programa también determinó las funciones, deberes y labor educativa que debe de realizar el docente, sobre todo en cómo orientar a éste mismo para que desarrolle la capacidad de comunicación oral y comprensión lectora en inglés de sus estudiantes.

Además de ello, el programa presentó un mapa conceptual donde la materia en estudio está ubicada dentro del plan de estudios del semestre. Al momento del análisis se consideró que este tipo de gráficos le facilitaban tanto al docente como al directivo o al lector *común y*

corriente una perfecta identificación con respecto a las materias que se interrelacionaban con la materia descrita en el documento curricular.

Sin embargo, aunque en forma gráfica se expliciten muy bien las interconexiones entre la materia y el plan de estudios, no se encontró que se estableciera la relación curricular de esta asignatura con la materia que le antecedia; se percibió que no hay puntos de coincidencia en los cuales se especificara de qué manera los contenidos del programa anterior se interrelacionaban con los contenidos consecuentes.

En cuanto al apartado de *Metodología*, se encontró con que el documento de la materia explicitaba en qué consistía su metodología siendo de esta manera, coherente en sus ideas de principio a fin y en la cual se destacaba que el docente debía de centrar su labor docente en los intereses y contexto actuales del adolescente hacia el cual este plan de estudio iba dirigido. Es conveniente señalar que el documento le explicita al docente el tipo de método a seguir, sin embargo se percibió cierta *laguna* en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para implementar las actividades didácticas en el aula escolar y que el programa recomienda.

Realizando la evaluación a este programa de estudios se encontró con que los apartados de *Objetivos*, *Contenidos* y *Actividades* guardaban una estrecha relación entre los objetivos que están planteados y los contenidos que se observan descritos; los cuales a su vez se encuentran desplegados por medio de un listado de actividades que el docente puede retomar y readecuar con base en las necesidades tanto de su contexto escolar como las de sus estudiantes. En el mismo documento de este programa, también se pudo encontrar que se ofrecía un amplio listado de referencias de otros métodos o libros de texto que el mismo documento recomienda para darle al docente la oportunidad de acceder al más idóneo y que se adecue mejor a las características de sus estudiantes.

Se encontró a la vez una amplia sugerencia sobre el tipo de *Material* tanto básico como complementario (tales como revistas, libros en inglés, novelas, películas o ligas de Internet) del cual el docente podía *echar mano* para apoyar y reforzar lo que impartía al interior del aula de clases.

Para hacer el análisis del Plan de clase, se recurrió a la elaboración de una lista de cotejo (Ver anexo no.7) que permitió conocer lo siguiente:

-Con respecto al plan de clase de 3er semestre:

Al realizar la lista de cotejo se encontró que el plan de clase se elaboró en su totalidad acorde a los objetivos que el programa de estudios recomendaba hacer en la clase. Se pudo comprobar que éstos son congruentes con los objetivos de aprendizaje de la materia ya que planteaban gran parte de los aspectos correspondientes al uso y fomento de las habilidades básicas de comunicación; sin embargo también se encontró con que este plan de clase abordaba más contenidos de los que el programa oficial incluía y en el plan aparecía el estudio de elementos gramaticales que no estaban previstos en el programa.

A la vez se pudo conocer que este plan de clase tenía muchas áreas de oportunidad que atender con respecto a la formulación y puesta en práctica de *actividades didácticas* enfocadas a practicar o encontrar las demandas de la *evaluación distrital* ya que en poco o en nada contenía aspectos relacionados con la preparación explícita de los alumnos en esta evaluación. Por lo tanto tampoco se encontró en el rubro de *Evaluaciones* aspectos o elementos que permitieran inferir que el docente estaba considerando implementar exámenes parecidos o semejantes a los distritales. Los aspectos a tomar en cuenta para el examen de periodo sólo se remitían a evaluar los conocimientos y habilidad del alumno en cuanto al uso de la gramática. Por lo tanto también se puede afirmar que en este rubro tampoco existieron intentos por evaluar las cuatro habilidades básicas de comunicación.

-Con respecto al plan de clase utilizado para el 5to semestre.

Se pudo conocer que el documento de plan de clase de este semestre tiene muchos puntos de coincidencia con respecto al elaborado para el 3er semestre.

Con respecto al rubro de *Objetivos* básicamente se observó una continuación de los mismos que el docente había considerado plantear para el curso de "Lengua Adicional al Español 3" y ampliar los contenidos de índole gramatical en demérito de la práctica y fomento de las otras habilidades de comunicación.

En lo que respecta a las *actividades didácticas* se pudo observar que el profesor ampliaba un poco más ejercicios y exposiciones "orales" o de presentación de clase de los alumnos frente a sus compañeros, sin embargo, este tipo de exposiciones no contaban con una rúbrica de desempeño que le permitiera al alumno conocer qué habilidades estaba desarrollando, ni mucho menos entablar un proceso de meta cognición sobre lo que estaba logrando o lo que debía reforzar para ampliar su dominio del idioma.

A su vez, tampoco este tipo de actividades enunciaron la relación evidente entre los contenidos o temas de unidad que se estaban abordando en esos momentos. Esta situación se consideró que también influía negativamente en detrimento de las habilidades comunicativas del alumno ya que éste no podía hacer la “conexión” entre lo que estaba aprendiendo y como llevarlo a la práctica.

En el rubro dedicado a las *Evaluaciones* tampoco se encontraron puntos de coincidencia o práctica explícita de ejercicios relacionados con el nivel y demandas de los exámenes distritales; es decir, las evaluaciones no tomaron en cuenta el desarrollo de las cuatro habilidades de comunicación.

En conclusión se encontró que se han ido incrementando aspectos de “mejora e innovación” en las evaluaciones sumativas pero aún existe mucho por hacer para que tanto las evaluaciones internas como externas que se realizan en la institución se unifiquen y tengan el mismo formato y las mismas características.

Al hacer el análisis de los libros de texto se procedió básicamente a indagar si dichos textos eran algunos de los sugeridos por el programa de estudios y se encontró con que los textos utilizados eran ajenos a la lista de títulos recomendados por el documento de la materia. Se encontró que los libros están apegados a los contenidos propuestos por el programa oficial de estudio. Es decir ambos, programa y libro de texto abarcaron contenidos gramaticales tales como: fórmulas comparativas ejemplo: “as pretty as...”, tiempos futuros con “will” ejemplo: “If I finish school I will...”, presente perfecto ejemplo: “Have you ever been in an embarrassing situation” y fórmulas gramaticales utilizadas para peticiones, obligaciones, prohibiciones y sugerencias.

Evaluación de Proceso

Implicó necesariamente la observación a detalle acerca de la implementación y los procesos que se llevaron a cabo con respecto al plan educativo.

Por medio de la guía que se elaboró para realizar la observación en la implementación de la asignatura (Ver Anexo no. 6) se pudieron realizar dos observaciones al grupo de 3er semestre y dos observaciones al grupo de 5to semestre. Ambas inmersiones se realizaron durante la hora de clase que correspondía a cada grupo. Se prefirió tomar un tiempo

aproximado de 35 minutos para entrar al salón o bien realizar observaciones *de ventanilla* para poder captar con más fidelidad cada una de las situaciones y hechos que se sucedieron.

Se aclara el hecho de que en las clases observadas en ambos grupos se apreció un patrón de enseñanza muy similar tanto en el grupo de 3er semestre como en el grupo de 5to. Esta coincidencia se dio porque se observó que el maestro inició con la misma temática en ambos semestres: un ejercicio práctico de *repaso* de los tiempos gramaticales que pertenecían al idioma. A medida que los minutos pasaban y que el pizarrón se iba llenando de frases que había que complementar o responder, se apreció que los alumnos empezaron a experimentar angustia por no dominar *al dedillo* los tiempos gramaticales y la correcta conjugación de los verbos que debían de ir en el ejercicio.

Consecuencia de ello, sucedió que la investigadora presencié ambos momentos en los cuales los alumnos de ambos semestres le pedían al maestro un repaso sobre esa temática (repaso gramatical). El maestro accedió a dar ese resumen, lo cual se llevó a cabo en su totalidad.

Posterior a esto, el docente volvió a aplicar otro ejercicio parecido al aplicado el primero día de clases. Cabe aclarar que el maestro siempre mostró disposición para ayudar a sus estudiantes, la mayor parte del tiempo habló en inglés pero en ciertos momentos los muchachos querían que el profesor les diera las respuestas o que volviera a explicar lo que se les había dado de clase en la sesión anterior. Se observó a la clase en ciertos momentos apática, en ciertos momentos los estudiantes se mostraron renuentes a realizar un esfuerzo adicional por integrarse a la actividad y en otros menos, se veía que los muchachos “despertaban” y se ponían a trabajar porque el tiempo de clase se acababa y el maestro iba a recoger las libretas.

En ningún momento se observó que el docente usara recursos adicionales a libros de texto o libreta (no utilizó los recursos editoriales como revistas, libros, recursos audiovisuales, etc. que mencionó durante la entrevista). Tampoco se observó que realizara acciones adicionales para cambiar el estado de ánimo del grupo como la implementación de dinámicas o juegos didácticos que mezclara contenidos con actividades atractivas que “engancharan” a los muchachos con la sesión del día, por el contrario: el docente enfatizó mucho la disciplina en clase y proporcionó amplios ejercicios escritos en cuaderno que sólo se observó permitió a los

alumnos practicar cierta revisión del tema gramatical en turno, pero de ningún modo permitió la práctica de habilidades de comprensión lectora o redacción escrita en el idioma inglés.

Quizás una diferencia notable de la cual la investigadora se percató, fue la actitud pasiva de los alumnos de 5to semestre por aceptar y realizar todas las actividades que el maestro proponía tales como: sentarse bien, escuchar, permanecer callado, escribir en la libreta y contestar el ejercicio. Estos muchachos permanecieron quietos todo el tiempo, si terminaban se ponían a dibujar garabatos en la parte posterior de la libreta, tomaban su celular y empezaban a jugar con él o bien se dormían. Ninguno se dirigió al maestro cuando tuvo dudas en el idioma inglés y como durante esas sesiones los alumnos fueron muy callados, el maestro les habló en español la mayor parte del tiempo para despertarlos de su somnolencia o bien para contestar dudas. En ningún momento, a pesar de que el docente se percató de la poca participación o interacción del grupo hacia él, intentó desarrollar un juego o alguna dinámica que los *despertase*.

Ambas sesiones concluyeron con un “¿alguna duda sobre el repaso que les di?” y con “¿alguna duda sobre el ejercicio”? No se observó un llamado a recuperar la atención, ni tampoco se realizó un cierre apropiado que les permitiera a los alumnos reconocer que era lo que habían estado haciendo, a qué no le habían entendido o lo que les había parecido interesante o bien, que hubieran aprendido.

Mientras que por el contrario, los alumnos del tercer semestre demostraron una actitud de rechazo más abierta a todas las indicaciones y propuestas del maestro. Es decir: constantemente se les veía cara de fastidio, se les escuchaba hablar entre ellos con voz baja asuntos que tenían una connotación negativa con respecto a lo que estaban haciendo, otros se levantaban sin permiso y empezaban a platicar, se notaba aburrimiento y desinterés por parte de los alumnos. La clase terminó en desorden, cuando se escuchó el timbre, la gran mayoría de los alumnos de este grupo abandonó la actividad que estaban realizando y salieron sin permiso al pasillo; no existió la oportunidad para el maestro de dar un cierre apropiado del tema que estaba impartiendo en esos momentos.

Evaluación de Producto

Si se entiende a la evaluación del producto como la etapa en la cual se valora la consecución o no consecución de los objetivos planteados dentro de un programa académico;

entonces en esta investigación, el uso de la información proveniente de esta evaluación permitió conocer los logros o limitaciones del programa, en este caso en particular, los resultados de las pruebas distritales son la evidencia que señalan que los objetivos del programa no se están cumpliendo.

Prueba de ello es la información contenida en la siguiente tabla la cual proviene del documento *Reporte Comparativo (2007)* que muestra los puntajes obtenidos por las preparatorias participantes en las evaluaciones externas que se realizan cada semestre.

Tabla 5			
<i>Resultados de prueba distrital</i>			
<i>No.</i>	<i>Institución</i>	<i>Período</i>	<i>Puntaje obtenido</i>
1	Preparatoria del Norte (a)	Mayo 2007	890
2	Preparatoria del Norte (b)	Mayo 2007	850
3	Preparatoria del Norte (c)	Mayo 2007	800
4	Preparatoria del Norte (d)	Mayo 2007	786
5	Preparatoria del Norte (e)	Mayo 2007	758
6	Preparatoria del Noreste (a)	Mayo 2007	739
7	Preparatoria del Noreste (b)	Mayo 2007	700
8	Preparatoria del Noreste (c)	Mayo 2007	665
9	Preparatoria del Noreste (d)	Mayo 2007	649
10	Preparatoria del Noreste (e)	Mayo 2007	634
11	Preparatoria del Noreste (f)	Mayo 2007	619
12	Preparatoria del Noreste (g)	Mayo 2007	598
13	Preparatoria del Centro (a)	Mayo 2007	575
14	Preparatoria del Centro (b)	Mayo 2007	550
15	Preparatoria del Centro (c)	Mayo 2007	535
16	Preparatoria del Centro (d)	Mayo 2007	520
17	Preparatoria del Sur (a)	Mayo 2007	497
18	Preparatoria del Sur (b)	Mayo 2007	480
19	Preparatoria del Distrito	Mayo 2007	375
	Norte bajo estudio		

Podemos ver que la Preparatoria en la que se realiza este estudio ocupa el último lugar en la tabla y al aplicar el modelo CIPP, se han podido detectar aquellos factores que están influyendo en los resultados negativos que ha venido presentando el programa de inglés dentro de la preparatoria

Lo anteriormente establecido fue inferido a partir de la obtención de evidencias que la información proveniente de contexto proporcionó a este estudio. De esta evaluación con la ayuda de la aplicación de la entrevista al docente y de la aplicación de encuestas a los alumnos se pudo conocer que las actitudes, sentimientos y percepciones tanto de uno como de otros tenían puntos divergentes de entender, aplicar, captar y apropiarse del programa que se estaba impartiendo; puntos de opinión y sentir que tampoco correspondían con las características y demandas provenientes del análisis a la estructura del examen distrital con el que se evaluaba a esta población.

La información obtenida como resultado de la evaluación de entrada también aportó evidencias significativas ya que por medio de la técnica de análisis documental se pudo conocer que el programa de estudios estaba bien estructurado y que a la vez era un programa académico basado en el desarrollo de competencias el cual aunque posee muchos elementos para enriquecer la adquisición del alumno de las habilidades comunicativas del idioma no estaba siendo aplicado por el docente de la manera en como el documento curricular estaba siendo sugerido. Lo anteriormente dicho se pudo comprobar cuando se realizó el análisis de la planeación de clase del maestro: las habilidades básicas de comunicación no estaban siendo fomentadas de una manera satisfactoria y además de ello, los exámenes internos que el docente diseñaba guardaban poca relación con las demandas y características de las evaluaciones externas que los alumnos presentaban a nivel distrital.

Finalmente, la implementación de la evaluación de proceso por medio del uso de guías de observación aportó evidencias significativas para la evaluación de producto porque de esta manera se pudo conocer que la metodología utilizada durante la implementación de las clases no estaba relacionada con los intereses y actividades que a los adolescentes les gustaba realizar y que el programa recomendaba llevar a cabo, por el contrario se comprobó que las clases eran llevadas a cabo con un enfoque tradicionalista, donde el docente hablaba y el alumno escuchaba.

Lo anteriormente expuesto es analizado e interpretado a la luz de las teorías científicas para de esta forma facilitar la construcción de significados útiles y relevantes para esta investigación.

4.2.- Análisis e Interpretación de los Resultados

Evaluar un currículum comprende analizar sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos, tiempos, espacios, etc. para de esta manera encontrar la mayor coherencia con respecto a la articulación de todos los elementos que componen al mismo.

Congruencia y adecuación son parte de los elementos que Stenhouse (1991) recomienda tomar en cuenta cuando refiere que el currículum debe de quedar abierto al escrutinio y a la discusión porque de esta forma se está permitiendo que los involucrados directos con la educación y sus procesos se valgan de este medio (el currículum) para hacer que *lo educativo* alcance los objetivos para los cuales se diseña y para los cuales se implementa.

Es por ello importante que se debe de tomar en cuenta a la evaluación de un currículum como la puesta en consideración y juicio de valor de todo el conjunto de experiencias diseñadas por una institución educativa para lograr el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, el análisis y la interpretación de información del presente apartado pretende disponer de los resultados obtenidos a través de la implementación del modelo de evaluación curricular CIPP a los programas de inglés de la preparatoria, por consecuencia proceder a construir significados coherentes y adecuados con la realidad de este estudio y los cuales estén basados en los postulados científicos de los expertos provenientes del marco teórico de esta investigación.

Evaluación de Contexto

El examen distrital fue el primer indicador analizado dentro de esta categoría.

Se partió de establecer que el examen distrital de inglés estaba diseñado para medir el conocimiento y el desarrollo de las habilidades de comunicación que los alumnos poseen en este idioma. Esta evaluación se centra en evaluar el aprendizaje del alumno y de todo aquello que él domina con respecto a las habilidades de comunicación que el curso le brinda (González y Flores, 2000) y que se refieren a la comprensión de textos escritos en inglés y la aplicación de la gramática en ejercicios prácticos del uso del idioma.

ya que sus puntajes tanto en los ejercicios relacionados con la parte de *Reading Comprehension* (que medía habilidades en comprensión lectora) como de *Usage and Expression* (habilidades en el uso y aplicación de gramática) demostraron que la preparatoria tuvo un número significativo de alumnos colocados en el nivel de *Beginning Low* que pertenecían a los puntajes mínimos de calificación usados para interpretar sus resultados.

Las percepciones de los alumnos fue el segundo indicador utilizado en esta categoría. Por medio de la aplicación de la encuesta (ver anexo no...) se pudo conocer que los alumnos se encontraban convencidos y muy seguros de conocer las ventajas de hablar y dominar un segundo idioma. Ambos grupos expresaron estar de acuerdo en que hacían uso de sus habilidades comunicativas por medio de actividades variadas que les facilitaban desarrollar estas mismas, sin embargo los alumnos expresaron que lo anteriormente descrito sólo se llevó a cabo con materiales y recursos *restringidos* a los libros de texto que utilizaban en clases.

Esto por consecuencia no se encuentra ajustado a las disposiciones que el *Programa de Estudios de Inglés* (s.f.) de estas materias prescribe porque en el documento curricular de esta asignatura se señala que se debe contar con un banco de material visual, escrito y auditivo proveniente del material comercial existente en el mercado así como material elaborado personalmente por el alumno el cual deba de involucrarlo en su proceso de aprendizaje.

Taba (1974) menciona que la poca vinculación entre la implementación del currículum y las necesidades (en este caso socio-afectivas de los alumnos por encontrar identificación con los intereses propios) produce en los estudiantes sentimientos contrarios a los necesitados para implementar con éxito determinado currículum. Se piensa por lo tanto que el no experimentar con materiales *novedosos y variados*, que se encuentren interrelacionados con los intereses del adolescente propiciaron que la población de la preparatoria encontrara apatía y desinterés (ver tabla no. 3) en aspectos relacionados con el gusto y el compromiso por estudiar los temas que se desarrollaban en clase, la satisfacción que les producía lo que estudiaban, la confianza entre compañeros, la realización de tareas y el uso de habilidades comunicativas en el salón de clases.

También en este sentido, la poca vinculación que los alumnos de la preparatoria encontraron entre la implementación del currículum y sus necesidades académicas para

afrontar la evaluación distrital propiciaron que estos percibieran al programa como poco trascendente y poco vinculado a lo que ellos necesitaban conocer y dominar para obtener buenos resultados.

Percepciones del docente fue el tercer y último indicador analizado dentro de esta categoría.

De la entrevista aplicada se pudo conocer que el maestro se esforzó por lograr la confianza de sus alumnos, lo que en palabras de Posner (2005) facilita las tareas de enseñanza que el maestro debía de fomentar en su rol con los alumnos de la preparatoria.

Sin embargo para el docente, los programas de inglés resultaron ser poco adecuados para corresponder a las demandas de la evaluación distrital porque los conocimientos y habilidades que se impartían en clases no se relacionaban con el nivel de dificultad encontrado en los reactivos de la evaluación externa. Esa era la razón que en opinión del maestro, explicaban los bajos resultados de los alumnos en las pruebas distritales.

Durante el desarrollo de la entrevista, no se apreciaron acciones remediales que él hubieran implementado para tratar de adecuar la complejidad del examen distrital con los programas de inglés.

González y Flores (2000) establecen que dentro del marco filosófico y de valores del docente existe "la posición personal del maestro que está fundamentada en creencias que por ende, lo motivan o no hacia las intenciones compartidas en una tarea educativa conjunta." (p.24). Lo anteriormente dicho, explica la falta de convencimiento por parte del docente sobre *la utilidad* de los programas de inglés para desarrollar los conocimientos y las habilidades comunicativas de los alumnos que a su vez le impidió realizar un análisis que, de acuerdo a Taba (1974) le hubiera proporcionado los elementos necesarios de reflexión para haber visualizado a estos planes de estudio con otra perspectiva diferente. Por lo tanto, se realizó una omisión significativa de todos aquéllos contenidos que si se hubieran enfocado con otra óptica hubieran contribuido a brindarles mayores herramientas teóricas (conocimientos) y prácticas (habilidades comunicativas) a los alumnos para enfrentar la evaluación distrital.

Evaluación de Entrada

El programa de inglés fue el primer indicador analizado en esta categoría.

Se utilizó el formato de evaluación de un curso de González y Flores (2000) y en base a la guía proporcionada por este documento se encontró que los programas de estudio fueron muy precisos y claros con respecto a la enunciación y explicitación de sus elementos básicos: Objetivos, Contenidos, Actividades, Metodología y Evaluación. Se observó que existía una congruencia y coherencia entre los componentes del programa que permitían al docente realizar un plan de clase adecuado a la población y al contexto de la preparatoria.

Se encontró con que los programas de estudio de estas asignaturas corresponden al modelo curricular de proceso porque de acuerdo a Casarini (2004) “describen más bien una situación de aprendizaje, identifican una actividad en la que se encontrará sumergido el aprendiz o un problema que tendrá que resolver.” (p.126). A este respecto se afirma que los programas muestra directrices para guiar al docente con respecto al cómo propiciar escenarios y situaciones prácticas relacionadas con el mundo y los intereses del adolescente a través de las cuales podía inmiscuir al adolescente en su aprendizaje del idioma. Lo anterior se afirma porque los objetivos enunciados establecieron los niveles de concreción necesarios para establecer las intencionalidades educativas que éstos se proponían tales como: fines, objetivos generales y los objetivos didácticos.

Los contenidos contemplados fueron variados en su esencia (abordaron diferentes temas de interés de los adolescentes) y se pudo a la vez observar contenidos conceptuales (tiempos verbales, formas gramaticales, vocabulario, etc.), contenidos procedimentales (se ofrecieron técnicas y estrategias para *aterrizar* cada una de las unidades y objetivos de enseñanza) y contenidos actitudinales que de acuerdo a González y Flores (2000) permitieron “la flexibilidad y tolerancia hacia los demás, fomentaron la colaboración y apoyo en la construcción del aprendizaje, la responsabilidad y la honestidad” (p.40).

Los contenidos actitudinales fueron específicamente señalados para guiar al docente acerca del qué desarrollar en sus estudiantes en términos de valores, actitudes y comportamientos. A este respecto se establece que el programa de las asignaturas contiene no solamente como prioridad la formación del alumnado en los aspectos concernientes a la enseñanza de la lengua sino también la formación de actitudes y sentimientos adecuados para que los alumnos puedan convivir y colaborar cooperativamente en el contexto laboral, educativo o social en que se inserten.

Dentro de esta evaluación de entrada se pudo conocer la naturaleza de las actividades propuestas; están diseñadas para propiciar que los estudiantes desarrollen las competencias lingüísticas, actividades en donde la práctica del idioma no se remitiera sólo a un determinado aspecto del mismo sino más bien que se interrelacionaran el aprendizaje y práctica de diferentes habilidades de comunicación en una misma sesión de clase.

De acuerdo al Programa de Estudios de Inglés (s.f.) se constató que las actividades también guardan una amplia relación con la metodología comunicativa que se sugiere y recomienda utilizar. Con relación a esto, se observó que la implementación de este tipo de metodología aportaba a estos cursos variadas ventajas de entre las que se destaca un gran énfasis en el acercamiento comunicativo con el cual los alumnos podían pasar gran parte de su tiempo entablando comunicación con otros utilizando una amplia variedad de frases léxicas, esquemas gramaticales y formas idiomáticas.

El plan de clase fue el segundo indicador analizado en esta categoría.

En la planeación de clase del docente se encontró la estructuración de los cursos en cuanto a la dosificación de contenidos por unidades y por periodos académicos.

Los planes de clase también especificaron el material que el docente planeó a utilizar, pero con respecto a esto, no se comprobó que el docente hubiera considerado la utilización de material de apoyo adicional tan importante para la consecución de estos cursos; mismo que el docente había referido en la entrevista. En relación a esto, sólo se consideró el uso de los libros de texto (libro del estudiante y libro de trabajo), discos compactos del curso y grabadora.

En concordancia con González y Flores (2000) una planeación de clase debe contener un cuidadoso desarrollo del diseño propuesto por otros en donde se contemplen la consideración de cada uno de los componentes del programa en cuestión y en donde para el caso de este proyecto, la consideración de recursos y materiales adicionales resultaba trascendente para promocionar el uso y fomento de las habilidades comunicativas en el alumno.

Recursos y materiales fue otro indicador analizado en esta categoría.

Por medio de la revisión de los recursos y materiales existentes en la institución se pudo conocer que existían en el colegio muchas áreas de oportunidad que atender en este rubro: no existe mediateca, mucho menos un laboratorio de idiomas y en biblioteca se carecen

de videos educativos en inglés, no hay libros de lectura en este idioma y los libros que existen, corresponden a ediciones pasadas de libros de texto que habían sido usados en años anteriores en la sección de preparatoria. Es lógico pensar que de esta forma, la población de la preparatoria no tiene a *la mano* los recursos y materiales necesarios para acrecentar sus habilidades de comunicación y limita en cierta forma la oportunidad del colegio de brindarle a su alumnado oportunidades de formación competitivas en el aprendizaje del idioma inglés.

Evaluación de Proceso

Las sesiones de clase fueron el indicador analizado en esta categoría.

Por medio de las observaciones realizadas, se encontró que el ambiente de clases en ambos grupos se caracterizó por la apatía o el desinterés de los alumnos hacia los contenidos y/o actividades propuestas por el maestro. Evidencia de esta afirmación se muestra en los resultados obtenidos a partir del registro de lo sucedido en ambos grupos de clase. De ello se desprende que en el grupo de 5to semestre, los alumnos mostraron una actitud pasiva y poco reactiva a lo que se estaba haciendo en el salón de clases, mientras que por otro lado, en el grupo de 3er semestre, los alumnos mostraron un comportamiento opuesto, caracterizado por signos de indisciplina e incluso crítica a las actividades de esas clases.

Lo que se observó hizo recordar a la investigadora cuán importante resultan la relevancia y la eficacia (Stenhouse, 1991) de las actividades que el docente diseña para la consecución de sus cursos porque en base a ello se produce el *enganche* que los alumnos pueden crear para de esta manera ser capaces de comprometerse en su aprendizaje.

González y Flores (2000) explican que la planeación de unas actividades de aprendizaje *exitosas* comprende pautas para influenciar en la motivación de los estudiantes donde por medio de ellas los alumnos adquieran, retengan y transfieran lo aprendido en clases hacia otros contextos diferentes. En relación a esto, la forma en como se sucedieron las clases permitieron determinar que transcurrieron en base a un enfoque tradicionalista de la educación en donde el maestro hablaba y los alumnos tomaban notas y trataban de guardar silencio.

Lo importante de destacar con respecto a lo comentado anteriormente es el desconocimiento existente por parte del maestro de que el currículum que está implementando es un currículum por competencias el cual ya no considera la enseñanza de la gramática como anteriormente se hacía sino que pide del maestro que tome en cuenta la creación de

situaciones imaginarias dentro del entorno de aprendizaje para que se fomente la práctica de las habilidades básicas de comunicación.

Aquí el docente no fue facilitador del aprendizaje de sus grupos, tampoco se vio que ejerciera funciones de “retroalimentador, asesor, coevaluador, conductor y facilitador de debates” (González y Flores, 2000, p.40) por tal motivo los alumnos no pudieron reforzar lo que estaban aprendiendo y al no tener la oportunidad de practicar lo aprendido, no tuvieron la oportunidad de cometer errores para aprender de ellos, tampoco pudieron transferir lo que ya conocían en forma teórica a un plano práctico que tal como lo refiere Díaz (2005a) hubiera facilitado la asimilación de competencias básicas necesarias en su formación integral.

Se comprobó lo dicho por el docente en la entrevista cuando refirió que no conocía la metodología recomendada por los cursos. El maestro suplantó esa carencia con la metodología que conocía, producto de once años de experiencia en el campo de la educación la cual por poseer un enfoque tradicionalista se basó en lo que González y Flores (2000) denominan un pensamiento de bajo nivel el cual ocurre cuando a los estudiantes se les pide memorizar y emplear reglas mediante la realización de rutinas repetitivas.

Evaluación de Producto

En esta etapa, el indicador analizado en esta categoría fue el relacionado con los resultados del programa de inglés.

Para ello se tomó en consideración los resultados de los exámenes distritales, los resultados de cada una de las evaluaciones anteriores y las relaciones que se suscitan entre los elementos del currículum.

Stufflebeam & Shinkfield (1989) establecen que el propósito de una evaluación del producto consiste en valorar los logros de un programa por medio de su estimación (qué tan bien o mal está funcionando) en su interpretación (conocer a nivel documentado cómo deben de ser sus resultados tanto de enseñanza como de aprendizaje) y finalmente en valorar sus efectos (qué tan buenos o malos fueron estos) para determinar hasta qué grado se cumplieron las expectativas y necesidades del grupo al que se pretendía servir: sus efectos positivos y los negativos.

Dicho en otras palabras: la evaluación de producto en esta investigación sirvió para averiguar hasta que punto el programa había cumplido las necesidades del grupo social al que

pretendía servir y para ver también hasta qué punto este programa había cumplido con los objetivos que se le habían formulado previamente.

Se parte del hecho de que los resultados obtenidos por los alumnos de la preparatoria en las evaluaciones distritales colocaron a esta institución en el último lugar con respecto al resto de las preparatorias participantes (ver tabla 1) concretamente estos resultados ubican a la institución en el lugar número 19 de las 19 escuelas que fueron evaluadas. Lo anteriormente establecido brinda elementos para afirmar que los resultados del programa de inglés fueron negativos ya que existió la influencia de ciertos elementos que contribuyeron a la obtención de estos resultados.

La evaluación de contexto permitió saber que las percepciones que el maestro formuló con respecto al plan de estudios favorecieron que este *encasillara* a los programas como *insuficientes* para responder a las demandas que la evaluación distrital le planteaba a sus alumnos. Encontrando eco en lo que Posner (2005) dispone, el docente al no realizar un análisis crítico de los programas para adecuar éstos a las necesidades académicas de sus alumnos demostró que no *adoptó* (no hizo propias las características de estos planes de estudio) y no *adaptó* los planes de estudio a los requerimientos y nivel de desempeño en el idioma inglés que la evaluación externa contemplaba.

Si bien es cierto que en la entrevista el docente refirió que no conocía la estructura del examen distrital, la investigadora reconoce el hecho de que el maestro pudo haber tomado otras instancias por las cuales enterarse de lo que el examen distrital *pedía* a los alumnos demostrar; bastaba entablar un intercambio de impresiones con sus estudiantes o bien entablar comunicación con el coordinador de sección y/o con el director académico del colegio para conocer más información que le diera indicios para implementar actividades de enseñanza-aprendizaje útiles y relacionadas con estas evaluaciones.

Encontramos que un factor que influye en los bajos resultados, es el desconocimiento de que los programas son programas académicos basados en competencias que se enfocan hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos en sus cuatro áreas básicas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y escrita.

Otro elemento que se identificó como factor que propició los bajos resultados en estas evaluaciones se constituye por las percepciones y actitudes del alumnado con respecto al

programa de estudios. Los estudiantes de la preparatoria a pesar de reconocer la importancia y las ventajas de dominar un segundo idioma demostraron altos niveles de apatía y desinterés hacia los temas, contenidos y actividades de estas materias lo que contribuyó al detrimento y mínimo desarrollo de la práctica y fomento de sus habilidades de comunicación.

Lo anteriormente dicho encuentra eco en lo que Posner (2005) establece cuando refiere que la actitud del alumnado durante la implementación de un plan de estudios determina en gran medida el éxito o el fracaso de sus resultados. En este sentido es que la investigadora dio cuenta del grado en como las actitudes poco favorables del alumnado disminuyeron sus oportunidades de acrecentar sus conocimientos y habilidades de comunicación lo que por consecuencia se tradujeron en los bajos resultados obtenidos durante las evaluaciones distritales que se presentaron.

En la evaluación de entrada se pudo conocer que los programas de ambas materias eran unos programas académicos basados en competencias en donde existía congruencia y coherencia en la articulación de todos sus componentes. La metodología de estos planes de estudio proponía actividades de enseñanza- aprendizaje prácticas directamente involucradas con el entorno e intereses de los adolescentes. Se puede notar que el *currículum formal* es muy diferente al *currículum real*; puesto que al implementarse el programa se hace dentro de marcos de trabajo que corresponden a otro paradigma educativo diferente al que señala el programa y por otro lado dejan de un lado los intereses actuales de los jóvenes estudiantes.

A este respecto, en los planes de clase, no se observaron evidencias suficientes que permitieran afirmar que los cursos se basan en el desarrollo de las cuatro habilidades de comunicación, es decir: no se detectaron actividades pedagógicas encaminadas a que los alumnos experimentaran el dominio que poseían del idioma por medio de modos de expresión tales como el juego de representación de papeles, debates y explicaciones a otros.

Tampoco se observaron actividades que propiciaran que el alumno relacionara la nueva información obtenida de esos cursos con el conocimiento previo de otros años escolares, permitiendo lo que González y Flores (2000) recomiendan implementar con respecto a la transferencia de lo que se sabía y se dominaba hacia nuevas situaciones y contextos.

Otro elemento que influyó de forma negativa a propiciar los resultados de los programas consistió en la falta de correspondencia existente entre las evaluaciones sumativas

a nivel interno y a nivel externo. Los exámenes que se aplicaron a los alumnos al interior de la preparatoria (de período y semestrales) no contemplaban la evaluación del desempeño de los alumnos con respecto al dominio que éstos tenían de sus habilidades de comunicación sino simplemente se concentraban en la realización de ejercicios relacionados con la complementación de espacios en blanco que se relacionaban con la memorización de reglas de gramática básica de este idioma.

González y Flores (2000), establecen a este respecto que una parte importante para fomentar el aprendizaje de los alumnos se encuentra en el modo en como se planean y elaboran las evaluaciones, ya que las actividades que están contempladas dentro de los reactivos de las pruebas deben de estar sujetas a promocionar habilidades mentales de orden superior tales como la inferencia, la deducción, la elaboración de conclusiones, etc. En este sentido, es que se considera que las evaluaciones internas debían de haber sido elaboradas por el docente; debieron de haber considerado ejercicios y reactivos que midieran y obligaran al alumno a realizar esfuerzos cognitivos para desempeñarse en este tipo de habilidades mentales.

La evaluación de proceso permitió conocer que otro de los elementos que influenciaron para propiciar los bajos resultados del programa consistieron en el modo en como el docente llevó a cabo las sesiones de clase. González y Flores, establecen que el docente debe desarrollar una comprensión de los procesos por los que sus alumnos atraviesan y percibir las demandas y condiciones reales de la práctica docente concreta. En este sentido es que las clases observadas durante la inmersión en el contexto de esta investigación permiten afirmar que las sesiones llevadas a cabo con un enfoque tradicionalista de la educación no brindaron a los alumnos la oportunidad de aplicar y fomentar las habilidades y los conocimientos que poseían del idioma inglés ya que se enfocaron a desarrollar procesos que Casarini (2004) describe como “meramente conductuales o ejecutorios” (p.126)., mismos que luego se comprobaron no eran el tipo de contenidos ni de habilidades que el examen distrital evaluaba dentro de sus reactivos.

Por lo tanto en la evaluación de producto se puede concluir que los elementos que influyeron en los malos resultados de los programas de inglés se conformaron por una combinación de factores que partieron desde la percepción que tanto docente como alumnos

formularon con respecto a la implementación y los resultados de los programas académicos, así como de la planeación y consecución tan alejada de la forma en la que se prescribió que se implementaran estos mismos programas académicos.

Esta combinación de factores propició por consecuencia poca correspondencia con las expectativas y necesidades que la población de la preparatoria se había formulado con respecto a estos planes de estudio ya que por medio de los resultados obtenidos en la evaluación distrital se dio a notar la escasa formación de los alumnos en el desarrollo de sus habilidades de comunicación y sus conocimientos de la lengua inglesa.

A partir de lo establecido, la investigadora puede darse cuenta de que no basta tener un programa académico y usarlo, sino se hace *urgente* la inmersión en el conocimiento de su orientación pedagógica, de los marcos de trabajo en que se fundamenta, de utilizar las metodologías adecuadas, de tener instrumentos de evaluación acordes al paradigma educativo. Que cada actor por su parte; refiriendo concretamente al docente y alumno; adopte su responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y propiciar un cambio de actitudes y de visión tanto en los alumnos como en el maestro de inglés para que de esta forma se visualicen los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos (Stenhouse, 1991) de los programas. Siendo de esta manera, se estaría dando oportunidad a que estos planes de estudio generen los resultados esperados en términos del dominio y el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones, recomendaciones y futuras líneas de investigación.

5. 1 Conclusiones

Una vez realizado el presente estudio, se puede por lo tanto dar a conocer las respuestas a las preguntas de investigación que se originaron con este proyecto de investigación.

De tal modo que en relación a la pregunta principal:

¿Cuáles son los factores del currículum que inciden en el desarrollo de las habilidades de comunicación lingüística del idioma Inglés?

Se considera que existen tres factores que se encuentran íntimamente relacionados con el desarrollo de las habilidades de comunicación lingüística del idioma inglés en el alumno:

1.- La importancia que representa el conocer e implementar las bases psicopedagógicas en las cuales se sustentan los programas académicos dedicados a la enseñanza de este idioma. No se puede abarcar el logro efectivo de las intencionalidades y objetivos de enseñanza-aprendizaje que estos cursos pretenden alcanzar, si de antemano se desconocen preguntas esenciales acerca del qué enseñar, a quienes enseñar, el cómo enseñar, el cómo aprender y el cómo evaluar.

En este sentido, González y Flores (2000) mencionan que la orientación hacia la calidad de un currículum tiene amplia relación con el trabajo que realizan los profesores y profesoras. Es por ello que en la medida en que el maestro conozca las bases de los programas que orientan el *saber* y el *saber hacer* podrá por tanto hacer reales las intencionalidades y objetivos de aprendizaje que los planes de estudio pretenden.

2.- Para que el alumno aprenda a escribir, aprenda a expresarse en forma oral, comprenda lo que lee y comprenda lo que escucha, el currículum debe de considerar dentro de su diseño, actividades de aprendizaje que le brinden al alumnado oportunidades para que las habilidades de comunicación surjan, *florezcan* y se fortalezcan. Se considera que en la actualidad es imposible llevar a cabo el aprendizaje de un segundo idioma con antiguos

métodos de enseñanza dedicados a la memorización y a la repetición de estructuras gramaticales básicas y de palabras de vocabulario.

De acuerdo a Lightbown and Spada (1990, citados por Chan, 2006) lo que hoy se toma en cuenta como importante, es fomentar que el alumno transfiera lo aprendido a otras situaciones similares en contextos socio-culturales lo más parecidos posible al entorno cultural del idioma que se está aprendiendo. De esta manera se espera que no sólo se dominen y desarrollen competencias comunicativas en el idioma que se pretende adquirir, sino que también estos aprendizajes vayan acompañados de la precisión y fluencia intrínsecas al desempeño dentro de cualquier idioma.

3.-Finalmente, otro factor que influye en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos consiste en la motivación y nivel de compromiso que el alumno establece con su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo a Posner (2005) se deben de estudiar con detenimiento las características de la población estudiantil a la cual se atiende, ya que éstas son determinantes del éxito o fracaso de un currículum. En este sentido, se entiende que si los alumnos se encuentran desmotivados y poco comprometidos con los procesos inherentes a la adquisición de un segundo idioma, entonces los alumnos no podrán hacer propios -con todas las potencialidades de las que son capaces- cada uno de los aspectos gramaticales, comunicativos y contextuales que se relacionan con la lengua que están aprendiendo.

En relación a las preguntas derivadas

1.- *¿En qué consiste el examen distrital y cómo se percibe el contexto de las clases de inglés?*

Se puede concluir que el examen distrital que se aplica a todas las preparatorias pertenecientes al Distrito Norte – incluido la institución bajo estudio- consiste en un examen estandarizado enfocado a evaluar el desempeño de los alumnos en el conocimiento y dominio de sus habilidades comunicativas en el idioma inglés.

En relación a la percepción sobre el contexto de las clases de inglés, se pudo conocer que:

La opinión que el maestro se formó con respecto a los planes de estudio de inglés fue que estos programas no brindaban a los alumnos los conocimientos y las habilidades de

comunicación *necesarias* para desempeñarse con éxito en la evaluación distrital; las percepciones y los significados que el docente tiene de los bajos resultados en los exámenes distritales se relacionan directamente con los planes de estudio. Fierro, Fotul y Rosas (1999) señalan que en el ejercicio diario del trabajo educativo, el docente debe de hacer un análisis reflexivo de su práctica para detectar aquellas posibles lagunas y necesidades que se van presentado; y buscar las estrategias o acciones *remediales* que les hubieran proporcionado a los alumnos las herramientas académicas necesarias para presentar estos exámenes con mejores resultados.

El contexto de las clases de inglés es percibido a la vez por los estudiantes con una dualidad importante. Por un lado los alumnos reconocen la importancia y la conveniencia de aprender y dominar un segundo idioma, pero por otro lado, demuestran actitudes de apatía y desinterés con respecto a los contenidos y actividades de esta asignatura que por lo tanto influyen negativamente en el aprendizaje, práctica y fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades comunicativas en esta lengua.

2.- ¿Cuáles son las características pedagógicas del programa y de los materiales educativos que forman parte del currículum?

Se resalta que la orientación del currículum es por competencias. A este respecto, el documento *Programa Académico de Tecnología Industrial (2005)* establece que un currículum con estas características perfecciona las habilidades comunicativas del estudiante al exigirle que recupere los conocimientos aprendidos en niveles anteriores ya que una de sus características principales reside en el hecho de basarse en el continuo *reciclaje* de lo que el alumno adquirió como conocimientos y como habilidades en términos de saber hablar, saber escribir, ser capaz comprender lo que escucha y ser capaz de comprender lo que lee, por medio de la continua práctica y recuperación de los conocimientos y habilidades obtenidos a lo largo de los cursos que comprenden la asignatura de inglés.

A este respecto es importante notar que cada uno de los componentes de estos programas se encuentran articulados por una *metodología* que considera al alumno como el centro de la acción pedagógica del maestro: todas sus acciones deberán ir encaminadas a fomentar en el estudiante la curiosidad, el gusto por conocer cosas nuevas, la responsabilidad y la capacidad de plantear problemas y de investigarlos en donde el aprendizaje del idioma se

constituye como un proceso de comunicación pleno de relaciones comunicativas. En relación a ello, Casarini (2004) establece que las actividades implementadas dentro de este tipo de programas, son consideradas como *medios* para alcanzar los *finés*. Es por ello que durante la planeación de sus cursos, el maestro debe integrar actividades que inmiscuyan al estudiante en situaciones interesantes que a la vez, le proporcionen las herramientas necesarias para solventar los problemas académicos que se le presenten por medio de la promoción de sus habilidades y destrezas (*Programa Académico de Tecnología Industrial, 2005*)

Se resalta también la importancia de que se implementen procesos de evaluación formativa y sumativa dirigidos a perfeccionar y adecuar estos planes de estudio a las características y necesidades académicas de la población a la cual atienden.

En este sentido, la implementación de actividades de evaluación formativa tales como la puesta en práctica de juegos didácticos, representaciones de escenas cotidianas, de personajes famosos o la realización de debates, le aportaría al docente información útil sobre el proceso educativo que conlleva. En base a esto, el maestro podría realizar adecuaciones a los objetivos, revisar críticamente los planes de estudio, los métodos y los recursos empleados.

Por otro lado, es importante crear y diseñar instrumentos de evaluación sumativa eficaces (que permitan conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje) y coherentes (que guarden cercana relación con las características y nivel de demanda académica que los exámenes distritales contemplan) que evalúen simultáneamente el aprendizaje de la lengua y el desempeño en las cuatro habilidades de comunicación que pretenden desarrollar.

3.- *¿Cómo son las formas de interacción en la relación del proceso enseñanza-aprendizaje, uso de los materiales didácticos y la organización de la clase?*

Se observó que la práctica educativa se basa en el libro de texto y las actividades que se sugieren en el mismo; no se evidencia la consideración y uso de los elementos enlistados en la sección de materiales y recursos recomendados por el programa. La escasa utilización de material variado promueve que el ejercicio docente se vea limitado en su desempeño, impidiendo por consecuencia captar el interés y la motivación de sus alumnos para que desarrollen sus habilidades comunicativas. De ahí que los procesos de interacción que se producen en clases conservan tintes tradicionalistas en donde el maestro no funge roles de

facilitador, asesor o promotor del aprendizaje significativo. Esto demuestra por lo tanto la importancia de que el maestro conozca a profundidad la orientación psico-pedagógica del programa que implementa ya que de ella se desprenden los objetivos, metodologías, actividades y evaluaciones que le permitirán.

De acuerdo a Fierro, Fotul y Rosas (1999) es preponderante realizar una reflexión crítica de la práctica educativa, con la finalidad de evaluar, direccionar y redireccionar la enseñanza y de esta manera diseñar actividades didácticas que promuevan aprendizajes significativos en los alumnos. De esta manera el papel como maestro permitirá ser agente transformador de los procesos de enseñanza.

Finalmente se destaca la carencia de un sistema de evaluación que incluya la evaluación formativa y la sumativa de manera integrada para que se evalúen los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales que estos programas de estudio recomiendan.

4.- ¿Cuáles son los resultados que se han obtenido en los exámenes distritales en el área de inglés? ¿Qué elementos intervienen en esos resultados?

Como anteriormente se mencionó, los resultados que la preparatoria obtuvo a lo largo de las evaluaciones distritales de inglés, la han situado en el último lugar de desempeño con respecto a las demás instituciones participantes.

Se considera que los elementos que intervinieron en estos resultados son producto de una interrelación de factores que incluyen la visión personal y la acción que el docente realizó sobre los componentes de estos programas para interpretarlos y ponerlos en práctica y la visión, percepción y actitud personal de los alumnos hacia los contenidos y actividades de estos planes de estudio que ocasionan por consecuencia, una falta de compromiso y deseo en ellos por formar y acrecentar sus conocimientos y habilidades de comunicación en el idioma inglés.

En lo referente a los Objetivos de la investigación se hace una valoración del nivel de logro alcanzado.

Objetivo General:

Evaluar el currículum de la asignatura de inglés mediante la aplicación del modelo CIPP con la finalidad de generar información que permita comprender los

procesos educativos y proporcionar recomendaciones que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes.

De acuerdo al planteamiento del objetivo general expuesto en el capítulo 1, se puede afirmar que éste se cumplió ya que, con la implementación del Modelo de Evaluación para el Perfeccionamiento de Stufflebeam -por sus siglas CIPP: Contexto, Entrada, Proceso, Producto- se logró obtener información útil y relevante que permitió caracterizar, conocer y comprender las metas de los programas de inglés para bachillerato y las interrelaciones que se crean entre los elementos pedagógicos del currículum. De esta manera la información generada en este estudio se constituye en una base para que directivos y personal capacitado de la preparatoria puedan utilizarla con el fin de satisfacer las necesidades más importantes de la institución (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

En cuanto a los objetivos específicos.

1.-Identificar las actitudes, percepciones y sentimientos del alumnado y profesor, con respecto al plan de estudios de esta asignatura.

2.- Analizar el programa de inglés, el plan de clase, libros de texto y las evaluaciones de inglés de 3ero. y 5to. Semestre.

3.-Observar, reflexionar y analizar la puesta en práctica del currículum de Inglés.

4.- Interpretar los resultados del programa de inglés y sus efectos en el examen distrital.

Se pudieron comprender los procesos educativos que intervinieron en la implementación de estos planes de estudio y con la información obtenida se pudo finalmente proporcionar una serie de sugerencias encaminadas a mejorar las acciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos de la preparatoria. Dichas recomendaciones se ofrecen en el siguiente apartado de este capítulo.

5.2 Recomendaciones

La primera recomendación de la investigación gira en torno a la necesidad de que se realicen adecuaciones en torno a la enseñanza, práctica y fortalecimiento de cada una de las cuatro habilidades básicas de comunicación.

Se necesita motivar a los estudiantes para que aprendan, practiquen y fortalezcan con mayor énfasis las habilidades de comunicación en el idioma inglés. Un aprendizaje que involucre una variedad de experiencias culturales relevantes para el individuo (McCollins y O'Shea, 2005) promueve la motivación y el compromiso personal en la adquisición de una segunda lengua.

En este sentido se tiene que con respecto a:

a) La habilidad de comunicación oral:

El docente debe de insistir y fomentar el uso del idioma dentro del salón de clases, para que de acuerdo a lo que expresan Canale and Swain (1980, citado por Shumin, 2002) se puedan crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien la adquisición de un repertorio grande de estructuras que le permitan al alumno realizar funciones propias del lenguaje tales como expresar sus ideas, mostrar relaciones de tiempo e indicar causa, contraste y énfasis. A la vez, se considera importante que el profesor brinde al estudiante un conocimiento del contexto sociocultural del idioma que está aprendiendo en donde éste practique y sepa qué comentarios son apropiados, cómo abordar con preguntas a alguien más durante una interacción verbal y cómo responder apropiadamente a los propósitos de la charla en donde participe.

b) La habilidad de comunicación en comprensión auditiva:

Con respecto a esta habilidad se retoma lo que Numan (s.f., citado por Field, 2002) establece como importante y que consiste en señalar que el docente no sólo debe de remitirse a desarrollar la capacidad de sus alumnos para decodificar los mensajes que reciben sino también debe de insistir por medio de actividades didácticas apropiadas la capacidad de que los estudiantes infieran o deduzcan significados a partir de discursos, diálogos o comunicaciones en el idioma inglés.

c) La habilidad de comunicación en comprensión lectora:

El profesor debe de considerar dentro de su planeación de clase el fortalecimiento de esta habilidad por medio de la asignación de sesiones dedicadas especialmente a fortalecer la capacidad de sus alumnos para que éstos identifiquen las ideas principales de un texto en el idioma inglés, que obtengan información detallada del material que tengan en sus manos y amplíen el conocimiento que tengan sobre la gramática y el vocabulario del idioma en que se

esté leyendo. Este apartado resulta importante de considerar ya que esta habilidad es uno de los aspectos más evaluados por parte del examen distrital en donde los ejercicios contenidos por esta evaluación se caracterizan por tener un alto nivel de dificultad en la realización de ejercicios de lectura de comprensión en los cuales a su vez se deban de dominar las habilidades de inferencia, deducción y conclusión y en los cuales y con respecto a estos mismos desempeños, ya se ha destacado el bajo nivel de competitividad académica de los alumnos de esta institución.

d) La habilidad de comunicación en escritura:

Por ser la última habilidad en formarse y adquirirse por un aprendiz de un segundo idioma, Seow (2002), establece que el profesor dentro de su planeación debe considerar espacios y estrategias didácticas que ayuden a fomentar esta cuarta habilidad como un complemento y un apoyo en el fortalecimiento del desarrollo de las otras tres habilidades ya mencionadas porque por medio de la escritura el alumno, al planear, hacer correcciones, revisar y editar sus ideas o posturas acerca de un tema determinado, en un estilo de escritura determinado está integrando los conocimientos y habilidades que éste ya posee porque pone en práctica las expresiones formales o cotidianas que el escritor sabe, articula palabras de vocabulario que le son indispensables para lograr un discurso lógico y todo esto a la vez es conjuntado bajo los principios gramaticales que el uso del idioma dictaminan.

La segunda recomendación gira en torno a que el profesor de inglés deba de conocer el programa de las materias que imparte. Que el docente analice con más profundidad la estructura de los programas que imparte. De esta manera el maestro podrá implementar actividades de aprendizaje apropiadas para encaminar al alumno hacia el desarrollo y mejora de las diferentes habilidades y destrezas comunicativas del alumno, es decir: su producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Programa de inglés, s.f.).

En este sentido se sugiere una capacitación para que el personal que enseña estas asignaturas pueda implementar métodos dirigidos a desarrollar las habilidades comunicativas del estudiantado.

La tercera recomendación se centra en destacar lo siguiente: Es fácil adquirir el lenguaje cuando se hace en contextos comunicativos con interlocutores más competentes que facilitan las producciones del alumno. En este sentido el rol del maestro que dentro de esta

investigación debe de observar es aquél en el cual el docente y sus intervenciones sirvan para orientar las participaciones comunicativas de sus alumnos, en donde corrija y haga consciente al alumno de las situaciones en las cuales éste deba mejorar o enfocar más su aprendizaje.

Se necesita que el maestro refuerce entre los estudiantes la práctica y el fomento de sus habilidades de comunicación por medio del diseño de actividades en las cuales el alumno pueda transferir lo aprendido a situaciones que refieran lo cotidiano. Lo anterior sería lo que de acuerdo a Li & Song (2007) significaría en términos prácticos brindar al alumno de conocimientos y habilidades que se refieran a un buen conocimiento de la gramática y las palabras que él o ella puede hablar, leer y escribir de acuerdo a las reglas lingüísticas del idioma extranjero que está aprendiendo. Hecho de esta manera, el docente estaría contribuyendo a brindar a sus estudiantes el dominio del idioma inglés que hoy en día es establecido por el Programa de Estudios en Inglés (s.f.) como "la herramienta que le permita al alumno integrarse de manera armónica, útil y productiva a la nueva sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos". (p.3).

La cuarta recomendación se centra en la importancia de diseñar formatos de planeación adecuados que permitan verificar y evaluar el desarrollo de cada una de las habilidades de comunicación en los alumnos. De esta forma no se perderían de vista la implementación y la consideración de los cuatro elementos básicos de cualquier currículum: **Objetivos, Contenidos, Actividades y Metodología** (González y Flores, 2000).

La quinta recomendación versa sobre la mejora de los sistemas de evaluación que se están implementando. Para ello se sugiere realizar entre los docentes de esta área y el coordinador de sección el estudio a profundidad de los programas de Inglés y de las metodologías que se sugieren emplear para que de esta manera exista una mayor congruencia entre los tipos de evaluación interna y externa a la que son sometidos los alumnos de esta institución y para que por ende, se encaminen los procesos de enseñanza-aprendizaje con miras a responder a esas demandas de evaluación. En este sentido, se estaría por consecuencia encaminando al personal hacia una nueva visión en la cual ellos se hagan conscientes de los beneficios de tomar decisiones pertinentes para hacer los procesos educativos más congruentes y eficaces para responder a las necesidades que se experimentan.

La sexta recomendación se centra en señalarle al colegio, la necesidad urgente de crear el departamento de coordinación para el área de inglés. De esta manera las bondades de esta medida radicarían en que el responsable de este puesto podría dedicarse a atender de manera única y exclusiva todos los aspectos concernientes a la implementación de los programas de lengua dentro de la institución, atender las necesidades de formación de los docentes que laboran en la escuela, analizar y establecer alternativas de acción eficaces para sortear los desafíos de las evaluaciones distritales, entre otras.

5.3.- Futuras líneas de Investigación

Se derivan de este estudio las siguientes líneas de investigación

- 1.- La creación de estrategias de seguimiento para evaluar la implementación de los cursos de estas materias.
- 2.- El desarrollo de las habilidades de comunicación lingüística del programa SEP "Lengua Adicional al Español" para bachillerato.
- 3.- Indagar si la falta de motivación de los alumnos de Preparatoria se presenta en otras materias.
- 4.- Investigar qué estrategias didácticas se han implementado en el resto de las instituciones del Distrito Norte y seleccionar aquéllas que sean más congruentes y adecuadas a las características propias del contexto escolar de la preparatoria.

Finalmente, se cierra este apartado mencionando que el aporte que este proyecto de investigación brinda al campo de conocimiento consiste en un estudio científico sobre la evaluación curricular de índole cualitativo realizado a los programas de lengua SEP para bachillerato. El presente proyecto y la información que de él se deriva, resulta útil para la comprensión de los factores estructurales, procedimentales y actitudinales que pueden influir en la obtención del aprendizaje y dominio de un segundo idioma en estudiantes del nivel medio superior.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1983) *Técnicas de investigación* (15va ed). Buenos Aires.: Edit. Humanitas
- Berkins, C.L; Kritsonis, W. A. (2007) Curriculum Leadership: Curriculum for the At-Risk Student. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, 1-8. Recuperado el 12 de Noviembre del 2007, de la base de datos ERIC.
- Bloom, D. E. (1996) Education in a Globalized World. *World Economics*, 7, 87. Recuperado el 21 de Noviembre del 2007 desde la base de datos Proquest Education Journals.
- Casarini, M. (2004) *Teoría y Diseño Curricular*. (3era. Reimpresión). México.: Trillas
- Chan, A. Y. W. (2006) An Algorithmic Approach to Error Correction: An Empirical Study. *Alexandria*, 39, 131-138. Recuperado el 18 de Noviembre del 2007 desde Base de Datos Proquest Education Journals.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona, España.: LAIA
- Delors, J. (1997) *La Educación encierra un Tesoro*. Recuperado el 26 de Julio del 2007 desde: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/sid/documentosunesco/jacques%20delors.pdf>
- Díaz, B. A. (2005a) *Didáctica y Currículum*. México.: Paidós.
- Díaz, B. A. (1992) *Ensayos sobre la Problemática Curricular*. México.: Trillas.
- Díaz, B. A. F. (2005b). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27, 57-84. Recuperado el 16 de Noviembre de: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000000004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-2698.
- Eisner, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona.: Paidós.
- Field, J. (2002). The Changing Face of Listening. En Richards, J. & Renandya, W. (Eds). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp.242-247) USA.: Cambridge University Press.
- Fierro, C., Fotul, B. y Rosas, L. (1999) *Fundamentos del programa. Transformando la práctica docente*. México.: Maestros y enseñanza Paidós.
- González G. y Flores F. (2000) *El trabajo docente*. México.: Editorial Trillas
- Hernández, S. R; Fernández-Collado C. y Baptista, L. C. (2006). *Metodología de la Investigación*. (Cuarta edición). México.: Mc Graw Hill.

León, O. y Montero, I. (1999). *Diseño de Investigaciones*. (2ª. Ed.). España.: Mc Graw Hill

Li, Z. & Song, M. (2007) The Relationship between Traditional English Grammar Teaching and Communicative Language Teaching. *USA-China Education Review*, 4, 62-65.
Recuperado el 12 de Noviembre del 2007 de la base de datos ERIC.

Llovet, V. X. (2006) *El enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE): Un reto posible*. Recuperado el 19 de Julio del 2007 desde:
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionLlovet.pdf>

Martínez, M. (2003). *Aprendizaje y Evaluación*. Recuperado el 21 de Julio del 2007 desde:
<http://www.cecu.unam.mx/ponsemloc/ponencias/515.html>

McCollins, M y O'Shea, D. (2005) Increasing Reading Achievement of Students From Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds. *Preventing School Failure*, 50,41-45.
Recuperado el 18 de Noviembre de la Base de Datos de Proquest Education Journals.

Ornelas, C. (1995) *El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de fin de Siglo*. México.: Centro de Investigación y Docencia Económicas. Nafinsa. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, S. G. (2001a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid, España: La muralla.

Posner, G. (2005). *Análisis del currículum*. (3era Ed.) México.: Mc Graw Hill

Programa Académico de Tecnología Industrial (2005). Recuperado el 28 de Julio del 2007 desde:
http://www.politecnicojic.edu.co/programas_academicos/microcurriculos_tecnologia_industrial/nivel6/practica_empresarial.pdf

Programa de Estudios de Inglés. (s.f.) México.:SEP

Reporte Comparativo (2007). Centro de Evaluación Lasallista Distrito México Norte.

Roca, C. (2002). *Sistema de Gestión de la Calidad Educativa*. Recuperado el 15 de Julio del 2007 desde:
[http://www.asies.org.gt/grancampa%C3%B1a/Carolina%20Roca.ppt#256,1,SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD EDUCATIVA](http://www.asies.org.gt/grancampa%C3%B1a/Carolina%20Roca.ppt#256,1,SISTEMA%20DE%20GESTION%20DE%20LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA)

Salmani, N. y Ali M. (2006) Language Teaching: State of Art. *Online Submission: The Reading Matrix*, 6, 125-140. Recuperado el 30 de Noviembre del 2007 desde la base de datos ERIC.

- Seow, A. (2002) The Writing Process and Process Writing. En Richards, J. & Renandya, W. (Eds). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp.315 - 320) USA.: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, L. & Shinkfield, J.. (1989). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. (1ª Reimpresión) Barcelona, España.: Paidós.
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Student's Speaking Abilities. En Richards, J. & Renandya, W. (Eds). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. (pp.206-211) USA.: Cambridge University Press.
- Smith, C, Bath, D. (2006). The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 51, 259-286. Recuperado el 30 de Noviembre del 2007 desde la base de Datos Wilson Education Abstracts Fulltext.
- Soler, M. C. (2004) Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 18. Recuperado el 30 de Noviembre desde: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412004000100005&script=sci_arttext
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. (3era Ed.) Madrid, España.: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires, Argentina.: Troquel.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vaastra, R. y De Vries, R. (2007) The Effect of the Learning Environment on Competences and Training for the Workplace According to Graduates. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53, 335-357. Recuperado el 30 de Noviembre del 2007 desde la base de datos ERIC.
- Whithston, K. (1998) Key skills and curriculum reform. *Studies in Higher Education*, 23, 307-320. Recuperado el 30 de Noviembre del 2007 desde la base de datos Proquest Education Journals.

ANEXOS

1. Instrumento Diagnóstico a Docente

Entrevista a docente del área de Inglés
--

Estimado docente:

Con este instrumento se pretenden conocer aspectos relacionados con la implementación de las clases relacionadas con la materia de Inglés como segunda lengua y la evaluación distrital.

Su participación en la entrevista es muy importante para la consecución de los objetivos de una temática de investigación tendiente a evaluar cualitativamente la currícula de este plan de estudios. La información que se obtenga será confidencial y utilizada únicamente con fines educativos.

Nombre del entrevistado: _____

Materia y grado que imparte: _____

Cursos de Inglés que ha tomado: _____

Nivel educativo que posee: _____

Desempeño en idioma (nativo, bilingüe, otro): _____

INSTRUCCIONES GENERALES: Favor de contestar las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuenta usted con formación pedagógica?
- 2.-¿Ha tomado cursos de especialización en el área docente? ¿Cuáles?
- 3.-¿Con qué frecuencia asiste a cursos de capacitación y/o actualización? ¿Estos cursos son auspiciados por la institución?
- 4 ¿Por cuánto tiempo ha prestado sus servicios en la institución?
- 5 ¿Conoce el modelo educativo de su institución? En caso afirmativo y aplicando para el caso del idioma Inglés ¿considera que este modelo cubre las necesidades de los alumnos del instituto?
- 6 ¿Cuáles son las habilidades que intenta desarrollar en los alumnos?
- 7 ¿Cuáles son los objetivos educativos de la clase que imparte?
- 8 ¿Conoce los motivos (porqué) y los propósitos (para qué) de las evaluaciones externas?
Sí: ¿Cuáles? _____
No. ¿Porqué? _____
- 9 ¿Conoce la estructura de los exámenes de inglés? ¿Ha realizado alguno a modo de ejercicio personal?

10 Las actividades de aprendizaje que implementa en clase, ¿tienen relación con los contenidos o la estructura de estos exámenes?

Sí. ¿Porqué? _____

No. ¿Porqué? _____

11 ¿Tiene acceso a los resultados de exámenes externos de la Sección de Preparatoria?

Sí tengo acceso ()

¿A través de qué medio conoce los resultados? _____

No los conozco. () Porqué. _____

12 Actualmente y con relación a estas evaluaciones: ¿Cómo considera los resultados obtenidos hasta hoy por este programa de estudios? Marque por favor su respuesta y amplíe sus comentarios en la línea asignada.

() Excelentes.

() Satisfactorios

() Regulares

() No satisfacen las expectativas.

7.- De acuerdo a esto:

¿Considera suficientes los objetivos, contenidos temáticos, la formación de competencias y habilidades de comunicación que se imparten dentro de esta asignatura? Sí/No.

Porqué. _____

8.- ¿Qué sugerencias o alternativas en líneas de acción recomendaría para mejorar los resultados hasta ahora alcanzados en el examen por los alumnos de la Preparatoria?.

¡¡ Gracias por su colaboración !!

2. Instrumento Diagnóstico a Coordinador de Sección

Entrevista a Coordinador de Sección

Estimado directivo:

Con este instrumento se pretenden conocer aspectos relacionados con la implementación de las clases relacionadas con la materia de Inglés como segunda lengua y la evaluación distrital dentro de la preparatoria.

Su participación en la entrevista es muy importante para la consecución de los objetivos de una temática de investigación tendiente a evaluar cualitativamente la currícula de este plan de estudios. La información que se obtenga será confidencial y utilizada únicamente con fines educativos.

Nombre del entrevistado: _____

Puesto dentro de la institución: _____

INSTRUCCIONES GENERALES: Favor de contestar a las siguientes preguntas.

1 ¿En qué consiste su actividad dentro de la institución?

2 ¿Por cuánto tiempo ha prestado sus servicios para esta escuela?

3 ¿Cuál es su formación profesional?

4.- ¿Conoce el modelo educativo de la institución? Explique brevemente en qué consiste.

5.- Con respecto a la asignatura de Inglés como segunda lengua ¿Desde cuándo se imparte esta asignatura dentro de la sección?

6.- Adicional a la disposición que marca la SEP , la cual dispone que la materia de Inglés como Segunda Lengua forme parte del plan y programa de estudios para bachillerato. ¿Encuentra otras razones por las cuales Usted considera que se deba de enfatizar la importancia de la enseñanza del Inglés dentro de la formación de los bachilleres a su cargo?

Sí. Cuáles. _____

No. Porqué _____

7.- ¿Conoce el propósito de las evaluaciones?.

Sí. Cuál _____

No. Porqué _____

8. ¿Desde cuándo se aplican estos exámenes en el Instituto? _____

9. ¿Tiene acceso a los resultados de exámenes Ingeniat de la Sección de Preparatoria?

Sí los conozco ()

¿A través de qué medio conoce los resultados? _____

No los conozco. () Porqué. _____

10.- ¿Cuál ha sido el desempeño de los alumnos de la Preparatoria dentro de la evaluación de Ingeniat para el área de Inglés?. Para responder a esta pregunta, de las siguientes categorías, clasifique de 1 a 5 su respuesta.

1. pésimo ()

2.-regular ()

3.-satisfactorio ()

4.-bueno ()

5.-excelente. ()

Explique en las líneas siguientes su opinión personal con respecto a qué factores considera que han influido en los resultados arrojados en los dos últimos semestres

11.- ¿Qué sugerencias o alternativas en líneas de acción podría hacer con respecto a los resultados de esta evaluación?

¡¡ Muchas gracias por su colaboración !!

3. Entrevista Semi-Estructurada a Docente

Con este instrumento se pretende conocer las condiciones externas e internas en las que se desarrollan las clases de inglés. Su participación en la entrevista es muy importante para la evaluación del currículum de esta asignatura en los semestres 3ero y 5to. La información que se obtenga será confidencial y utilizada únicamente con fines educativos.

Nombre del entrevistado: _____

Materia y grado que imparte: _____

1.- ¿Cuánto tiempo de experiencia profesional tiene?

2. ¿Cuál es su antigüedad laboral dentro del colegio?

3. Para impartir clases dentro de la sección de preparatoria ¿se basa en el programa SEP de la asignatura o sigue su propio programa? ¿Por qué?

4. ¿Implementa los materiales y recursos sugeridos por el programa oficial?

Si _____ ¿cuáles? _____

No. _____ ¿Por qué? _____

5. ¿Considera que el programa SEP forma en los alumnos las habilidades de comunicación y conocimientos necesarios para que los alumnos adquieran el inglés como segunda lengua?

Si _____ ¿Por qué?

No _____ ¿Por qué?

6. ¿Considera que el programa SEP forma en los alumnos las habilidades de comunicación y conocimientos necesarios para que los alumnos enfrenten con éxito el examen de inglés distrital?

Si _____ ¿Por qué?

No _____ ¿Por qué?

7. ¿Ha identificado algunos elementos positivos del programa de inglés que le ayuden a los alumnos a desarrollar las cuatro habilidades básicas de comunicación?

Sí. () Cuáles.

No () Por qué

8. ¿Ha localizado algunos aspectos negativos del programa que impidan formar a los estudiantes para que aprendan inglés?

Sí () Cuáles

9. ¿Qué tipo de actividades realiza *dentro* del programa para preparar a los alumnos para el examen distrital?

10. ¿Qué tipo de actividades realiza *fuera* del programa para preparar a los alumnos para el examen distrital?
11. En su opinión. ¿Cuál es la habilidad comunicativa más desarrollada en sus alumnos?
12. En su opinión. ¿Cuál es (son) la (s) habilidad (es) comunicativa (s) menos desarrollada?
- 13.- Implementa acciones remediales para remediar esta situación. ¿Qué hace? / ¿Por qué no lo hace?
- 14.- ¿Tiene alguna sugerencia o comentario adicional que quisiera agregar?

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACION!.

4. Encuesta a Alumnos

Esta encuesta tiene como finalidad indagar algunos aspectos de los planes y programas de estudio de la materia de inglés que se implementan dentro de nuestra preparatoria. La información aquí obtenida será muy valiosa para realizar un estudio del programas de Inglés. Se te pide que respondas con libertad, honesta y responsablemente. Los datos que se obtengan serán utilizados de manera confidencial y con propósitos estrictamente académicos.

INSTRUCCIONES. Por favor lee atentamente las preguntas de este cuestionario y subraya la respuesta que más se adecúe a tu opinión. Para cada pregunta hay sólo una respuesta. No elijas más de una opción para cada enunciado.

1.-Aprender inglés me brinda grandes beneficios.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

2.- Los temas que se estudian en la clase de inglés son interesantes.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

4.- Los temas que abordamos me gustan.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

5.-Estoy satisfecho con lo que aprendo en la clase de inglés.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

6.-Estoy satisfecho con lo que aprendo en la clase de inglés.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

6.- Participo en clase y hago uso de mis habilidades de comunicación en el idioma inglés dentro del salón de clase (me dirijo en inglés a mis compañeros y maestro, entiendo una lectura en este idioma, escribo tareas o apuntes en inglés, le entiendo a mis compañeros o al maestro cuando me hablan en inglés)

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

7.- En la clase de inglés, realizo mis tareas por mí mismo (no copio o pido prestado los trabajos encomendados por el maestro)

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
-----------------------	-------------------	----------------	----------------------	----------------------------------

5 4 3 2 1

8.- Estoy interesado en aprender los contenidos y dominar las habilidades de comunicación del inglés.

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

9- Percibo que le intereso a mi maestro como persona y esta percepción me permite tener una relación de confianza que me hace sentir seguro de que cuento con su ayuda en caso de tener dudas.

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

10.-Tengo una relación de confianza con mis compañeros de clase que me hace sentirme seguro de que no se burlarán si expreso mis dudas al maestro

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

11.- Tengo una relación de confianza con mis compañeros de clase que me hace sentirme seguro de acudir a ellos cuando necesito que me expliquen algo.

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

12.-En la clase de inglés, se *realizan actividades atractivas* que me ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

13.- En la clase de inglés, se utilizan *actividades variadas* que me ayudan a desarrollar la capacidad de escuchar y entender lo que me dicen cuando alguien habla inglés.

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

14.- En la clase de inglés, se utilizan *actividades variadas* que me ayudan a desarrollar la capacidad de entender materiales o textos escritos en inglés.

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.
5 4 3 2 1

15.- En la clase de inglés, se utilizan *actividades variadas* que me ayudan a desarrollar la capacidad de expresarme en forma escrita en el idioma inglés.

Muy de acuerdo De acuerdo Neutral En desacuerdo Totalmente en desacuerdo.

5 4 3 2 1

16.- En la clase de inglés, se utilizan *actividades variadas* que me ayudan a desarrollar la capacidad de expresarme oralmente en el idioma inglés.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

17.- En la clase de inglés, se utilizan *recursos y materiales variados* que me ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

18.- En la clase de inglés, se utilizan *recursos y materiales variados* que me ayudan a formar habilidades de comunicación en el idioma inglés (comprender textos en inglés, entender a alguien que habla en inglés, expresarme en este idioma en forma escrita, hablar en inglés)

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

19.- En la clase de inglés sólo nos remitimos a estudiar los contenidos del libro y a realizar las actividades que vienen enunciadas ahí.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

20.- Lo que aprendo en la clase tiene relación con el examen de Ingeniat.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

21.- Lo que aprendo me sirve para incrementar mi puntaje en el examen de Ingeniat.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

22.- A lo largo del curso de inglés, hemos estudiado o analizado las dificultades que se presentaron en el examen de Ingeniat.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
5	4	3	2	1

23.- Hemos practicado ejercicios o exámenes parecidos al Ingeniat durante las clases de esta materia

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Neutral</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo.</i>
-----------------------	-------------------	----------------	----------------------	----------------------------------

5

4

3

2

1

24.- ¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional que quisiera agregar?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

5. Instrumento para Evaluar un Curso

Formato para evaluar el diseño del curso para Bachillerato de la SEP (3ero. y 5to. Semestre)

Nombre del curso _____

Nivel educativo _____

Período escolar _____

Requisitos del curso _____

Criterios de Evaluación	Evaluación del Diseñador	Evaluación del Alumno
1.- Declara las intenciones de formar alumnos de acuerdo con ciertas características deseables.		
2.- Ofrece una justificación del porqué la materia es importante para la formación del alumno		
3.- Proporciona un encuadre o ubicación de la materia con respecto al plan de estudios del semestre por medio de una redacción clara y precisa.		
4.- Proporciona un mapa conceptual que explica al lector dónde se ubica la materia dentro del plan de estudios del semestre.		
5.- A través de la parte de la introducción de la asignatura se observa coherencia y articulación de las ideas principales con el resto de la redacción.		
6.- Establece las líneas de orientación curricular en las actividades de aprendizaje (enunciación de valores a desarrollar, concepto de calidad, cómo desarrollar habilidades del pensamiento, que tipo de comunicación se debe de implementar, etc.)		
7.- Brinda al lector un panorama general de los contenidos que el plan de estudios aborda.		
1.- Brinda una concepción clara y		

precisa del concepto de la metodología que el programa emplea para su enseñanza.		
2.- Brinda ejemplos de estrategias -tanto de enseñanza como de aprendizaje- que sirven de guía al docente para que éste implemente la metodología del plan de estudios.		
3.- Explicita la forma de trabajo en el aula con fundamento en determinadas concepciones de enseñanza y de aprendizaje.		
1.- Presenta objetivos generales del curso y particulares para cada unidad y módulo.		
2.- Los objetivos son claros y de fácil interpretación. Se formulan en términos de logros esperados del alumno y considera aspectos técnicos señalados en el curso.		
3.- Se formulan en términos de logros esperados del alumno y considera aspectos técnicos señalados en el curso.		
4.- Incorporan aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes.		
1.- La organización del contenido está directamente relacionado con los objetivos generales del curso.		
2.- En el contenido se distinguen los tipos de conocimiento declarativo y procesal.		
3.- Se identifican los temas generales y específicos del contenido conceptual de la unidad.		
4.- El contenido está dosificado de acuerdo a cierta cantidad de horas que deberán ser cubiertas por el docente para conllevar el curso.		
1.- Las actividades de aprendizaje están directamente relacionadas con los objetivos del curso.		
2.- Las actividades están orientadas hacia el enfoque comunicativo.		
3.- Las actividades implican un papel activo del estudiante en su propio aprendizaje. Se incluyen estrategias como: mapas de conceptos, solución de problemas, debates, actividades de		

metacognición del alumno (reflexión de su propio proceso de aprendizaje).		
4.- Las actividades incluyen experiencias de aprendizaje relacionadas con los intereses y el mundo real del estudiante.		
1.- Presenta un modelo alternativo de evaluación que incluye auto-evaluación y coevaluación.		
2.- Presenta formatos de evaluación de la unidad enfocados y adecuados a las actividades de aprendizaje propuestas (exámenes balanceados en los dos tipos de conocimiento el declarativo y el procedimental).		
3.- Ofrece rúbricas para establecer los requerimientos de desempeño para el alumno, los cuales guían al mismo sobre el qué esperar y el qué hacer en cuanto a los productos que tiene que presentar. Incluye la propuesta de acreditación (muestra la conformación de la calificación final).		
Materiales y Recursos.		
1.-Ofrece una descripción detallada de los materiales didácticos y recursos tecnológicos que se sugieren implementar a lo largo del curso.		
2.-Ofrece ejemplos de materiales especializados para desarrollar las diferentes habilidades básicas de comunicación		
3.- Brinda una lista de bibliografía básica y complementaria.		
<p>No se aplican los criterios de evaluación de los productos de aprendizaje.</p>		

6. Guía de Observación

Nombre del maestro: _____ Grupo: _____

Materia: "Lengua Adicional al Español"

Tema: _____

Fecha: _____

Aspecto	Siempre	En Ocasiones	Pocas Veces	Nunca
1. La docente desarrolla la clase con previa elaboración de su planeación semanal en base al programa de estudio "Lengua Adicional al Español III o V" y al libro de inglés utilizado en clases.				
2. Parte de los conocimientos previos de los alumnos.				
3. Se refleja el gusto de participar por parte de los alumnos				
4. Lleva a la práctica estrategias didácticas contempladas en su planeación				
5. El tratamiento didáctico de los contenidos está orientado al uso y aprendizaje de la terminología propia de la lengua.				
6. La interacción de los alumnos en las estrategias didácticas es activa				
7. Se da el aprendizaje significativo como producto de las estrategias aplicadas por la docente				
8. Las actividades empleadas por el maestro llevan a la comprensión del contenido y no a la memorización de conceptos y/o estructuras gramaticales.				
9- El docente utiliza recursos y materiales didácticos adecuados al tema				
10. El maestro muestra dominio en la enseñanza del idioma inglés como lengua adicional al español.				
11. Los alumnos desarrollan habilidades del pensamiento leer, escribir, hablar y reflexionar sobre el sistema de lengua.				
12. El cierre de la clase se da con a aplicación de lo aprendido, evaluando si aprendió o no el tema de la clase, con ejercicios que comprueben los aprendizajes de la materia o tendiendo puentes con otras.				

Observaciones: _____

7. Lista de Cotejo

ASPECTOS A REVISION	CRITERIOS:
	✓ Cumple X No cumple
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los objetivos del plan de clase son congruentes con los objetivos de aprendizaje de la materia? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿El plan de clase aborda los mismos contenidos del programa de estudios de la materia? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿El plan de clase dedica "espacio" para fomentar las habilidades básicas de comunicación en otro idioma? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿El plan de clase dedica espacios para realizar "prácticas" tendientes a reforzar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para presentar la evaluación distrital? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿El plan de clase contempla recursos adicionales a o sugeridos por el programa? • ¿Procuran observar el mismo grado de complejidad del examen distrital? (misma cantidad de ejercicios, mismo tipo de ejercicios, mismo tiempo para realizar la evaluación, etc.?) 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Contempla recursos adicionales a los acostumbrados? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿El plan de clase promueve en los estudiantes, el uso de los recursos existentes -o la búsqueda de otros- dentro o fuera del aula? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones contempladas (parciales y semestrales) detentan el mismo formato que el examen distrital ? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Procuran observar el mismo grado de complejidad del examen distrital? (misma cantidad de ejercicios, mismo tipo de ejercicios, mismo tiempo para realizar la evaluación, etc.?) 	

8. Cuadro de Triple Entrada

CATEGORÍAS	Evaluación del Contexto	Evaluación de Entrada	Evaluación de Proceso	Evaluación de Producto
	<p>Indicadores importantes en esta categoría son los comportamientos, por lo que habrá que indagar en los sujetos que participan en el estudio qué actitudes presentan en la clase de Inglés, cómo perciben ellos la materia.</p> <p>INDICADOR. Actitudes del alumnado hacia lo que está cursando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay interés o desinterés. • ¿A qué se debe? • ¿Por qué? <p>INDICADOR.</p> <p>Perspectiva del alumno con respecto a los contenidos que está aprendiendo y practicando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Le son interesantes? • ¿Le gustan? • ¿Conoce su utilidad? <p>INDICADOR.</p> <p>Expectativa del alumno con respecto a lo que está</p>	<p>Se realiza el análisis del Currículum Formal, se puede decir que los indicadores podrían ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de Inglés 2. El plan de clase 3. Libros de texto 4. Evaluaciones <p>INDICADOR. Objetivos de aprendizaje del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son? • ¿Cuántos son? • ¿El programa presenta estrategias sobre como lograrlos? • ¿El programa sugiere alguna perspectiva psicopedagógica (desempeño docente)? <p>INDICADOR Documentos y recursos tecnológicos que <u>sugiere</u> el programa de estudios para implementar el curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son? • ¿Cuántos tipos de recursos el programa contempla? (libros de texto, libros o recursos para fomentar la habilidad de comprensión lectora, auditiva, de conversación). <p>INDICADOR. Documentos y recursos tecnológicos <u>con los que cuenta la institución</u> para conllevar el curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se cuenta con el programa del curso? 	<p>Se realiza el análisis del Currículum Real, esto es, la puesta en práctica del Currículum Formal, aquí el análisis se centra en indagar como se desarrollan las actividades en el aula escolar, si se ajustan a esa planeación si se logran los objetivos, si en el aula escolar se percibe la orientación del paradigma psicopedagógico que sustenta el programa de inglés, si hay coherencia entre las actividades, los objetivos y las evaluaciones que se realizan...</p> <p>INDICADOR.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El docente se basa en la planeación de clase que él mismo realizó? • ¿El docente da a conocer el objetivo de aprendizaje de la sesión o del bloque de sesiones –en el caso de que el logro del objetivo conlleve más de una clase- • ¿Se aprecia al final de 	

	<p>aprehendiendo y practicando y el examen de inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Está satisfecho o no, con lo que le enseñan en clases? ¿Cree que la clase le brinda “herramientas” para presentar satisfactoriamente el examen Ingeniat? ¿Por qué? • ¿Siente que le sirve lo que aprende para incrementar su puntaje en la prueba? • ¿Siente que hay relación entre lo que le enseñan en clases y lo que le piden contestar en la prueba de Ingeniat? • ¿Percibe el alumnado que halla aspectos dentro de las clases que deban ser reforzadas? En caso de ser afirmativo ¿percibe que se deban reforzar los contenidos? ¿percibe que se deban reforzar las habilidades de comunicación en inglés? ¿ambas? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿el programa es tomado en cuenta por el docente de la asignatura al momento de dosificar los contenidos de la asignatura? • ¿Qué otro tipo de recursos existen en la institución para que los alumnos aprendan inglés? • ¿Estos recursos son utilizados y/o promovidos por el docente en clases? • ¿Estos recursos son accedidos por los alumnos en forma extraescolar para reforzar su aprendizaje? <p>INDICADOR.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los objetivos del plan de clase son congruentes con los objetivos de aprendizaje de la materia? • ¿El plan de clase aborda los mismos contenidos del programa de estudios de la materia? • ¿El plan de clase dedica “espacio” para fomentar las habilidades básicas de comunicación en otro idioma? • ¿El plan de clase dedica espacios para realizar “prácticas” tendientes a reforzar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para presentar la evaluación de Inglés? • ¿El plan de clase contempla recursos adicionales a o sugeridos por el programa? 	<p>la sesión que el objetivo de aprendizaje fue alcanzado?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se observa una coherencia entre la perspectiva psicopedagógica que el programa sugiere y la perspectiva psicopedagógica que el docente implementa en clase? • Elementos que utiliza el docente para crear el ambiente de aprendizaje dentro de las clases ¿Qué hace, cómo lo hace, cuándo lo hace? • ¿El docente procura “envolver” al alumno dentro de la clase? ¿motiva la participación de los educandos? ¿presenta actividades de aprendizaje atractivas y demandantes, con grado de dificultad adecuado para que el alumno se esfuerce en realizarlas? • ¿Las actividades dentro de las sesiones tienen una secuencia? ¿están programadas por tiempos? ¿se encuentran “hiladas” entre una actividad y otra? • ¿Qué tipo 	
--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Contempla recursos adicionales a los acostumbrados? • ¿El plan de clase promueve en los estudiantes, el uso de los recursos existentes -o la búsqueda de otros- dentro o fuera del aula? • Las evaluaciones contempladas en la sección (parciales y semestrales) detentan el mismo formato que el examen Ingeniat? • ¿Procuran observar el mismo grado de complejidad del examen de Ingeniat? (misma cantidad de ejercicios, mismo tipo de ejercicios, mismo tiempo para realizar la evaluación, etc?). <p>INDICADOR.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los libros de texto que se utilizan en la escuela, son los recomendados por el programa de estudios de la materia? • Si no lo son ¿cuáles son los que se implementan? • ¿de qué manera sus contenidos, presentación y estructura colaboran para llevar a cabo los objetivos de aprendizaje de la materia? <p>INDICADOR.</p> <p>Características del examen de Ingeniat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿De qué partes se compone? ▪ ¿Qué habilidades y/o contenidos examina? 	<p>de recursos tecnológicos y didácticos utiliza el docente para crear un ambiente de aprendizaje dentro de las sesiones? (¿Cuáles utiliza? ¿utiliza los sugeridos por el programa? ¿aporta otros más?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El desempeño docente es congruente con las condiciones de aprendizaje que el alumno requiere para fomentar sus habilidades básicas de comunicación? • ¿El docente se dedica solamente a abordar los contenidos del libro de texto? ¿Implementa actividades adicionales a las sugeridas por el programa de estudios? ¿Incluye actividades para practicar la comprensión lectora, la auditiva, la comunicación oral? • ¿El docente implementa actividades que tiendan a reforzar las competencias necesarias para el examen Ingeniat? ¿Realiza exámenes de práctica (fomento y práctica de 	
--	--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existe una correspondencia entre los contenidos y habilidades del examen Ingeniat y los contenidos y habilidades que el programa contempla? 	<p><i>contenidos y habilidades?</i> ¿Dedica tiempo en clases para hablar sobre el tema: su importancia, lo que el examen contiene en cuanto a contenido y estructura (<i>fomento de actitudes</i>)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las evaluaciones que el docente implementa son acordes con las sugeridas por el programa de estudios? • ¿Las evaluaciones contemplan aspectos de las evaluaciones Ingeniat (contenidos y/o estructura)? <p>INDICADOR.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se observa al alumno compenetrado con las actividades de la clase? ¿Pregunta sus dudas? ¿participa? • ¿El alumno realiza por sí mismo los ejercicios y prácticas encomendadas por el docente dentro de clases? ¿Se esfuerza por sí mismo? ¿Pide ayuda y orientación para 	
--	--	--	---	--

			<p>terminar el ejercicio? O ¿Lo copia de otro compañero?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El alumno practica la gramática dentro del salón de clases? ¿realiza ejercicios de escritura • ¿El alumno practica habilidades de comunicación escrita en otro idioma? • ¿El alumno practica habilidades de comunicación oral en otro idioma dentro de la clase? ¿Se dirige en inglés a sus compañeros/ a su maestro? • ¿El alumno practica habilidades de comprensión auditiva en inglés dentro de clases? ¿Entiende instrucciones y ordenes en este idioma? • ¿El alumno practica habilidades de comprensión lectora en inglés dentro de clases? Al momento de leer un texto ¿utiliza diccionario bilingüe? ¿cuántas veces o con qué frecuencia? 	
FUENTES	Alumnos	<p>Los siguientes documentos:</p> <p>1.- Programa de Inglés</p>	<p>La clase</p> <p>Docente</p>	

	Docente de Inglés	SEP año..... 2.- Plan de clases 3.- Recursos y Materiales	Alumnos	
TÉCNICAS	Alumnos Encuesta Docente Entrevista	Análisis documental	Observación a las sesiones de clase,	
INSTRUMENTOS	Encuesta-cuestionario. Uso de la escala Likert. Entrevista-guión con preguntas semiabiertas.	1.- Matriz de evaluación 2.- Lista de cotejo 3.- Rúbrica 4.- Cuadro	Hoja de Observación a la clase	

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Organigrama Académico de la Institución

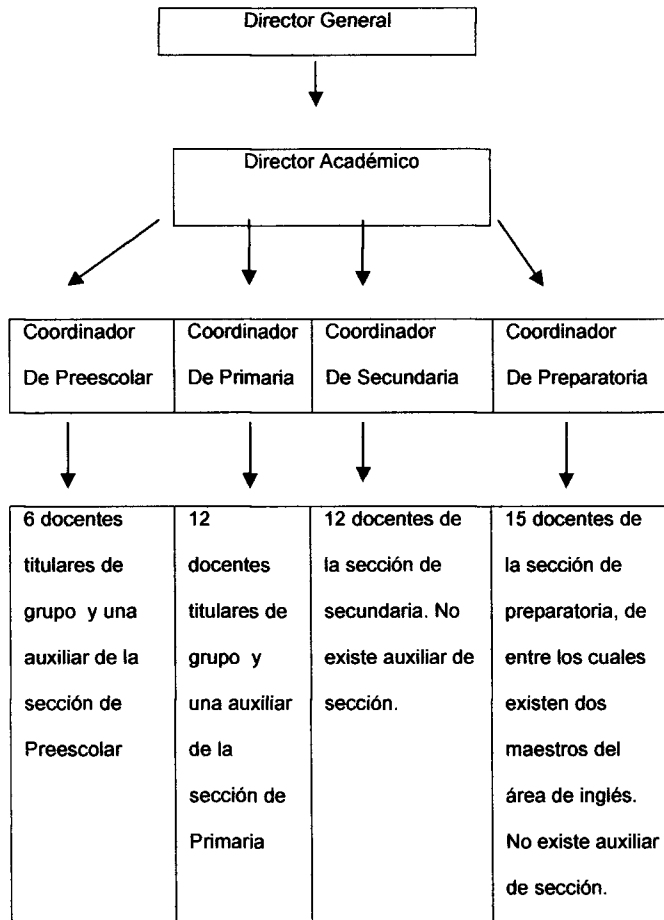


Figura 1. Organigrama académico de la institución educativa

Tabla 1. Población de Estudio y Participantes

Tabla 2. <i>Población de estudio y participantes.</i>
1er SEMESTRE: 68 alumnos repartidos en:
Grupo "A": con 33 estudiantes.
Grupo "B": con 35 alumnos.
3er SEMESTRE : 66 alumnos repartidos en:
Grupo A: con 36 estudiantes.
Grupo B: con 32 alumnos.
5to SEMESTRE : 52 alumnos repartidos en:
Grupo "A": con 29 estudiantes
Grupo "B": con 23 alumnos.

Tabla 2. Cronograma de Observaciones. Agosto 2007

Tabla 3.			
<i>Cronograma de Observaciones. Agosto 2007</i>			
Unidades de análisis	Instrumento	Cantidad	Fechas.
Docente	Observación Diario de campo	4	Semana del 6-10 Semana del 13 al 17 Semana del 20 al 24 Semana del 27 al 31
Grupo "B" 3er semestre	Observación Diario de campo	2	Semana del 6-10 Semana del 20-24
Grupo "B" 5to semestre	Observación Diario de campo	2	Semana del 13-17 Semana del 27 al 31

Tabla 3. Encuesta aplicada a Alumnos

Tabla 3						
<i>Encuesta a alumnos. Preguntas relativas a la Etapa de Evaluación de Contexto</i>						
	5 <i>Muy de acuerdo</i>	4 <i>De acuerdo</i>	3 <i>Neutral</i>	2 <i>En desacuerdo</i>	1 <i>Totalmente en desacuerdo</i>	
1.-Aprender inglés me brinda grandes beneficios.	3ER SEM: 17	3ER SEM: 7	3ER SEM: 1	3ER SEM: 0	3ER SEM: 0	Subtotal:25
	5TO SEM: 30	5TO SEM: 9	5TO SEM: 2	5TO SEM: 0	5TO SEM: 0	Subtotal:41
						Total: 66
2.- Los temas que se estudian en la clase de inglés son interesantes.	3ER SEM: 2	3ER SEM: 4	3ER SEM: 10	3ER SEM: 6	3ER SEM: 3	Subtotal:25
	5TO SEM: 2	5TO SEM: 16	5TO SEM: 15	5TO SEM: 7	5TO SEM: 1	Subtotal:41
						Total:66
3.- Los temas que abordamos me gustan.	3ER SEM: 0	3ER SEM: 4	3ER SEM: 10	3ER SEM: 8	3ER SEM: 3	Subtotal:25
	5TO SEM: 0	5TO SEM: 12	5TO SEM: 20	5TO SEM: 9	5TO SEM: 0	Subtotal:41
						Total:66
4.- Estoy satisfecho con lo que aprendo en la clase de inglés.	3ER SEM: 0	3ER SEM: 8	3ER SEM: 11	3ER SEM: 5	3ER SEM: 1	Subtotal:25
	5TO SEM: 1	5TO SEM: 8	5TO SEM: 18	5TO SEM: 9	5TO SEM: 5	Subtotal:41
						Total:66
5.- Participo en clases y hago uso de mis habilidades de comunicación en inglés	3ER SEM: 2	3ER SEM: 5	3ER SEM: 9	3ER SEM: 8	3ER SEM: 1	Subtotal:25

	5TO SEM: 3	5TO SEM: 7	5TO SEM: 13	5TO SEM: 12	5TO SEM: 6	Subtotal:41 Total:66
6.- Realizo mis tareas por mi mismo	3ER SEM: 3 5TO SEM: 4	3ER SEM: 11 5TO SEM: 13	3ER SEM: 7 5TO SEM: 18	3ER SEM: 4 5TO SEM: 5	3ER SEM: 0 5TO SEM: 1	Subtotal:25 Subtotal:41 Total:66
7.. Estoy interesado en aprender los contenidos y dominar las habilidades de comunicación	3ER SEM: 17 5TO SEM: 27	3ER SEM: 4 5TO SEM: 13	3ER SEM: 3 5TO SEM: 1	3ER SEM: 0 5TO SEM: 0	3ER SEM: 1 5TO SEM: 0	Subtotal:25 Subtotal:41 Total:66
8.- Percibo que le intereso a mi maestro como persona. Tengo relación de confianza con él.	3ER SEM: 6 5TO SEM: 9	3ER SEM: 9 5TO SEM: 19	3ER SEM: 4 5TO SEM: 11	3ER SEM: 4 5TO SEM: 1	3ER SEM: 2 5TO SEM: 1	Subtotal:25 Subtotal:41 Total:66
9.- Tengo relación de confianza con mis compañeros que me hacen sentir <u>que</u> no se burlarán si tengo dudas.	3ER SEM: 1 5TO SEM: 8	3ER SEM: 10 5TO SEM: 10	3ER SEM: 11 5TO SEM: 15	3ER SEM: 2 5TO SEM: 8	3ER SEM: 2 5TO SEM:	Subtotal:25 Subtotal:41 Total:66

<p>10.- Tengo relación de confianza con mis compañeros que me permite <u>acudir a ellos si lo necesito.</u></p>	<p>3ER SEM: 7</p> <p>5TO SEM: 10</p>	<p>3ER SEM: 11</p> <p>5TO SEM: 23</p>	<p>3ER SEM: 5</p> <p>5TO SEM: 6</p>	<p>3ER SEM: 1</p> <p>5TO SEM: 2</p>	<p>3ER SEM: 1</p> <p>5TO SEM: 0</p>	<p>Subtotal:25</p> <p>Subtotal:41</p> <p>Total:66</p>
<p>11.-En la clase de inglés, se realizan <i>actividades atractivas</i> que me ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura</p>	<p>3ER SEM: 1</p> <p>5TO SEM: 2</p>	<p>3ER SEM: 3</p> <p>5TO SEM: 12</p>	<p>3ER SEM: 6</p> <p>5TO SEM: 16</p>	<p>3ER SEM: 8</p> <p>5TO SEM: 6</p>	<p>3ER SEM: 7</p> <p>5TO SEM: 5</p>	<p>Subtotal:25</p> <p>Subtotal:41</p> <p>Total:66</p>
<p>12.-En la clase de inglés, se utilizan <i>actividades variadas</i> que me ayudan a desarrollar la capacidad de escuchar y entender lo que me dicen cuando alguien habla inglés.</p>	<p>3ER SEM: 1</p> <p>5TO SEM: 3</p>	<p>3ER SEM: 6</p> <p>5TO SEM: 13</p>	<p>3ER SEM: 7</p> <p>5TO SEM: 19</p>	<p>3ER SEM: 5</p> <p>5TO SEM: 4</p>	<p>3ER SEM: 6</p> <p>5TO SEM: 2</p>	<p>Subtotal:25</p> <p>Subtotal:41</p> <p>Total:66</p>
<p>13.-En la clase de inglés, se utilizan <i>actividades variadas</i> que me ayudan a desarrollar la capacidad de entender materiales o textos escritos en inglés.</p>	<p>3ER SEM: 2</p> <p>5TO SEM: 3</p>	<p>3ER SEM: 8</p> <p>5TO SEM: 16</p>	<p>3ER SEM: 6</p> <p>5TO SEM: 16</p>	<p>3ER SEM: 4</p> <p>5TO SEM: 5</p>	<p>3ER SEM: 5</p> <p>5TO SEM: 1</p>	<p>Subtotal:25</p> <p>Subtotal:41</p> <p>Total:66</p>
<p>14.-En la clase de inglés, se utilizan <i>actividades variadas</i> que me ayudan a desarrollar la capacidad de expresarme en forma escrita en el idioma inglés.</p>	<p>3ER SEM: 1</p> <p>5TO SEM: 3</p>	<p>3ER SEM: 7</p> <p>5TO SEM: 14</p>	<p>3ER SEM: 11</p> <p>5TO SEM: 20</p>	<p>3ER SEM: 3</p> <p>5TO SEM: 2</p>	<p>3ER SEM: 3</p> <p>5TO SEM: 2</p>	<p>Subtotal:25</p> <p>Subtotal:41</p>

						Total:66
15.-En la clase de inglés, se utilizan <i>actividades variadas</i> que me ayudan a desarrollar la capacidad de expresarme oralmente en el idioma inglés.	3ER SEM: 0	3ER SEM: 3	3ER SEM: 10	3ER SEM: 10	3ER SEM: 2	Subtotal:25
	5TO SEM: 1	5TO SEM: 10	5TO SEM: 19	5TO SEM: 6	5TO SEM: 5	Subtotal:41
						Total:66
16.- En la clase de inglés, se utilizan <i>recursos y materiales variados</i> que me ayudan a comprender mejor los contenidos de la asignatura.	3ER SEM: 1	3ER SEM: 3	3ER SEM: 11	3ER SEM: 9	3ER SEM: 1	Subtotal:25
	5TO SEM:	5TO SEM: 14	5TO SEM: 17	5TO SEM: 7	5TO SEM: 3	Subtotal:41
						Total:66
17.- En la clase de inglés, se utilizan <i>recursos y materiales variados</i> que me ayudan a formar habilidades de comunicación en el idioma inglés (comprender textos en inglés, entender a alguien que habla en inglés, expresarme en este idioma en forma escrita, hablar en inglés).	3ER SEM: 0	3ER SEM: 9	3ER SEM: 10	3ER SEM: 5	3ER SEM: 1	Subtotal:25
	5TO SEM: 5	5TO SEM: 13	5TO SEM: 12	5TO SEM: 10	5TO SEM: 1	Subtotal:41
						Total:66
18.- En la clase de inglés sólo nos remitimos a estudiar los contenidos del libro y a realizar las actividades que vienen enunciadas ahí.	3ER SEM: 5	3ER SEM: 9	3ER SEM: 9	3ER SEM: 2	3ER SEM: 0	Subtotal:25
	5TO SEM: 4	5TO SEM: 13	5TO SEM: 12	5TO SEM: 11	5TO SEM: 1	Subtotal:41
						Total:66
19- Lo que aprendo en la clase tiene relación con el examen distrital.	3ER SEM: 4	3ER SEM: 6	3ER SEM: 6	3ER SEM: 5	3ER SEM: 4	Subtotal:25
	5TO SEM: 4	5TO SEM: 9	5TO SEM: 13	5TO SEM: 11	5TO SEM: 4	Subtotal:41

						Total:66
20.- Lo que aprendo me sirve para incrementar mi puntaje en el examen distrital.	3ER SEM: 1	3ER SEM: 9	3ER SEM: 9	3ER SEM: 4	3ER SEM: 2	Subtotal:25
	5TO SEM: 3	5TO SEM: 11	5TO SEM: 13	5TO SEM: 11	5TO SEM: 3	Subtotal:41
						Total:66
21.- A lo largo del curso de inglés, hemos estudiado o analizado las dificultades que se presentaron en el examen distrital.	3ER SEM: 1	3ER SEM: 2	3ER SEM: 8	3ER SEM: 7	3ER SEM: 7	Subtotal:25
	5TO SEM: 4	5TO SEM: 4	5TO SEM: 15	5TO SEM: 16	5TO SEM: 2	Subtotal:41
						Total:66
22.- Hemos practicado ejercicios o exámenes parecidos al examen distrital durante las clases de esta materia.	3ER SEM: 0	3ER SEM: 1	3ER SEM: 11	3ER SEM: 4	3ER SEM: 9	Subtotal:25
	5TO SEM: 4	5TO SEM: 8	5TO SEM: 9	5TO SEM: 16	5TO SEM: 4	Subtotal:41
						Total:66
23. ¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional que quisieras agregar?						3ER SEM: Si: 15 No:10
						5TO SEM: Si:19 No:22
						Total

Tabla 4. Respuestas a Pregunta 23

Tabla 4
<i>Respuestas a pregunta 23</i>
Respuestas específicas a pregunta no.23 por parte de alumnos de 3er semestre:
Cambio de maestro: 5
Creatividad en las actividades: 8
Cambio de número de frecuencias: 1
Cambio de técnicas de enseñanza: 1

Respuestas específicas a pregunta no.23 por parte de alumnos de 5to semestre:
Cambio de maestro: 1
Creatividad en las actividades: 5
Cambio de número de frecuencias: 2
Cambio de técnicas de enseñanza: 10
División de alumnos en básicos y avanzados: 1

Tabla 5. Resultados de la Prueba Distrital

Tabla 1 Resultados de la prueba distrital de Inglés (Mayo 2007)			
No.	Institución	Periodo	Puntaje obtenido
1	Preparatoria del Norte (a)	Mayo 2007	890
2	Preparatoria del Norte (b)	Mayo 2007	850
3	Preparatoria del Norte (c)	Mayo 2007	800
4	Preparatoria del Norte (d)	Mayo 2007	786
5	Preparatoria del Norte (e)	Mayo 2007	758
6	Preparatoria del Noreste (a)	Mayo 2007	739
7	Preparatoria del Noreste (b)	Mayo 2007	700
8	Preparatoria del Noreste (c)	Mayo 2007	665
9	Preparatoria del Noreste (d)	Mayo 2007	649
10	Preparatoria del Noreste (e)	Mayo 2007	634
11	Preparatoria del Noreste (f)	Mayo 2007	619
12	Preparatoria del Noreste (g)	Mayo 2007	598
13	Preparatoria del Centro (a)	Mayo 2007	575
14	Preparatoria del Centro (b)	Mayo 2007	550
15	Preparatoria del Centro (c)	Mayo 2007	535
16	Preparatoria del Centro (d)	Mayo 2007	520
17	Preparatoria del Sur (a)	Mayo 2007	497
18	Preparatoria del Sur (b)	Mayo 2007	480
19	Preparatoria del Distrito Norte bajo estudio	Mayo 2007	375

UV Biblioteca de Educacion



EGE0000002230