



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

"Implicaciones del método de enseñanza del profesor en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH, un estudio de caso"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

EDITH ÁLVAREZ ESPINOSA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. IBETH ROSANA NARVÁEZ SIERRA



*A Dios por, todo lo que
ha puesto en mi camino*

*A mi madre,
por haberme inculcado la perseverancia
y por su incondicional apoyo*

*A mi hija Andrea,
por haber llegado a mi vida
e inspirarme a ser mejor cada día.*

Este trabajo se ha beneficiado de la contribución y el apoyo de muchas personas. Los alumnos del ICEA le dieron su impulso inicial, sus inquietudes y opiniones contribuyeron en gran medida al origen de esta investigación.

Deseo expresar mi agradecimiento a todos aquellos que revisaron los avances de esta tesis durante su desarrollo y que generosamente compartieron sus comentarios, críticas y sugerencias que sirvieron para ver más allá de lo que mis ojos contemplaban.

No puedo dejar de reconocer y alabar la paciencia de mi familia, su tolerancia y su

apoyo invaluable.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por brindarme la oportunidad de estudiar esta Maestría.

Mi agradecimiento muy especial a la Dirección de Intercambio Académico por favorecerme en el apoyo económico y de tiempo.

Le agradezco inmensamente a la Lic. Katia Pizarro Hernández y a la Lic. Angélica Rocío Pontigo Loyola, por brindarme su apoyo para realizar los estudios, y el tiempo necesario para concluir este trabajo.

Quiero agradecer muy especialmente a la Mtra. Ibeth Rosana Narvárez Sierra el haber aceptado fungir como mi directora de tesis, y por el tiempo y la disposición brindada durante todo el proceso de la investigación.

Le agradezco a la L.I. Eleanor Occeña Gallardo, encargada de la Dirección Universitaria de Idiomas (DUI) de la UAEH, por facilitarme toda la información que requerí en las diferentes etapas de la investigación.

A la Q.F.B. María Elena Espinosa Butrón, por haber leído el documento e indicarme las formas de aclararlos conceptos para la lectura de este informe.

Al Arquitecto Jorge E. Quiroz Ríos, por su disposición y apoyo en la lectura de este documento.

A la Dra. Miriam Álvarez por su tiempo y asesoría brindada.

Al Ingeniero Jesús Emanuel Martínez Zárate, por su comprensión, apoyo y palabras de aliento que me brindó en los momentos difíciles.

A los miembros del jurado por la lectura y revisión del presente trabajo.

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son tareas sumamente complejas que pueden llevar a quién lo aprende a perder el interés o el ánimo por continuar, si la enseñanza no se apoya en una metodología que facilite el aprendizaje.

Las implicaciones que tiene el método utilizado por el profesor en la enseñanza del inglés en un contexto determinado surge como una interrogante que da origen al presente estudio, cuyo objetivo general es determinar si existen relaciones discernibles entre el método utilizado por el profesor en sus clases y el aprovechamiento de los estudiantes, utilizando como caso la experiencia de interacción educativa entre los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y sus profesores de inglés durante el periodo enero-junio de 2002.

El supuesto del cual se parte es que el método de enseñanza del profesor juega un papel importante para lograr la motivación y el interés de los alumnos hacia la asignatura y favorecer el aprendizaje del idioma.

El objeto de estudio intenta correlacionar la manera en que el enfoque y el método influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés. De ahí que se hizo necesario investigar ¿De qué manera influye el método de enseñanza del profesor en el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH?

Los resultados y conclusiones a los que se ha llegado con este trabajo han corroborado lo que los teóricos en la enseñanza del idioma han argumentado acerca del método, que éste efectivamente tiene sus limitantes, pero en la medida que se conozcan las condiciones en las que se da la enseñanza, se estará en posibilidad de adecuarla a las características propias de nuestro contexto.

Se insiste sobre la importancia de considerar dentro del método de enseñanza los factores afectivos, ya que éstos son el motor del aprendizaje; aunque se trata de un aspecto arriesgado, más vale afrontarlos que evadirlos. Indagar sobre su influencia en el aprendizaje podría abrir nuevos horizontes que humanicen la enseñanza.

SUMMARY

Teaching and learning a foreign language are highly complex tasks where learners can either gain interest or lose the desire to continue learning if the teaching methodology does not facilitate learning.

The implications of the methodology used by the professor in the teaching of English within a specific context rise as a question that has set off this study, which aims to determine if there is a dissemble relationship between the method used by the professor in his classes and the students' learning. This study is based on the academic interaction between the students of the Accounting degree in the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo and their professors during the period January - June, 2002.

The hypothesis of this study rises from the idea that the methodology used by the professor plays an important role in the achievement of motivation and the interest of the students towards the subject, thus resulting in the learning of the language.

The objective of this study is to correlate the manner by which the approach and the method influence the teaching and learning process of English. This is why there is a need for this research work. How does the professor's method of teaching influence in the meaningful learning of English as a foreign language by the Accounting students of the UAEH?

The results and conclusions that have come up from this work have confirmed what theorists in the teaching of languages have stated about method, that this evidently has its invitations. However, as teaching conditions come to light, there will be possible ways to adequate actions according to specific characteristics within a specific context.

Emphasis is placed on the importance of considering within the teaching methodology the affective factors as these are motors of learning; even though it involves taking risks, these are worth dealing with instead of ignoring them. Doing research on their influence on learning could enhance humanism in teaching.

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	13
1.1 Situación general	13
1.1.1 Antecedentes del diseño e implementación del programa de Inglés en la UAEH.	13
1.1.2 Perfil general del personal docente del área de Inglés	25
1.1.3 Perfil general de la matrícula estudiantil	27
1.2 Situación actual	29
1.2.1 Perfil del profesor de inglés	32
1.2.2 Perfil de la matrícula estudiantil del Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA)	35
1.2.3 Problemática en el ICEA	39
CAPÍTULO 2. ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA	54
2.1 Caracterización de las teorías y enfoques	55
2.1.1 Enfoque y método	55
2.2 Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas	62
2.2.1 Aproximación histórica de los métodos	63
2.2.2 Consideraciones finales sobre los métodos	71
CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	77
3.1 Consideraciones acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras	77
3.1.1 Importancia de las lenguas extranjeras	78
3.1.2 La incorporación de la lengua extranjera en los planes de estudio	79
3.2 Procesos de enseñanza y de aprendizaje	81
3.2.1 Teorías sobre la Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	84
3.2.1.1 Adquisición versus aprendizaje del inglés	86
3.2.1.2 Aprendizaje significativo	89
3.3 La enseñanza del inglés en el contexto mexicano	90
3.3.1 Antecedentes	90
3.3.2 Algunas consideraciones sobre la enseñanza del inglés en México	94
3.3.3 Enseñanza y aprendizaje del inglés en la UAEH	97
3.3.4 Implicaciones de la enseñanza del inglés y su aprendizaje	100

CAPÍTULO 4. LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE	106
4.1 Importancia y necesidad de la motivación	107
4.1.1 Actitud y motivación	108
4.1.2 Motivación y rendimiento escolar	109
4.2 Tipos de motivación	111
4.3 Implicaciones de la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH	116
CAPÍTULO 5. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	128
5.1 Enfoque metodológico	128
5.2 Población y muestra	130
5.3 Método de muestreo	134
5.4 Elaboración, selección y desarrollo de los instrumentos	135
5.4.1 Entrevistas a informantes clave	136
5.4.2 Sondeo de opinión	137
5.4.3 Encuestas	138
5.4.3.1 Encuesta a alumnos	138
5.4.3.2 Encuesta a profesores	140
5.4.4 Observaciones de clase	142
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	145
6.1 Entrevistas a informantes clave	145
6.2 Sondeo de opinión	145
6.3 Descripción y análisis de las encuestas a los alumnos	146
6.4 Descripción y análisis de las encuestas a profesores	168
6.5 Observaciones de clase	173
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	178
BIBLIOGRAFÍA	197
ANEXOS:	203
Anexo A- Diagnóstico a alumnos de primer ingreso	203
Anexo B- Organigrama de la UAEH	204
Anexo C- Entrevistas a informantes clave	205
Anexo D- Estudio de sondeo	207
Anexo E- Examen diagnóstico a alumnos del ICEA	210
Anexo F- Encuesta a alumnos	212
Anexo G- Encuesta a profesores	216
Anexo H- Observaciones de clase	221

INDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro 1	Población del ICEA, semestre enero-junio de 2002	36
Cuadro 2	Población de estudiantes de la Licenciatura en Contaduría	36
Cuadro 3	Recomendaciones de los CIEES	43
Cuadro 4	Jerarquización de conocimientos del Lic. en Contaduría	44
Cuadro 5	Principales Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas	69
Cuadro 6	Muestra o unidad de análisis de la encuesta a alumnos Licenciatura en Contaduría Sem. enero-junio de 2002	132
Cuadro 7	Perfil del profesor de inglés de la Licenciatura en Contaduría De la UAEH durante el periodo enero-junio de 2002	134
Gráfica 1	Promedio de materias por áreas de conocimiento	42
Gráfica 2	Necesidad y Motivación	110
Gráfica 3	¿Te gusta el inglés?	148
Gráfica 4	¿Cómo consideras la enseñanza del inglés a lo largo de la carrera?	153
Gráfica 5	¿Considera que las clases que imparte son de calidad?	164
Gráfica 6	¿Qué tanto consideras que has aprendido inglés durante toda tu carrera?	165
Gráfica 7	¿Cómo consideras el método de enseñanza de tu profesor?	166

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, se demanda y exige a las instituciones de Educación Superior (IES) una mayor calidad profesional, científica y humanística, tanto en su planta docente como en sus estudiantes, para garantizar que las futuras generaciones de profesionales se desempeñen con un alto nivel de competitividad y excelencia en el entorno regional, nacional e internacional.

En este contexto, el idioma inglés es considerado como una herramienta que ayuda a ampliar los conocimientos en todas las áreas. Es así como su aprendizaje, y por ende su enseñanza adquiere un especial significado y relevancia para la sociedad.

A pesar del valor que la sociedad mexicana asigna a la enseñanza de una lengua extranjera, los debates y juicios revelan una comprensión estrecha y somera en este tema, sus factores, sus complejidades, su condición actual, su evolución y sus prioridades.

Es importante, por tanto, promover una discusión amplia y racional de estos aspectos que, por su naturaleza y fines, están tan directamente conectados con la educación. Por eso mismo importan a todos los involucrados en ella; pero tal discusión sólo será útil si nace de reflexiones que se fundamentan en una mínima base de información objetiva.

El aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con Davies, *"es una tarea compleja que puede llevar a que el alumno pierda el interés o el ánimo por seguir adelante, si la enseñanza no se apoya en una metodología que facilite el aprendizaje"* (Davies 1986: 45).

Así pues, en el ámbito educativo y específicamente en la enseñanza de idiomas, los avances en cuestión metodológica parecen haber cubierto todas las necesidades y expectativas de los implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; esto es,

al menos en teoría. Sin embargo, existen evidencias contundentes de que tales intenciones no han fructificado lo suficientemente para dar los resultados óptimos.

En el campo de la enseñanza del inglés, los profesores se enfrentan a menudo con la desafiante tarea de hacer sus clases significativas, prácticas y por supuesto, también amenas o divertidas para sus alumnos. La planeación de los programas, la revisión y reelaboración continua de éstos, podría ser una de las posibilidades para lograrlo. Sin embargo, en la práctica cotidiana se presentan una serie de obstáculos, tales como: falta de tiempo de los docentes, el número efectivo de clases impartidas, no programadas, la falta de preparación didáctica, entre otros, que definitivamente hacen que las clases de inglés no sean motivantes para los alumnos.

La proliferación de enfoques¹ y métodos es una característica fundamental en la enseñanza contemporánea de segundas lenguas y de lenguas extranjeras². Para algunos, esto refleja la fuerza de nuestra profesión. La invención de nuevas prácticas y enfoques para elaborar programas de lengua y materiales para el aula refleja un compromiso para encontrar formas más eficaces y eficientes de enseñar el idioma. Profesores y coordinadores tienen actualmente una variedad más amplia de opciones metodológicas para elegir que en el pasado; pueden elegir métodos y materiales de acuerdo con las necesidades de los alumnos, las preferencias de los profesores y las condiciones del contexto educativo de las instituciones.

Para otros, sin embargo, la amplia variedad de opciones metodológicas actualmente disponibles, crea más confusiones. Los métodos parecen estar basados en diferentes puntos de vista sobre lo que es la lengua y cómo se aprende. Algunos métodos parecen recomendar extrañas técnicas y prácticas de aula; otros se

¹ Por enfoque se entiende las teorías sobre la naturaleza del lenguaje humano, así como sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Tales teorías condicionan directamente el diseño de un método determinado o de varios. Ver capítulo 2.

² Existe una diferenciación entre segundas lenguas y lenguas extranjeras. Por segunda lengua se entiende aquella que se habla dentro de la comunidad lingüística y que comparten un territorio. En cambio, para los mexicanos, el idioma inglés representa una lengua extranjera, dado que no se habla oficialmente dentro de ninguna de las comunidades lingüísticas. Una comunidad lingüística es un grupo de personas con una lengua común. (Cortés, 2000:14)

describen en libros que son difíciles de conseguir y que, al ser traducidos de manera incorrecta, resultan inteligibles.

Es por ello que, la experiencia práctica en el salón de clases, y la reflexión crítica sobre ésta, y no tan sólo la teoría, lo que, a fin de cuentas, debe determinar la elección de ciertos métodos³ o procedimientos dentro del aula.

Sin embargo, no es la intención que al finalizar este estudio el docente opte por algún método en especial, sino, hacer hincapié en que el profesor reconozca las implicaciones que puede tener la elección de ciertos procedimientos y las ventajas o desventajas de aplicarlos en nuestro contexto. De modo que el profesor tenga una guía, no hacia la aceptación sin reservas de los principios derivados de las aportaciones teóricas de los lingüistas y psicólogos, sino hacia la valoración serena de los modelos que éstos elaboran.

La práctica de la enseñanza presenta sin duda, problemas particulares relacionados con la lengua que se desea enseñar, y muy específicos en las condiciones reales en que ésta se da. Por tanto, es necesario elevar el nivel de debate que se plantea en los estudios sobre los métodos, puesto que algunas veces presenta un carácter polémico y de mera promoción, y también hacer énfasis en la importancia de capacitar a los profesores para que estén mejor informados sobre la naturaleza, las posibilidades y las limitaciones de los métodos y de los enfoques, de manera tal que puedan adoptar, con un fundamento más amplio, sus propias decisiones.

Los diversos planteamientos sobre la importancia del método y los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua, han abierto nuevos horizontes pero, a la vez, nuevas dificultades en la práctica de la enseñanza de lenguas. Una de ellas, las implicaciones que puede tener el método en el aprendizaje, es la que motivó el interés por el presente trabajo.

³ El método es traducido en actividades concretas que realizan el docente y sus alumnos. Y éstas repercuten de alguna manera en las actitudes mostradas hacia el aprendizaje del idioma.

La diversidad de las condiciones en que se realiza la enseñanza del inglés como lengua extranjera en México en el nivel universitario, y en particular en la UAEH, justifica un estudio sobre las formas y modos en que enseñan los profesores, basado en las relaciones que se dan entre la práctica docente y aquellos factores sociales e institucionales que, en gran medida inciden en los resultados en las aulas.

El estudio de las ventajas y desventajas de aplicar ciertos procedimientos teóricos en condiciones diversas, nos puede llevar a cuestionarlos y a la necesidad de definirlos con mayor precisión. Quizás en los últimos años, debido a las nuevas teorías lingüísticas, sociológicas y psicológicas, la aplicación indiscriminada y rígida de procedimientos didácticos o metodológicos en la enseñanza de la lengua extranjera ha traído con frecuencia resultados contraproducentes. La misma diversidad de los contextos de enseñanza y de aprendizaje exige la toma de decisiones bien pensadas en muchos niveles para lograr resultados aceptables.

El caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) no es la excepción. Es por ello que el objeto de estudio de esta investigación está relacionado con el método de enseñanza del inglés en la carrera de Contaduría de la UAEH y su implicación en el aprendizaje significativo del idioma.

El interés en este tema surge por la problemática detectada⁴ en la enseñanza del inglés dentro del contexto de la UAEH, a partir de su implementación como política educativa establecida que se ha convertido en parte de la currícula de los estudiantes de licenciatura en esta casa de estudios.

A partir de entonces se ha percibido que, desafortunadamente para muchos estudiantes, el aprendizaje de este idioma representa dificultades de diversa índole, que pueden ir desde las creencias que tienen sobre el inglés y su propio aprendizaje, sus

⁴ La problemática detectada dentro de la UAEH, consiste en que los resultados en el aprendizaje del inglés en los alumnos no han sido los esperados, es decir, satisfactorios, lo que es más, se aprecia un desinterés y desmotivación hacia la asignatura que se describen ampliamente en el capítulo uno.

expectativas, experiencias en relación con la manera como éste se enseña, limitaciones de tiempo y de práctica, actitudes negativas hacia el aprendizaje de este idioma, ya sea por la imagen que se tenga de los países de habla inglesa o por desconocimiento de su cultura, hasta las propias diferencias del idioma, como su gramática y pronunciación, entre otras, lo que muchas veces trae como consecuencia, desmotivación y desinterés.

Parte de la problemática detectada tiene que ver con la falta de preparación pedagógica de los profesores de inglés que, a pesar de los intentos que ha hecho la institución⁵, no se han logrado resultados satisfactorios en la enseñanza y por ende del aprendizaje. Uno de los factores más relevantes que se percibe como consecuencia de lo anterior, es el enfoque o métodos utilizados por el profesor, por lo que se hace necesario indagar las implicaciones que tiene éste en el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera en los estudiantes.

Se consideró tomar una muestra representativa⁶ de la población de estudiantes de la licenciatura en Contaduría del Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA) que cursaban la asignatura de inglés como parte de su plan de estudios, durante el periodo enero-junio de 2002. Lo anterior en virtud de las siguientes consideraciones: en primer lugar, debido a que durante este periodo, el ICEA atendió al mayor porcentaje (24%) de la matrícula total de la UAEH, y dentro de este instituto, la carrera con mayor población es la Licenciatura en Contaduría. En segundo lugar, por el acceso que se tuvo para recabar la información y realizar el trabajo de campo, y en tercer lugar, al conocimiento de la problemática y por la propia experiencia acumulada que se tiene impartiendo la asignatura de inglés en esta carrera desde su implementación.

De ahí que el objetivo general de esta investigación fue determinar si existían

⁵ La institución ha ofrecido cursos de preparación metodológica a los profesores de inglés, tales como el *Certificate of Overseas Teachers of English* (COTE), del cual se hablará más adelante.

⁶ Para saber cómo se determinó esta muestra, ver el capítulo cinco relacionado con el procedimiento de investigación.

relaciones discernibles entre el método utilizado por el profesor en sus clases y el aprovechamiento de los estudiantes; de existir, se intentaría caracterizar y analizar estas relaciones, además de ilustrar las maneras en que se identificara que afectaban el aprendizaje de los estudiantes, utilizando como caso la experiencia de interacción educativa entre estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), y sus profesores de inglés durante el periodo enero-junio del 2002.

Para lo cual, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la situación actual de la enseñanza del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH.
- Identificar y analizar los principales factores que influyen en el aprendizaje del inglés.
- Identificar el perfil del profesor de inglés que predomina en la Licenciatura en Contaduría.
- Determinar el tipo de método o métodos que utiliza el profesor en la enseñanza del inglés dentro de esta carrera.
- Indagar las necesidades y expectativas de los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría con respecto a la asignatura de inglés.
- Identificar los intereses o los factores que los alumnos manifiestan que motivan al aprendizaje del inglés.
- Establecer la relación si es que existe, entre el aprendizaje significativo del inglés y la motivación de los estudiantes.
- Impulsar el interés para generar investigaciones posteriores entre los docentes y personas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Para tal efecto, se utilizaron diversos instrumentos en la recolección de datos, como la revisión y análisis de documentos, encuesta a profesores y alumnos, entrevistas y observaciones de clase, con la finalidad de poder precisar la validez de la

información, a través de la triangulación de los resultados obtenidos.

El hecho de reconocer que el éxito o el fracaso en el aprendizaje del inglés tiene que ver con factores de diversa índole, y que éstos afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de este idioma, también insinúa que están relacionados entre otros con la falta de motivación, porque los alumnos sienten⁷ que no están aprendiendo el inglés.

El famoso proverbio "*No les des a tus estudiantes un pez, enséñalos a pescar*" también se puede aplicar al contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Pero, ¿cómo hacer para que ellos se interesen en el aprendizaje del idioma? Además ¿Cómo mantener su interés en éste cuando al parecer el inglés no es visto como importante para sus necesidades inmediatas, sino únicamente para acreditar la asignatura⁸?

Es por ello que el supuesto del cual se partió en esta investigación fue que el método de enseñanza del profesor juega un papel importante para lograr la motivación y el interés de los alumnos hacia la asignatura y favorecer el aprendizaje del idioma.

La diversidad de las condiciones en que se realiza la enseñanza del inglés en el contexto universitario justifica un estudio basado precisamente en las relaciones que se dan entre la práctica docente y aquellos factores pedagógicos, afectivos, sociales e institucionales que, en gran medida determinan los resultados del aprendizaje en las aulas, y en toda su dimensión para la vida.

Hasta este momento existen vanadas apreciaciones para ver la realidad de la

⁷ Los alumnos han manifestado este sentimiento de incompetencia comunicativa reiterativamente a través de opiniones vertidas en encuestas abiertas aplicadas en su último semestre que cursan inglés.

⁸ Aun cuando acreditar la asignatura de inglés representa una necesidad inmediata para los alumnos, se puede constatar que éstos sobreponen el interés de obtener una calificación aprobatoria sobre la necesidad real que puedan tener de aprender el inglés para su provecho propio. Esta situación ha sido manifestado en las reuniones de Academia, en donde los profesores han planteado la presión que ejercen los alumnos y a veces las autoridades institucionales, para otorgarles una calificación aprobatoria a los alumnos para no obstaculizar su pase a los semestres subsecuentes.

situación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en la UAEH. Sin embargo es necesario acercarse a esta realidad lo más objetivamente posible para tratar de comprender las causas que la afectan directamente y si se está en posibilidades de modificarlas.

Ahora bien, la intención de cualquier investigación es la de mejorar situaciones conflictivas, problemáticas o que están aún en debate, entre otros aspectos. Por lo tanto, aunque los avances en cuestión metodológica en la enseñanza de idiomas ya han cubierto muchas de las necesidades y expectativas de los implicados, específicamente en el caso de esta universidad, se muestran dificultades y deficiencias que tienen que ver con el método de enseñanza del profesor.

Como bien reconocen Richards & Rodgers (1998), en su obra *"Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas"*, los planteamientos clásicos de cada una de las teorías y enfoques sin duda han aportado algo más al conocimiento en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del idioma. Pero al mismo tiempo manifiestan que aún existe un debate en el que se discuten las limitaciones de los métodos y se insiste en la necesidad de llevar a cabo procesos de evaluación e investigación.

Por tanto, este estudio se justifica a partir de que se puede lograr una comprensión más amplia acerca de las implicaciones que tiene el método del profesor, agregada a nuestra experiencia y confrontada con los teóricos en la materia, que impulse a la constante búsqueda de mejores formas de enseñanza. Desde luego que el criterio final para aceptar una idea pedagógica no es cuestionar si es válida desde una perspectiva teórica, sino ver si produce una práctica más efectiva.

De tal forma que el estudio o el acercamiento de este caso en particular, puede y debe tomarse como una aportación más al conocimiento construido en la medida que confirme o refute los presupuestos teóricos.

Luego entonces, habrá que partir de indagar el tipo de método que emplea cada profesor que probablemente esté basado de manera consciente o inconsciente en cualquier enfoque(s) de acuerdo con sus creencias, alcances o limitaciones. Para después cuestionar ¿qué tan benéfico o perjudicial resulta para el aprendizaje del inglés en el contexto de la UAEH? Quizás se llegue a una alternativa de tipo ecléctica esto es, sin exclusividad de un solo método, más bien que retome un poco de todos. En cuyo caso haría falta valorar y analizar sus implicaciones en el aprendizaje.

Este estudio contribuirá a revelar las principales causas que influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés y, a través de una rigurosidad científica aportar elementos que puedan coadyuvar a la solución de la problemática detectada durante la investigación.

Los beneficios de esta investigación se verán reflejados directamente en toda la comunidad estudiantil y en los demás implicados en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Con respecto a los profesores de inglés, este estudio ayudará a ampliar sus experiencias docentes y a estar en posibilidades de renovar su enfoque de enseñanza con el propósito de mejorar su práctica.

Por otro lado, el presente estudio pretende crear nuevas líneas de investigación en virtud de que hasta este momento se evidencia que existen escasos estudios en el área de inglés de la UAEH, y una gran necesidad de encontrar caminos factibles a la solución de la problemática en nuestro propio contexto.

Por todo lo anterior, se considera que a pesar de la gran controversia que aún prevalece con respecto al funcionamiento de las diferentes teorías de aprendizaje y enfoques metodológicos de enseñanza, si tienen éxito o fracasan, como toda empresa en la vida, no hay que resignarse, más bien se debe seguir intentando nuevas vías que acerquen a conocer mejor nuestro contexto educativo.

Sólo si se está dispuesto a correr los riesgos, se estará capacitado para - con base en la experiencia propia - juzgar con mejores fundamentos las teorías que los investigadores han aportado a la humanidad, para que de una manera modesta pero sistemática se pueda contribuir de alguna forma al conocimiento construido.

Para dar cuenta del objeto de estudio de esta investigación, ésta se estructuró en siete capítulos, cuyo contenido sintético se presenta de la siguiente manera:

El capítulo uno titulado: "*Contextualización de los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje del inglés*", hace referencia a la situación general por la que ha atravesado el programa de inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) desde el momento del diseño e implementación del mismo hasta el semestre enero-junio de 2002. De igual manera, éste se enfoca a la situación particular que guardan actualmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en la carrera de Contaduría del Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA).

En el capítulo dos, denominado: "*Enfoques y métodos de enseñanza*" se distinguen las teorías, enfoques y métodos de enseñanza, a partir de una aproximación histórica, se caracterizan el método y las actividades que pueden promover el aprendizaje del idioma.

En el capítulo tres titulado: "*Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*" se abordan algunas consideraciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, específicamente del inglés en el contexto mexicano y dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y sus implicaciones en el aprendizaje.

El capítulo cuatro: "*La Motivación y el Aprendizaje*" enfatiza la relación que existe entre la motivación y el aprendizaje del inglés. Para ello, se determinan los diferentes tipos de motivación que pueden presentar los estudiantes universitarios a través del análisis de actitudes. Se parte del supuesto que el éxito o el fracaso en el aprendizaje del idioma tiene que ver con la falta o no de motivación en los alumnos, derivado del

método de enseñanza del profesor, ya que éstos manifiestan que en el transcurso de los diferentes semestres que estudian el inglés no han aprendido lo suficiente.

En el capítulo cinco denominado "*Procedimiento de Investigación*" se describe de manera detallada la secuencia lógica que se llevó a cabo durante la realización del presente estudio.

En el capítulo seis: "*Análisis e Interpretación de Resultados*" se hace un análisis descriptivo a partir de los datos obtenidos el cual, sirve de apoyo a los capítulos anteriores con el objetivo de encontrar algunos indicios que permitan interpretar la problemática que dio el punto de partida al objeto de esta investigación.

En el último capítulo se plantean las conclusiones y sugerencias que de esta investigación se generan, con el fin de contribuir a una mayor comprensión del complejo fenómeno educativo dentro del ámbito de la enseñanza del inglés que redunde en beneficio de los miembros de la comunidad universitaria. Por último se presentan los anexos y la bibliografía consultada.

Finalmente, es necesario precisar algunos conceptos fundamentales de esta investigación, tales como: metodología y su relación con el método y los conceptos de enseñanza y de aprendizaje.

La definición que ofrece el diccionario de Lingüística Aplicada de la editorial Longman, *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, citado por David Nunan, la metodología se define como:

(1) ... the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underline them.

Methodology includes:

- a) Study of the nature of LANGUAGE SKILLS (reading, writing, speaking and listening) and procedures to teaching them*
- b) Study of the preparation of LESSON PLANS, materials and textbooks for teaching language skills.*
- c) The evaluation and comparison of language teaching METHODS (egg. The audio lingual Method).*

(2) such practices, procedures, principles and beliefs themselves. One can, for example criticize or praise the methodology of a particular language course.

(Nunan, 1991:2)

De esta forma se deduce que el método es parte de la metodología, entendida ésta como el estudio de las prácticas y procedimientos utilizados en la enseñanza, así como los principios y creencias que subyacen en ella.

Así el método en la enseñanza del inglés al que se hace referencia en este trabajo, está relacionado con todas las consideraciones que tienen que ver con el *qué* y *cómo* se enseña.

...el método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental (Anthony, 1963 en Richards & Rodgers, 1998:22).

Existe también, de acuerdo con Edward Anthony, una relación directa entre enfoque, teoría y método, a la que se hará referencia específicamente en el capítulo dos.

Por otro lado, respecto a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, éstos se conciben como dos procesos independientes, pero relacionados entre sí. Por tal motivo, a lo largo de todo el trabajo se denominarán como proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO 1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

El presente estudio parte de una recapitulación de los acontecimientos que han dado lugar tanto al origen como a la problemática detectada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma. Esto con la intención de identificar las condiciones en que trabajan los profesores de inglés y los estudiantes, es decir el contexto en que se realizan dichos procesos, los contextos pueden ser restringidos o abiertos, por la presencia de factores adversos o favorables, respectivamente.

El propósito de presentar el contexto en que se dan estos procesos en relación al objeto de estudio es el de crear conciencia de las realidades que influyen en la aplicación de principios metodológicos y analizar si la enseñanza del inglés es congruente con el medio específico en que se realiza.

Las condiciones en que trabajan los profesores de acuerdo con Davies (1986), no son más que el reflejo de problemas de alcance nacional y constituyen un reto. Sin embargo en cada contexto adquieren vida y dinámica propias. La respuesta al reto es adecuar tanto los objetivos como los métodos a la realidad.

1.1 Situación General

1.1.1 Antecedentes del diseño e implementación institucional del programa de inglés en la UAEH

La incorporación de la asignatura de inglés en los planes de estudio de las carreras profesionales de esta Universidad tuvo su origen en diciembre de 1992, cuando a través de un equipo responsable de la División de Docencia⁹, se propuso al

⁹ Instancia universitaria de carácter académico que tiene la función - entre otras- de elevar la cobertura y mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior de la UAEH, con el propósito de garantizar que las futuras generaciones de profesionistas se desempeñen con un alto nivel de competitividad y excelencia en el entorno estatal, regional, nacional e internacional.

Honorable Consejo Universitario la incorporación de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, Computación y Metodología de la Investigación para su aprobación en todos los programas educativos que impartiera la institución¹⁰.

El origen de la anterior propuesta estuvo basada en el Plan Institucional de Desarrollo 1991-1994 (PIDE) y en el Proyecto Integral de Transformación Académica (PITA), instrumentos que apoyan las tareas de planeación de la institución. Asimismo contribuyeron los trabajos y documentos procedentes de la Secretaría de Educación Pública, entre los que se menciona el "Programa Federal para Modernizar la Educación Superior". .

En este contexto, la introducción de la asignatura de inglés se justifica también a través del documento titulado: *"Programas Académicos de inglés y Computación"*, de fecha 13 de noviembre de 1992, generado a través de la División de Docencia, por medio de las siguientes argumentaciones que se citan en extenso:

"Los individuos de nuestra sociedad, así como en cualquier sociedad del mundo, deciden estudiar tal o cual carrera u oficio con base en las necesidades de su entorno y a la demanda de especialistas en tal o cual profesión que les asegure una fuente de trabajo.

Para cubrir las necesidades, cualquier individuo requiere de ingresos adecuados, los cuales varían de acuerdo con su preparación. De esta manera, mejores ingresos obtendrá aquel o aquella con mejor preparación.

Una carrera universitaria es la mejor opción. Pero una que verdaderamente satisfaga sus inquietudes y ambiciones debe contemplar un plan de estudios acorde con la actualidad y las necesidades de la comunidad. Es por ello que la UAEH, consciente de la calidad que requieren sus egresados, se ha propuesto incluir dentro del currículo profesional la acreditación del idioma inglés como requisito para la licenciatura.

El aprender un idioma, en este caso el inglés, así como el aprender cualquier otra cosa, es un logro esencialmente individual, una explotación de las capacidades de la mente para estar conscientes del medio ambiente.

El estudiar inglés hasta hace poco, aunque se contempla como obligatorio en el Plan de estudios del bachillerato, siempre se había visto como algo "engorroso" por parte de los alumnos. Éstos por lo general, únicamente le dedicaban el tiempo suficiente para aprobar la asignatura que a juicio de la mayoría no les servía para nada.

Actualmente la realidad es otra. El inglés, tal como la computación es una

¹⁰ A finales de 1992, como medida concreta a la reforma modernizadora, en el Acta No. 168, se analiza y aprueba dicha propuesta.

herramienta básica de la comunicación en todas las ramas del conocimiento humano.

El verdadero profesionalista necesita capacitarse y actualizarse de manera constante para poder competir en la demanda de empleos, y el dominio del idioma inglés, además de ser un requisito para la especialización, la maestría o el doctorado, es algo que en la actualidad no puede pasarse por alto.."

Asimismo, continúa en el documento:

"Uno de los ejes de transformación del modelo académico de la Universidad Autónoma de Hidalgo, son los contenidos curriculares.

De conformidad con el programa, en el semestre enero-junio de 1993, deberá iniciarse la modificación curricular, introduciendo como asignaturas generales, la Metodología de la Investigación, el inglés y la Computación.

En estas áreas se han definido básicamente tres programas, el inicial, el intermedio y el avanzado para ser aplicados en cada uno de los niveles educativos, es decir, bachillerato, licenciatura y postgrado respectivamente.

Estos programas han sido elaborados con la participación de personal de las Divisiones de Docencia, Investigación y Extensión, de las escuelas preparatorias No. 1, 2, 3 y 4, Trabajo Social y Enfermería, Medicina, Odontología y de los institutos de Ciencias Exactas, Contable Administrativas, Ciencias Sociales y Ciencias Agropecuarias". (UAEH División de Docencia, 1992 en Narváez Sierra, 1998:67).

De lo anterior se puede rescatar que la propuesta de incorporación del inglés en las carreras profesionales surgió en el seno mismo de la universidad cuando ésta empezó a hacer esfuerzos por elevar la calidad académica de los programas.

Hasta aquí, se puede apreciar que las intenciones que tuvo en principio la institución al pretender fomentar la excelencia académica, pasaron a formar parte del discurso institucional. Sin embargo, esto no fue suficiente para garantizar su desarrollo y cumplimiento de objetivos, pues como se verá más adelante, surgieron una serie de situaciones que se debieron haber previsto y considerado antes de la implementación de esta política.

Como parte de la justificación que se planteó la División de Docencia, en colaboración con los profesores, al introducir el idioma inglés en las carreras profesionales se encuentran:

1. - Que los alumnos puedan realizar estudios de postgrado no sólo dentro sino también fuera del país, ya que actualmente, no es suficiente contar con estudios de licenciatura.

2.- Aunado a lo anterior, el mercado de trabajo exige a los egresados de las universidades, el conocimiento de este idioma; con ello la UAEH pretende formar universitarios competitivos en nivel profesional.

3.- Para lograrlo, es necesario que los alumnos de licenciatura, no sólo tengan conocimientos de comprensión de lectura en inglés, sino que desarrollen las cuatro habilidades de cualquier idioma: leer, hablar, escribir, escuchar. (Narváez, 1998:68)

Cabe resaltar esta última, como objetivo planteado desde su implementación. Si bien es cierto, en un principio la meta fue ambiciosa, como dato contradictorio, en el nuevo plan de estudios se percibe que el objetivo está limitado únicamente a la comprensión de lectura.

Ahora bien, en cuanto a la implementación de este programa en particular, se inició con el nivel básico en las carreras profesionales, con el fin de reforzar los contenidos vistos en la preparatoria y obtener un nivel homogéneo en aquellos estudiantes que no procedieran de las escuelas preparatorias dependientes de esta universidad. El libro con el cual se inició el programa fue el '*East West*' de la Editorial Oxford *University Press*.

En esta propuesta, se marcó como objetivo que los alumnos egresados de la UAEH, hablaran un cierto porcentaje de inglés¹¹ con el fin de que fueran competitivos profesional y laboralmente dentro y fuera del país.

Para ello, la asignatura de inglés en las carreras profesionales:

- Tendría una duración de ocho semestres, y al final de éstos, el alumno sería capaz de aprobar el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL)¹², examen para medir el nivel de conocimientos del idioma inglés estadounidense, con una puntuación de 550.
- Utilizaría el texto "*East - West*" de la Editorial Oxford *University Press*.

¹¹ Esto denota ambigüedad, porque no se sabe con claridad qué se entiende o a cuanto se refiere con "cierto porcentaje. "

¹² El TOEFL es un examen que funge como parámetro de habilidad en el manejo del idioma inglés americano ampliamente reconocido en muchas instituciones e incluso a nivel internacional.

- Los alumnos presentarían un examen de acreditación¹³ al inicio de cada semestre, siempre y cuando estos consideraran tener un conocimiento previo de los contenidos correspondientes.
- Los grupos se dividirían en dos, con el objetivo de que los alumnos tuvieran un mejor aprendizaje puesto que, pedagógicamente se sostiene que con grupos no mayores de 30 personas, se obtienen mejores resultados.
- En el nivel terminal, la Escuela de Enfermería y la Escuela de Trabajo Social adoptarían el programa y el texto del bachillerato.

Durante los años 1993 y 1994, las autoridades preocupadas por la actualización de los profesores, realizaron un convenio con el Consejo Británico, con el fin de impartir cursos de preparación, tales como el *First Certificate of English (FCE)*¹⁴, y el *Certificate of Overseas Teachers of English (COTE)*¹⁵ curso que pone especial atención a la didáctica y metodología en la enseñanza del inglés, a través de trabajos teóricos y prácticos.

En Marzo de 1994, la Institución inauguró el Centro de Autoacceso¹⁶ con el cual se complementarían los programas de idiomas en toda la Universidad. Por lo que se estipuló -por acuerdo de academia- que los alumnos tendrían que asistir por lo menos

¹³ Este examen de acreditación tenía la función de eximir al alumno de cursar la asignatura siempre que demostrara conocer los contenidos del curso que deseara acreditar.

¹⁴ Se trata de un curso para preparar a los candidatos a presentar el FCE, que es un parámetro de habilidad en el manejo del idioma (inglés británico) aplicado por la Universidad de Cambridge *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)* que presenta un estándar general de competencia comunicativa en un nivel intermedio. Este examen certifica las habilidades de la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, las estructuras gramaticales, la expresión escrita y la expresión oral.

¹⁵ Certificado reconocido por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública, SEP, como estándar internacional que mide y acredita la habilidad para la enseñanza del inglés. Junto con las licenciaturas en la enseñanza de la lengua inglesa, el *Certificate of Overseas Teachers of English (COTE)* es la única preparación metodológica actualizada para profesores de inglés que existe en México con reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

¹⁶ El Centro de Auto Acceso es un centro de práctica de idiomas que ofrece una modalidad de aprendizaje basada en la autonomía del aprendiz, mediante el uso de tecnología de punta, además de una variedad de recursos y materiales dispuestos y encaminados a desarrollar estrategias de autoaprendizaje.

Los Centros de Autoacceso en la República Mexicana surgen como un intento de elevar la calidad de la educación y como un compromiso conjunto de la Secretaría de Educación Pública y las Universidades. La SEP se responsabilizó por aportar los recursos económicos y las Universidades por crear proyectos para el establecimiento de Centros de Autoacceso. La UAEH invirtió en tecnología de avanzada como computadoras láser, audio interactivo, video individual y paquetería apropiada para hacer posible el Centro de Autoacceso que en este caso funciona como centro de práctica del idioma inglés.

una hora a la semana al Centro de Auto Acceso como requisito para tener derecho a examen de la asignatura.

La falta de continuidad que existía entre el programa de las carreras profesionales y el de las preparatorias -de acuerdo con los comentarios de maestros y estudiantes provocó desinterés por parte de los alumnos de las carreras profesionales hacia la asignatura, debido a la repetición de los contenidos que en su mayoría conocían. Esto, aunado a otras deficiencias, preocupó a los directivos encargados de haber sugerido la propuesta, y de inmediato se iniciaron una serie de reuniones con el fin de buscar soluciones a esta problemática.

A finales de 1995, dos años después de la puesta en marcha de este programa, y debido a algunas dificultades encontradas, tales como: falta de interés de los alumnos por la asignatura, cambios constantes en la plantilla de docentes, la poca preparación de los mismos, la falta de una metodología adecuada, entre otros, los directivos de la universidad dieron inicio a un proceso de evaluación del programa.

Para ello, se encargó a dos maestras de la universidad realizar una investigación y La posteriormente elaborar un informe que recopilara la situación de la enseñanza del idioma inglés que prevalecía en ese momento. Fue así como surgió el documento titulado *"Evaluación diagnóstica y propuesta de modificación, selección y organización de los contenidos curriculares en el área de inglés"*, de fecha septiembre de 1995, que contó con la opinión de profesores y alumnos.

Con este documento, se concluyó que la introducción del inglés en las carreras profesionales, no estaba dando los resultados esperados por la institución, por las siguientes razones, entre otras:

- a. Desvinculación entre el programa de inglés de las preparatorias con el de las carreras profesionales.
- b. Contratación de profesores sin suficiente preparación metodológica o del dominio de la lengua, como resultado de la constante apertura de grupos.

- c. Selección inadecuada de los textos con los que se trabajaba.
- d. Desconocimiento -por parte de los maestros- de los objetivos que pretendía alcanzar la institución con la enseñanza del inglés.

Para dar cuenta de la problemática, dicha evaluación diagnóstica se estructuró en 4 apartados:

1. Objetivos institucionales con respecto al inglés
2. Situación actual de la enseñanza del inglés en la UAEH
3. Propuesta para alcanzar los objetivos institucionales, y
4. Metodología.

Interesa destacar el apartado No. 2 referido a la situación actual de la enseñanza del inglés, el cual analiza separadamente tanto el nivel medio superior (preparatoria), como el superior (carreras profesionales). Interesa destacarlo más bien para cuestionar qué fue lo que se hizo una vez detectada la problemática, puesto que se sugirieron propuestas, y una forma de llevarlas a cabo; sin embargo, al parecer no hubo quien estuviera a cargo de supervisarlas y asegurar su cumplimiento.

Se afirma en el documento que el bachillerato ha estado casi -si no es que en su totalidad- desvinculado con respecto a las carreras profesionales, e inclusive, que no ha habido presencia de una persona que asuma formalmente el papel de coordinador. De ahí que uno de los problemas más seños que surge de esta situación sea que se desconozca casi por completo la formación y capacitación de los profesores, así como el desarrollo del proceso de enseñanza del inglés en este nivel.

De igual forma se determinó -por los comentarios de los profesores- que no había existido una adecuada selección de la planta docente que conformaba el área de inglés, en parte, porque no se había contado con un mecanismo de selección y contratación del personal que garantizara la calidad en el proceso de enseñanza, lo cual ocasionaba

desmotivación en los alumnos.

Además, se constató que los grupos de preparatoria eran numerosos y que no se contaba con recursos didácticos que apoyaran la enseñanza; además de que únicamente se enfatizaba practicar la habilidad de comprensión e interpretación de textos, dejando de lado, las otras destrezas básicas de la lengua que implicarían su dominio.

Por otro lado, en el nivel superior -al igual que en el bachillerato- el programa de inglés en las escuelas profesionales funcionaba sin una coordinación formal, es decir sin una persona encargada o por lo menos capaz de hacer el seguimiento de la implementación del programa. Esto ocasionó que la mayoría de los profesores trabajaran de forma individual y sin tener claridad de los objetivos institucionales respecto a la enseñanza del inglés.

Es importante mencionar que fue a partir de febrero de 1995, en una de las reuniones de la Academia de inglés, cuando se nombró a una persona encargada de coordinar los programas del nivel superior, así como a los secretarios académicos de cada escuela e instituto, con lo cual, se iniciaron una serie de reuniones con el fin de conocer las inquietudes, necesidades y problemática del área de inglés. Estas inquietudes, problemáticas y necesidades tenían que ver por lo general con lo anteriormente mencionado.

Cabe aclarar que no obstante la dificultad de repetición de los contenidos, lo que podría llevar a pensar que de esta forma se reforzaban y dominaban, los alumnos presentaban serias deficiencias en el manejo de la lengua¹⁷, producto quizá, de la baja calidad de la enseñanza del idioma.

Asimismo, se hace mención de que el inglés seguía considerándose como una asignatura no importante; el hecho de no estar incluida ésta dentro de los planes de

¹⁷ Estas deficiencias se hacen evidentes en los resultados del examen diagnóstico que presentan los alumnos al ingresar a las carreras profesionales. Ver Anexo A.

estudio de las diferentes carreras, y al no tener valor curricular, los profesores coincidían con los alumnos en la poca importancia que le asignaban a su estudio.

Otra de las dificultades que se presentaba, era la referida a la falta de preparación pedagógica y didáctica de los profesores, así como a la falta de material didáctico, e inclusive, de libros de texto acordes con las necesidades de los alumnos, es decir, de vocabulario especializado en cada área.

En este sentido, la Coordinación de Inglés creada en ese entonces propuso realizar observaciones de clase para apoyar académicamente a los profesores con respecto a todas las deficiencias que pudieran presentarse, como por ejemplo el empleo de la metodología adecuada, el uso del inglés dentro del aula, la utilización del texto guía, entre otros.

Esto mostraba que efectivamente los profesores de inglés manifestaban -ya desde ese momento- una necesidad de ser guiados y apoyados en relación a su forma de enseñanza. Sin embargo, a esta propuesta no se le dio prioridad ni un seguimiento apropiado para llevarla a cabo.

Los profesores y alumnos que aportaron información importante para realizar este diagnóstico también coincidieron en que la medida obligatoria tomada para que los alumnos asistieran una hora a la semana al Centro de Autoacceso como complemento de las tres horas presenciales que se llevaban de inglés, tanto en las preparatorias como en las carreras profesionales, ocasionaba en los alumnos más descontento que agrado¹⁸, por lo que desafortunadamente no se aprovechaba en su totalidad.

Por otro lado, se pudo apreciar que, entre las ventajas que presentaba el programa de

¹⁸ Desafortunadamente, los alumnos en general han mostrado un descontento por asistir al Centro de Autoacceso, debido quizá a que carecen de las estrategias de autoaprendizaje para sacarle el mejor provecho, y también por el hecho de ser impuesto, argumentan que tienen una fuerte carga de materias, y el tiempo muy limitado. Pero la causa principal obedece a que no han visto resultados en su aprendizaje, lo que los ha llevado a una falta de motivación para aprenderlo.

inglés en las carreras profesionales era el hecho de haberse reducido el número de alumnos por grupo a no más de treinta por cada uno, lo cual se puede considerar como un aspecto favorable.

Finalmente, y de acuerdo con la opinión de los profesores que integraban la Academia, el puntaje que se había estipulado para aprobar el examen TOEFL, no era el apropiado, puesto que éste era bastante alto, si se tomaba en cuenta las deficiencias del programa.

A partir de este diagnóstico en 1995, se da inicio al proceso de integración de una Academia Institucional de inglés, la cual en enero de 1996, propuso un Programa Integral de inglés que tenía como objetivo preparar a los estudiantes desde un nivel de cero -o el correspondiente, de acuerdo al examen de ubicación- en las cuatro habilidades: comprensión auditiva, y de lectura, expresión oral y escrita, hasta el nivel Intermedio Superior - nivel exigido por los países de habla inglesa para aceptar a estudiantes de postgrado.

El programa integral de inglés resaltaba las siguientes modificaciones al programa anterior.

- Se consideraría como nivel básico los seis semestres del bachillerato, nivel intermedio los tres primeros semestres de la Licenciatura, e intermedio superior del cuarto a sexto semestre.
- Se basaría en los libros de texto de la editorial Oxford University Press: "*Grapevine 1, 2 y 3*" para el nivel Básico, "*Headway Intermediate*" para el nivel intermedio y "*Headway Upper-intermediate*" para el nivel intermedio superior.
- Los contenidos de los tres textos serían dosificados en doce módulos semestrales (llamados inglés I, II, etc.), los cuales se impartían en cursos de cuatro horas a la semana tres horas presenciales, es decir en aula, y una hora de práctica en el Centro de Autoacceso.

- Se disminuyó el parámetro de evaluación al terminar el programa de estudios, de tal forma que el alumno fuera capaz de alcanzar el nivel *Preliminary English Test (PET)*.¹⁹
- Se nombró a un Presidente General de Academia y Secretarios Académicos en cada escuela e instituto.

Esta propuesta del Programa Integral de inglés nunca fue implementada ya que poco antes de iniciar el semestre, se reestructuró la dosificación de unidades, y se determinó que los textos a utilizar serían "*Grapevine 1*" para el primer y segundo semestres, *Grapevine 2* para tercero y cuarto y "*Headway Intermediate*" para quinto y sexto semestres. Posteriormente, adoptaron el texto del PET de la editorial *Oxford University Press* para séptimo y octavo semestre de las carreras profesionales. Mientras tanto, el nivel Preparatoria continuaba con los tres textos de "*Think in English*" de la editorial *Macmillan*.

El efecto que tuvo esta inconsistencia en los programas fue notorio los alumnos se percataron de la inestabilidad y confusión al decidir los contenidos de los programas - los cuales eran copias fieles de los temas de los libros de texto- con la consecuente reacción de descontento y rebeldía que llegó al extremo de que los estudiantes publicaran su inconformidad.

Los programas de inglés en los niveles medio y superior siguieron trabajando en forma independiente cada uno, esto quiere decir que, como ya se comentó, no había congruencia en el seguimiento de los temas, y por tanto, se repetían los contenidos.

En 1996, se inició la currícula flexible en Bachillerato con el nuevo plan de estudios que contemplaba tres semestres de inglés a partir del cuarto semestre del programa. Esta situación provocó un descontrol por parte de los alumnos en transición, que al tener que ajustarse a las nuevas alternativas, modificaban sus horarios y tuvieron que sacrificar la asignatura de inglés.

¹⁹ Uno de los exámenes básicos para medir el nivel de conocimientos del idioma inglés británico.

El primero de abril de 1997, los C. Directores de las escuelas e institutos de la UAEH, firmaron un acuerdo para resolver la problemática del idioma extranjero que se había desarrollado a partir de la incongruencia de actividades que surgió con el Programa Integral de inglés en 1996.

En el acuerdo firmado se estipularon los siguientes puntos:

- Los directores adquirirían el compromiso de resolver la problemática existente del idioma inglés en las escuelas e institutos.
- La contratación de los catedráticos estaría a cargo del director de la escuela o instituto.²⁰
- Se consolidó la creación de Academias de Inglés en cada instituto como responsables de la elaboración de programas, la evaluación, la acreditación final y determinar el número de semestres.
- Las Academias señalarían el número de horas que debían asistir los alumnos al Centro de Autoacceso²¹, como apoyo a los programas de la asignatura.
- La asignatura del idioma extranjero se haría obligatoria y por tanto, la calificación numérica se integraría al promedio general de estudios.²²
- Los alumnos podrían presentar un examen de acreditación único para ubicarlos en el semestre que les correspondiera, el cual sería elaborado y aplicado por la Academia de inglés de cada instituto o escuela, quien enviaría el acta correspondiente a la Dirección de Control Escolar para los trámites administrativos.²³

²⁰ Se crearon Coordinaciones de Inglés nombrándose coordinadores con plazas de tiempo completo sólo en algunas escuelas.

²¹ La inclusión de Autoacceso en el programa de inglés dejó de ser un requisito curricular. Sin embargo la mayoría de los profesores seguían incluyéndolo como un complemento o bien como una actividad dirigida.

²² Desde 1992, sólo se evaluaba a partir de los términos "acredita" o "no acredita" la materia. Actualmente se está llevando a cabo la revisión curricular de las carreras que imparte esta Universidad incluyendo la asignatura de inglés como parte de la currícula en aquellas licenciaturas que no la incluían como tal. Se hace hincapié que las carreras de nueva creación ya la incluyen como parte de su currícula.

²³ Únicamente se aplicaban exámenes de acreditación en los Institutos de ICEA e ICSO. Un semestre después de la firma del acuerdo, ambos institutos decidieron aplicar exámenes de acreditación cada semestre y en todos los niveles.

- En las escuelas o institutos donde se impartiera más de un idioma extranjero, se constituiría la Academia respectiva.²⁴

En 1998, se adoptó el libro "*Reflections*" y en 1999, se reestructuraron los programas con una tendencia a lo comunicativo, y se adoptó como texto la serie "*Interactive*". Aquí se dio un giro en el enfoque metodológico, aunque habría que cuestionarse qué tanto los profesores pudieron llevar a cabo, o qué efectos tuvo éste en los alumnos.

Como se puede observar, a partir de la implementación de la enseñanza del inglés en la Universidad, ésta ha atravesado por una serie de situaciones adversas, como la falta de seguimiento de los programas y libros de texto.

Si bien es cierto que resulta difícil encontrar un programa de inglés diseñado tomando en consideración las características, necesidades y expectativas de los alumnos, es tarea del profesor que adapte sus procedimientos metodológicos a las condiciones de cada grupo para alcanzar un aprovechamiento máximo.

También es importante considerar que este programa que se elabora como instrumento para controlar la enseñanza, difícilmente puede realizarse en la práctica, sobre todo por el hecho de la ausencia de una persona o instancia encargada de la supervisión permanente, seguimiento y necesidades del mismo.

1.1.2 Perfil General del Personal Docente del Área de inglés.

Con base en lo que se rescata de los anteriores documentos, se puede afirmar que desde sus inicios, la plantilla docente que empezó a conformarse dentro de la Universidad, presentaba el siguiente perfil:

²⁴ Sólo en el ICEA existe otra Academia aparte de la de inglés que es la Academia de Idiomas en la carrera de Comercio Exterior, debido a que se imparten los idiomas inglés y francés.

1. La poca o nula preparación en el dominio del idioma, especialmente porque la mayor parte del profesorado procedía del Estado de Hidalgo, y debido a las características de éste, existían muy pocas oportunidades de preparación.
2. Los que provenían de otros lugares distintos del Estado, no contaban con la suficiente preparación pedagógica.
3. Aunado a lo anterior, y debido a la necesidad inmediata de contar con una cantidad mayor de profesores para cubrir la demanda de grupos, en su mayoría eran jóvenes sin mayor experiencia.
4. La contratación de personas extranjeras con dominio del idioma, pero sin preparación pedagógica.
5. El desconocimiento por parte de los docentes de los objetivos del programa y la falta de seguimiento del mismo.

Otra característica que presentaba la plantilla docente era la desorganización, derivada en un inicio de la mala planeación y organización por el desmedido crecimiento de la propia universidad que, ante la necesidad urgente de cubrir los grupos que se fueron expandiendo paulatinamente, no aplicaban ningún criterio de selección, ni siquiera un examen que validara los conocimientos de los aspirantes, que en su gran mayoría eran aceptados, ajustándolos a los horarios disponibles.

Por lo anterior, no es de extrañar que la plantilla que conformó el área de inglés desde el principio no fue la ideal. Y desafortunadamente debido a los resultados poco convincentes, el concepto que se tenía del profesor de inglés fue empeorando ante la mirada de directivos, profesores y alumnos. Por lo que no es casual la imagen deteriorada de éste que hasta el momento se tiene en la UAEH.

Cabe resaltar que en la actualidad la plantilla docente en la carrera de Contaduría asciende a 137 profesores, de los cuales sólo 3 son de tiempo completo²⁵. Lo que implica que al ser la gran mayoría maestros por asignatura, tienen una sobrecarga de

²⁵ Información obtenida a partir de los horarios del ciclo escolar Julio-Dic de 2001.

grupos a atender, u otro tipo de actividades. Esto, como se verá más adelante afecta también el proceso de enseñanza, al carecer de tiempo para preparar sus clases con la calidad necesaria.

De acuerdo con los datos del Proyecto de Rediseño Curricular de la Licenciatura en Contaduría, en 1999 la formación académica de los docentes de la carrera estaba integrada de la siguiente manera: 33% eran Contadores, 20% Licenciados en Administración, 11 % Ingenieros 9 % Abogados, 18 % Profesores de inglés y el resto de otras profesiones. Más de 60% son del sexo masculino.

1.1.3 Perfil General de la matrícula estudiantil.

Durante el semestre enero-junio de 2002, la población escolar en las diferentes carreras profesionales del nivel superior y en los respectivos campus de la UAEH fue de 13,291 alumnos y, específicamente en el ICEA de 3165 equivalente al 24% de la población total, lo que indica que es el instituto que tiene el mayor número de alumnos, con respecto a los demás dentro de la UAEH. ²⁶

Generalmente la población estudiantil que conforma la UAEH pertenece a la clase media-baja. Son alumnos que en su mayoría, de acuerdo con la información obtenida en las encuestas, provienen de escuelas secundarias o preparatorias oficiales.

Hidalgo es uno de los estados menos favorecidos en aspectos educativos, económicos y sociales. Se ha caracterizado por no difundir prioritariamente actividades culturales, ni intercambios académicos en los que la población estudiantil tenga la oportunidad de conocer otras culturas, países o, tener acceso a escuchar, hablar, leer y escribir el inglés de manera natural. En términos generales son alumnos que han sido formados en un medio que no prioriza la necesidad de aprender una lengua extranjera.

²⁶ Da los proporcionados por la Dirección de Control Escolar de la UAEH.

Por otro lado, en las escuelas oficiales en donde se enseña el inglés, los alumnos carecen de un conocimiento suficiente para acceder a niveles superiores en la enseñanza del idioma, como se hará referencia más adelante.

Hay que considerar que la mayor parte de los estudiantes ha tenido contacto con el idioma inglés como una asignatura de carácter obligatorio tanto en la secundaria como en el bachillerato, y en el mejor de los casos, se puede apreciar que han aprendido o memorizado un vocabulario básico. Estos alumnos han estado expuestos a la enseñanza del inglés, únicamente a través del programa o el libro de texto, -sin mayor evidencia de actividades por parte del profesor que promuevan la participación e interacción- y como consecuencia, los alumnos manifiestan una actitud pasiva o apática frente al aprendizaje.

Desafortunadamente, debido a la diversidad de escuelas de las cuales provienen y a otras condiciones propias de la enseñanza y del aprendizaje del idioma, se puede afirmar que su nivel de conocimientos de inglés es heterogéneo pero principalmente bajo. Es decir, los alumnos no cuentan con la preparación suficiente debido a la problemática ya mencionada, y que al parecer no es exclusiva de la Universidad.

Las aseveraciones anteriores se pueden constatar a través de los resultados obtenidos por la Dirección Universitaria de Idiomas²⁷ (DUI), al aplicar el examen diagnóstico a los alumnos de nuevo ingreso a las carreras profesionales durante los periodos de julio-diciembre de 2000 a julio diciembre de 2001, cuyos resultados oscilaron entre 5.85 y 5.01 de promedio en una escala de diez.

Estos resultados demuestran también que sobre todo en los dos últimos períodos, el número de alumnos que provenían de las preparatorias dependientes de la UAEH, en forma general obtuvo menos de 35 aciertos de un total de 50 -lo cual es alarmante, pues representa el 74% y 77% respectivamente con respecto al total de alumnos. Y el 26% y 23% correspondientes a los alumnos que obtuvieron más de 35 aciertos. (Ver Anexo A).

²⁷ La DUI es la instancia académica dependiente de: la División de Docencia. y cuyo objetivo, misión y visión se indican en el apartado 1.2 Situación Actual.

Con el propósito de contrarrestar la situación de que se repetían los contenidos, en algunos institutos, como en el Instituto de Ciencias Sociales (ICSO) y el Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA), se dio oportunidad a todos aquellos alumnos que así lo desearan, de presentar un examen denominado 'de acreditación', con el cual demostraban que sus conocimientos rebasaban lo que contenían los programas propuestos, por lo que deberían aprobar ese examen con una calificación mínima de ocho. De esta forma, se eximía a estos alumnos de cursar el semestre que hubiesen acreditado mediante este examen.

Cabe mencionar que desafortunadamente esta situación generó confusiones por los trámites administrativos del llenado de actas en Control Escolar, dado que hubo casos en que por errores u omisiones, estos estudiantes al no haber cursado la asignatura, aparecían como alumnos irregulares, con los problemas subsecuentes.

Dicho examen de acreditación, lejos de ayudar a los alumnos, se convirtió en una desventaja, ya que ellos mismos reconocían haberse percatado que al no estar en contacto con el idioma por algún tiempo, su nivel de conocimientos había bajado en comparación con el de sus propios compañeros.

Lo anterior se puede comprender a partir de la argumentación de que el idioma se aprende sobre todo en un contexto fuera de lo que podría ser la adquisición²⁸, en función de qué tanto se esté vinculado o expuesto al inglés. Si partimos de que el estar expuesto implica escucharlo, hablarlo, escribirlo y leerlo, resulta comprensible que al perder todo contacto con éste, los conocimientos ya adquiridos -por mínimos que sean- al no ponerlos en práctica, se olvidan.

1.2 Situación actual

La información detallada en los apartados anteriores, acerca de la implementación del

²⁸ Ver Capítulo 2: el apartado referente a Adquisición vs Aprendizaje.

programa de inglés, se obtuvo en su mayor parte del trabajo de tesis realizado por Narváez Sierra (1998). Dicha información se constata y complementa con otros informes realizados por la Dirección Universitaria de Idiomas (DUI).

La Dirección Universitaria de Idiomas fue creada el 10 de junio de 2000, por acuerdo del C. Rector Lic. Juan Manuel Camacho Bertrán.

*Como Dirección dependiente de la División de Docencia²⁹, con fundamento en el Art. 87 del Estatuto General de la UAEH, tiene como objetivo coordinar las acciones docentes que permitan elevar la calidad y pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas en sus niveles superior y medio y superior.
(UAEH, DUI, 2002: 2)*

La misión de la DUI se centra en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera para alcanzar la calidad y excelencia en la formación profesional del alumnado, gracias a la actualización en aspectos como metodología, contenidos programáticos y plantilla docente profesional.

A su vez, la visión de la DUI tiene como objetivo que los alumnos cuenten con una preparación de lengua extranjera que les permita ser más competitivos dentro de su vida profesional en el ámbito tanto nacional como internacional.

Esta Dirección ha desarrollado y propuesto acciones de diversa índole dentro de las áreas académicas de Idiomas en cada una de las escuelas, institutos y campus de la Universidad. Estas acciones se encuentran plasmadas en el "Programa Integral de Fortalecimiento Institucional" (PIFI)³⁰.

Asimismo, en septiembre del 2001 elaboró un informe titulado: "*Análisis de la Situación de la Enseñanza de la Lengua Inglesa en la UAEH, y propuestas*", producto igualmente de la revisión de los anteriores documentos, y punto de partida para hacer referencia a la situación que presenta actualmente.

²⁹ Ver organigrama de la UAEH en el ANEXO B

³⁰ Este programa fue dado a conocer por nuestra máxima casa de estudios en 2001 a través de su página [http:// uaeh.reduaeh.mx/pagina_pifi/pifi02b2.html](http://uaeh.reduaeh.mx/pagina_pifi/pifi02b2.html)

Este informe resume la condición que guardaba el programa de inglés en las carreras profesionales, a saber:

1. La definición de objetivos con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera o bien del idioma inglés en la UAEH no están claramente establecidos de acuerdo con la política de una educación integral.³¹
2. No hay vínculo establecido entre los programas de inglés de los niveles medio superior y superior.
3. No hay un examen estandarizado de admisión al ingreso en el área de inglés para controlar y homogeneizar el nivel y la calidad de aprovechamiento de la lengua inglesa.
4. No hay normas institucionales establecidas en la enseñanza de una lengua extranjera con respecto al perfil del egresado de la Preparatoria y las carreras profesionales.
5. El nivel de inglés y la preparación metodológica de muchos profesores de inglés en la UAEH presenta un grave problema en general, que repercute en el bajo aprovechamiento de los alumnos.
6. No hay una norma en la contratación de profesores de inglés de ambos niveles: preparatorias y carreras profesionales. La contratación depende del criterio de cada escuela o instituto.

De toda esta problemática detectada por la DUI interesa destacar para efectos de esta investigación, únicamente el punto número cinco, que hace referencia a la preparación didáctica del profesor y que tiene que ver con el objeto de estudio, su método de enseñanza.

Para dar cuenta de estos aspectos referidos a la preparación metodológica de los profesores y de la forma de contratación de los mismos, se recurrió a la entrevista de informantes 'clave', entre docentes, autoridades y alumnos.

³¹ El término educación integral ha sido tomado del discurso educativo y pretende dar la idea de que la educación debe ser completa en el sentido de incluir disciplinas como la enseñanza de una lengua extranjera.

El propósito de estas entrevistas fue indagar o conocer su opinión acerca de la problemática que estuviera afectando el proceso de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

De la información obtenida en las entrevistas a informantes clave (Anexo C) y del estudio de sondeo³² realizado en noviembre de 2001 (Anexo D) se pudo apreciar que los alumnos de la Licenciatura en Contaduría coinciden en que uno de los principales obstáculos para aprender el idioma, es la metodología del docente. Aspecto que vuelve a reafirmarse en las encuestas aplicadas a los alumnos de la muestra seleccionada, como parte del trabajo de campo de esta investigación, como se verá más adelante.

Cabe aclarar que en relación a las dificultades descritas, actualmente las autoridades en la materia -específica mente la DUI- ha iniciado una serie de medidas y estrategias para buscar soluciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en la UAEH.

1.2.1 Perfil del profesor de inglés.

Dentro de los diversos estudios que ha realizado la DUI, con el fin de proponer soluciones a la problemática encontrada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés, se ha detectado que uno de estos problemas tiene que ver directamente con el personal docente que imparte la asignatura de inglés. Lo que impacta directamente a los alumnos y a su aprendizaje, en virtud de que los profesores carecen de las herramientas metodológicas necesarias para llevar a cabo la enseñanza del idioma.

Es por ello que dentro de las estrategias planteadas para fortalecer la enseñanza de la lengua inglesa, la DUI considera que los profesores que estén frente a grupo en la asignatura de inglés deberán pertenecer a alguno de los siguientes grupos:

³² El estudio de sondeo realizado se describe en el capítulo referido al Procedimiento de la Investigación.

- Con maestría
- Con Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI).
- Con LELI en proceso
- Otras licenciaturas con el Certificate of Overseas Teachers of English (COTE)³³
- Otras licenciaturas en proceso con COTE

Todos con FCE o más de 500 puntos TOEFL³⁴.

De modo que el perfil ideal del catedrático de la asignatura de inglés en la UAEH propuesto por la DUI es:

- Maestría y Licenciatura (mínimo)
- Formación didáctica en la enseñanza del idioma equivalente a 150 horas mínimo
Ejemplo: *Certificate for Overseas Teachers of English (COTE)*
- Nivel de inglés: 550 puntos TOEFL promedio o FCE³⁵

Es decir, se propone que los profesores de nuevo ingreso cuenten con un perfil mínimo³⁶ de licenciatura, metodología COTE u otro curso equivalente de por lo menos 150 horas y con FCE o más de 500 puntos en el TOEFL.

Asimismo, en este proceso de selección de profesores de nuevo ingreso en la Universidad en el área de inglés de cualquier nivel, independientemente de cubrir el perfil ideal marcado con anterioridad, todos los candidatos deberán someterse a un

³³ Junto con las licenciaturas en la enseñanza de la lengua inglesa, el COTE es la única preparación metodológica actualizada para maestros de inglés que existe en México con reconocimiento de la SEP.

³⁴ *Test of English as a Foreign Language* es un parámetro de habilidad en el manejo del idioma inglés americano ampliamente reconocido en muchas instituciones

³⁵ First Certificate in English es un parámetro de habilidad en el manejo del idioma inglés británico aplicado por University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) que representa un estándar general de competencia comunicativa a un nivel intermedio. Este examen certifica las habilidades de la comprensión auditiva y de lectura, las estructuras gramaticales, así como la expresión oral y escrita.

³⁶ Los propósitos del Programa Institucional de Superación Académica marcados en el Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA) establecen: "Que todos los profesores tengan perfil PROMEP y preferentemente, un nivel de formación superior al que imparten".

examen de oposición como lo establece la legislación correspondiente. Los sinodales serán:

- Secretario académico de la escuela o instituto
- Coordinador de la carrera
- Coordinador de inglés
- Presidente de la Academia de inglés o representante designado.
- Representante designado por la DUI

Paradójicamente hasta ahora, el profesor de inglés en la UAEH, ha tenido una imagen muy deteriorada ante la mirada de directivos, docentes de otras asignaturas y hasta de los propios alumnos. Esto quizá se deba por un lado, a que la gran mayoría de ellos fueron contratados desde el inicio de la implementación de los programas de inglés, sin un perfil determinado; es decir, al parecer cualquier persona que 'supiera' el idioma, podría acceder a ser profesor de la asignatura de inglés. Por otro lado, a que los alumnos no le dan importancia ni prioridad a la asignatura - como lo han externado en sus opiniones- a pesar de ser considerada ésta dentro del plan de estudios como fundamental en su formación.

En abril de 2002, fecha de presentación del documento titulado: *"The Right Direction in Language Learning*, la DUI ya ha establecido y fundamentado bajo el Estatuto del Personal Académico de la UAEH, el perfil del profesor de inglés.

Ahora bien, esta propuesta y fundamentación fue resultado del análisis de la plantilla docente del área de inglés con la que se contó en la universidad durante el período enero-junio de 2000, la cual presentó las siguientes características:

Estuvo integrada por 110 profesores, de los cuales únicamente 3 contaban con grado de maestría, 13 con licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa o afín, y 40 habían cursado el *Certificate of Overseas Teachers of English (COTE)*. Lo que representó que el 49% de la plantilla docente no contaba con los requisitos mínimos de preparación en relación a lo que la DUI ha establecido ahora.

De estos 40 profesores con preparación COTE, sólo uno tenía grado de maestría y 6 de Licenciatura. Los 70 profesores restantes no contaban con la preparación didáctica mínima (de 150 horas) en metodología de la enseñanza del idioma y conformaron el 63.63% de profesores frente a grupo.

Esta plantilla docente atendió un total de 316 grupos en 23 licenciaturas y 57 grupos en las cuatro escuelas preparatorias. Había un total de 16 grupos en los campus periféricos de la Universidad y se consideraba abrir al menos dos grupos nuevos cada semestre en cada campus. Para el semestre que continuaba, se abrirían al menos 12 grupos nuevos en las diferentes licenciaturas de recién apertura: Enseñanza de la Lengua Inglesa, Psicología, Nutrición, Electrónica y Telecomunicaciones, Trabajo Social, Ciencias de la Educación y Matemáticas Aplicadas.

Ahora bien, cabe destacar que a partir de este esfuerzo por mejorar la plantilla docente, al menos hasta el periodo en el que se realizó esta investigación, las condiciones no han variado significativamente. Únicamente el 23% de los profesores de inglés en la Licenciatura en Contaduría, cuentan con la preparación didáctica que se ofrece a través del COTE, como se puede apreciar en la tabla Perfil del Profesor de Inglés de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH. Enero-junio-2002 que aparece en el apartado 5.2.

De ahí que la demanda de profesores de inglés con necesidad de capacitación didáctica en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, sigue estando presente. Actualmente ya existe dentro de la UAEH la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI), la cual surgió precisamente a partir de detectar la necesidad imperiosa de contar con profesores de inglés con la preparación ex profeso.

Desafortunadamente, al igual que otras decisiones tomadas con la mejor intención, se encuentran con dificultades que obstaculizan el logro de los objetivos, sobre todo en la práctica. Esto quiere decir que aunque se autorizó la apertura de esta nueva carrera, no

se previó contar con una plantilla de catedráticos realmente capacitados para formar a los futuros profesores de inglés, que como ya se ha manifestado, requieren urgentemente de una preparación digna que pueda garantizar el manejo de las habilidades necesarias en la enseñanza del idioma.

Por último, y en lo que se refiere a los demás profesores de inglés que no cuentan con alguna preparación didáctica, se puede decir que en general existen pocas oportunidades de capacitación y perfeccionamiento del idioma inglés en el Estado, y las que existen son aprovechadas por muy pocos.

1.2.2 Perfil de la matrícula estudiantil del Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA)

El ICEA, durante el periodo enero-junio de 2002, tuvo 3,165 alumnos inscritos³⁷, cifra que lo coloca como el instituto con mayor población estudiantil. Ésta se distribuye, en términos absolutos y relativos, de la siguiente manera:

Cuadro 1
Población de estudiantes del ICEA
Semestre enero-junio de 2002

Carrera	No. de Alumnos	Porcentaje %
Contaduría	1,193	38%
Administración	875	28%
Comercio Exterior	649	20%
Economía	247	8%
Turismo	201	6%
TOTAL	3,165	100%

Fuente: UAEH, Dirección de Control Escolar, Área de Informática, Julio 2002

Como puede apreciarse, de las cinco carreras ofertadas en el instituto, Contaduría es la que tiene el mayor número de estudiantes³⁸, lo que en porcentaje representa un 38% con respecto del total.

³⁷ Datos proporcionados por la Dirección de Control Escolar.

³⁸ Esta cifra superó inclusive al número de alumnos inscritos en la carrera de Derecho (1087) durante ese mismo periodo (enero-junio de 2002).

Cabe mencionar que la Licenciatura en Contaduría desde hace ya varios años, se ha caracterizado por ser una de las que ha tenido mayor población dentro de la UAEH, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 2
Población de estudiantes de la Licenciatura en Contaduría

Año	Población Real *
1996	904
1997	934
1998	979
1999	1057
2000	1146

* UAEH, Dirección de Control Escolar- Área de Informática, Sep 2000 UAEH, ICEA, *Proyecto de Rediseño Curricular de la Licenciatura en Contaduría*,
Noviembre de 2001

Por otro lado, se debe considerar que estos estudiantes proceden de diferentes escuelas. De acuerdo con la muestra aleatoria tomada en la Licenciatura en Contaduría del ICEA, el 49 % de los estudiantes egresaron de escuelas foráneas con diferentes programas de lengua extranjera es decir, no todos llevaron el mismo número de semestres o cursos, lo cual implica que algunos han dejado de estudiar inglés desde hace tiempo (como mínimo seis meses) por los diferentes calendarios escolares que rigen.

Por tal motivo, resulta lógico pensar que el nivel de conocimientos de inglés en los alumnos que ingresan a las carreras profesionales sea heterogéneo, pero resulta más preocupante, las deficiencias con las que llegan. Los resultados muestran un promedio de 5.7 en una escala de diez en el examen diagnóstico aplicado por la DUI. (ANEXO E).

Además, las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa también son variadas. Lo que se deriva a este respecto es que un alto porcentaje de alumnos (83%) encontrado en la muestra, afirman que sí les agrada el inglés, más aún, todos están conscientes de

que el aprendizaje de este idioma es necesario para su formación profesional. Sin embargo, sus actitudes en la práctica muestran un marcado desinterés hacia la asignatura, a pesar de que ésta ya forma parte de la currícula.

El hecho de que el inglés goce de prestigio en las comunidades científica y comercial, determina la percepción y actitud de los alumnos hacia éste. A pesar de que los alumnos lo perciben así, resulta paradójico que no se manifiesta en su actitud.

Indudablemente, todo esto puede afectar la motivación tanto de los alumnos, como la de los profesores y pueden también tener otros efectos, indirectos quizás, pero no menos importantes, entre los que se pueden destacar una falta de empeño por parte del profesor en la forma de impartir su clase, la poca importancia que le den a ésta los alumnos, reflejándose en una actitud negativa, lo que se manifiesta en resultados poco favorables en su aprendizaje.

Ahora bien, otro problema que está presente en el ICEA consiste en que a pesar de que en promedio un 13% de estudiantes no acredita la asignatura, esto es, que el número de reprobados no es significativo, es un hecho que en general los alumnos no son capaces de comunicarse eficazmente en inglés.³⁹

Evidentemente, tomar como indicador las calificaciones cuantitativas de exámenes tiene sus propios riesgos y limitantes. Implica considerar que existen muchos aspectos, como por ejemplo: los criterios de evaluación de cada docente, la heterogeneidad en la interpretación de los programas, las destrezas que sean evaluables, el diseño de los exámenes, su grado de dificultad, el peso que asignen a cada actividad para integrar la evaluación final, por nombrar sólo algunas, que hacen que los resultados en las calificaciones puedan variar.

No se descartan tampoco otro tipo de factores que de algún modo están presentes y que ejercen cierto grado de presión o influencia en la evaluación, como lo que hace que

³⁹ Esto se pudo apreciar en el examen aplicado por la DUI, del cual se hará referencia más adelante.

una calificación numérica 'etiqueta' a cada uno de los estudiantes, quienes al parecer buscan como mínimo el siete para aprobar la asignatura.

No obstante los esfuerzos que se han hecho para tratar de homogeneizar los criterios de evaluación, se evidencia una total discordancia entre lo que se debe hacer y lo que sucede en la práctica. Por ejemplo, la aplicación de los exámenes departamentales al final de cada semestre con la finalidad de verificar el cumplimiento de los contenidos programáticos, se ha visto obstaculizada por actitudes de negligencia y desorganización por parte de la Coordinación y los profesores en algunos casos. Esto no garantiza de ningún modo la homogeneidad en la evaluación, entendida ésta como una evaluación objetiva, puesto que finalmente el profesor emite de manera subjetiva su criterio en la calificación final de cada uno de sus alumnos, además por la propia heterogeneidad de los grupos y del profesorado, a los que ya antes se hizo referencia.

Finalmente, a pesar de que en un principio se planeó la aplicación del examen TOEFL a aquellos alumnos que concluyeran los cursos de inglés establecidos, actualmente no se les aplica ningún tipo de prueba que certifique de algún modo los conocimientos adquiridos, ni se les solicita que presenten tal examen como parte de los requisitos para que puedan obtener su carta de pasante.

1.2.3 Problemática en el ICEA

Al inicio de este capítulo, se hizo referencia a la situación general del inglés, situación que al parecer se ha presentado indistintamente en casi todas las carreras profesionales. Sin embargo, en este apartado se tratarán algunas características distintivas específica mente del ICEA.

Desafortunadamente, a partir de enero de 1993, fecha de la implementación de la enseñanza del inglés en las carreras profesionales, y por ende en el ICEA, han estado presentes factores de índole no sólo académico, sino de tipo social, ambiental, político, administrativo e institucional que han repercutido directamente en los resultados

desfavorables que se tienen hasta este momento, como se mostrará más adelante.

Uno de ellos, por ejemplo, fue el hecho de que las escuelas e institutos estuvieron trabajando sin una Coordinación formal, lo que dio como resultado que durante más de un año, la mayoría de los profesores trabajaran en forma individual, y sin tener una idea clara de los objetivos institucionales con respecto a la enseñanza del inglés (Narvárez Sierra, 1998).

En febrero de 1995, se convocó a reunión a todos los académicos que impartían la asignatura, quienes en ese entonces integraban la Academia Institucional de Inglés⁴⁰ con el fin de nombrar a una Coordinación del nivel superior, y a los Secretarios de Academia⁴¹ de cada instituto y escuela, los que tendrían la representación de los profesores integrantes de su academia y se reunirían periódicamente con esta nueva Coordinación para transmitir a su vez la información y acuerdos emitidos.

⁴⁰ Recuérdese que esta Academia institucional de inglés era la única formalmente establecida y reconocida en ese entonces, sin embargo no existía una persona que estuviera al frente de ella, por lo que se hizo necesario su nombramiento de manera oficial en esta reunión.

⁴¹ A estos Secretarios de Academia se les dio posteriormente el carácter de Coordinadores en cada escuela e instituto.

Posteriormente, y a raíz del convenio -anteriormente mencionado- firmado por los directores, referido a la problemática del inglés, el entonces director del ICEA nombró una Coordinación de inglés dentro del instituto, solicitándole la integración de la Academia interna, que debía conformarse con un Presidente, un Secretario, y los profesores de inglés del ICEA

Esta Academia tendría entre otras, la función de organizar y realizar los trabajos referentes al proceso de enseñanza del inglés, entre ellos la elaboración de los programas de la asignatura encaminados prioritariamente a la comprensión de textos, dado que los coordinadores de carrera argumentaban que esto era lo que los alumnos requerían en sus estudios,

De esta forma se dio paso a una etapa en la que se requirió coordinar actividades y tiempos, tanto por parte del Coordinador, Presidente, Secretario y de algunos de los integrantes de la Academia, para atender las múltiples actividades que se demandaban. Dado que todos ellos realizaban otras actividades fuera del instituto, se requirió de tiempo extra y esfuerzos conjuntos, aunque no bien reconocidos.

En esa etapa de reorganización se procedió a convocar a los profesores miembros de la Academia para la elaboración de la Propuesta de Reestructuración del Programa de inglés en el ICEA.

Es importante mencionar que durante el proceso de rediseño curricular de la Licenciatura en Contaduría (1999), se tomaron algunas decisiones en relación al área de inglés, que se ven reflejadas en el número de cursos que ahora se estudian dentro del nuevo plan de estudios de la carrera. Lo anterior en virtud de que se consideraron las opiniones de profesores y alumnos en cuanto a la percepción del programa vigente.

En este documento se manifiesta lo siguiente:

Los alumnos opinaron respecto al plan de estudios lo siguiente: (Se presentan respuestas de mayor frecuencia y en forma textual para respetar la opinión de los mismos).

- ? *Dentro de las materias del plan se deben incluir mayor número de aspectos prácticos y relacionados con la realidad.*
- ? *Se deberían eliminar algunas materias que ocupan demasiado tiempo y no permiten atender a las materias más relacionadas con la formación.*
- ? *Debe ser posible adelantar materias.*
- ? *La carga de horarios es muy pesada.*
- ? *Los contenidos de las materias optativas se encuentran muy alejados del área profesional, y ello hace que el alumno pierda interés en ellas y las considere poco necesarias.*
- ? *Las materias de inglés y de Informática no se relacionan con la carrera y no están actualizados los programas.*
- ? *Se utiliza bibliografía muy antigua.*
- ? *Es necesario se revise el plan de estudios.*
- ? *La elevada carga de materias origina una carga horaria igualmente ilógica, afectando sus posibilidades de iniciar un trabajo profesionalmente, el tiempo de atención que pueden dar a cada materia y hasta sus correctos hábitos de alimentación.*

(Bermejo Sánchez y Jiménez Alvarado en UAEH, ICEA, 2001:16)

Lo que se identificó en estas opiniones fue la dificultad de que el alumno tuviera tiempo suficiente para estudiar y realizar trabajos de profundidad, debido a la elevada carga de materias sobre todo en los semestres iniciales. Asimismo expresaron su reocupación por el alto número de horas de clase que tienen que cubrir los alumnos diariamente, agravándose el problema cuando hay horas muertas.

De igual forma, se pudo rescatar que durante el año de 1999 la Comisión de revisión Curricular de la Carrera de Contaduría, realizó un "Estudio Comparativo de planes de estudio de la Carrera de Contaduría" con respecto a 22 universidades nacionales y 4 extranjeras. Con el objetivo específico de apoyar en la evaluación del plan de estudios vigente y en el diseño de la nueva propuesta curricular. Además de comprobar la pertinencia del programa.

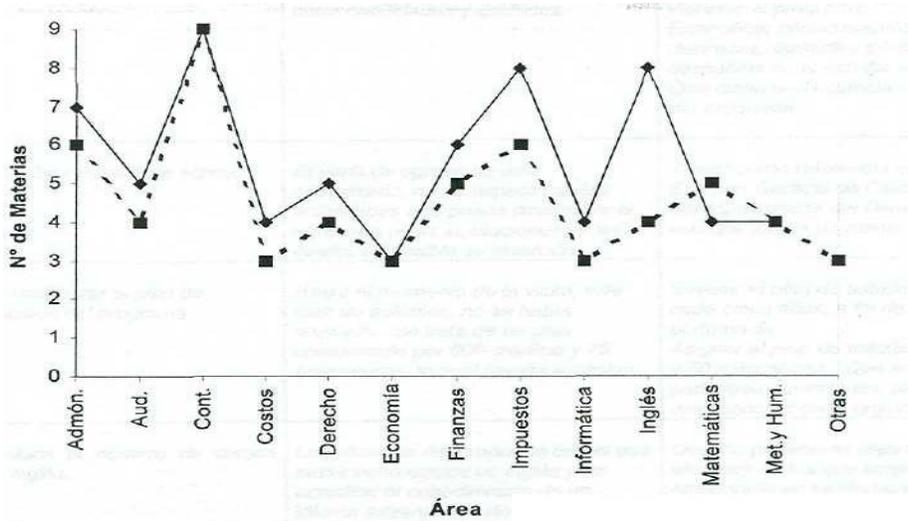
Se tomó como fuente de información, los planes de estudio que se encontraban disponibles vía Internet o correo electrónico en la fecha de elaboración del estudio. De las 22 universidades incluidas 15 de ellas correspondieron a universidades públicas y 7 a privadas.

(Jiménez Alvarado y Bermejo Sánchez, 1999b, en UAEH, ICEA, 2001:18).

Gráfica 1

Promedio de materias por áreas de conocimiento

Comparación por Área



Fuente: Jiménez Alvarado y Bermejo Sánchez.

Estudio Comparativo de Planes de Estudio de la Carrera de Contaduría. UAEH, noviembre de 1999

—— Materias de UAEH

----- Promedio Nacional

La información de la gráfica Núm. 1, permite identificar que del 10 al 80 semestre el plan de Licenciatura en Contaduría de la UAEH tiene un mayor número de materias que la totalidad de las universidades estudiadas. El área de mayor desfase con respecto a otros planes de estudio es la de inglés.

Derivado de lo anterior, se llegó a la siguiente conclusión:

El área de mayor número de materias con respecto al promedio nacional es el área de inglés. Nuestra institución tiene el doble de materias al promedio nacional, lo cual no resulta congruente con los comentarios de los alumnos, que no se sienten con un buen nivel de conocimientos de esta área.

A continuación se presentan las Recomendaciones, justificación y sugerencias que realizó el Comité Evaluador relacionadas con el plan de estudios y que deben ser consideradas directamente en este proyecto.

Cuadro 3 Recomendaciones de los CIEES

Num.	Recomendación	Justificación	Sugerencias
3	Elaborar un nuevo perfil de ingreso	El perfil de ingreso con que se cuenta es muy general y presenta confusión entre habilidades y aptitudes	Precisar las características que se pretende tenga el alumno que desea ingresar al programa. Especificar conocimientos, habilidades, destrezas aptitudes e intereses deseables en el estudiante. Que dicho perfil cumpla con los objetivos del programa.
4	Actualizar el perfil de egreso	El perfil de egreso no está actualizado, no se especifican las actividades que puede desarrollar el egresado ni las instituciones en las cuales es posible su inserción	Tomar como referencia la guía del Examen General de Calidad Profesional para Contaduría del Ceneval, para la elaboración de un nuevo perfil de egreso.
5	Reestructurar el plan de Estudios del programa	Hasta el momento de la visita, este plan de estudios, no se había revisado. Se trata de un plan conformado por 600 créditos y 75 asignaturas, lo cual resulte excesivo.	Evaluar el plan de estudios por lo menos cada cinco años con el fin de conocer su pertinencia. Asignar al plan de estudios 350 créditos y 50 asignaturas. Que en dicha revisión, participen autoridades, profesores y empleadotes de la región.
6	Reducir el numero de cursos de ingles	Los alumnos del programa tienen que cubrir ocho cursos de ingles para acreditar el conocimiento de un idioma extranjero, esto les impide dedicarse a otras actividades relevantes para su formación profesional, como el autoestudio y la investigación, por ejemplo	Que los profesores dejen trabajos a sus alumnos en los que tengan que acudir a bibliografía en ingles para que se familiaricen con el lenguaje propio de su área y comprendan mejor los temas propios del programa. Aplicar un examen de ingles como requisito de ingreso

Fuente: Estudio Comparativo de Planes de estudio de la Carrera de Contaduría, UAEH, ICEA, noviembre de 1999.

Se hace hincapié en esta información para mostrar de qué manera se redujo el programa de inglés de 8 a 5 cursos, ubicados del segundo a sexto semestre, los que de ahora en adelante deberán cursarse en la carrera.

De esta manera es como el nuevo plan de estudios considera cursar inglés I a partir del segundo semestre; y en virtud de que el plan de estudios anterior debe continuar hasta que finalice la última generación, la muestra tomada⁴² en el semestre enero-junio de 2002 incluyó desde el segundo semestre correspondiente al nuevo plan de estudios, y de tercero a octavo semestre pertenecientes al plan de estudios anterior.

⁴² La descripción y selección de la muestra se especifica en el capítulo referente al *Procedimiento de la investigación*.

En este mismo documento se jerarquizan los conocimientos que debe tener el Licenciado en Contaduría en el Estado de Hidalgo, de acuerdo a entrevistas realizadas a empresas dentro del Estado.

Cuadro 4
Jerarquización de conocimientos del Lic. en Contaduría

Conocimiento específico señalado	Núm. de Empresas que lo señalaron
Cumplimiento de obligaciones fiscales	73
Análisis e interpretación de Estados financieros	65
Diseño e Implantación de sistemas de control de costos	63
Elaboración de presupuestos	62
Trabajos administrativos y contables	58
Realización de auditorías internas	57
Modificación de leyes y reglamentos hacendarios	52
Elaboración de nóminas	51
Realización de auditorías externas y capacidad para dictaminar sobre los estados financieros	50
Formulación y evaluación de proyectos de inversión.	47
Planeación y organización de los recursos económicos de la entidad.	41
Solicitud y gestión de créditos	35
Inglés escrito y hablado	34
Consolidación de Estados financieros	26
Servicios financieros internacionales	21
Fusión y escisión de sociedades	15

Fuente: Base de datos Mercado Laboral ICEA 2000

Esta información tiene un gran valor en el sentido de saber qué destrezas del idioma se requiere que domine un Licenciado en Contaduría al ingresar en el mercado laboral, además con qué otras áreas dentro de su disciplina deberían tratarse los contenidos del programa de inglés, con la finalidad de lograr un mayor interés en los alumnos, al vincular el aprendizaje del idioma a su práctica profesional.

Además, esto también debe ser considerado en el número de horas totales que se asigne a la asignatura de inglés dentro del plan de estudios, y valorar si es factible lograr los objetivos en el tiempo estipulado.

Sería muy provechoso que en este tipo de decisiones se tomaran en cuenta además de las opiniones de las empresas, el criterio de las autoridades en el área de inglés. Esta debiera ser una de las funciones principales que debe asumir la Coordinación.

La existencia de una coordinación que dispusiera del tiempo y de los recursos necesarios para el desarrollo integral de los proyectos de Academia, se justificaba a partir de que ésta sería la encargada de diversas funciones que iban desde organizar, conformar y dirigir reuniones de trabajo, elaborar y aplicar exámenes de acreditación, exámenes globales departamentales, uniformar los criterios de los métodos de enseñanza y evaluación, fijar y realizar el estricto seguimiento del avance programático, diagnosticar, evaluar y proponer medidas suplementarias y/o correctivas a posibles problemas durante la enseñanza del inglés, promover la capacitación de los profesores del área, mantener y mejorar el vínculo vertical y horizontal del programa y la currícula, vigilar la permanente actualización de los programas de estudio, seleccionar y reclutar a los profesores de inglés hasta la adecuación de horarios, por nombrar sólo algunas.

Sin embargo, y pese a la fuerte carga de trabajo que justificaba su existencia, el nombramiento de la coordinación se hizo de manera informal, debido a que no se dio trámite a la propuesta de tiempo completo que se requería, pero sí se le asignaron funciones a la persona designada para ese cargo. Por tal motivo, estas tareas se realizaban con mucho mayor esfuerzo y limitaciones por los que fungían como Presidente y Secretario de la Academia, en apoyo a la persona que en carácter de *provisional* fue nombrado Coordinador del área de inglés en el ICEA.

Esta coordinación tendría a su cargo las funciones antes mencionadas en las carreras de Contaduría, Administración y Economía. La carrera de Comercio Exterior (Turismo aún no existía) estuvo a cargo de otra. "Coordinación de Idiomas" que paradójicamente fue representada por una persona que contaba con una plaza de tiempo completo, y cuyas funciones no fueron explicitadas ni delimitadas claramente. Todo esto provocó, además de la desvinculación de funciones, una grave confusión y descontento por parte de los docentes del instituto. Sin que al parecer nadie pudiera hacer algo al respecto.

Actualmente, o al menos hasta el momento en que se realizó la presente investigación, prevalecen los problemas, y a pesar de que ya se cuenta con una Coordinación formalmente nombrada y de tiempo completo en el Instituto, no existe una supervisión ni un seguimiento real a cada una de las actividades que involucra la enseñanza del inglés en el ICEA.

Por otro lado, debido a la división de grupos⁴³, comenzaron a surgir inconvenientes y quejas por parte de directivos con respecto a que esta situación complicaba cada vez más la organización de horarios y la limitación de aulas en el instituto.

A partir del semestre enero-junio de 2000, la Academia de inglés del ICEA propuso una reestructuración en los programas de sexto, séptimo y octavo semestres, en un intento por motivar al alumno y en respuesta también a la demanda que exigía la Dirección de Superación Académica, de capacitar a los egresados de las carreras profesionales para obtener 550 puntos TOEFL para aspirar a las becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Se implementó entonces un programa de preparación para el examen TOEFL, con el propósito de que al finalizar el octavo semestre, los alumnos alcanzaran un promedio general de 400 puntos, lo que significaría que habrían alcanzado un nivel aceptable de comunicación y comprensión del idioma inglés, y al mismo tiempo, se les ubicaría en el proceso de acercarse a la puntuación mínima requerida (550 puntos) para acceder a las becas de postgrado.

Como los alumnos completaban un curso básico de primero a quinto semestre bajo un programa diseñado y elaborado por la Academia del propio instituto, fue a partir del periodo julio-diciembre de 1997 con los alumnos que cursaban el sexto semestre, lo que dio inicio a la etapa de preparación para el TOEFL.

⁴³ Privilegio que había sido otorgado a la enseñanza del inglés en las carreras profesionales en virtud de justificarse que de esta forma las condiciones del aprendizaje se mejoraban.

Los profesores que impartieron clases en este programa, se apoyaron en una antología de ejercicios elaborada en el Centro de Autoacceso de la UAEH. Sin embargo, una de las dificultades fue que no se consideró que los alumnos carecían de los fundamentos necesarios para poder llevar a cabo este programa, puesto que este curso, presupone un nivel de intermedio alto y, como era de esperarse, los resultados no fueron satisfactorios.

No obstante, los resultados arrojados mostraban evidentes progresos en los puntajes obtenidos⁴⁴ por los alumnos, tales puntuaciones no eran del todo confiables, pues existían los casos en que, por un lado al contestar las preguntas al azar, los estudiantes obtenían resultados mayores a los que en verdad merecían, y por otro, disminuían sus puntuaciones iniciales, lo que creaba desmotivación y desinterés hacia este programa, y por supuesto hacia la asignatura.

Desafortunadamente, las opiniones⁴⁵ tanto de autoridades, profesores como de alumnos, corroboraron poco a poco el fracaso de este programa, dando como resultado el sentimiento de incompetencia comunicativa de los estudiantes para desenvolverse de una manera natural y eficaz.

Por otro lado, este problema se presenta también a las generaciones que cursan los semestres iniciales, lo que se ha podido constatar a través de los estudios realizados por la DUI.⁴⁶ Esta Dirección elaboró y aplicó el examen departamental⁴⁷ correspondiente al periodo lectivo enero - junio de 2002 a los grupos de 4º semestre -

⁴⁴ Esto se debió quizá a que durante el curso los alumnos presentaban al menos tres exámenes diferentes: uno de diagnóstico, los parciales, y el examen final, lo que hacía que se familiarizaran con el tipo de preguntas y formato del examen.

⁴⁵ Muchas de estas opiniones están venidas en actas de Academia celebradas en los diversos momentos de evaluación y diagnóstico de la situación prevaleciente en el área del inglés.

⁴⁶ La DUI, como ya se ha mencionado tiene dentro de sus funciones principales, monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa en las distintas escuelas, institutos y campus dependientes de la UAEH Dentro de éstas se encuentra la "validación de exámenes departamentales".

⁴⁷ Este examen departamental se considera como un instrumento de medición para evaluar los resultados obtenidos una vez que los alumnos cubrieron 256 horas de enseñanza de la lengua Inglesa.

-considerados como 'grupos control'⁴⁸ de las Licenciaturas en Contaduría y Administración en el ICEA⁴⁹ - el 30 de mayo del mismo año.

El principal criterio que se tomó para el diseño del examen fue el manejo de las cuatro habilidades, a saber: hablar, escribir, escuchar y leer, siguiendo el enfoque del libro "New Headway" que sirve actualmente como base del programa de inglés. Por lo anterior, se tomó como punto de partida los parámetros que marca el Consejo de Europa "Threshold Level" (1975), quien establece los niveles de manejo de la lengua que una persona cuya lengua materna no sea el inglés debe alcanzar una vez que haya cubierto un número determinado de horas de aprendizaje. Con base en estos parámetros los criterios de diseño del examen fueron la gramática, la expresión escrita, la comprensión auditiva y de lectura y la expresión oral. Los resultados del examen aplicado a los alumnos de la licenciatura en Contaduría nos indican:

Grupo 1 - 42 alumnos

Mayor problema: "Writing" - escritura

Menor problema: ".listening" - escuchar

Resultados: índice reprobatorio 73.8% (intermedio)

Grupo 2 - 53 alumnos

Mayor problema .Speaking. - expresión oral

Menor problema: ".listening" - escuchar

Resultados: índice reprobatorio 77.3%. (Mayor)

Grupo 3 - 42 alumnos

Mayor problema: "Writing" - escritura

Menor problema: ".listening" - escuchar

Resultados: índice reprobatorio 71.4%. (Menor)

(UAEH, DUI, 2002: Análisis de Resultados de Exámenes)

La DUI presenta su propia interpretación de los resultados como sigue:

⁴⁸ Los "grupos control" son denominados así por la DUI, para efectos de tener un parámetro de evaluación del conocimiento de los alumnos, a partir de la puesta en marcha de los nuevos programas propuestos por la misma Dirección.

⁴⁹ Se aplicó únicamente a estas carreras debido a que éstas se tomaron como muestras representativas de las licenciaturas del ICEA.

Los resultados del examen aplicado a los alumnos del 4° Semestre de la licenciatura en Contaduría sugieren que:

- *La mayoría de los alumnos no alcanzaron los niveles de conocimiento una vez cubiertas 256 horas de aprendizaje. Los parámetros seguidos para llegar a esta conclusión, son los que marca el Consejo de Europa - Threshold level- en lo que respecta a lo que un usuario de la lengua puede hacer una vez cubiertas 256 horas de aprendizaje.*
- *El área que presentó mayores problemas fue "Writing" -escribir- con el menor número de reactivos contestados e incluso con la particularidad de que un gran porcentaje de alumnos dejó sin contestar este ejercicio.*
- *Los alumnos no han desarrollado adecuadamente la habilidad de interactuar en una conversación corta cuando se les sugiere un "tema" determinado. Además de que el uso de la gramática no fue el apropiado para el desarrollo de los mencionados temas. Por ejemplo, al solicitarles que hablaran de sus "Planes Futuros" no usaron ni la gramática ni las expresiones que dan idea de situaciones futuras.*
- *Los alumnos presentaron problemas para entender las instrucciones orales que se les proporcionaron, esto sugiere sin embargo: a) que los alumnos no están entrenados para seguir instrucciones en inglés y éstas deben ser repetidas, b) que el nivel de estrés de los alumnos propios a una situación de examen era muy alto.*

Con base en lo anterior la DUI recomienda:

1. *El diseño e implementación de un Programa de Estudios que establezca claramente el nivel de aprendizaje y habilidades que los alumnos deben manejar; el cual además permitirá una uniformidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua Inglesa.
Se sugiere un estrecho vínculo con la Dirección Universitaria de Idiomas en la elaboración y diseño del Programa de Estudios de las Licenciaturas en cuestión.*
2. *Un énfasis especial se le debe otorgar a la enseñanza de la escritura.*
3. *Es conveniente comentar que los resultados del 4° semestre son consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los semestres anteriores.*
4. *Se recomienda cuidar el perfil de los profesores, con la finalidad de que exista continuidad en el nivel y calidad de la enseñanza que reciba el alumno; lo cual se verá reflejado en los resultados de los mismos.*
5. *Se recomienda capacitar a los profesores en lo que respecta a la enseñanza siguiendo el enfoque Comunicativo; el cual debe incluir además de la enseñanza de las "cuatro habilidades", el manejo de las "Competencias Sociolingüísticas o de Pragmática y Estratégicas".*
6. *Se recomienda apegarse a los lineamientos establecidos por esta Dirección en cuanto a la elaboración de exámenes, así como su entrega en tiempo y forma para su revisión.*

De todo lo anterior, interesa destacar los puntos cuatro y cinco que hace referencia tanto a los profesores en quienes recae el peso de la calidad de la enseñanza, como a su capacitación en la misma enseñanza. Como ya se mencionó anteriormente, el perfil

del profesor de alguna manera influye en la forma como éste lleva a cabo su práctica educativa, aunque por otro lado se reconozca también que no necesariamente un “*perfil determinado*” garantiza su efectividad, mucho menos el aprendizaje, como se discutirá más adelante.

A este respecto, cabe mencionar que durante el periodo semestral julio-diciembre de 2001, se realizó un estudio de sondeo a partir de una encuesta a 48 alumnos de la Licenciatura en Contaduría, cuyo objetivo fue diagnosticar la situación que prevalecía en ese momento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en dicha carrera, y de la cual se desprendieron los siguientes resultados:

- en cuanto a la calidad de la enseñanza del inglés en el ICEA, el 52% opinó que era regular, aunque hubo variaciones entre buena y deficiente.
- en relación a las causas o razones que atribuían la calidad de la enseñanza, se pudo apreciar que son muy variadas, pero dentro de las que marcaron con mayor frecuencia, apuntaron hacia los métodos y técnicas de enseñanza del profesor (Anexo D).

A partir de lo abordado en este capítulo, se puede apreciar que en el contexto de la UAEH, aunque ha existido el interés y la intención por formular programas que respondan a las necesidades institucionales, desafortunadamente y pese a todos los esfuerzos realizados, existen graves deficiencias que pueden cuestionarse desde diversas perspectivas.

Las deficiencias que debilitan el funcionamiento eficiente de la institución radican en la estructura administrativa de la universidad, la contratación de profesores por hora-clase, y específicamente en la falta de preparación didáctica de los que imparten la asignatura de inglés, que determina su método de enseñanza y repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, como resultado de toda la información hasta ahora presentada, surgen varias inquietudes:

En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

- La apreciación de que no aprenden inglés los alumnos, ¿es una reacción a alguna situación específica, o confluyen de manera conjunta varios aspectos (la desmotivación, el proceso de la implementación, la incongruencia en los procesos, el método del profesor, entre otros)?
- ¿Cuál es la situación respecto a la enseñanza y al aprendizaje del inglés en otras carreras de la UAEH?
- ¿Está presente esta misma situación problemática en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en otras instituciones de nivel superior de la región o del país?
- ¿Qué papel juega la motivación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje?

En cuanto a los alumnos:

- ¿Es típico este comportamiento -las actitudes de apatía y desinterés- en los alumnos de licenciatura? ¿es característico en los alumnos que estudian el idioma inglés en general? ¿los alumnos de otras instituciones educativas obtienen los mismos resultados que nuestros estudiantes en circunstancias parecidas?
- ¿Estas actitudes de apatía y desinterés hacia la asignatura son frecuentes en los alumnos? Si es así, ¿qué tan frecuente? ¿en qué circunstancias se repiten?
- ¿Cómo afectan a los alumnos los factores ambientales, sociales e institucionales en su comportamiento y actitudes hacia el aprendizaje del inglés?
- ¿Qué tan necesaria es una actitud positiva y favorable de los alumnos para lograr un aprendizaje significativo?
- ¿Qué importancia tiene la motivación de los alumnos en su aprendizaje?

En cuanto al profesor:

- ¿Cuál debe ser el perfil del profesor de inglés, y cómo influye éste en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma?
- ¿De qué manera las concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés tiene el profesor y la formación docente influyen en el empleo de determinados enfoques y su método de enseñanza empleados en el aula?
- ¿Está realmente en manos del profesor, a través de un método específico, motivar a sus alumnos para el aprendizaje del idioma?

En cuanto al enfoque, método y materiales de apoyo:

- ¿Existe algún(os) enfoque(s) establecido(s) en los planes y programas de estudio de la institución que oriente la enseñanza del inglés?
- ¿El texto o textos de apoyo empleados por el profesorado en el aula, son coherentes con el método de enseñanza?
- ¿Cómo influye el método del profesor en la motivación o desmotivación de los alumnos hacia la asignatura?

Estos cuestionamientos se han planteado con la finalidad de visualizar la problemática general, y demostrar que se trata de un problema con posibilidad de abordaje científico. De igual manera, éstos sirvieron en algún momento de la investigación como indicadores de la problemática central: la influencia del método del profesor y el aprendizaje de los alumnos.

Cabe aclarar que por delimitación de la investigación, ésta se centra en la metodología de la enseñanza del inglés utilizada por el docente; sin embargo, no se descartan algunos otros factores como los antes mencionados que puedan estar relacionados con el mismo, puesto que se reconoce que existen múltiples maneras de abordar científicamente la problemática del inglés, no sólo dentro de esta institución, sino en cualquier otro contexto.

A este respecto, existen autores que reconocen la influencia de múltiples factores en el aprendizaje, (Davies, 1986):

“Se subdividen los factores que influyen en el proceso educativo en tres grandes grupos:

- *Factores que tienen que ver con la lengua extranjera*
- *Factores relacionados con el profesorado*
- *Factores relacionados con la organización y la toma de decisiones en la institución educativa”*

Esta toma de decisiones puede abarcar tanto a la elaboración de los programas, como a la puesta en marcha de los mismos, y es precisamente aquí donde recae el método del profesor, objeto de estudio de esta investigación.

La actual problemática en el ICEA nace del supuesto⁵⁰ de que los resultados del aprendizaje, y por ende de la enseñanza del inglés en la Licenciatura en Contaduría no son satisfactorios. Uno de los factores más relevantes que se percibe como causa de lo anterior, es el enfoque y el método del profesor, por lo que se hace necesario indagar:

¿Qué implicaciones tiene el método de enseñanza del profesor en el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH?

Este estudio se enfocará específica mente en la Licenciatura en Contaduría de la UAEH durante el período enero-junio de 2002 y tratará de recoger evidencias de las formas en que el profesor y su método de enseñanza influyen en el aprendizaje del inglés.

⁵⁰ Se le llama supuesto por sentido común de la mayoría de los implicados en el proceso. Sin embargo, actualmente ya existen datos estadísticos proporcionados por la Dirección Universitaria de Idiomas (DUI), que dan testimonio que tal supuesto es una realidad.

CAPÍTULO 2. ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado del todo el bendito arte de investigar, puesto que esta pequeña planta a mas de estímulo, necesita libertad. Sin ella, la perdición seria inevitable.

Albert Einstein

2.1 Caracterización de las teorías y enfoques.

En virtud de que este trabajo está centrado en el método del profesor, en este capítulo se hará referencia tanto a éste, como a las teorías o enfoques que guían el mismo.

A finales del siglo XIX, cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad en la enseñanza de idiomas, lo hicieron basándose en principios y en teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento de la lengua o cómo se estructura la propia lengua.

Lingüistas como Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) y Harold Palmer (1877-1949), elaboraron principios y enfoques que justificaban con fundamentos teóricos la elaboración de programas, de cursos y de materiales para la enseñanza de idiomas, aunque dejaron algunos detalles prácticos para que otros los concretaran (Richards & Rodgers, 1998).

Estos lingüistas buscaron una respuesta racional a preguntas relacionadas con los principios para realizar la selección y la secuencia del vocabulario y de la gramática; sin embargo ninguno de ellos vio en ningún método existente la representación ideal de sus ideas.

2.1.1 Enfoque y método

Por enfoque se entiende: "unas teorías sobre la naturaleza del lenguaje humano, así como sobre la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Es en síntesis, un marco teórico. Tales teorías condicionan directamente el diseño de un método determinado o de varios" (Cortés Moreno, 2000:49).

De esta forma, cualquier método está basado en teorías de algún enfoque. El método es, en suma algo más concreto, algo observable en el aula o en cualquier situación de enseñanza y de aprendizaje.

Visto desde esta perspectiva, si cualquier método está basado en las teorías de algún enfoque, puede entonces fundamentarse en una teoría sobre la naturaleza del lenguaje (p. ej., el método de gramática y traducción), o bien en una teoría sobre el aprendizaje de una lengua (p. ej., el enfoque natural), o bien en teorías de los dos tipos. Un exponente claro de este último caso es el método audio lingüístico, nacido del estructuralismo (una teoría lingüística) y del conductismo (una teoría sobre el aprendizaje)

Es así como cada profesor emplea un o unos métodos -su modo de enseñar- aunque a todos nos resulte difícil explicar en qué consiste nuestro método particular⁵¹.

La palabra "método" ha sido utilizada dentro de muchos contextos y para explicar muchos aspectos, no sólo dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también fuera de ella.

El "método" al que en este trabajo se hace referencia, es el que está relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras: es lo coherente de todas las consideraciones que tienen que ver con el qué y cómo se enseña.

⁵¹ En las encuestas realizadas a los profesores se les instó a contestar la pregunta relacionada con el método que utilizaban dentro de la clase y las respuestas fueron vagas en general dejando en evidencia que cada uno entendía éste de manera muy diferente como se podrá apreciar en el capítulo cinco.

De acuerdo con Davies (1986), en la enseñanza de lenguas extranjeras el método, o metodología, se deriva de dos cosas:

- 1) de las teorías pertinentes (principalmente de la lingüística, la psicología y la sociología, a través de la lingüística aplicada) y
- 2) de la experiencia de los maestros, de sus conocimientos empíricos.

Desafortunadamente, en el primer caso existen grandes lagunas en nuestros conocimientos teóricos, y en el segundo, la experiencia de los maestros es heterogénea y subjetiva, la cual da origen a polémicas entre todos los interesados en el proceso. Aún así se puede decir que existen áreas importantes de acuerdo general en el terreno de la teoría y también, gracias al diálogo profesional, en el de los conocimientos empíricos.

La metodología de la enseñanza de la lengua ha sido caracterizada de varias formas. Una formulación clásica plantea que la metodología es aquello que une la teoría con la práctica.

“... methodology is that which links theory and practice. Theory statements would include theories of what language is and how language is learned or, more specifically, theories of second language acquisition (SLA). Such theories are linked to various design features of language instruction. These design features might include stated objectives, syllabus specifications, types of activities, roles of teachers, learners, materials, and so forth. Design features in turn are linked to actual teaching and learning practices as observed in the environments where language teaching and learning take place. This whole complex of elements defines language teaching methodology (Rodgers, T. 2001: pago web).

En esta definición se aprecia igualmente que los postulados teóricos incluyen las teorías de qué es la lengua y cómo se aprende. Y a la vez éstas están vinculadas con las características de diseño de la enseñanza, que pueden incluir desde el establecimiento de objetivos, especificaciones del programa, tipos de actividades, roles del profesor y de los alumnos, hasta los propios materiales.

Dentro de la metodología de la enseñanza de idiomas se ha hecho la distinción entre enfoques y métodos. Se entiende por éstos como los sistemas mixtos de enseñanza con técnicas y prácticas prescritas, mientras que por enfoques los que representan las filosofías y como se pueden interpretar y aplicar de diversas maneras dentro del salón de clase.

Al describir los métodos, resulta fundamental la diferencia entre una filosofía sobre la enseñanza de la lengua en el nivel de la teoría y de los principios, por una parte, y el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza, por otra. En un intento por clarificar esta diferencia, en 1963 el lingüista americano Edward Anthony propuso un modelo. Identificó tres niveles de definición y organización, que llamó "enfoque", "método" y "técnica". Así, Anthony (1963) plantea:

La organización es jerárquica. La clave para esta organización es que las técnicas desarrollan un método que es coherente con un enfoque...

...Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña...

...El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental.

Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos...

...La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque.

(Anthony, 1963 en Richards, 1998:22)

Según el método de Anthony, el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta; la técnica es el nivel en que se describen los procedimientos de la enseñanza.

Para realizar cualquier empresa compleja es necesario seguir un método. Un método es una manera ordenada de realizar una tarea: implica los pasos que deben seguirse, las técnicas que deben emplearse y, más importante aún, los principios que deben guiar la toma de decisiones.

De acuerdo con Díaz Barriga (1990), uno de los aspectos donde las propuestas didácticas depositan su confianza en el mejoramiento de la práctica educativa, es el

metodológico. La renovación metodológica aparece como la llave mágica que por si sola mejora el aprendizaje.

Esta renovación ha generado la producción de gran cantidad de estudios sobre el problema del método, que constituyen únicamente aproximaciones, en donde se refleja la excesiva confianza que se tiene en el método como "solución", pero que resultan conceptualmente objetables por el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen de la problemática. En realidad, abordan el problema con un enfoque instrumentalista.⁵²

Al darle este tratamiento, se pierde la dimensión conceptual del problema del método, con lo cual, en vez de realizar un debate epistémico sobre el aspecto metodológico, se lleva a cabo la definición etimológica de la palabra⁵³, como es el caso de los textos de didáctica o sencillamente, se omite su tratamiento tal como aparece en la propuesta de la tecnología educativa, donde este aspecto no existe como espacio problemático y la organización de actividades de aprendizaje se efectúa a partir del modelo de instrucción.

Al iniciar una discusión sobre los problemas metodológicos, se distingue que éstos son susceptibles de ser tratados como manifestación de la constitución de una disciplina en particular (los métodos de cada "saber") y, por tanto, como expresión directa de los contenidos específicos. El aspecto metodológico constituye a la vez, una articulación entre formas de aprendizaje y teorías de aprendizaje, desde las cuales se efectúa una explicación de los tipos de procesos que acompañan al aprender; aspecto que, cuando se considera como elemento definitorio del problema, se procura buscar el "modelo" desde el cual cualquier contenido pueda ser enseñado.

El método es traducido en actividades concretas que realizan el docente y los alumnos, y en el que se requiere efectuar un debate sobre aquello que realmente hacen profesores y alumnos que marca el retorno a lo cotidiano, como elemento desde el cual

⁵² Es difícil encontrar trabajos que efectúen un tratamiento serio de la problemática metodológica

⁵³ "Método en general es todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios o normas, para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que de antemano se ha determinado. Los vocablos griegos 'meta' y 'hodos' (de donde deriva la palabra método) significa literal y conjuntamente en ruta o en camino".

se puede efectuar la problematización didáctica.

Existen dos aspectos con respecto al método:

- a) La reducción del problema de la enseñanza (y del aprendizaje) a una instrucción, y
- b) la búsqueda de una técnica (modelo) que sirva para todos los casos.

Si bien no se puede inferir que se haga una homologación de los problemas que se presenten en las estructuras que conforman una disciplina, se realiza de hecho, tal homologación, al no discutir ninguna diferencia entre la constitución interna de cada saber.

El modelo de instrucción busca establecer una estrategia de actividades de aprendizaje a partir de las cuales se pueda "garantizar" la efectividad de la instrucción.

En realidad, a este respecto, resulta incongruente pensar en las técnicas que definan la enseñanza desde el punto de vista conductista, como anteriormente se había considerado, y la cual afecta además al papel del profesor.

"Existe un buen número de instituciones dedicadas a cambiar a la gente. La escuela es la más sobresaliente, las técnicas definen la enseñanza, enseñar significa presentar información. Es responsabilidad del instructor presentar el estímulo llamado información. Enseñar significa cambiar la conducta; exige un experto en conducta" (Díaz Barriga, 1990:87).

En el campo de la enseñanza del inglés '*English Language Teaching*' (ELT), el aspecto metodológico se ha abordado de una manera muy específica y peculiar relacionada con su aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, por enfoque entendemos unas teorías sobre la naturaleza del lenguaje humano, así como sobre la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Tales teorías condicionan directamente el diseño de un método determinado o de varios.

Un método consta, en esencia de (cfr. Larsen-Freeman, 1986):

- a) principios, relacionados con el profesor, el alumno, el proceso instructivo, la lengua materna y la cultura asociada con ella; y
- b) técnicas: la manifestación de los principios en términos de conducta observable, es decir, las actividades y procedimientos empleados en clase (o en cualquier lugar).

Todo método encierra unas prescripciones para el que enseña y para los que aprenden. Este método determina el material didáctico, el modo de presentarlo y trabajarlo, el ritmo, la actitud del docente y del discente, la relación entre ellos y entre los compañeros. Por tanto, Richards afirma:

...por lo que al enfoque se refiere, nos preocupan los principios teóricos. Con respecto a la teoría lingüística, tenemos que definir el modelo de competencia lingüística y los rangos elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a la teoría del aprendizaje, tenemos que definir los procesos centrales del aprendizaje y las condiciones que consideramos que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua. Estos principios pueden o no llevar a un método (Richards & Rodgers, 1998:26).

Los profesores pueden, por ejemplo, desarrollar sus propios procedimientos de enseñanza, influidos por unas concepciones particulares de la lengua y de la enseñanza. Así, pueden revisar, variar y modificar constantemente los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de la actuación de los alumnos y sus reacciones con respecto a la práctica de enseñanza.

Un grupo de profesores con parecidos puntos de vista sobre la lengua y su aprendizaje (es decir, que compartan un enfoque similar) pueden cada uno de ellos poner en práctica estos principios de forma diferente. Un enfoque no especifica procedimientos. La teoría no establece una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza. Lo que une la teoría con la práctica (o el enfoque con el procedimiento) es a lo que se le llama el diseño.

En el diseño de un método se puede seguir un esquema que guarda mucha relación con el diseño curricular. El diseño de un método implica tomas de decisiones en cuanto a:

- a) *los objetivos del método: aprender a traducir, aprender gramática, desarrollar la competencia comunicativa.*
- b) *la selección y organización del contenido: programa vocabulario, estructuras sintácticas, nociones, funciones, temas, situaciones, etc., secuenciadas en función del nivel de dificultad, la frecuencia, la prioridad comunicativa...: un modelo de programa estructural, semántico, procesal...;*
- c) *tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza ejercicios estructurales de repetición mecánica en el método audio lingüístico; ejercicios de vacío de información en la enseñanza comunicativa de la lengua...; tareas individuales, en parejas, en grupo...;*
- d) *papel del alumno, responder al profesor, procesar información, controlar el proceso instructivo...;*
- e) *papel del profesor, omnisciente, facilitador...;*
- f) *materiales de enseñanza, presentar contenido, capacitar a los alumnos para que practiquen sin la ayuda del profesor...*

(Richards & Rodgers, 1986:20-25)

Al último nivel de conceptualización y organización en un método se le conoce como procedimiento. En este nivel se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en la enseñanza de una lengua cuando se utiliza un método específico. Se trata del nivel en el que describimos la manera en que se materializa el enfoque y el diseño de un método en el desarrollo de la clase.

Un método defiende el uso de ciertos tipos de actividades de enseñanza como consecuencia de unos supuestos teóricos sobre la lengua y la enseñanza. Al procedimiento corresponde integrar las tareas y actividades en lecciones que se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje.

Hay tres dimensiones en el nivel del procedimiento en relación con el método: el uso de las actividades de enseñanza (ejercicios, diálogos, actividades con vacío de información, etc.) para presentar la lengua nueva y para clarificar y demostrar los aspectos formales, comunicativos, etc. de la lengua; las formas en que las actividades concretas de enseñanza se usan para practicar la lengua y los procedimientos y las técnicas que se usan para dar información a los alumnos sobre la forma o el contenido de sus oraciones o enunciados.

Por lo tanto, el procedimiento esencialmente se centra en cómo un método trata las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza.

2.2 Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas

Como ya se ha mencionado, cada uno de los métodos es el resultado y la aplicación de una teoría particular sobre el aprendizaje de la lengua y de una teoría sobre la enseñanza. Las consideraciones sobre el contenido son de importancia secundaria.

Pero un enfoque o un método significan más que simplemente una serie de prácticas de enseñanza basada en una visión particular sobre la lengua y su aprendizaje. Todo método lleva implícitas las convicciones de que el método garantiza un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera y de que lo hará de manera más eficiente que otros métodos.

Es evidente que hay limitaciones en los métodos, por lo que se insiste en llevar a cabo procesos de evaluación e investigación. Un análisis de los métodos puede elevar el nivel del debate que se plantea en los estudios sobre éstos, que algunas veces presenta un carácter polémico y de mera promoción. Lo importante es que los profesores estemos mejor informados sobre la naturaleza, las posibilidades y las limitaciones de los métodos y de los enfoques, de manera que podamos adoptar, con un fundamento más amplio, nuestras propias decisiones.

Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos. Por ejemplo, el otorgar mayor énfasis a la competencia lingüística oral, en lugar de en la comprensión escrita, como objetivo fundamental.

Desde una perspectiva histórica, también se aprecia que las preocupaciones que han dado pie a innovaciones metodológicas modernas son similares a las que siempre han estado presentes en las discusiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.2.1 Aproximación histórica de los métodos

En la amplia referencia bibliográfica acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras, es muy generalizado que se haga mención a los diferentes métodos y sus implicaciones dentro del aula.

La necesidad de aprender otros idiomas ha existido siempre de una forma u otra. Sin embargo, recientemente la demanda para la enseñanza de lenguas extranjeras se ha vuelto mayor, por lo que surge la necesidad de facilitar el proceso educativo para grupos numerosos.

El abanico de propuestas didácticas para la enseñanza de lenguas es cada vez más amplio. Al seleccionar un enfoque, un método, una técnica o un material conviene considerar tres factores: alumnado, profesorado y la institución. (Cortés Moreno, 2000).

Cuando en el siglo XVIII se despertó el interés por las lenguas extranjeras en Europa, se tomó como patrón el empleado tradicionalmente para el estudio de las lenguas clásicas (fundamentalmente latín y griego), conocido como método clásico o método de Gramática-Traducción.

Un libro de texto típico de la mitad del siglo XIX consistía en capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales. Cada uno de los aspectos gramaticales se presentaba, se explicaban las reglas para su uso y se ilustraba con ejemplos... El objetivo inmediato era que el alumno aplicase las reglas que se daban con ejercicios apropiados...Oraciones típicas eran: "Tú tienes un libro. La casa es bonita. Nosotros tenemos un pan (sic). La puerta es negra. Él tiene un libro y un perro. El caballo del padre era manso' (Titone, 1968 en Richards & Rodgers, 1998:10-11).

El método fue acogido mayoritariamente en Europa desde la década de los 40 del siglo XIX hasta la misma década del siglo pasado. No obstante, una propuesta didáctica de tales características difícilmente podía satisfacer las expectativas de quienes aspiraban a un dominio oral del idioma. De ese sector vino a ocuparse el método directo, que suponía un rechazo frontal al método clásico, al desterrar del aula la lengua materna y, por ende, la traducción y propugnar un tratamiento inductivo de la gramática.

En los años 20 y 30 del siglo pasado, la mayoría de los psicólogos conductistas se consagraron a la observación y al análisis objetivo y medible de la conducta, rechazando la introspección. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la década de los sesenta la teoría psicolingüística imperante en la... enseñanza de idiomas es, precisamente el conductismo, que contaba con un poderoso aliado en el ámbito de la lingüística: el estructuralismo.

El modelo de adquisición del lenguaje preconizado por el conductismo reflejaba un carácter puramente mecanicista. A partir de la repetición y el refuerzo, se conseguía la formación de hábitos lingüísticos. El estructuralismo, como su nombre indica, concibe el lenguaje como un sistema de estructuras. Éstas se vertebran en dos ejes -el paradigmático y el sintagmático- y son analizables en tres niveles -fonológico, morfológico y sintáctico. La acogida del estructuralismo fue tan fervorosa en Europa como en los Estados Unidos.

La publicación en 1957 de la tesis doctoral de Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, en la que el autor sienta las bases de la gramática generativa, (Cortés Moreno, 2000) supone un doble jaque: a la psicolingüística conductista, encabezada por Burrhus Skinner, y al estructuralismo, defendido por los seguidores del norteamericano Leonard Bloomfield y del suizo Ferdinand de Saussure.

El generativismo se apoyó en los estribos de la psicología cognitiva; el propio Chomsky se autodefine como un psicólogo cognitivo. Chomsky concibe el aprendizaje del lenguaje como la construcción -por parte de un hablante nativo ideal de las reglas gramaticales-competencia (competence)- capaces de generar frases correctas, adecuadas y plausibles. El otro miembro de la dicotomía chomskiana es la actuación (performance) -los datos lingüísticos observables-, de menor interés teórico para el autor, dado que incluye oraciones incompletas, reformulaciones, titubeos, lapsos, etc. Es una visión innatista, sustentada en la existencia de un mecanismo de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*).

Aplicar estas teorías a la adquisición de otro idioma supone equiparar los procesos de adquisición de la lengua materna al idioma extranjero. Con todo, el propio Chomsky se muestra escéptico sobre las implicaciones que los avances en el ámbito de la lingüística teórica y de la psicología pueden derivarse para la didáctica de las lenguas.

El debilitamiento del enfoque oral y del método audio lingüístico favoreció el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa Comunitaria; el fruto recibe el nombre genérico de enfoque comunicativo.

Mientras tanto, en los Estados Unidos, como alternativa al audiolingualismo, se elabora el código cognitivo, que pretende aplicar los postulados generativistas a la didáctica de las lenguas. El código cognitivo también fracasa. Es así como queda el terreno abonado para que vayan germinando, por separado, diversas alternativas, entre las que cabe destacar el modo silencioso, la sugestopedia, el aprendizaje comunitario de la lengua, el método de respuesta física total y el enfoque natural.

El periodo de 1950 a 1980 se conoce como *"La Era de los Métodos"*, durante la cual fueron propuestos un número de prescripciones detalladas para la enseñanza de la lengua. Mientras que emergía en el Reino Unido la Enseñanza Situacional de la Lengua, en Estados Unidos surgía paralelamente el Método Audio lingüístico.

A los métodos nacidos en los últimos treinta años se les debe reconocer en general, tres aportaciones a la enseñanza de las lenguas:

- a) Los alumnos son conscientes de cuanto ocurre en el aula: están informados del porqué del método y de sus técnicas; saben cuáles son los objetivos, contenidos, etc. del proceso instructivo.
- b) Los alumnos participan en las decisiones relativas a su propio aprendizaje, se les atribuye una mayor responsabilidad y se espera de ellos una mayor iniciativa que en la enseñanza tradicional.

- c) Se tiene en cuenta la afectividad de los alumnos y se fomenta un ambiente relajado en el aula.

A finales de la década de los 80 en el seno de la enseñanza comunicativa de la lengua (enfoque comunicativo), surgen nuevas corrientes metodológicas que aspiran a superar los sílabos lingüísticos de contenidos (estructuras, nociones, funciones, etc.), proponiendo en su lugar, sílabos procesales, es decir, centrados en los procesos -no tanto en los productos- de la comunicación. Es la denominada enseñanza de la lengua mediante tareas.

En el recorrido histórico de este ámbito se ha asistido a numerosas modificaciones de rumbo, desde reformas moderadas -p.ej., del método directo al enfoque oral hasta giros copernicanos p.ej., del audiolingualismo al código cognitivo-. Al margen de las razones puramente académicas, pedagógicas, culturales o científicas que originan tales corrientes y contracorrientes didácticas -p.ej., la revolución chomskiana-, es preciso tener en consideración otros condicionantes de carácter socioeconómico -p.ej., la construcción de una Europa unida y la enseñanza comunicativa de la lengua-, político -p.ej., la participación de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial y el audiolingualismo- tecnológico -p.ej., la invención del casete y del video y las técnicas audiovisuales-, por citar sólo algunos.

En la aproximación a la metodología, se puede escoger entre un cauce dogmático, otro escéptico y otro más bien ecléctico. Si en algo coinciden los modelos de enseñanza que se han analizado en este ámbito es, precisamente, en una presunción de que la base teórica del modelo en cuestión es más conveniente que las de otros, y que el empleo de unas técnicas y recursos materiales determinados constituyen una garantía de éxito.

En unos modelos didácticos se plantea como objetivo medular el estudio de las reglas gramaticales p. ej., el código cognitivo-; en otras, se da prioridad al lenguaje oral -p. ej., en el enfoque oral-; otros se concentran en una única destreza -p. ej., el método de la lectura-, algunos soslayan las teorías sobre la naturaleza del lenguaje -p. ej., la sugestopedia-; otros carecen de fundamentos teóricos sobre los mecanismos que

posibilitan la adquisición del lenguaje y. más en concreto del idioma a aprender -p. ej., el método clásico-. A pesar de todo, estas aproximaciones parcelarias permiten investigar a fondo aspectos concretos de la didáctica de lenguas.

Se ha visto cómo ciertos modelos nacidos como reacción a otros anteriores, dan prioridad a algún aspecto descuidado en el modelo anterior, dejando de lado a su vez, el aspecto enfatizado en aquél. Determinados modelos p.ej., la enseñanza comunicativa de la lengua-, sin embargo, no suponen un mero desplazamiento del foco de atención, sino más bien una ampliación de miras: incorporar nuevos elementos, sin que por ello se desatiendan los tradicionales.

En el contexto mexicano, en la última década, ha habido una tendencia principalmente hacia la enseñanza comunicativa, debido quizás a la influencia ejercida tanto por los cursos o seminarios que se ofrecen con regularidad para dar a conocer lo último en la enseñanza, como de los materiales y textos que se lanzan al mercado.

La enseñanza comunicativa de la lengua sostiene en general, los siguientes principios:

- Los alumnos aprenden el idioma a través de la interacción y la comunicación.
- La comunicación auténtica y significativa debe ser el objetivo de las actividades dentro del aula.
- La fluidez es parte importante de la comunicación.
- La comunicación implica la integración de diferentes destrezas del idioma.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativo que incluye prueba y error.

Algunos estudios realizados recientemente en las aulas de idiomas han puesto de relieve las posibilidades que tienen las observaciones en la evaluación de los métodos. Long y Sato (1989), por ejemplo, observaron el uso de la lengua en clases donde enseñaban profesores formados en una metodología "comunicativa" y la compararon con la lengua de la comunicación real fuera de la clase (hablantes nativos comunicándose con hablantes no nativos del mismo nivel de competencia que los

alumnos de la clase). Encontraron que el tipo de lenguaje usado por los profesores "comunicativos" era muy diferente a la lengua de la comunicación natural fuera del aula. La lengua de los profesores compartía muchas de las características de los ejercicios mecánicos de pregunta y respuesta típicos de las clases del Método Audio lingüístico.

Estos estudios destacaron la necesidad de llevar a cabo estudios empíricos tanto sobre los procesos de clase (es decir, los tipos de enunciados, intercambios de pregunta y respuesta, turnos de palabra, etc.) que caracterizan a los métodos tal como se utilizan realmente en clase, en contraste con cómo se describen en los textos sobre los métodos.

Las diferencias que se observan entre los métodos en lo que respecta a los procesos de clase y al discurso de clase parecen ser menores que las diferencias en el nivel descriptivo o teórico.

Las implicaciones de estos descubrimientos en el estudio de los métodos son profundas. Sugieren que las diferencias entre los métodos necesitan completarse con la observación de éstos según son aplicados en clase. Por ejemplo, ¿qué tipos de técnicas y estrategias utilizan los profesores que siguen los distintos métodos en tareas como clarificar el significado de palabras, pedir repetición, ofrecer respuestas, corregir errores, dar direcciones y controlar la conducta del alumno?

¿Qué pautas se siguen en los turnos de palabra? ¿Cuál es la naturaleza del discurso, tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos, del profesor y el alumno? ¿Cómo varían los distintos aspectos mencionados en función del nivel de los alumnos?

Sería difícil describir todos los métodos identificados de una manera completa y detallada a la vez. No es ésta la intención de este trabajo, sin embargo se presenta de manera esquemática un cuadro-resumen con los diferentes enfoques y métodos abordados.

Cuadro 5

Principales Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas

	Teoría de la Lengua	Teoría del Aprendizaje	Objetivo	Programa
Enseñanza Situacional de la Lengua	La lengua es una serie de estructuras relacionadas a situaciones o contextos	Memorización y teoría conductista de formación de hábitos. Enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática.	Enseñar el dominio práctico de las 4 habilidades. Precisión automática y control de oraciones básicas modelo. El dominio verbal antecede al escrito	Lista de estructuras y vocabulario graduado de acuerdo a su dificultad gramática
Audio Lingüístico	La lengua es un sistema de estructuras autorreguladas y jerárquicamente establecidas	Formación de hábitos. Conductista. Las habilidades son aprendidas más efectivamente si lo oral precede a lo escrito, por analogía, no por análisis.	Control de las estructuras de sonido, forma y orden, dominio y sobre los símbolos de la lengua: objetivo: dominio de un hablante nativo.	Programa graduado de fonología, morfología y sintaxis. Análisis por contraste
Comunicativo	La lengua es un sistema de expresión de significados, su primer función es la interacción y la comunicación	Actividades encaminadas a la comunicación real, que implican tareas significativas y utilizando vocabulario que sea significativo para promover el aprendizaje en el alumno	Los objetivos reflejaran las necesidades del alumno, estos incluirán habilidades o destrezas funcionales así como objetivos lingüísticos.	Incluirá algo de lo siguiente: Funciones, nociones, temas i tareas el orden puede ser guiado por las necesidades de los alumnos.
Respuesta Física Total	Básicamente estructuralista	El aprendizaje de la lengua objeto es la misma que la lengua materna; comprensión antes de producción implícito, a través de ordenes, funciones de lateralidad del cerebro y la reducción de estrés.	Enseñanza de la competencia oral para que los alumnos sean capaces de comunicarse de forma desinhibida e inteligible para un hablante nativo.	Basado en oraciones que parten de criterios gramaticales y léxicos, pero enfocados en el significado, mas que en la forma.

	Teoría de la Lengua	Teoría del Aprendizaje	Objetivos	Programa
La vía silenciosa	Cada lengua está compuesta de elementos que le otorgan un ritmo y espíritu único. El vocabulario funcional es la clave para comprender el espíritu de la lengua.	Los procesos en el aprendizaje de una segunda lengua son radicalmente diferentes de los de la primera. El aprendizaje de la lengua objeto es un proceso cognitivo intelectual. El silencio, en ausencia de la repetición ayuda a permanecer alerta, concentrado y mentalmente organizado.	Se busca una fluidez en la lengua objeto cercano a la de un nativo. Se hace hincapié en una pronunciación correcta y conocimiento práctico de la gramática. El alumno aprende cómo aprender una lengua.	Básicamente estructural, con lecciones organizadas en tomo a aspectos gramaticales y el vocabulario correspondiente. Los elementos lingüísticos son presentados teniendo en cuenta complejidad gramatical.
Aprendizaje comunitario de la lengua	La lengua es más que un sistema de comunicación. Implica la persona completa, procesos de desarrollo cultural educacional, y comunicativo.	El aprendizaje implica a la persona globalmente. Es un proceso social de crecimiento, desde la dependencia del niño hasta su auto dirección e independencia.	No definidos específicamente. Competencia lingüística comunicativa cercana a la del hablante nativo.	No utiliza un programa convencional de la lengua. El desarrollo temático surge de las decisiones e intenciones de los alumnos. Así el programa surge de las intenciones de los alumnos y las reformulaciones que hace el profesor.
Enfoque Natural	La esencia de la lengua es el significado. El vocabulario, mas no la gramática lo que le da vida a la lengua.	Hay 2 formas de desarrollar la competencia en una seg. Lengua o una lengua extranjera: la adquisición o proceso inconsciente y el aprendizaje o proceso consciente. El aprendizaje no conduce a la adquisición.	Dirigido a principiantes para ayudarles a conseguir un nivel intermedio en las habilidades básicas de comunicación personal y destrezas académicas de aprendizaje orales y escritas.	Basado en una selección de actividades comunicativas y temas derivados de las necesidades del alumno.
Sugestopedia	Más convencional, aunque se recomienda la memorización de textos significativos completos.	El aprendizaje ocurre a través de la sugestión, cuando los alumnos están en un estado de relajación profunda. Se utiliza música barroca de Bach.	Pretende conseguir competencia de conversación avanzada. Listas muy largas pares de palabras. Aunque se busca comprensión no memorización.	Consiste en 10 unidades de estudio. El foco central es el dialogo de aproximadamente 1200 palabras graduadas por vocabulario y gramática.

2.2.2 Consideraciones finales sobre los métodos

En resumen, la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha mostrado dos caras distintas, la colaboradora y la partidista. Mientras algunos metodologistas han abogado, a veces con ferocidad y arrogancia, por uno u otro "método definitivo", otros han tenido miras más amplias y una actitud a la vez más liberal y más cautelosa. La cautela, en lo que se refiere a rechazar, casi instintivamente las posiciones dogmáticas, se justifica plenamente por los caminos equivocados que, ahora se sabe, siguieron algunos "métodos definitivos", y por las muchas incógnitas que todavía se plantean en cuanto a los procesos de aprendizaje y el lenguaje mismo. La actitud liberal y la amplitud de miras se justifican aún más, ya que hasta en los métodos fracasados, o cuando menos pasados de moda, se pueden descubrir intuiciones o principios válidos así como materiales, actividades y técnicas útiles.

En este estudio de caso, se pudo apreciar que existe una tendencia muy marcada hacia el método Gramática- Traducción, como bien señala Richards,

Textos actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario frecuentemente reflejan los principios del método Gramática-Traducción. Estos textos son a menudo realizados por personas formadas más bien en la literatura que en la enseñanza de la lengua o en la lingüística aplicada. Por consiguiente, aunque pueda ser cierto que este método esté ampliamente extendido, no tiene defensores. Es un método para el que no existe una teoría. No hay publicaciones que ofrezcan una justificación teórica o que intenten relacionarlo con cuestiones lingüísticas, psicológicas o educativas (Richards & Rodgers, 1998:12-13).

Uno de los problemas fundamentales de los métodos rígidos es que excluyen o explícitamente prohíben muchas opciones metodológicas del profesor, y por ende, muchas opciones cognoscitivas y pragmáticas del alumno. Hay que hacer hincapié en que no se conoce con certeza los procesos de aprendizaje comunicativo de una lengua extranjera ni se sabe cuáles son las condiciones óptimas factibles de crear en un salón de clase para fomentar esos procesos.

Otro de los problemas es que es prácticamente imposible evaluar la eficacia de un método comparándolo con otro. Los métodos no se dividen entre los que funcionan y los que no; pues todo método con algunas bases válidas logra cierto grado de éxito.

Para comparar un método (A) con otro (B), se deberían cumplir las siguientes condiciones:

1. Los alumnos que siguen el método A deben tener las mismas características que los del Método B en cuanto a edad, cultura general, habilidad inicial en el idioma, motivación, etc.
2. Las condiciones de estudio deben ser iguales: la hora de la clase, la intensidad del curso, el programa esencial, el profesor y su actitud hacia el método.
3. El instrumento de evaluación de los alumnos al terminar el curso no debe favorecer a ninguno de los dos métodos ni en su contenido léxico y gramatical, ni en tipos de ejercicio, ni contenido temático, etc.

Puesto que es prácticamente imposible controlar estas variables, no se puede comprobar que la aparente superioridad de un método sobre otro se deba al método mismo, y no a la evaluación, o al profesor, o a los alumnos.

Por todo lo anterior, no es insensato tener la visión del emplear enfoques metodológicos eclécticos que de métodos rígidos, tomando en cuenta que los primeros son más susceptibles de modificarse a la luz de la constante evolución de la teoría y del diálogo profesional.

Por otro lado, considerando que no se puede comprobar definitivamente que un método o enfoque es mejor que otro, Davies propone cinco principios primordiales para evaluar su utilidad y eficacia:

1. *El método o enfoque debe definir su campo de aplicación, o sea, los tipos de alumno, los contextos de aprendizaje, y las metas comunicativas, para los cuales pretende ser apropiado, y tener esto presente al desarrollar las áreas metodológicas tratadas en 2 y 3 abajo.*
2. *Debe establecer principios para la selección, gradación o idealización del material lingüístico, evitando la destrucción de la esencia del lenguaje natural.*
3. *Debe tener un inventario variado de tipos de material y actividades, y las técnicas para implementarlos, las cuales abarcan desde la presentación de nuevo material lingüístico y ejercicios elementales hasta la práctica comunicativa.*

4. *Debe dejar cierta libertad a los alumnos para que desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje y de comunicación en la lengua extranjera.*
5. *Debe ser coherente, es decir, no deben existir contradicciones metodológicas que confundan al alumno (Davies, 1986:47).*

Algunos de estos aspectos se hará referencia más adelante en la interpretación y análisis de los resultados.

Se sabe mucho sobre los métodos y los enfoques en el nivel de su filosofía y fundamentos, es decir, en cuanto a la forma en que los defensores de un método particular piensan que debería usarse un método o una técnica determinada, pero disponemos de poca información sobre lo que en realidad ocurre cuando los profesores utilizan estos métodos en clase.

No es ninguna exageración afirmar que en realidad no hay bibliografía sobre el Enfoque Natural, la Enseñanza comunicativa de la Lengua, la Vía Silenciosa, etc.; lo que tenemos es un número de libros y artículos sobre la teoría de estos métodos y enfoques, pero casi nada sobre cómo esta teoría se refleja en las prácticas y los procesos reales del aula. Por tanto, la pregunta fundamental es: ¿Existen realmente los métodos en cuanto prácticas de clase, o los profesores al utilizar los métodos los transforman de hecho en modelos de procesos de clase más complejos, si bien menos diferenciados entre sí?

Desgraciadamente, los datos de evaluación de cualquier tipo de método no son comunes en la extensa bibliografía sobre métodos. Con frecuencia, las técnicas y las filosofías de la enseñanza se defienden más desde una posición filosófica o teórica que desde cualquier tipo de evidencia. Por tanto, a pesar de todo lo que se ha escrito sobre los métodos y las técnicas de enseñanza, apenas se ha iniciado un estudio serio de éstos, en tanto en lo que respecta a la práctica del desarrollo curricular como en lo que hace a los procesos de clase.

Muy pocos autores de métodos los sitúan en relación con el desarrollo del currículo, es decir, dentro de una serie de procesos de carácter integral que incluye la obtención

sistemática de datos, la planificación, la experimentación y la evaluación.

Una propuesta metodológica es normalmente una base de fundamentación de las técnicas para presentar y practicar elementos lingüísticos. Raramente incluye un examen de los resultados o los procesos de clase.

La enseñanza de idiomas ha desarrollado un cuerpo considerable de técnicas educativas, y la búsqueda del método ideal es parte de esta tradición. La adopción de un enfoque integral y sistemático de los procesos del currículo de lengua pone de manifiesto las limitaciones de esa búsqueda y acentúa la necesidad de desarrollar unas bases más rigurosas para fundamentar la práctica educativa.

Aún en las últimas alternativas metodológicas existen muchas limitantes. En realidad, se está de acuerdo con autores como Richards (1998) que afirma que las propuestas de la enseñanza comunicativa de la lengua no llevan a un método efectivo y bien definido, como se podrá apreciar en el capítulo referente a la interpretación y análisis de los resultados.

Asimismo, Cortés (2000), considera que el diseño de un método de enseñanza con una consistencia teórica-lingüística, psicológica, psicolingüística o sociolingüística, con un respaldo empírico sólido, que atendiera por igual a todas las vertientes de la didáctica de las lenguas y que fuera idóneo para cualquier situación de enseñanza aprendizaje es, hoy por hoy, una bella utopía.

Todos y cada uno de los métodos tienen sus pros y sus contras. Unos han surgido de otros, añadiéndoles o quitándoles algunas características para adaptarlos mejor a situaciones específicas. Actualmente la mayoría de los libros de texto preconizan el uso de una combinación de varios métodos. Lo importante es encontrar el adecuado para determinado tipo de alumno.

David Nunan, en su libro *Language Teaching Methodology* (1991), ataca fuertemente la preocupación de los profesionales de la enseñanza de idiomas basada en los métodos.

Afirmando que éstos no dicen nada acerca de qué enseñar. Además en su análisis de observaciones de clase basadas en diferentes métodos muestra en general que éstos tienen más similitudes que diferencias. En otras palabras, una vez que llegan al aula, los métodos quedan subsumidos en los grandes aspectos relacionados con el manejo y organización de la clase.

Desde esta perspectiva, las dos deficiencias principales de los métodos de la enseñanza de idiomas son, en primer lugar, que éstos existen como paquetes de preceptos que son llevados al salón de clase, más que sean derivados de la observación directa y el análisis de lo que sucede realmente en el aula. Y en segundo lugar que hay un gran peligro que los métodos puedan divorciar al idioma de los contextos y propósitos de su existencia.

Esto no quiere decir que los métodos particularmente no tengan nada bueno o favorable. Existen aspectos en todos ellos que pueden ser incorporados provechosamente en la práctica. Sin embargo, los ejercicios individuales y técnicas dentro del salón de clase necesitan ser derivados en primer lugar de considerar los propósitos para los cuales se enseña el idioma, y las funciones que cumple. Por último, las afirmaciones hechas por los que creen que un método sea mejor que otro necesitan tratarse con precaución. Después de todo, como afirma Nunan, 1991, aún no se ha inventado un método que sea capaz de enseñar cualquier cosa a cualquier persona.

Por todo esto, es lógico que algunas veces surja la pregunta: de qué sirve que se diga que el método óptimo varía de un contexto de enseñanza a otro, o bien que en cada método hay algo verdadero (Prabhu, 1990 en Cortés, 2000).

Precisamente en este tipo de afirmaciones radica uno de los retos de la docencia: explorar uno mismo, no en busca de la verdad absoluta o de la receta mágica, sino sencillamente, en busca de lo más adecuado y efectivo para nuestro grupo.

Una vez que se ha hecho una aproximación histórica y el profesor se ha documentado acerca de los diferentes modelos de enseñanza que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas, así como de sus limitaciones, es más

factible que el docente pueda reflexionar sobre la opción que más se adapte a las necesidades y características concretas de sus alumnos para crear las situaciones de aprendizaje.

Para ello, se hace indispensable también conocer la naturaleza misma de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua que se desea enseñar, los problemas y teorías relacionados con éstos, y particularmente en las condiciones que estos procesos se dan.

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

3.1 Consideraciones acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras

Aprender una lengua extranjera es hoy más que nunca una exigencia y una respuesta a las necesidades y espíritu de nuestro tiempo. Es *"acercarse a una nueva cultura, a otros pueblos con unas formas de vivir, pensar y hacer distintas a las nuestras, que incorporamos a la propia existencia, al propio yo"* (Bello, et. al, 1990:303)

En este sentido, por más utópico que esto pueda parecer, aprender una lengua no significa aprender una gramática o el habla ajena, sino comprender, apreciar y respetar otra cultura y, a través del espacio de la diferencia, encontrar la propia identidad cultural. De hecho, es una oportunidad educativa total, donde la información debe correr paralela con la formación del espíritu.

Esta era la idea clásica de la 'Universitas' (versus Unum): la pluralidad y diferencia dentro de una búsqueda de la verdad. Se aspiraba a la formación de un hombre universal, abierto a todos, mediante el saber verdadero y la ética racional (Díaz Zubieta, 1976:9).

Antes de su arribo a las instituciones de educación superior (IES), un estudiante ya ha tenido varios años de formación. A la Universidad va a especializarse, a convivir con otros alumnos que siguen otras disciplinas, a obtener un título que le ayude a abrirse camino en la vida. Durante los años de formación previa a su entrada a la Universidad, es cuando el estudiante desarrolla todas sus capacidades y adquiere la cultura y la información que lo habilitan como universitario.

La educación media superior puede ser considerado el último peldaño básico y fundamental de su formación. Si se entiende que el ciclo superior de la educación media es el periodo en que el alumno adquiere el entrenamiento adecuado para lograr una formación completa, se comprende que la enseñanza de lenguas en este nivel educativo formal es de vital importancia, puesto que da al alumno oportunidad de acercarse a otras culturas.

El aprendizaje de una lengua extranjera representa un esfuerzo sostenido, no sólo por un periodo de tiempo, sino por el resto de la vida. Este esfuerzo pudiera ser menos pesado para el alumno si comprendiera el gran beneficio que le puede reportar. La estructura mínima de la lengua diferente de la propia, ayuda a adquirir una mentalidad que le permita comprender la forma de pensar de otros seres humanos.

3.1.1 Importancia de las lenguas extranjeras

Las lenguas extranjeras sirven ante todo, como vehículos de comunicación en un mundo que cada día se hace más pequeño. Resulta necesario poder asimilar la gran cantidad de información que aparece en los libros publicados en otros países y su correcta evaluación para la mejora de las relaciones internacionales.

Para estar informado hay que leer lo más reciente y no hay tiempo para esperar a que el libro sea traducido. Y, ¿qué decir de las revistas científicas, que a menudo no se traducen? Si no podemos leerlas directamente, la información nos viene de trasmano y extemporáneamente. Las investigaciones valiosas que se hacen en México a veces se pierden por no saber a tiempo en qué etapa están éstas. Es decir, si se contara oportunamente con esta información en nuestro país podría dar continuidad a los avances en los diversos campos del conocimiento científico, técnico y humanístico.

Es por ello que un universitario necesita poseer al menos dos lenguas extranjeras, y acorde con las nuevas políticas emanadas de nuestra máxima casa de estudios, una de ellas debe ser el inglés, puesto que es indudable que tiene gran importancia en el mundo.

De las más de seis mil lenguas conocidas en el mundo, al inglés, el castellano, el francés y el ruso se les considera lenguas de vasta comunicación internacional (LVCI). Dos son los criterios para determinar que una lengua es de VCI, el número de sus hablantes y su dispersión geográfica (UAM, Estrategias Generales para el Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UAM. 2000).

El inglés es considerado una lengua universal; además por el predominio económico mundial de Inglaterra y Estados Unidos que hacen colocarlo como el idioma universal por excelencia. De acuerdo con Ellis, *aproximadamente 320, 000,000 de personas en el mundo hablan inglés como primera lengua y 390, 000,000 lo tienen como segundo idioma.* (Ellis, 1989: 111)

Asimismo, el inglés es el idioma principal de los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, al igual que en países como las Bahamas, Jamaica, Barbados, Granada, Trinidad y Tobago, Belice y Guyana. Es la lengua oficial de una docena de países africanos, así como de varios protectorados británicos tales como Gibraltar y Hong Kong, además de varias islas del Caribe, del Atlántico y del Pacífico. En la India tiene el título de 'lengua oficial asociada' y generalmente la gente lo usa en conversaciones en diferentes partes de este país. En docenas de otros países a través del mundo es el segundo idioma no oficial.

Además, en muchos otros países, el inglés es una de las lenguas que más se estudia. Nuestra situación geográfica nos indica también que es una de las lenguas más útiles después de la nuestra. Por lo tanto, es un hecho ineludible que aprender inglés como lengua extranjera en México hoy por hoy resulta una necesidad imperiosa en casi todos los ámbitos de la vida.

3.1.2 La incorporación de la lengua extranjera en los planes de estudio

Es indudable la importancia que actualmente tiene la enseñanza del idioma inglés en México y prueba de ello es que se imparte esta lengua desde nivel preescolar hasta niveles profesionales. De igual forma, el número de personas dedicadas a la enseñanza de este idioma aumenta cada día, así como la responsabilidad de enseñar el idioma con los mejores resultados.

En este sentido, en cualquier nivel de educación formal se ha considerado que la elaboración de planes y programas de estudio constituye una de las tareas más importantes dentro de un proceso de reforma educativa, por ser esto un elemento central en la transformación real de la práctica cotidiana de la enseñanza y del aprendizaje.

Así, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), tratando de dar continuidad a los planes y programas de la enseñanza media, ha puesto a disposición de profesores, autoridades y estudiantes universitarios una serie de propuestas o programas orientados a promover una educación más significativa y más activa por el desempeño que exige a estudiantes y maestros, y más eficiente por la sistematización del trabajo académico que se pretende establecer.

A través de estos programas, la ANUIES intenta contribuir a la transformación de la enseñanza superior, siguiendo los lineamientos acordados por los rectores y directores de instituciones de nivel superior en las asambleas efectuadas en Villahermosa, Toluca y Tepic, a partir de 1971.

Estos programas preparados por especialistas constituyeron un meritorio esfuerzo por superar las deficiencias habituales de los programas de enseñanza, los cuales con frecuencia se limitaban a la simple enumeración de temas informativos. Es así como los propuestos por ellos tendrían una mayor utilidad como guías del proceso de aprendizaje, al contener una detallada presentación de objetivos educativos, contenidos, sugerencias metodológicas y orientaciones sobre evaluación, así como numerosas referencias bibliográficas. Estos nuevos materiales fueron la esperanza en un proceso generalizado de cambio y mejoramiento del ciclo superior de la enseñanza media.

3.2 Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje

En el ámbito educativo, están presentes varios elementos, ideas y conceptos: alumnos, profesores, contenidos programáticos, cuestiones administrativas, entre otros. Los elementos más importantes que todo proceso de educativo involucra son el profesor y el alumno. Algunos autores afirman que el profesor es la figura clave dentro del proceso instructivo.

"Nosotros diríamos más bien que el profesor tiene el secreto de la enseñanza y el alumno tiene el secreto del aprendizaje: ambos son importantes por igual, cada uno en sus funciones." (Cortés, 2000:59)

Si en todo acto educativo están presentes profesores y alumnos, también se debe considerar primordialmente los conceptos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde las épocas de Platón, hasta la fecha, los términos de enseñanza y de aprendizaje han presentado una polisemia conceptual, de acuerdo con las diferentes teorías, cambios culturales, sociales, y políticos.

Gage (1979) define la enseñanza como:

"la actividad llevada a cabo por una persona con la intención de facilitar el aprendizaje a otra. Así la enseñanza necesita de la interacción comunicativa, pero la trasciende por su objeto y finalidad formativa. La interacción supone una relación personal que afecta a veces, decisivamente, a los sujetos intervinientes. La enseñanza se concreta en la interacción comunicativa y formativa; esta estrecha participación ha llevado a Marland (1982), en la dedicatoria de su obra a expresar que los alumnos a quienes ha enseñado, a los que enseña todavía y a los que enseñará, son de quienes ha aprendido casi más de lo que sabía, para manejar/os (educar/os mejor)" (Gage, 1979 en Medina Rivilla, 1990:29).

Por esta razón, dentro de los instrumentos de esta investigación, la interacción ocupa un lugar en las opiniones tanto de alumnos como de profesores, así como un punto importante de observación dentro del aula, como se verá más específicamente en el capítulo de interpretación de resultados.

Las formas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana. La imitación, no siempre consciente, de los maestros que se tuvieron en la propia

experiencia escolar explica en parte la repetición de prácticas de generación a generación de docentes. En el trabajo se llegan a conocer además distintos recursos pedagógicos mediante la observación de otros maestros o las peticiones de los propios alumnos, más que de una manera explícita, como normas técnicas de la escuela. En cada escuela conviven docentes de muy diferentes formaciones. La influencia de estos maestros sobre aquellos recién llegados es notable, ya que los jóvenes muestran mayor variación en su práctica de lo que implicaría, si fuera determinante, su formación reciente y uniforme.

Cuando la actividad de la enseñanza interfiere con otros aspectos de la institución escolar, puede haber reacciones que lo afecten.

Lo más común, salvo que existan ciertos acuerdos entre ellos, es encontrar que los maestros de un mismo curso, dentro de la misma institución, trabajan de maneras muy diferentes, aun cuando todos deben manifestar que siguen los programas y los libros de texto vigentes.

En la última década del siglo XIX, Dewey (1859-1952) afirmó que el defecto más grave de los métodos de enseñanza de su época consistía en el divorcio entre el saber y su aplicación. A su juicio ninguna instrucción podía tener éxito separando el saber y el hacer (Chateau, 1985).

Por otra parte, el concepto de aprendizaje es relativamente nuevo, éste estaba implícito en el de enseñanza. Sin embargo, cada uno de éstos conlleva una complejidad en sí mismos.

De tal forma que, tradicionalmente, la enseñanza ha sido considerada como el proceso de impartir al alumno una serie de conocimientos, con el fin de medir más tarde la capacidad de éste para contestar las preguntas que el profesor le formule sobre un tema específico. De esta manera se evaluaba el éxito o fracaso tanto del profesor como del alumno.

Actualmente el concepto que conocemos de enseñanza supera esta concepción tradicionalista. Enseñar es comprender y guiar a los alumnos como individuos y como grupo.

Significa proporcionar métodos de aprendizaje que permitan a cada uno de los educandos desarrollarse progresiva y continuamente hacia su papel como adulto dentro de la sociedad.

Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse. Aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente, de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan.

Es aquí específicamente, donde el profesor juega un papel fundamental que consiste en comprender la naturaleza única y especial de los estudiantes, la forma en que crecen y se desarrollan intelectual, moral, espiritual y socialmente.

Esto implica trabajar con ellos como individuos entendiendo también la sociedad en la que tanto ellos como los profesores se desarrollan: donde todo ese contexto cultural que los rodea también es el que proporciona el contexto educativo. Todo esto tiene que ver con la forma en que debe llevarse a cabo la enseñanza.

Cuando el profesor entiende a sus alumnos, sabe lo que quiere y debe enseñarles y por qué, entonces puede empezar a valorar los diferentes métodos de enseñanza según su efectividad para alcanzar los objetivos establecidos previamente, y lograr así su aprendizaje.

Phillip W. Jackson es uno de los primeros investigadores que verdaderamente llega a prestar una gran atención a los comentarios que realizan los profesores acerca de su propio trabajo como profesionales y todo lo que sucede en realidad en el interior de las aulas.

Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría del profesorado, así como investigadores suelen pensar. El contexto del aula, como lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí actúan e interactúan, pese al tipo de organización de los alumnos que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado (Jackson, 1992).

Existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula, las cuales crean constantes presiones sobre las planificaciones y decisiones del profesorado y condicionan, en mayor o menor medida, las interacciones y actividades de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1 Teorías sobre la Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

En el caso específico de las lenguas extranjeras, estos conceptos han sido trabajados por diferentes autores.

Es importante mencionar que generalmente los teóricos que tratan sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, hacen la diferenciación entre segunda lengua (SL) y lengua extranjera (LE). Marckwardt (1965) hace la diferenciación de contextos. Cuando el aprendizaje se da en el país donde se habla la lengua que se está aprendiendo se denomina "aprendizaje de una segunda lengua", e implica una función social. En este contexto el individuo se halla inmerso en la comunidad de habla de la segunda lengua y se ve forzado a aprenderla para poder interactuar socialmente.

Cuando el aprendizaje se da fuera del país donde se habla la lengua que se desea aprender, se denomina "aprendizaje de una lengua extranjera" Es decir, ésta es aprendida principalmente en un contexto fuera de la comunidad en donde se habla como idioma oficial.

Específicamente en la UAEH, se considera a la enseñanza del inglés como una lengua extranjera. Los estudiantes no tienen la oportunidad de estar en contacto continuo con los hablantes de la lengua que están aprendiendo, así que se verán limitados a practicarla, por lo general y en el mejor de los casos, dentro del salón de clase.

Hace ya varias décadas que se viene preconizando la consigna de enseñar la lengua, no sobre la lengua. La labor de la enseñanza debe sustentarse en la necesidad de una amplia y constante formación e información del docente. Solamente un profesor formado e informado está capacitado para decidir en cada situación aquello que más conviene a sus alumnos. De un modo sencillo, enseñar consiste en *"crear situaciones de aprendizaje"*.

El profesor crea las condiciones y situaciones favorables para el aprendizaje. Ahora bien, la última palabra la tiene el alumno, quien aprende o no en función de sus intereses, aptitudes y demás características personales.

Cortés define el aprendizaje de una lengua como el *"desarrollo de la competencia comunicativa⁵⁴ a través del estudio, del contacto con hablantes de la lengua o bien combinando ambos procedimientos"*. (Cortés Moreno, 2000:27).

Por su parte, Jeremy Harmer plantea que aun cuando se han realizado muchas investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje, nadie sabe con certeza cómo es que la gente aprende una lengua extranjera. (Harmer, 1991). Esto se debe quizá, a que el proceso de desarrollo del cerebro humano y sus funciones es tan complejo que el hombre aún no termina de conocer.

Sin embargo, ciertas teorías han tenido -y siguen teniendo- un profundo efecto sobre la práctica de la enseñanza de las lenguas, no obstante del hecho de que éstas se han originado de estudios sobre cómo la gente aprende su lengua materna.

⁵⁴ El término *'communicative competence'* fue acuñado por Dell Hymes (1966) y de acuerdo con Cortés (2000) la competencia comunicativa de un nativo es definida como *"lo que uno desde niño puede saber más allá del diccionario y la gramática para ser miembro de su comunidad lingüística"*.

El psicólogo Skinner aplicó la teoría del comportamiento, cuyo modelo era: estímulo-respuesta-refuerzo, en la que argumentaba la forma como un bebé aprende la lengua. Por ejemplo, un estímulo interno como el hambre provocaba su llanto como respuesta, hasta que la leche que finalmente se le daba al bebé lo calmaba. De acuerdo con esta teoría, nuestro rendimiento como aprendices de la lengua está condicionado a estímulos positivos o negativos.

En 1959, Noam Chomsky publicó un fuerte ataque en contra de esta teoría, con lo que se hizo famoso. Él argumentaba que si todas las lenguas son aprendidas por comportamiento, ¿cómo es que los niños pueden decir algo que jamás han dicho antes? ¿Cómo es posible que los adultos a lo largo de sus vidas digan cosas que nunca han dicho antes? ¿Cómo es posible que una nueva frase u oración en los labios de un niño de cuatro años sea resultado de las circunstancias?

'*Syntactic Structures*' (1957) de Noam Chomsky marca el inicio de una etapa calificada de revolucionaria en la lingüística moderna, la etapa de la gramática transformacional-generativa. Frente a la psicología conductista de Skinner, Chomsky postula la existencia en el cerebro humano de un dispositivo de adquisición del lenguaje, (LAD)⁵⁵ innato e independiente de otros procesos de aprendizaje, que nos permite el acceso a la gramática universal (Cortés Moreno, 2000).

Es por ello que investigaciones más recientes se han centrado en marcar diferencias entre la "adquisición" y el "aprendizaje", en particular, Stephen Krashen.

3.2.1.1 Adquisición vs Aprendizaje del inglés

En el caso de las lenguas extranjeras (LE), hay diferencias entre adquisición y aprendizaje. Por lo que algunos autores como Krashen específicamente, han abordado este aspecto, con las siguientes consideraciones.

Krashen caracterizó a la adquisición como un proceso inconsciente, el cual resulta en el

⁵⁵ LAD: language acquisition device

conocimiento de la lengua mientras que en el aprendizaje resulta solo en el conocimiento sobre la lengua. De esta forma, adquirir una lengua se logra con mayor éxito y permanencia que aprenderla.

Adquisición se refiere entonces a una cualidad innata del ser humano, instintiva como el propio lenguaje, tal y como se adquiere la lengua materna, mientras que el aprendizaje implica un proceso consciente de Internalización, tal como sucede con una segunda lengua o una lengua extranjera, y tiene un carácter individual en el proceso.

La insinuación que hizo Krashen consiste en que el aprendizaje de una lengua extranjera necesita ser muy parecida a la forma como un niño adquiere su lengua materna. Pero ¿cómo hacen los niños para volverse usuarios competentes de su lengua?

Aunque puede haber límites en la lengua que ellos oyen, a ningún niño se le 'enseña', al menos de manera consciente. En todo caso, ellos oyen y experimentan una considerable cantidad de la lengua en situaciones en las que se involucran para comunicarse con los adultos -generalmente los padres-. Su habilidad gradual para utilizar la lengua es el resultado de muchos procesos inconscientes. A ellos no se les ha enseñado conscientemente la lengua; su adquisición es el resultado de la cantidad de mensajes que reciben y las experiencias que lo acompañan.

Krashen concluyó entonces que el éxito de la adquisición del idioma se generaba en la medida que aumentaba la cantidad de la lengua o información que se recibía (*input*).⁵⁶ Este *input* debe contener información que los estudiantes ya conocen, así como información que aún no hayan visto; por ejemplo, ese *input* debe ser ligeramente de un nivel más alto que los estudiantes sean capaces de utilizar, pero a un nivel que sean capaces de comprender.

Desafortunadamente en contraste, la mayoría de los contextos de enseñanza parecen

⁵⁶ Input es un término utilizado para significar el lenguaje o información que los estudiantes escuchan o leen.

concentrarse en conseguir que los estudiantes adultos aprendan conscientemente las estructuras del lenguaje por separado, justamente lo contrario de este proceso.

Se puede decir entonces que, la adquisición surge de una manera natural y directa donde el ambiente propicia la interacción como una forma de comunicación necesaria para sobrevivir. Por ejemplo, un bebé de cualquier nacionalidad que reside en México, lejos de escuchar el idioma de su país, comenzará a recibir mensajes en español, auditivos en un principio, e impresos después; finalmente terminará adquiriendo el español como lengua materna, y podrá producirlo oralmente, entenderlo, leerlo y escribirlo sin mayor dificultad.

Junto con esta percepción, surge el concepto de "bilingüismo", o educación bilingüe, que estrictamente es la que reciben los niños nacidos en una familia en la que se hablan dos lenguas, las cuales son adquiridas de forma natural y simultánea. "Bilingüismo" es la capacidad para usar dos idiomas, e implica no sólo el hablar y escribir, sino también la capacidad para entender lo que otros tratan de comunicar, ya sea en forma oral o escrita.

Las personas verdaderamente bilingües se encuentran a gusto tanto con el idioma extranjero como con el materno. Con la misma facilidad pueden hablar, leer, y escribir ambos idiomas. Algunas investigaciones indican que pocas personas son verdaderamente bilingües, de hecho, la mayoría prefiere un idioma a otro, y las combinaciones de bilingüismo son diversas. Hay personas que pueden ser capaces de entender y utilizar los dos idiomas igualmente bien; personas que pueden hablar los dos y escribir sólo uno, o bien personas que entienden ambos, pero sólo hablan uno.

Sin embargo, siendo realistas, en el caso específico de familias mexicanas, las posibilidades de que se den las condiciones para la adquisición de una lengua extranjera, son casi nulas, por lo que recurrimos a su aprendizaje, encontrando limitaciones y obstáculos que muchas veces, lejos de motivar, desaniman, frustran la iniciativa y quebrantan la voluntad de quienes lo intentan. Y es entonces cuando surge

la gran polémica de las diferentes teorías y enfoques del aprendizaje.⁵⁷

3.2.1.2 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo fue definido por D.P. Ausubel y J.D, Novak, entre otros. (Didácticas Específicas, MCMXCIX). Se distingue del repetitivo, memorístico o mecánico, para lograr así un aprendizaje más integrador, comprensivo y autónomo. (Se refiere a la creación de un vínculo entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos del alumno. La realización de aprendizajes significativos permite al alumno construir una realidad a la que atribuye significados, pero para que ello sea posible los nuevos conocimientos tienen que ser claros, lógicos, pertinentes y relacionados con su estructura cognoscitiva.

Lo aprendido eminentemente como memorización mecánica (siempre hay un algo de integración comprensiva), a los tres meses, prácticamente está perdido. No hay recuerdo de nada. De ahí que estudiar sólo para el examen sirva para muy poco. No sólo hay olvido, desprendimiento de materiales de información no retenidos en red significativa oportuna. Lo menos inteligente es que ese tipo de estrategia memorizante sin red, no genera entrenamiento intelectual. No provoca expansión cognitiva, ni metacognitiva.

Esto suele ser lo que sucede con nuestros estudiantes universitarios, cuando estudian únicamente con la finalidad de 'prepararse' para un examen, y al paso del tiempo, a pesar de haberlo memorizado, se percatan con frustración que no recuerdan nada. En realidad, es porque no hay un aprendizaje significativo.

La propuesta de D.P. Ausubel del aprendizaje significativo es un acicate hacia el entrenamiento intelectual constructivo, relacional y autónomo. La última finalidad del planteamiento significativo puede definirse como una perspectiva de la inteligencia como habilidad para la autonomía: aprender comprendiendo la realidad e integrarla en

⁵⁷ Ver capítulo 2 "Enfoques y métodos de enseñanza"

mundos de significatividad. También Ausubel y Novak, a diferencia de Piaget, enfatizan el desarrollo cognitivo en la expansión del lenguaje y no en los períodos evolutivos planteados por Piaget: sensorio-motor (del nacimiento a los dos años), preoperacional (de dos a siete años), operacional concreto (de siete a doce años), operaciones formales (desde los once años).

Finalmente, para que se produzca el aprendizaje significativo hace falta que el alumno tenga la motivación necesaria para relacionar los nuevos conocimientos con lo que ya sabe.

Además de relacionar la información nueva con los conocimientos previos, el procesamiento requiere juzgar y decidir la pertinencia de los nuevos conocimientos, así como matizarlos, reordenarlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones.

La propuesta es encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada individuo, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos.

Al decir de Schlemenson: *'Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre camino del aprendizaje significativo'* (Schlemenson.2000:10)

De ahí, que al mencionar que el objeto de estudio es indagar las implicaciones que tiene el método con el aprendizaje significativo de los alumnos, lo significativo implica darle un sentido y un significado al conocimiento que les permita integrarlo a situaciones prácticas que lo lleven a un desempeño natural y eficiente del idioma.

3.3 Enseñanza del inglés en el contexto mexicano.

3.3.1 Antecedentes

El hecho de tener un antecedente histórico de la educación en nuestro país obliga a reflexionar que para comprender el presente se necesita conocer y entender el pasado.

Sin dejar de ignorar el vínculo de la política económica con la política educativa.

Los antecedentes de la enseñanza del inglés en nuestro país se remontan a la época del Porfiriato, momento histórico y de transición en muchos aspectos. La educación cobró gran importancia; sin embargo, se creaban planes y programas de estudio mal estructurados que se modificaban cada año, debido a los cambios constantes en los aparatos burocráticos (Bazant Milada, 1993). Como era tiempo de avances, la educación no se quedó atrás, con el cambio de siglo sobrevino también una revolución educativa

Entre lo fundamental que ha de mencionarse está la obligatoriedad para asistir a la escuela, su ampliación de cobertura, su zonificación, la creación de un sistema de inspectores y la obligación del uso adecuado del texto.

El papel que toma la iglesia es relevante, ya que cada quien tenía su propia ideología. Además de la introducción de la imagen del maestro como un agente educador.

Otro de los asuntos que cambió nuestra ideología fue el de las diferentes influencias que se dieron a lo largo de este proceso, por ejemplo la revolución industrial, y las diferentes corrientes filosóficas que afectaron este movimiento, como la llegada del positivismo en su tonalidad científica, ya que se decía que la ciencia era la que liberaba al hombre.

En este contexto, Justo Sierra promovió la reforma integral de la educación mexicana y se inició la revisión de las instituciones docentes que culminaría en 1910 con el establecimiento de la Universidad Nacional. La mayoría de las Universidades mantenían suspendidas sus cátedras desde la República Restaurada. Los institutos de enseñanza superior creados por el estado no lograban aún consolidarse como instituciones sólidas en la calidad y sistematización de la docencia.

La educación en dicha época llegó a todos los sectores, desde los más pobres hasta la gente rica. De hecho, ellos tenían sus propios colegios donde se impartían otro tipo de asignaturas

De acuerdo a Menes Llaguno (1989), el Instituto Literario y la Escuela de Artes y Oficios del Estado de Hidalgo se funda en el periodo de la República Restaurada, es donde la misma creación del instituto refiere la existencia de idiomas extranjeros en las asignaturas que fueron impartidas.

“...a instrucción preparatoria debe darse en una escuela enciclopédica de formación universal donde la preparación se base en las ciencias, primeramente, la matemática, la uranografía, la física, la química, la geología, la biología y en séptimo lugar la geografía, los idiomas y la literatura.” (Menes Llaguno, 1989 en Silva Escamilla, 1997:37).

Los idiomas figuraban como conocimiento válido para ser impartido. En el surgimiento del Instituto únicamente figuraba como idioma el francés, más tarde éste habría de compartir créditos con el inglés. La primera referencia data de 1870, y sólo se menciona que ésta era impartida por Ignacio Osorio.

En 1872 la asignatura de inglés se impartía en el segundo y tercer año de las carreras de Abogados, Ingenieros y Arquitectos, así como en el tercer año de Ensayadores, Beneficiadores de Metales, Médicos Farmacéuticos, Agricultores y Veterinarios.

La presencia o ausencia de un idioma en el mapa curricular revela el peso que éste tiene en un país en relación a la práctica, por lo que no es casual que en el periodo conocido como Porfiriato el inglés y el francés hayan coexistido.

El aprendizaje de los idiomas inglés y francés cobró gran importancia, por lo que en 1896 se declaró su obligatoriedad a partir de la primaria superior. Sin embargo, pocos estados de la República ofrecieron a sus alumnos clases de inglés. Fue en las escuelas de artes y oficios en donde éste fue el único idioma obligatorio por considerar su utilidad para los obreros que podían trabajar en las compañías estadounidenses.

Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-76) en el marco de la llamada Reforma Educativa, se intentó restablecer los vínculos políticos entre los universitarios y el Estado.

La política inductiva de modernización tuvo como principal impulsor al binomio ANUIES-SEP, y tenía como eje articulador la tecnología educativa. La influencia de la ANUIES se visualiza en la UAEH, al implementarse la reforma educativa, y con ella la modificación al plan de estudios del bachillerato de conformidad con los lineamientos de la ANUIES, a saber:

"Así el periodo educativo de este nivel, se amplió de dos a tres años y se dividió por semestres... 'correspondiendo 5 semestres para el tronco común y 1 para el propedéutico con las opciones de Ciencias de la Salud, Ciencias Contable-Administrativas, Ciencias Exactas y Sociales: en este plan desapareció el idioma francés y se incluía inglés I y II en el cuarto y quinto semestres respectivamente y en el sexto semestre se incluía inglés Técnico en los cuatro propedéuticos' (UAEH, 1993, Academia de Inglés, Programa de Idioma Extranjero 1)

El 13 de Septiembre de 1974 se crean los Institutos de Ciencias Sociales, de Ciencias Exactas y de Ciencias Contable-Administrativas, (ICCA), en cada una de ellos se estableció un tronco común de tres semestres en los institutos. Se hicieron reformas a los planes de estudio, pero no incluyeron idiomas extranjeros.

El marco contextual nacional en el que se inserta la UAEH permite describir algunas de las decisiones tomadas por esta institución con respecto a la enseñanza de los idiomas. Así la permanencia de la asignatura de inglés como un ingrediente curricular encuentra su razón de ser en la adopción de este idioma como lenguaje internacional para hacer intercambios comerciales, o para entender el funcionamiento de la tecnología de punta, o bien para tener acceso al conocimiento especializado de diferentes disciplinas.

De esta forma, actualmente las Instituciones de Educación Superior (IES) identifican la enseñanza del inglés y la computación como requisito indispensable en la formación de sus estudiantes.

De ahí que el 4 de diciembre de 1992, se presentó al H. Consejo Universitario la propuesta de introducir inglés a los planes de estudio vigentes en los niveles terminales y superiores de la UAEH, la cual fue aprobada, acordándose implantarla a partir de enero de 1993.: Se acordó que inglés para las carreras profesionales tendría una duración de ocho semestres, al término de los cuales, el alumno sería capaz de presentar el examen TOEFL, con el objetivo de alcanzar 550 puntos.

Es entonces cuando la asignatura de inglés vuelve a fortalecerse notablemente al formar parte de la currícula de todas las carreras profesionales ofertadas por la UAEH. Asimismo, se asigna un presupuesto importante para la construcción del Centro de Autoacceso,⁵⁸ considerado el más grande de Latinoamérica.

3.3.2 Algunas consideraciones sobre la enseñanza del inglés en México.

Los resultados obtenidos en el campo de la enseñanza del inglés dejan mucho que desear, a pesar de que ha habido muchos esfuerzos para remediar la situación. Recientemente se han actualizado programas, se ha procurado dar entrenamiento a muchos nuevos profesores y se han ofrecido seminarios y cursos de actualización para profesores en servicio activo. Además existe una amplia gama de textos escritos por autoridades en la materia, dirigidos a satisfacer las demandas de la enseñanza del inglés.

Con todo, los resultados no son muy halagadores. En muchas escuelas, ha existido y existe aún una gran cantidad de estudiantes con un nivel de aprendizaje de la lengua significativamente bajo.

⁵⁸ El Centro de Auto Acceso es un centro de práctica de idiomas que ofrece una modalidad de aprendizaje basada en la autonomía del aprendiz, mediante el uso de tecnología de punta, además de una variedad de recursos y materiales dispuestos y encaminados a desarrollar estrategias de autoaprendizaje.

Los Centros de Autoacceso en la República Mexicana surgen como un intento de elevar la calidad de la educación y como un compromiso conjunto de la Secretaría de Educación Pública y las universidades. La SEP se responsabilizó por aportar los recursos económicos y las universidades por crear proyectos para el establecimiento de Centros de Autoacceso. La UAEH invirtió en tecnología de avanzada como computadoras con equipo láser, audio interactivo, video individual y paquetería apropiada para hacer posible el Centro de Autoacceso que en este caso funciona como centro de práctica del idioma inglés.

En todas las escuelas hay un sinnúmero de reprobados, y el nivel alcanzado por los alumnos que logran pasar el curso superior es bastante bajo. Creemos que se hacen grandes esfuerzos por remedar la situación" (Díaz Zubieta. 1976: 13).

El problema es muy complejo. Y a través de los años, se han intentado diversas estrategias.

Entre todas las soluciones que se han discutido en los diversos seminarios y congresos, se ha llegado a la siguiente, avalada por la mayoría de los profesores: "enseñar un mínimo pero bien enseñado". Esta pareciera ser una solución, pero habría que examinarla y deslindar objetivos. Para algunos profesores, el mínimo quiere decir que se pueda traducir un libro técnico. Para otros, que se *vuelvan a empezar a enseñar las bases del idioma inglés para adquirirlas bien*. Entre estas dos posiciones extremas, hay otras ideas. Existen programas detallados, ambiciosos y simplistas.

Para definir objetivos y elaborar programas, es necesario examinar la situación existente y ubicarse en la realidad, con el fin de obtener los mejores resultados con los medios disponibles.

Los alumnos del nivel superior no son principiantes, al considerar que han llevado por lo menos 3 años de inglés en el nivel medio básico, es decir, secundaria y algunos semestres más en la preparatoria (dependiendo en donde hayan cursado sus estudios de bachillerato).

No se puede usar un criterio simplista y decir que no aprendieron nada. Por lo menos tienen un conocimiento pasivo del idioma, comprenden algo, y entienden los mecanismos de éste.

De igual modo, existen también los programas demasiado ambiciosos al pretender que los alumnos alcancen un alto grado en el manejo de las habilidades del idioma, lo que implica no sólo conocer y manejar las estructuras básicas, sino el esfuerzo continuado para lograr un aprendizaje significativo, cuando en realidad no tienen las bases necesarias ni llevan a cabo la práctica ineludible para el logro de sus objetivos.

Los profesores saben que si los alumnos no dominan las estructuras básicas, es muy difícil lograr cualquiera de las destrezas del idioma, mucho menos las de escribir o hablar, que son consideradas como las más difíciles.

Hay pues, que conciliar estas posiciones extremas. Existen evidentes desventajas didácticas en el hecho de repetir un conocimiento enseñado. Esto se traduce en falta de interés por parte de los alumnos. Sin embargo, tampoco se puede seguir adelante sin haber reforzado las estructuras de base.

No hay que olvidar tampoco que los estudiantes proceden de diferentes escuelas, con diferentes programas, y actitudes respecto a la lengua inglesa.

Algunos han dejado de estudiar inglés desde hace tiempo (como mínimo seis meses) por los diferentes calendarios que rigen las escuelas. Otros no llevan el mismo número de cursos o semestres de inglés.

Además, al integrarse a una clase nueva, con compañeros nuevos, aparentan ser verdaderos principiantes, aunque en realidad no lo sean. En verdad no sienten que continúan la enseñanza del idioma como se les enseñaba en sus escuelas.

Por supuesto que todas estas circunstancias, obligan al profesor a buscar un *método más adecuado*, en el que se repasen los conocimientos adquiridos en el nivel de enseñanza de nivel medio superior y los reafirme, y que, al mismo tiempo sea novedoso y de acuerdo con la edad y los intereses del nivel universitario.

En realidad constituye un reto tratar de mediar esta situación. Por un lado no se debe utilizar un vocabulario infantil, sino más bien buscar el más apropiado para las futuras necesidades de su vida laboral.

3.3.3 Enseñanza y aprendizaje del inglés en la UAEH

Como se hizo referencia en el capítulo 1, la implementación del inglés en las diferentes carreras profesionales en la UAEH fue un acierto, dado que de esta forma se da respuesta a las demandas que el mundo actual exige a las instituciones de enseñanza superior (IES), según lo señalado en el Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA). En este documento se señala que una de las funciones de la Docencia es:

formar profesionistas de alta calidad... con una capacidad competitiva internacional para hacer frente a los retos de la globalización y los constantes y crecientes cambios derivados de los avances de la ciencia y la tecnología con el propósito de garantizar que las futuras generaciones de profesionistas se desempeñen con alto nivel de competitividad y excelencia en el entorno estatal, regional, nacional e internacional. (UAEH, PRODECA, 1999:4)

De esta forma, la decisión de implementar la enseñanza del inglés en las carreras profesionales de la UAEH intentó colocar a los estudiantes en situaciones más equitativas de afrontar objetivamente la realidad de su entorno.

Actualmente la mayoría de las universidades del país preparara a sus estudiantes para la vida laboral. El caso de la UAEH no es la excepción, ya que con esta medida pretendió brindar a sus egresados las herramientas necesarias para ser socialmente productivos y eficientes.

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos, los propios egresados se han percatado de la baja calidad en la enseñanza que se brinda en la universidad pública, producto de la masificación y el descrédito de las prácticas pedagógicas convencionales.

Las dificultades que tenían algunos egresados para obtener empleo se consideró mecánicamente como un indicador de la baja calidad de la educación que hablan recibido (Díaz Barriga, 2000:39)

Desafortunadamente, en la actualidad, la educación superior ya no proporciona a los jóvenes las mismas garantías de empleo y prestigio de antaño. Esto trae además gran frustración, dado que los egresados no encuentran cabida en los nichos del mercado de

trabajo de sus preferencias, debido a la intensa competencia entre las instituciones de educación, privadas y públicas.

Todo ello ha generado una inercia propia del sistema en la cual, los alumnos no dejan de reconocer que el aprendizaje de un idioma, en este caso el inglés, es de suma importancia. No obstante, resulta paradójico darse cuenta que en la práctica, sus actitudes manifiestan lo contrario.

La enseñanza del inglés se ha visto envuelta en muchos conflictos. Por un lado, porque el profesor se ha convertido en asalariado de la educación, sin el tiempo suficiente para la preparación de clases ni los recursos para su actualización.

Y por otro, porque los profesores que imparten inglés no cuentan con una preparación pedagógica y metodológica adecuada, debido a que desconocen toda la complejidad que implica la enseñanza. Es decir, no se considera explícitamente los conceptos de enseñanza, aprendizaje, la idea de alumnos, de escuela, de método, por nombrar sólo algunos.

La enseñanza es un proceso complejo que puede entenderse de maneras distintas. Tradicionalmente la enseñanza de lenguas se ha descrito en función de lo que hacen los profesores; esto es, a partir de las acciones y comportamientos que los profesores llevan a cabo en la clase y su efecto en los alumnos. En cualquier tipo de clase, los profesores se enfrentan normalmente a los siguientes tipos de tareas:

- *Seleccionar actividades de aprendizaje*
- *Preparar a los alumnos para los nuevos aprendizajes*
- *Presentar actividades de aprendizaje*
- *Hacer preguntas*
- *Llevar a cabo ejercicios de práctica*
- *Comprobar la comprensión de los alumnos*
- *Proporcionar oportunidades para la práctica de nuevos elementos*
- *Supervisar el aprendizaje de los alumnos*
- *Proporcionar una respuesta al aprendizaje de los alumnos*
- *Revisar y repasar cuando sea necesario.*

(Richards & Lockhart, 1998:34)

Desafortunadamente para muchos docentes, de acuerdo con las observaciones realizadas en este estudio, enseñar significa quizás únicamente seguir un texto y transmitir conocimientos. Esto se refleja en la vida cotidiana de las aulas. La enseñanza es una mera transmisión de reglas gramaticales basadas en un libro. Si bien es cierto, las políticas establecidas han pretendido atender a ciertas demandas, como el cumplimiento de los objetivos establecidos, desafortunadamente, para muchos se circunscribe a terminar un texto o un programa (Ver anexo H).

A pesar de los lineamientos que se estipulan en los programas acerca de lo que se 'debe o no hacer' durante el proceso de la enseñanza, los docentes tienen sus propias creencias y representaciones que dan como resultado su forma peculiar de conceptualizar la enseñanza y por tanto de cómo abordar los contenidos.

Es así como cada docente interpreta y aplica de forma diferente sus propias concepciones de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos, aún en situaciones ideales, donde se establecieran los mismos objetivos y se trabajase con los mismos programas.

De igual manera, el aprendizaje es un proceso complejo y no todos los individuos acceden a éste del mismo modo ni participan con el mismo interés de la magia y el atractivo que produce el conocimiento. El profesor lo atestigua y muchas veces se cuestiona por su sentido. Con respecto a esto, Shlemenson señala:

"La calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretar/o, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado". (Shmelenson, 2000:26).

La disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos.

Sin embargo, la mayoría de las veces, no se está consciente del proceso de aprendizaje, se tiene una idea errónea de asimilar contenidos en el paso por la escuela, sólo se reproducen los contenidos, pero no se apropian de los conocimientos. Prueba

de ello es que los alumnos aprenden a corto plazo, y no hacen una recreación de éstos.

Y en el caso del aprendizaje del idioma, tenemos la desventaja de que en el contexto en el cual nos desenvolvemos, existen muy pocas posibilidades de poner en práctica los conocimientos. Es por ello que se requiere que el profesor busque la manera de hacer que los alumnos utilicen el idioma. Aun cuando los alumnos lo consideran necesario e importante, -como se puede constatar en las encuestas y entrevistas- la realidad nos demuestra lo contrario: hay una tendencia a asignarle mayor jerarquía a las demás asignaturas, desde los mismos directivos, hasta los propios alumnos.

3.3.4 Implicaciones de la enseñanza del inglés y su aprendizaje.

En esta investigación se concibe la enseñanza y el aprendizaje como las dos caras de una moneda denominada proceso instructivo. Es por ello que a lo largo de todo el trabajo se consideran como dos procesos independientes, pero a su vez relacionados entre sí.

Enseñar no conlleva automáticamente a aprender, ni viceversa. Ni la enseñanza garantiza el aprendizaje, ni el aprendizaje presupone como factor indispensable la enseñanza. En otras palabras, no siempre se aprende gracias al profesor o al libro, sino que a veces se aprende a pesar de ellos, como también se aprenden “cosas” no previstas en el programa.

Como consecuencia de lo anterior, la enseñanza del inglés, y por ende el aprendizaje no ha dado los resultados esperados, puesto que como se ha mencionado, desde su implementación a la fecha, los alumnos no han logrado un aprendizaje significativo del idioma, ya que se evidencia que en general no dominan las habilidades básicas. Aquellos que lo han logrado, ha sido porque lo han estudiado por su propia cuenta.

De acuerdo con las opiniones vertidas en las encuestas y entrevistas, el método que utiliza el profesor en el aula no es atractivo, por lo que las clases les parecen aburridas

y sin utilidad. Además porque no existe una motivación ex profeso para aprenderlo, entre otros factores.

La enseñanza y el aprendizaje de un idioma no está programado y limitado por una "serie de pasos" que tanto profesores como alumnos puedan seguir al pie de la letra. Todo aprendizaje, pero específica mente el de una lengua extranjera, en este caso el inglés, es un proceso complejo que envuelve un infinito número de variables. (Davies, 1986).

Dentro de estas variables se encuentran los estudiantes, como primera medida, es decir, el material humano que quiere aprender una lengua diferente a la materna. Refiriéndose a los estudiantes, es fundamental que el profesor conozca las múltiples necesidades e intereses que tienen sus alumnos para aprender inglés. Además de esto, es importante conocer las situaciones que rodean a cada una de las partes que van a desempeñar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al conocer las diferentes necesidades o razones de los estudiantes por aprender otro idioma, el profesor podrá hacer énfasis en ciertas habilidades que sean útiles y agradables para que los que estén envueltos en el proceso, y a partir de esta base, este proceso se hará más motivante.

La literatura sobre la metodología de la enseñanza de la lengua considera que el profesor, al "preparar" su clase, debe tener en cuenta también las situaciones reales en las que se llevará a cabo el proceso, por ejemplo: la cantidad de alumnos en el salón de clase, la comodidad que éstos puedan tener, los materiales o equipos para facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje, la edad de los alumnos, su capacidad cognitiva, etc.

Al tener en cuenta éstas y otras variables, el profesor se acercará mucho más a las necesidades y situaciones reales de si no todos los estudiantes, por lo menos de la mayoría de ellos; en otras palabras, será eficiente, natural y, de acuerdo con los resultados de este estudio, hará más importante y motivador el aprendizaje del inglés.

"Todo profesor experimentado sabe que la enseñanza es efectiva si el alumno es debidamente motivado y si hay tiempo suficiente para aprender y practicar el idioma. En términos generales, esta es la situación ideal, que puede encontrarse en un colegio en que se empleen dos o tres horas diarias a la enseñanza del inglés, en que se usen libros caros, una buena biblioteca de libros de lectura, laboratorio de idiomas, y otras ayudas" (Díaz y Ventura, 1976: 15).

Todo parece apuntar que en este contexto, el profesor tiene una gran tarea por realizar.

Por otro lado, los profesores también saben que, a veces las ayudas externas, como material audiovisual caro, laboratorios de idiomas, (llámese Centro de Autoacceso,⁵⁹ en el caso de la UAEH), no dan mucho resultado si no están debidamente aprovechadas.

En nuestro medio, y de acuerdo con la experiencia vivida, sería conveniente enseñar a los alumnos la cultura del autoaprendizaje, las bases para lograr su autonomía, y lograr así estudiantes con alto sentido de responsabilidad capaces de dirigir su propio aprendizaje. Además, de enseñar lo que les sirva a los alumnos de manera inmediata, y que los anime a seguir estudiando la lengua, a pesar de las circunstancias adversas que puedan encontrarse.

En este sentido, el papel del profesor radica en ser capaz de preparar a sus alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje del idioma, además de conocer todo lo que esté relacionado con ellos, a través de observar sus comportamientos en la clase, así como sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

⁵⁹ Este sistema de autoaprendizaje apareció hace más de 25 años en Francia en CRAPEL, institución en la que se retoman las inquietudes de diferentes debates filosóficos, psicológicos, sociológicos y políticos sobre el devenir del ser humano y se discute acerca de conceptos como autoaprendizaje, autonomía, responsabilidad y democratización de la educación, se enfatiza el respeto por los intereses individuales y el reconocimiento de que los individuos aprenden de formas diferentes.

El profesor puede aplicar cuestionarios relacionados con estos aspectos para ayudar a sus alumnos a conocer sus propios estilos de aprender, que por supuesto resultan ser muy variados.

De ahí que uno de las principales funciones de un profesor de idiomas, de acuerdo con los resultados de este estudio, sea el de establecer una amplia gama de estrategias y actividades encaminadas a satisfacer las diferentes necesidades y expectativas de sus alumnos en función de sus variados estilos y preferencias de aprendizaje.

Además, por lo encontrado en las observaciones de clase, sería conveniente que el profesor de inglés analizara su libro de texto para ver si éste contempla diferentes estrategias de aprendizaje, y si no las incluye, buscar nuevos materiales que lo complementen.

De igual forma, se insta a que el profesor analice y elija su propio método de enseñanza apropiado para su clase, a través de la planeación de sus actividades, puede determinar si en su grupo da a sus alumnos oportunidad de utilizar una variedad de estrategias de aprendizaje o no. De esta forma el profesor puede ver si su método de enseñanza permite a los alumnos alcanzar el objetivo a lograr de diferentes formas.

Lo ideal sería, como lo indica (Richards & Lockhart, 1998) que al término de cada clase el profesor autoevaluara su desempeño, de tal forma que llegara a estar mejor preparado en el manejo de las estrategias de aprendizaje durante el proceso de su enseñanza.

Indiscutiblemente que cada alumno utiliza consciente o inconscientemente diferentes estrategias de aprendizaje, sin tener pleno conocimiento de ellas. Es pues, el papel del profesor ayudarle a reconocerlas, y sacarles el mejor provecho durante el proceso mismo de la enseñanza de cada una de las destrezas o habilidades que repercutan en el éxito de su aprendizaje.

El problema radica por un lado, en ponerse de acuerdo en qué es lo esencial, puesto que mientras que para muchos profesores lo esencial es aprender a hablar primero y luego a escribir, para otros será enseñar a traducir, por ejemplo.

Por otro lado, una vez que se tienen los programas y sus objetivos, dista mucho lo que se planea con lo que realmente sucede al interior de cada una de las aulas. Como bien reconoce Jackson:

"En un contexto de aula donde las situaciones imprevistas, únicas e inestables, los momentos de indeterminación en los que el profesorado se ve abocado a improvisar su acción y reacción son una de las principales características de este trabajo profesional, el conocimiento es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión-en-la acción y de la reflexión-sobre la acción" (Jackson, 1992:18).

Estos tipos de reflexión involucran formas de experimentación en las cuales los profesionales que realizan esta clase de trabajo tratan de crear el significado de los aspectos problemáticos y la manera de solucionarlos.

En realidad, se corrobora que es fundamental para los maestros el conocer y reconocer el ritmo y el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, y que lo acepten, pues sólo al hacerla, se puede brindar una estimulación adecuada que le permita al alumno desarrollar sus potencialidades de aprendizaje, ya sean de tipo intelectual o de cualquier otra índole.

Finalmente la propensión natural del ser humano a aprender, descubrir, saber y experimentar es muy evidente en los niños. Sin embargo, aprender puede ser tan natural y espontáneo como complicado y difícil, según sean las circunstancias, el momento y la actividad o destreza que se quiera desarrollar.

Un ambiente que ofrezca todas las oportunidades para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo de manera natural y accesible facilita el desarrollo más armónico de las habilidades en los diferentes planos de la personalidad.

Es aquí donde el método utilizado por el profesor dentro del aula, entendido como el qué y cómo se enseña, juega un papel fundamental. El método es traducido en

actividades concretas que realizan el docente y sus alumnos. Y éstas repercuten de alguna manera en las actitudes mostradas hacia el aprendizaje del idioma.

Las actitudes que tengan los estudiantes frente a la clase, es decir frente a la asignatura de inglés y al profesor, son fundamentales para la motivación o desmotivación de los mismos. El interés en la materia es un ingrediente importante de la motivación.

Asimismo, la motivación puede desencadenar y alimentar un gusto auténtico por aprender. Toda motivación es buena, desde la que se obtiene en los primeros esfuerzos de aprendizaje, sin importar cuán pequeña sea.

La motivación es fundamental para el aprendizaje de cualquier disciplina, arte u oficio, como se hará referencia en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4. LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE

En virtud de que el objeto de estudio se centra en el método del profesor, y el supuesto del cual se partió en esta investigación fue que éste juega un papel importante para lograr el interés de los estudiantes, es a través de la motivación como se sugiere que el docente puede mediar para ayudar a sus alumnos a lograr un aprendizaje significativo. Por tal motivo, en este capítulo se hace referencia a la relación que existe entre la motivación y el aprendizaje del inglés.

La motivación es la clave de todo aprendizaje. La falta de ésta es quizás el obstáculo más grande que enfrentan profesores, asesores, y hasta padres de familia. Frecuentemente, o casi siempre los problemas de conducta en el aula parecen estar vinculados a la falta de motivación. Ruth Peters (2000) afirma que el desempeño académico es más un producto de la colocación adecuada de prioridades y un comportamiento responsable que la propia inteligencia. Los estudiantes inteligentes a menudo son rebasados por estudiantes menos brillantes pero con alta motivación. Alguien suficientemente motivado puede lograr un aprendizaje a cualquier escala.

A partir de la experiencia, se puede apreciar que la relación entre motivación y aprendizaje es recíproca. El aprendizaje está motivado y los motivos son aprendidos. Los seres humanos sean niños o adultos, aprenden más rápida y efectivamente, si tienen una razón para hacerlo. La razón puede ser consciente o no, pero si se tiene una razón positiva, esto ayudará definitivamente al estudiante a aprender, por el contrario, una razón negativa no ayudará. Es por esta razón que la motivación es fundamental.

La motivación es una especie de motor interno que nos impulsa a realizar una acción en cualquier aspecto de la vida. Desde muchas perspectivas teóricas, la motivación constituye un fundamento que promueve el aprendizaje de carácter general, y de manera particular en el aprendizaje del inglés.

Los que están inmersos en la enseñanza de los idiomas dicen a menudo que alguien que realmente desea aprender una lengua lo logrará bajo cualquier circunstancia en la cual estudie. Además, casi todos los profesores afirman que los estudiantes motivados aprenden mejor que los que no lo están (Jeremy Harmer, 1991).

4.1 Importancia y necesidad de la motivación

El término motivación puede ser entendido en términos de Haycraft, como:

"Motivation can be summed up, briefly, as the student's desire and need to learn the driving force that makes him work hard, pay attention and so on. The teacher's own determination that the students should learn is an important contribution to this, as is encouragement and a sense of progress which should also come from the teacher".
(Hycraft, 1978:6 en Narváez Sierra, 1991:62)

Inevitablemente en lo que se refiere a la motivación humana y específicamente educacional, el profesor juega un papel importante, puesto que la enseñanza del inglés no está basada exclusivamente en aplicar el mejor método, las técnicas más recientes o las ayudas más interesantes.

Lo más importante dentro de un salón de clase, es que el profesor tenga en cuenta a los alumnos como personas; si no lo hace, éstos no estarán interesados en aprender. Al decir como personas se entiende como individuos, que presentan diferentes necesidades, diferentes intereses, y distintos estilos de aprendizaje.

4.1.1 Actitud y motivación

Dentro de las teorías sociopsicolingüísticas, la actitud y la motivación juegan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua. Gardner y Lambert (1972) sostienen que el estudiante de una lengua extranjera debe estar preparado psicológicamente para adoptar algunos de los patrones de comportamiento del grupo étnico cuya lengua se propone aprender.

Esta afirmación implica que es necesario un cambio en la conducta del individuo para

llegar a su meta. Los factores que determinan el cambio de la conducta son la actitud y la motivación. Una definición que podría englobar muchas de las existentes en psicología es la de Young: "motivación = todas las variables que suscitan, sostienen y dirigen la conducta" (Madsen, 1972:106 en Cortés Serrano, Mansilla Lory y Ruiz de la Concha, 1981: 6-7).

Para que la motivación se produzca, se requiere que haya un estado de necesidad en el individuo; si se considera ese estado como instintos que buscan satisfacción o como impulsos que producen reacciones dirigidas hacia una meta, la motivación será entonces el impulso que permite al individuo sostener la actividad que lo llevará a alcanzar su propósito.

Si aplicamos lo anterior al aprendizaje de una lengua, resulta que la necesidad que siente un individuo de aprender le produce un estado de desequilibrio; surge entonces la motivación que lo impulsará hacia la meta, contrarrestando así el desequilibrio.

Por lo tanto, la motivación es la característica del individuo que lo impulsa a alcanzar una meta específica, a la vez que lo diferencia de otros individuos de inteligencia aptitud, edad, sexo y actitudes similares. Una de las causas que determinan que las necesidades varíen en cada individuo son las diferencias en los factores sociales como pueden ser el económico, el político, el religioso, el cultural, entre otros.

Antes de examinar el efecto de la motivación en el aprendizaje del inglés es importante darse cuenta que es una variable que, combinada con otros factores influye en el éxito del aprendizaje.

Las actitudes son un componente de la motivación; son variables efectivas que predisponen al individuo a responder de un modo particular a un objeto o situación externos. Esta respuesta puede ser positiva o negativa, según se de lugar esfuerzos por acercarse o alejarse del objeto. Las actitudes están siempre latente en el individuo y es necesario que surja un motivo que las transforme en motivad ora y reguladoras de la conducta.

Gardner percibe la motivación a partir de tres elementos:

...motivation is perceived to be composed of three elements. These include effort, desire and affect. Effort refers to the time spent studying the language and the drive of the learner. Desire indicates how much the learner wants to become proficient in the language, and affect illustrates the learner's emotional reactions with regard to language study"

(Gardner 1972 en Supyan & Nooreny, 2001, pag web).

La actitud consta de tres componentes: un componente cognoscitivo, que es el concepto o idea en la mente de un individuo; un componente afectivo, que es la emoción, positiva o negativa que el individuo asocia con la idea, y un componente de comportamiento que es la predisposición para actuar. Por ejemplo, una persona tiene una imagen de los norteamericanos (componente cognoscitivo), a esta imagen le asocia un afecto positivo, pues le simpatizan (componente afectivo), y esto lo lleva a relacionarse con los norteamericanos (componente de comportamiento). Aunque por lo general estos componentes siguen este mismo patrón, no siempre se relacionan de la misma manera, ya que un componente afectivo cargado de emoción negativa puede conducir a un comportamiento positivo, o un componente afectivo cargado de emoción positiva puede conducir a un comportamiento negativo. De estos tres componentes de la actitud, el único observable es el comportamiento.

4.1.2 Motivación y Rendimiento escolar

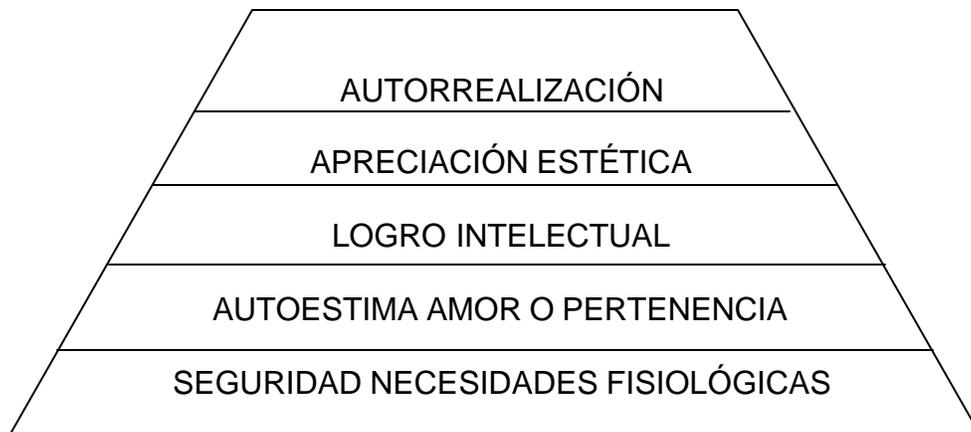
La relación entre motivación y rendimiento escolar es una de las creencias más extendidas entre el profesorado y se deriva de la influencia del modelo de aprendizaje mediante condicionamiento.

La motivación o buena predisposición de los alumnos para aprender es un factor determinante del aprovechamiento escolar. Al problema de cómo propiciarla se han dado varias respuestas. Algunos proponen como aliciente la obtención de una recompensa externa, mientras que otros defienden que la propia satisfacción debe ser el único estímulo.

Abraham Maslow (1970), fue uno de los primeros en preocuparse por la motivación en el estudio de la personalidad. Aceptó la idea de que algún comportamiento humano está motivado por la satisfacción de las necesidades biológicas, y no por los conceptos de privación y refuerzo como otros psicólogos argumentaban. Postuló una clase de desarrollo de la motivación que indica que la necesidad para la autorrealización y otras necesidades en orden ascendente son primarias, pero que pueden ser manifestadas en comportamiento sólo después que las necesidades primarias sean satisfechas. Así desarrollo una escala jerárquica de siete necesidades-motivos del ser humano y éstas son:

Gráfico 2

Necesidad y Motivación



Fuente: Maslow, Abraham Motivation and Personality

En este gráfico se representa cómo se estableció esta jerarquía de necesidades. Las cuatro inferiores se consideran fundamentales, es decir, que la aparición de las superiores supone su satisfacción anterior. A diferencia de las fundamentales, las necesidades superiores no se colman nunca, lo cual hace que la motivación por satisfacerlas se renueve constantemente.

Estas explicaciones humanísticas están basadas en la idea filosófica de que los seres humanos son totalmente diferentes de los otros animales, puesto que el hombre tiene libre voluntad y piensa racionalmente, mientras que los otros no.

4.2 Tipos de motivación

Ahora bien ¿Qué tipo de motivación tienen nuestros estudiantes? ¿Es ésta siempre la misma? Para entender un poco más acerca de cómo es que se da ésta, se dividen en dos categorías: motivación extrínseca, la cual se relaciona con factores externos al alumno, y la motivación intrínseca, que tiene que ver con sus propias creencias y expectativas hacia el idioma.

La motivación intrínseca es aquella que está dentro del estudiante. Un alumno intrínsecamente motivado estudia porque quiere estudiar, por su propio gusto o fascinación, porque en casa hablan dicho idioma, o porque tienen la facilidad de viajar a otros países en donde se habla ese idioma; el material le resulta interesante, provocador y valioso; recibe una especie de satisfacción al aprender.

Es fácil identificar este tipo de estudiantes, Nunca olvida la tarea, siempre está utilizando el diccionario cuando se encuentra con palabras desconocidas, y como resultado de estos hábitos, generalmente obtiene buenos resultados en sus exámenes. Si el profesor sólo se limita a verificar si traen la tarea, este tipo de alumno se acerca por interés propio para conocer si tuvo fallas o no. El alumno con motivación intrínseca generalmente prefiere ejercicios o tareas con cierto grado de desafío. Se exigen más esfuerzo de ellos mismos y tienen necesidad de una comprensión más profunda.

Los estudiantes con motivación intrínseca, de acuerdo con las opiniones de los profesores, generalmente abundan en los Centros de Lenguas o Institutos particulares en donde acuden por convicción propia a aprender el idioma, o bien por alguna causa específica. Con frecuencia se escucha decir a los profesores que por coincidencia laboran tanto en el CELE de la UAEH, que existe una gran diferencia entre los

estudiantes de ambos lugares, manifestando una satisfacción mayor en desempeñar su labor con este tipo de alumnos.

Por otro lado, la motivación extrínseca tiene que ver con factores externos, es decir fuera del aula; un estudiante motivado extrínsecamente estudia y aprende por otras razones, por ejemplo para agradar a alguien, para recibir un reconocimiento, conseguir buenas notas, graduarse o acreditar un examen, recibir un estímulo o premio de sus padres o evitar un castigo por reprobado el curso, para conseguir mejores oportunidades de trabajo, o simplemente porque es un requisito de su plan de estudios, el cual deben cumplir, les guste o no.

Existen también los alumnos de este tipo que aparentan estar motivados intrínsecamente, pero en general tienen tendencia a poner un mínimo esfuerzo necesario para obtener la máxima recompensa.

Se pueden distinguir dentro de la clase como aquellos que no ponen mucho esmero cuando se asigna un trabajo a realizar, sino hasta el momento de saber que van a ser recompensados o que contará para su evaluación; en ese momento, su actitud cambia y son los primeros en terminar.

Parece que cuando no existe motivación intrínseca o es muy baja, hay que utilizar la motivación extrínseca. Aunque ésta puede y debe ser manejada con estudiantes motivados intrínsecamente también. Si a éstos no se les da un reconocimiento o crédito por sus esfuerzos, ni alguna retroalimentación, entonces la motivación intrínseca de estos alumnos puede empezar a decaer.

Ahora bien, al tratar de aplicar el término "motivación" al aprendizaje de segundas lenguas para dar razón de las posibles causas que afectan su aprendizaje, Gardner y Lambert (1959) propusieron que la motivación extrínseca podría tener a la vez dos tipos de orientación: *integrativa e instrumental*.

Estos investigadores trataron de explicar la motivación integrativa basándose en las teorías psicológicas de O.H. Mowrer (1950) acerca de la adquisición de la lengua materna en las que suponía que el niño adquiere su lengua para satisfacer sus necesidades; por ejemplo, su necesidad de comunicarse con la gente que lo rodea. Por lo tanto, al adquirir su lengua, el niño busca identificarse con las personas de su medio ambiente y querrá ser como ellas. Una manera de mostrar su identificación será aprendiendo el código lingüístico de su comunidad.

Gardner y Lambert argumentaron que la motivación de un estudiante de idiomas es parecida a la del niño, pero el estudiante, en vez de identificarse, buscará integrarse al otro grupo etnolingüístico y estará dispuesto a adoptar algunas formas de su comportamiento, incluyendo su lengua y estilo de habla distintivos y, la definen como el deseo de "aprender más acerca de la otra comunidad cultural porque el estudiante se interesa en ella sinceramente y sin prejuicios, hasta el punto de incluir la posibilidad de que se le acepte como miembro de ese otro grupo.

El estudiante con una motivación instrumental es aquél que considera el aprendizaje de una segunda lengua como un medio para llegar a tener más prestigio social o como un instrumento útil para obtener empleo, pero que no tiene ningún interés especial en el otro grupo etnolingüístico ni en su cultura. Esta orientación se caracteriza por "un deseo de obtener reconocimiento social o ventajas económicas a través del conocimiento de una lengua extranjera.

A partir de los noventa, de acuerdo con Reilly (2000) se han escrito numerosos artículos teóricamente orientados al aprendizaje del idioma y la motivación. Por ejemplo, Crookes & Schmidt, 1991; Domyei, 1994^a; Oxford, 1994). Estos escritos son evidencia de nuestra necesidad de entender esta motivación y las maneras como podemos incrementarla. El concepto desarrollado de la motivación del estudiante en el salón de clases está en un momento inquietante de su historia.

Como ya se mencionó antes, por más de tres décadas, Gardner y asociados (Gardner & Lambert, 1972) habían desarrollado numerosos estudios que culminaron en el modelo

socio-educativo del aprendizaje de un segundo idioma (Gardner, 1988). En este modelo, la motivación fue definida en términos de dos orientaciones: integrativa e instrumental.

En 1990, el llamado de Crookes & Schmidt a reabrir la agenda de investigación sobre la motivación en el aprendizaje del idioma, instó a los miembros del campo de la enseñanza del inglés a ampliar la perspectiva de cómo este constructo había sido elaborado por Gardner hasta ahora.

Primero, Crookes & Schmidt (1991) recomendaron que los investigadores examinaran los hallazgos sobre motivación desde la psicología y la educación. Segundo, sugirieron que la motivación debía ser definida en términos de la experiencia del profesor en su aula, y no solamente en términos de un constructo sociopsicológico, es decir, de las orientaciones integrativa e instrumental (Reilly, 2000).

Desde entonces, varios investigadores han respondido a tal llamado, tratando de expandir el marco teórico de este constructo. Sin embargo, es importante resaltar que dichas investigaciones reportaron que no había valor en el marco teórico, en ausencia de una investigación empírica pertinente. "... *there is no value in theoretical frameworks in the absence of pertinent empirical research*". (Gardener & Temblay, 1994:366).

Por tal motivo, en el año 2000, Peter Reilly en su estudio "*Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms*", marcó como propósito responder a la necesidad de investigación empírica en relación a cómo intensificar la motivación en el aprendizaje del idioma.

Con base en el planteamiento de Crookes & Schmidt se formularon las siguientes preguntas: ¿Existen condiciones bajo las cuales la motivación para el aprendizaje de una segunda lengua se incremente o disminuya? Y si es así, ¿pueden ser estas condiciones las causas para que aumente la motivación?

Por lo tanto, la investigación de Reilly (2000) está basada en los hallazgos de estos investigadores, y su problema está planteado de la forma siguiente:

'¿Existe alguna diferencia entre la motivación de los estudiantes cuyos profesores han sido capacitados para utilizar estrategias motivacionales y aquellos estudiantes cuyos profesores .no han recibido tal capacitación?' (Reilly, 2000:44).

La hipótesis era que los estudiantes cuyos profesores fueron capacitados para utilizar ciertas estrategias podrían reportar niveles más altos de motivación para aprender que los estudiantes cuyos profesores no habían recibido tal capacitación.

La conclusión a la que se llegó en esta investigación es que por mucho que se hable de motivación, una revisión de la literatura por este autor revela que no hay estudios que intenten medir la motivación antes y después de implementar las estrategias diseñadas para incrementarla.

Aunque este estudio reveló un bajo impacto sobre las estrategias implementadas, por lo menos aportó un diseño que implementó un modelo de cómo medir las diferencias antes y después de su implementación.

El modelo contempla en principio verificar el nivel de motivación, después implementar las estrategias en clase que fueron diseñadas para incrementar la motivación, y finalmente verifica de nuevo el nivel de motivación, para determinar si se incrementó.

Aunque las investigaciones sobre la motivación de los estudiantes en el campo del aprendizaje del idioma han sido limitadas, educadores y psicólogos han mostrado un gran interés en este tema en los últimos años.

Lucas (1990), por ejemplo, propuso cinco modelos psicológicos para motivar a los estudiantes y animó a los profesores a ser más activos fomentándolos. Por otro lado, Brophy (1987) compiló una lista de 33 estrategias con las que el profesor podía incrementar la motivación en los estudiantes (Reilly, 2000).

Por lo tanto, esta investigación reportada por Reilly, anima a los profesores de inglés a llevar a cabo investigación acción en este ámbito para aumentar la comprensión sobre cómo se puede aumentar la motivación para aprender el idioma en los estudiantes.

Por otro lado, también se ha considerado la motivación como una peculiaridad, una nota que singulariza el proceso de aprendizaje. Pero la psicología ha establecido sistemas de clasificación diferencial para incluir los fenómenos que han sido objeto de interés y de estudio.

De esta forma comenzó a hablarse de una "motivación extrínseca" que estaba en relación con las notas, el miedo a la suspensión, los regalos que los padres hacían por un aprobado; y una "motivación intrínseca", reflejada en el interés del alumnado en la materia que estaba aprendiendo.

Frente a estas concepciones, actualmente se tiende a considerar que el móvil de la motivación, el desencadenante de la misma, no es sólo de tipo cognitivo, es decir, la disposición intelectual del alumnado para mostrarse interesado y llevar a cabo lo que se espera de él.

La motivación, en cuanto elemento que produce satisfacción en el individuo, puede presentar también elementos de otro orden, por ejemplo, de tipo emocional o moral, tal como ha planteado el psicoanálisis y han elaborado autores como Kozéki. Para este autor, la motivación aparece como un concepto explicativo de "la dosis de esfuerzo aplicada a diferentes actividades" y es el resultado de la relación entre tres estilos de motivación: el cognitivo, el afectivo y el moral.

4.3 Implicaciones de la motivación en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH.

El concepto de motivación y aprendizaje del inglés es un tanto complejo. No se puede observar simplemente la información, en términos de cantidad y el tiempo invertido en

estudiar el idioma y después ver los resultados expresados en competencia lingüística. No es tan simple como eso. Para analizar el aprendizaje del idioma en un contexto determinado se requiere explorar los factores que influyen en la forma como se da la enseñanza del inglés.

Uno de esos factores son los institucionales, que como ya se ha mencionado, influyen en los objetivos que se persiguen dentro de la Universidad, y más específicamente de la carrera de Contaduría. De ahí que el énfasis estará puesto en preparar a los alumnos de tal forma que el idioma sea útil para ellos.

Debido a ello, el nuevo rediseño curricular de esta carrera, después del análisis y estudio de la situación a la que se enfrentarán los egresados, ha determinado que el objetivo final en la asignatura de inglés sea únicamente comprensión de lectura.

Por supuesto que esta modificación en los objetivos, tiene que ver con el tiempo asignado a su enseñanza dentro del plan de estudios. El análisis de este aspecto hubiese sido más útil realizarlo al inicio de la implementación, pues se recordará que el objetivo, aunque vago, era demasiado alto e incongruente para las horas asignadas y las condiciones reales con que se contaba.

Esto evidentemente, ha afectado la motivación de nuestros estudiantes, que al no ver cumplidas sus expectativas en cuanto al objetivo inicial de dominar el idioma y obtener 550 puntos en el TOEFL, decrece su interés y lo que es peor, aumenta su apatía hacia la asignatura.

En nuestro contexto real, el inglés es un idioma extranjero, puesto que no juega un papel fundamental en la vida social y cultural de nuestro país. De este modo, las oportunidades de utilizar el idioma para comunicarse de manera cotidiana están relativamente restringidas. En situaciones así, donde el inglés se enseña en las escuelas, pero no es indispensable ejercitarlo o ponerlo en práctica en la vida diaria, la mayoría de los estudiantes tienen una motivación extrínseca e instrumental para aprender una lengua extranjera.

Este reconocimiento -el de buscarle una función práctica- ha llevado a que se analicen más las necesidades de los estudiantes que están aprendiendo otra lengua. Por ello, actualmente existe la tendencia en los congresos y seminarios sobre la enseñanza del inglés a hablar del término ESP (*English for Specific Purposes*), para hacer de la enseñanza del idioma en nuestras instituciones, específica mente en las universidades, algo verdaderamente útil, y no simplemente para cumplir con un requisito del programa.

Algunas de las frases que en tono de queja se suele escuchar entre los profesores son del tipo: "*Los alumnos no están motivados por nada*", o "*lo que me preocupa es cómo motivarlos en mi asignatura*". (Charla informal entre pasillos universitarios).

Ante esta situación, el profesor busca -en el mejor de los casos- alternativas para lograr la motivación; sin embargo, también existe la posibilidad de que el docente asuma una actitud de pasividad e indiferencia.

Como ya se mencionó, algunos factores sociales tales como la importancia que se le otorgue al inglés dentro de comunidad, evidentemente afectan la motivación tanto de profesores como de alumnos.

A la falta de motivación se agrega el hecho de que, el contacto de los alumnos con el idioma se limita estrictamente a las horas de clase.⁶⁰ En estas condiciones los únicos modelos de cómo funciona la lengua en una sociedad los proporcionan el profesor y el libro de texto. En consecuencia el desarrollo del curso se ve afectado negativamente.

De acuerdo con estudios realizados por William T. Lile (2002), existen muchas formas por las cuales los profesores pueden ayudar a sus alumnos a estar motivados intrínsecamente. Algunos teóricos, como Krashen han tratado sobre el nivel mínimo de ansiedad, o "*low affective filter*" dentro del salón de clases y en todo el ambiente del aprendizaje. La actitud que el estudiante tiene hacia el ambiente de aprendizaje, hacia

⁶⁰ Esta afirmación se fundamenta a partir de entrevistas en profundidad realizadas a alumnos de los diferentes semestres de Contaduría, que manifiestan además tener poco tiempo para dedicarse a sus actividades escolares.

el profesor, el material y hacia él mismo afecta su nivel de ansiedad. Al alumno se le hará difícil aprender en un ambiente estresante.

Muchos teóricos e investigadores reconocen el constructor de la motivación y la perciben no como una entidad aislada, sino más bien multifactorial. Oxford and Shearin (1994) analizaron teorías o modelos sociopsicológicos, cognitivos y socioculturales con respecto a la motivación e identificaron que ésta puede ser impactada por factores como: las actitudes hacia el idioma, creencias y expectativas propias, niveles de ansiedad, objetivos o necesidades, razones por aprender el idioma, ambiente de cordialidad y apoyo, participación en el proceso de aprendizaje y atributos personales (Reilly, 2000).

Con base en lo anterior, se cree que el profesor es capaz de conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma y mantener su interés siempre y cuando realicen actividades que:

- Estén interrelacionadas dentro y fuera de la clase.
- Sean comunicativas (como juegos) e integrativas⁶¹ (de preferencia cortas)
- Gratas, seguras y no amenazantes o estresantes.
- Entusiastas
- Grupales
- Significativas y relevantes
- Desafiantes

Estas actividades ayudan a promover:

- Seguridad en sí mismos
- Experiencias de éxito (sensación de logro)
- Satisfacción por aprender
- Buena relación entre los estudiantes, y entre el profesor y alumnos.

⁶¹ Se refiere a las actividades que integran todas las destrezas o habilidades del idioma: leer, escribir, escuchar y hablar.

Esta percepción confirma que el profesor a través de las actividades sugeridas y realizadas dentro del salón de clases puede ayudar a promover la motivación de sus alumnos y por ende el aprendizaje del inglés.

Sin embargo, existen algunas contradicciones en la práctica. Por ejemplo, de acuerdo con lo anterior, las instrucciones dentro del aula deben ser precisas y apropiadas, para que sean comprendidas totalmente por los alumnos. Sin embargo, en cualquier clase de inglés, se supone que se debe utilizar el idioma lo más posible, por tanto las instrucciones deben darse también en inglés, y esto propicia más ansiedad, pues los alumnos requieren mayor esfuerzo que comprender su propio idioma.

Es entonces que se requiere que el profesor tenga una buena planificación de su clase, y a la vez ser creativo y flexible. Dependiendo de la naturaleza del grupo y del nivel de los alumnos, la dinámica de la clase debe ser apropiada para ellos, y tratar de adaptarla a las necesidades. El profesor debe estar pendiente de sus actitudes para percatarse si están entendiendo o no. Los grupos muy activos o con mayor tendencia a distraerse requieren mayor variedad en las actividades, y quizás cambiar de una habilidad o destreza a otra. En cambio los grupos más lentos, requieren clases sencillas, pero a la vez interesantes y variadas.

El material también debe ser relevante para los alumnos. Se recomienda utilizar vocabulario con temas afines y que lo encuentren interesante. Esto quizá no sea tan sencillo como parece, pues implica conocer los intereses y expectativas del grupo. Una vez hecho esto, se propone un material, pero éste debe ser revisado y analizado continuamente, puesto que cada grupo es diferente.

El uso de un texto interesante también puede ayudar en el nivel de motivación de los alumnos en clase. En México, muchos libros contienen material que intenta captar su interés, sin embargo no siempre funcionan debido al énfasis que se ponen en la gramática o el vocabulario. Afortunadamente, en la actualidad existen muchos textos en el mercado que han sido diseñados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y que intentan trabajar más la interacción en clase para ayudar a motivar a

los alumnos en desarrollar las habilidades del idioma.

Es muy importante que el profesor sepa como sacar el mejor provecho de los temas de discusión propuestos y que ayude a sus alumnos a darse cuenta que aun cuando no vean necesidad de ser expertos en el inglés, el estudio de una lengua extranjera y su cultura pueden reforzar su percepción y comprensión de otras culturas.

Asimismo, para mantener un ambiente cordial, se requiere conocer a cada uno de los alumnos, pues éstos también son diferentes en estilos de aprendizaje, en niveles de comprensión y tiempos de asimilación, por lo que implica tener una atención personalizada, lo cual demanda habilidades de observación, paciencia y disposición por parte del profesor.

Otro aspecto que puede mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes es ser un profesor atento y solícito. Aunque existan normas que deben cumplirse, y sanciones por infringirlas, el profesor debe estar siempre dispuesto a apoyar cuando se le requiera, es decir los alumnos deben sentir que es genuino en su trato y que valore y respete las opiniones de cada uno de ellos.

Esto implica además ser amable y escuchar, ser pacientes y comprender sus dudas. Existen profesores que tratan de ser muy estrictos en clase, como si fuera una '*dictadura*', se molestan si los alumnos no intentan algo, cuando resulta que es porque no han comprendido lo que se les ha solicitado hacer.

Una buena relación con los alumnos en donde prime un clima de cordialidad y confianza puede dar mejores resultados. Desafortunadamente este aspecto en algunos casos puede confundirse si no se equilibra con el sentido de responsabilidad y ética que debe existir de ambas partes.

Es decir, una buena relación con los alumnos no significa acceder a todas sus peticiones, por ejemplo, si no desean tener clase el viernes, o en las últimas horas de la jornada de estudio, o dejarlos salir media hora antes porque se encuentran cansados, o

sin ganas de estudiar, por nombrar solo algunas.

He aquí el gran reto del profesor. Mantener el interés dentro de la clase, de tal forma que sus alumnos ni siquiera se percaten de que ha transcurrido la hora de estudio no es tarea fácil. Requiere en verdad de un esfuerzo continuado del docente por hacer que sus alumnos se sientan atraídos y motivados a través de actividades impredecibles que hacen que tenga un toque de novedad y desafío, que los conduzca hacia el aprendizaje.

La energía positiva del profesor puede contagiar a los alumnos. Ellos perciben a través de las actitudes, si aquel está contento o molesto con su trabajo docente. Una actitud positiva debe estar presente en cualquier atmósfera de aprendizaje. Reconocer el esfuerzo de los estudiantes y recompensarlos puede ser muy efectivo, aún cuando éstos cometan errores. Concientizar a los alumnos de que intentarlo aunque se equivoquen es parte del proceso de aprendizaje puede promover la participación sin temor a ser sancionados o ridiculizados.

La motivación también se ha asociado con el conjunto de actitudes que se derivan de una conciencia de "amor propio". Estas actitudes forman lo que se ha dado en denominar "*auto concepto académico*". Este se crea, sobre todo, a partir de los comentarios de los profesores tanto en clase como a la hora de devolver los trabajos.

En este sentido, hay que tener en cuenta que el alumno "sabe" cuál es el valor de sus trabajos y espera que el esfuerzo que le han supuesto, las dificultades encontradas o las deficiencias mostradas, sean reconocidas por el maestro como muestra de un interés personalizado por la tarea que lleva a cabo.

La devolución de una calificación numérica, sin el menor comentario, puede resultar un elemento inhibitor del interés del alumno por el aprendizaje, al igual que sucede con la emisión de comentarios basados en la ironía, en la falta de respeto por el trabajo del estudiante o en el distanciamiento erudito por parte del profesor, que sólo pone de manifiesto la ignorancia y no reconoce el esfuerzo del estudiante.

Así entonces, saber que el profesor reconoce el esfuerzo realizado, que valora su trabajo, crea en el estudiante una confianza en sí mismo que lo impulsa a seguir trabajando y avanzando.

Todos estos son ejemplos del papel que tienen los maestros en la creación de un estilo de motivación y de la importancia de detectar los componentes que predominan en cada estudiante, como referencias imprescindibles para establecer un plan de acciones significativas que lleven, si fuera necesario, a la transformación del estilo predominante o que sirvan como punto de partida para una intervención en la clase.

A través de la motivación social y un análisis sociológico, el profesor puede elegir incentivos sociales que les ayuden en sus propias clases. Por ejemplo, como otorgadores de premios y castigos, los profesores muestran en el aula diversos tipos de poder y establecen así el clima de la clase. Este clima está influido por otras actividades como la procedencia socioeconómica de los alumnos y de los profesores y de la organización de la escuela.

Todos estos factores sociales -conducta de grupo, papeles sociales, sistemas de poder y organización de la escuela- poseen una intensa influencia en el aprendizaje y en el logro del alumno, puesto que el aprendizaje escolar tiene lugar en este ambiente social. Se supone, de acuerdo a los teóricos en la materia, que uno de los objetivos del profesor es crear este clima encaminado al aprendizaje con la finalidad de que los logros sean máximos.

Con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta Universidad, debe reconocerse que los profesores hemos tenido poco éxito en la motivación. Podría ser ampliamente demostrado que una fuerte motivación puede hacer maravillas hasta en el caso de la falta de habilidad inherente.

Desde el punto de vista de la enseñanza, una perspectiva sociológica y una comprensión de la clase o de los incentivos sociales pueden contribuir a que los profesores lleguen a estar conscientes de qué conductas están asociadas con qué

circunstancias. Es entonces posible que lleguen a variar las circunstancias para lograr sus objetivos.

La motivación puede ser observada en las manifestaciones, en este caso de los estudiantes y su efecto en otras actividades. Su manifestación en la adquisición de otra lengua es lo que Carroll llama "perseverancia"

El deseo del alumno a perseverar hasta que aprenda determinadas habilidades, se debe a su aceptación de habilidad misma como importante para él. Quizá por esto muchos psicólogos están de acuerdo en la percepción de un orden en las necesidades de los estudiantes o individuos en general.

Por otro lado, la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua influye en el rechazo o aceptación de los valores culturales que ésta presupone, determinando así su receptividad al proceso de enseñanza.

La actitud de un estudiante puede estar influida por sus padres, maestros, compañeros y por opiniones que imponen los medios masivos de comunicación. Estos parámetros culturales, aunados a su conformación psicológica, influyen en la motivación del sujeto para aprender otra lengua.

Es importante señalar que, contrariamente a lo que se piensa, el aprendizaje de una lengua extranjera no está determinada por la edad sino por la motivación que tenga la persona para aprenderla.

Sin embargo, y dado que no se ha podido determinar con exactitud la influencia que tienen la edad, la aptitud, la personalidad y el sexo en el aprendizaje de una lengua, se está tratando de encontrar la solución al problema del diferencial de aprendizaje en la actitud y en la motivación"

Pero, ¿Qué es lo que el profesor puede hacer con respecto a esto? Aunque es claro que los alumnos deben estar preparados para tomar responsabilidad de su aprendizaje,

debe procurarse que éstos perciban una mirada y actitud positiva hacia el idioma y el proceso de aprenderlo. Esto, -como ya se mencionó- se puede lograr creando un ambiente de apoyo y motivación hacia los estudiantes, en lugar de asumir una actitud crítica y destructiva.

Otro factor que afecta la actitud de los alumnos, es su experiencia previa como estudiantes del idioma. Si han tenido éxito -en su aprendizaje, pueden estar predispuestos a continuar con éste. Asimismo, el fracaso en el mismo, puede significar que lo esperen nuevamente.

Estos últimos factores forman parte del componente psicológico de un individuo y son los que lo impulsan a alcanzar la meta específica de aprender otra lengua. No hay que olvidar que todo lo que rodea al individuo -el contexto social, cultural, político - influye de manera decisiva en su motivación y su actitud, lo que finalmente se refleja en su aprendizaje.

Es de suponerse que los estudiantes tengan ya un grado de motivación extrínseca, mientras que es claro que la motivación intrínseca es una parte vital en el éxito o el fracaso en el aprendizaje de un idioma.

Aún así, muchos estudiantes no tienen motivación extrínseca, peor todavía, pueden tener sentimientos y actitudes negativas hacia el aprendizaje del idioma. Para ellos, lo que sucede en el salón de clase será de vital importancia para determinar su actitud hacia el idioma, y propiciar o reforzar su motivación resulta un componente de suma importancia en el éxito de su aprendizaje.

Por ello, se insiste en que lo que sucede en el aula tendrá un efecto importante en los alumnos que ya están de algún modo motivados extrínsecamente. Asimismo, se pueden identificar factores que puedan afectar su motivación intrínseca, tales como las condiciones físicas, el método, la personalidad del profesor y el aprovechamiento.

Es evidente que las condiciones físicas tienen un gran efecto sobre el aprendizaje y que

pueden alterar la motivación del alumno tanto positiva como negativamente. Los salones de clase con deficiente iluminación o sobresaturados en cupo pueden ser muy desmotivantes.

El número de alumnos por grupo es el factor que más directamente afecta la enseñanza y siempre se toma en cuenta al examinar opciones metodológicas (Davies, 1986). En algunas instituciones, en las que el "número de" alumnos es excesivo, el desarrollo de una clase se ve seriamente obstaculizado. Aunque es factible desarrollar una buena clase en grupos numerosos, el ritmo del proceso enseñanza y de aprendizaje siempre resulta afectado. Además de que mantener un nivel de motivación adecuado en un grupo numeroso es una tarea agotadora.

Desafortunadamente, en el caso que nos compete, los grupos del ICEA son aproximadamente de 50 alumnos y, en muchos de los casos, las aulas presentan dificultades técnicas para mover las sillas libremente, y poder trabajar en forma distinta a la tradicional, puesto que las sillas están alineadas en filas y dirigidas hacia el pizarrón.

En general, es presumible que el profesor de inglés intente hacer de su aula lo más confortable posible. Aún cuando las condiciones sean malas, la atmósfera podría mejorarse con posters, trabajos de alumnos, u otros materiales visuales sobre las paredes. Se puede afirmar que, la atmósfera en la cual se aprende el idioma es de vital importancia.

Por otro lado, el método de enseñanza también tiene un efecto en la motivación. Si los alumnos se encuentran ante una clase aburrida, seguramente se desmotivarán, mientras que si tienen confianza en el método, lo encontrarán útil y motivador.

Lamentablemente, no conocemos ninguna fórmula mágica capaz de motivar a cualquier alumno. Por ello, es importante que el profesor conozca y estudie las expectativas de cada alumno o, al menos, del grupo en conjunto para reflexionar en qué medida su método de enseñanza, las actividades en clase, el modo de relacionarse con los

alumnos (autoridad, disciplina, cordialidad, compañerismo...) satisface o no dichas expectativas.

Pero a pesar de todos los intentos realizados, desafortunadamente no existen investigaciones que muestren claramente el efecto del método de enseñanza sobre la motivación y su consecuente aprendizaje.

Lo que sí se conoce es que, si un alumno pierde confianza en el método de enseñanza, se desmotivará. De tal forma que esta confianza del alumno en el método, depende totalmente del profesor quien es el factor más importante que afecta su motivación intrínseca (Harmer, 1991).

Por todo lo expuesto anteriormente se puede afirmar que la enseñanza de un idioma extranjero en el contexto universitario representa un gran reto. Requiere de empeño y autodeterminación, de profesores comprometidos, creativos e innovadores en técnicas de enseñanza.

Los docentes tienen que encontrar formas prácticas de motivar a los estudiantes para aprender y apreciar el idioma, y al mismo tiempo mantener el interés en el proceso de aprendizaje.

En conclusión, la motivación es la columna vertebral de cualquier aula. Cuando los estudiantes están motivados, el docente puede desempeñar mucho mejor su trabajo. El profesor puede hacer mucho para mejorar la motivación de sus alumnos, y el esfuerzo requerido debe ser parte esencial de la profesión docente.

CAPÍTULO 5. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describen los pasos que se, siguieron durante el proceso de investigación, la cual tuvo como objetivo: *determinar si existían relaciones discernibles entre el método utilizado en aulas por el profesor y el aprendizaje significativo de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, utilizando como caso la experiencia de interacción educativa entre estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH y sus profesores de inglés durante el periodo enero-junio de 2002.*

5.1 Enfoque metodológico

La investigación científica es un proceso que tiene como finalidad lograr un conocimiento objetivo o verdadero sobre determinados aspectos de la realidad. Por ello, la práctica científica ha demostrado que la investigación es *"un conjunto de procesos ligados por múltiples nexos que dan cuenta de su complejidad. Por lo tanto, la investigación no sigue modelos o esquemas rígidos ni es una serie de etapas ligadas mecánicamente"* (Rojas Soriano 1989: 11).

Por tanto, "el método de investigación" no puede abarcar todas las manifestaciones concretas de cualquier proceso de la realidad que se estudia. Es decir que no hay verdades ni métodos definitivos que deban seguirse al pie de la letra para llevar a cabo un trabajo científico; más bien se siguen ciertos principios metodológicos que son aspectos generales que orientan los procesos de investigación. De ahí el debate en la manera de investigar entre las ciencias naturales y las ciencias sociales o humanas.

En este campo de las ciencias sociales, la investigación más que explicar trata de comprender. Esa comprensión basada en la interpretación de los hechos ha sido criticada por algunos científicos al cuestionar su confiabilidad y validez, debido a la subjetividad que implica. Sin embargo, se ha demostrado que los objetos de estudio son diferentes. En el caso de las ciencias sociales, se trabaja fundamentalmente con seres

humanos en diversidad de condiciones y circunstancias; por lo tanto, la realidad no es siempre la misma, ni para los sujetos ni para los objetos de investigación.

Como resultado de la polémica anterior, surgen posturas que intentan dar cuenta de la objetividad de la investigación científica. De ahí que se hable de técnicas y métodos cualitativos y cuantitativos. La integración de ambas técnicas, de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), contribuye a cubrir algunos vacíos en el proceso de investigación que de manera independiente, al menos en las ciencias sociales no podrían dar cuenta objetiva de la realidad.

Esta investigación es de tipo transversal, pues se determina en un espacio de tiempo determinado (enero-junio 2002). Desde el punto de vista de su utilidad, este estudio se circunscribe en una investigación aplicada, pues dentro de sus objetivos intenta visualizar posibles soluciones a las dificultades detectadas, con base en la información obtenida.

Se trata de un estudio descriptivo porque presenta un panorama o descripción del método del profesor y lo que hacen los alumnos durante la clase. Y se trata de un estudio de caso, puesto que ...metodológicamente se le considera un "híbrido" en el que generalmente se utiliza una serie de técnicas para recopilar y analizar información, más que restringirse a un sólo procedimiento (Nunan, 1994:74).

Por lo tanto, un estudio de caso puede utilizar tanto métodos cualitativos de campo como métodos estadísticos y utilizar información cuantitativa.

En la investigación se recurrió al planteamiento de un supuesto, en el que se hizo referencia a lo que se esperaba encontrar sobre el comportamiento del fenómeno, y porque fue formulado previamente a la realización del estudio. No obstante, se formularon también una serie de preguntas de investigación que intentaron pormenorizar la problemática del tema de esta investigación, y que se refirieron a aspectos muy específicos que, en su conjunto, aportaron elementos que dieron cuenta de la relación que existía con el objeto de estudio: el método del profesor y el

aprendizaje significativo del inglés por parte de los alumnos.

Las técnicas y procedimientos para obtener información fueron flexibles, y de acuerdo con los avances y las necesidades de la investigación, se realizaron algunos ajustes con el fin de adaptarse a los imprevistos que pudieran surgir.

En lo que respecta a los documentos que dieron origen a la implementación de la enseñanza del inglés en la UAEH, y que fundamentaron el capítulo uno de este trabajo, únicamente se revisaron algunos de primera mano, y otros, no se consideraron necesarios, por lo que en su gran mayoría se revisaron y analizaron aquellos que presentaban información importante y que fueron proporcionados por algunas instancias, tales como la DUI y el estudio realizado por Narváez Sierra en 1998.

5.2 Población y muestra

La *población* consiste en un conjunto de individuos que comparten por lo menos una característica, sea una ciudadanía común, la calidad de ser miembros de una asociación voluntaria o de una raza, la matrícula en una misma universidad, o similares.

De acuerdo con Levin (1999), no siempre resulta práctico ni posible estudiar toda la población. Como el investigador social trabaja con limitaciones de tiempo, energía y recursos económicos, rara vez estudia a todos y cada uno de los miembros de la población en que está interesado. En general se opera con grupos o subgrupos reducidos, llamados muestras para obtener unos datos que luego sean aplicables a la población. Y ello se consigue gracias a las técnicas de inferencia estadística, por las cuales se pueden conocer los parámetros o valores poblacionales, a partir de los *estadísticos* o valores muestrales.

“La muestra es en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (Hernández Sampieri 1998:207).

En este estudio en particular, la población estuvo comprendida por el número de alumnos que cursaban inglés en la carrera de Contaduría (809) y por los docentes (13) que impartieron la asignatura a estos alumnos durante el periodo enero-junio de 2002.

Considerando que era un número importante de alumnos, para efectos del estudio se determinó tomar una muestra equivalente al 20%, la cual se seleccionó proporcionalmente de cada uno de los 18 grupos de segundo a octavo semestre⁶² cuidando que fueran en igualdad de género, es decir 50% del sexo masculino y 50 % femenino, y dio como resultado la aplicación de 162 encuestas.

La población se caracterizó por ser estudiantes con una edad promedio de 20 años que cursaban la asignatura de inglés como parte de su currícula dentro de una universidad pública y como resultado de la política establecida a la cual se hizo referencia en el capítulo uno. Los alumnos provenían de diferentes escuelas tanto públicas como privadas, y atendiendo a la localidad en donde se encontraban, el 51% de estudiantes provenían de escuelas y bachilleratos de Pachuca, así como de escuelas dependientes e incorporadas a la UAEH, y el 49% restante procedían de escuelas foráneas, de diversos municipios dentro del Estado de Hidalgo, como Tulancingo, Cd. Sahagún, Actopan, Ixmiquilpan, por nombrar sólo algunos; hasta estados colindantes como Puebla, Veracruz, Estado de México, entre otros.

⁶² Para efectos de determinar la población y muestra, ver en la situación actual del capítulo 1, lo que llevó a determinar el número de cursos de inglés que se deben estudiar de acuerdo al rediseño del plan de estudios de la Licenciatura en Contaduría.

Cuadro 6
Muestra o unidad de análisis de la encuesta a alumnos
Licenciatura en Contaduría Sem. enero-junio de 2002

#	Sem.	Grupo	Aula	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	No. de Alumnos	Alumnos Encuestados
1	2º	1		12-13	13-15		14-15		60	12
2	2º	2	12	11-12	11-12	13-14	9-10		54	11
3	2º	3	13	12-13		13-15	10-11		47	9
4	3º	1	14		11-13		11-13		49	10
5	3º	2	29/22	12-14			13-15		32	6
6	4º	1	39			11-13	11-13		42	8
7	4º	2	30		12-14			9-11	53	11
8	4º	3	32		7-9	7-8	7-8		44	10
9	5º	1	31			11-13	13-15		46	10
10	5º	2	38		12-14			12-16	57	12
11	6º	1	39			13-15	14-16		47	9
12	6º	2	30	14-15		13-15		14-15	31	6
13	6º	3	32			20-21	17-19	16-17	34	7
14	7º	1	31	14-16				13-15	38	8
15	7º	2	38	14-06				14-16	43	10
16	8º	1	9			14-16		13-15	41	8
17	8º	2	10	15-16	14-16		15-16		50	10
18	8º	3	11	19-20	17-18	15-16	15-16		41	5

TOTAL 809 162

Fuente: UAEH, ICEA, Coordinación de inglés. Enero-junio de 2002

Ubicación por Edificios:

Aulas 1-15 ICEA
 16-21 Comercio Exterior
 22-28 Economía
 29-38 Posgrado

Como puede observarse en la tabla anterior, se muestran también los horarios en los que se impartía la asignatura de inglés, mismos que tuvieron que considerarse en la logística para la aplicación de las encuestas.

En lo que respecta a los docentes, las encuestas se aplicaron a la totalidad de ellos, por no representar un número considerablemente grande.

La edad promedio de los profesores encuestados fue de 35 años. El profesor de menor edad tenía 22 años y el de mayor edad 51.

De los 13 profesores, 6 eran del sexo masculino. Todos ellos de nacionalidad mexicana. En cuanto a sus lugares de nacimiento, 7 originarios de Pachuca, 2 más' del mismo Estado de Hidalgo, 3 del Estado de México y 1 de Veracruz. El 62% de ellos son casados.

La forma de contratación de estos profesores es por hora, es decir tienen categoría de profesor de asignatura. Seis de los profesores tenían a su cargo entre 6 y 7 grupos, lo cual nos habla de la necesidad que puede existir en los profesores por obtener un mayor ingreso que garantice su estabilidad económica. Pues aún cuando el profesor no cuenta con un sueldo decoroso, la garantía es que representa una forma de ingreso casi segura con sus respectivas prestaciones y, -al parecer hasta ahora-, sin mayores requisitos.

En relación a su formación, se presenta el cuadro 7 para visualizar el perfil del profesor de inglés en la carrera de Contaduría en el momento de realizar este estudio (enero-junio de 2002).

Cuadro 7

Perfil del Profesor de inglés de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH durante el periodo enero-junio de 2002

No.	Sexo	Grado máximo de estudios	Estudios en proceso	Donde aprendió el idioma	Nivel de conocim. en inglés	Preparación Didáctica
1	Mas.	Lic. en Derecho (PDD)	-	Varios lugares NE	NE.	NE.
2	Mas.	Preparatoria	Lic. Normal Superior	Escuelas privadas	605 puntos TOEFL	Especialidad en Pedagogía
3	Fem.	Bachillerato Técnico	-	Escuela. Académica para maestros de inglés	466 puntos TOEFL	-
4	Mas.	Bachillerato	Ing. en Electrónica	Harmon Hall	570 puntos TOEFL	-
5	Fem.	Lic. en Contaduría	Maestría en Educación	Varios lugares y en el extranjero	596 puntos TOEFL	COTE
6	Mas.	Lic. en Contaduría	Diplomado en Admón. y Finanzas	Escuela primaria bilingüe	563 puntos TOEFL	-
7	Mas.	LEII informática Admva.	-	Varios lugares NE	603 puntos TOEFL	-
8	Mas.	Bachillerato	-	En forma autodidacta	546 puntos TOEFL	Esc. Académica para maestros de inglés
9	Fem.	Carrera Técnica Trabajo Social	Licenciatura en Educación	CELE, UAEH ABC School of English	416 puntos TOEFL	Lic. En educación y proceso
10	Fem.	Secundaria	Bachillerato	Harmon Hall	610 puntos TOEFL	Teachers
11	Fem.	Maestra de inglés	-	Escuela Americana	550 puntos TOEFL	COTE
12	Fem.	Lic. en Administración (PDA)	-	Primaria	606 puntos TOEFL	COTE
13	Fem.	Lic. En Administración	-	Anglo Mexicano	-	Teachers Development

Fuente: UAEH, ICEA. Encuestas a profesores enero-junio 02

5.3 Método de Muestreo

El método de muestreo aplicado en esta investigación se realizó con base en lo que en estadística se conoce como "muestras no probabilísticas", las cuales también se

denominan como "muestras dirigidas" lo que supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario (Hernández Sampieri, 1998).

Con este tipo de muestreos, se pueden hacer inferencias sobre la población, que si bien es cierto no acepta hacer generalizaciones lo suficientemente amplias, permite por parte del investigador, obtener una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características, como las que se pueden tener en los estudios de caso.

Existen varias clases de muestras dirigidas, tales como: la muestra de sujetos voluntarios, la muestra de expertos, la muestra por cuotas, y los sujetos-tipo o estudios de caso. Esta última es la que se utilizó en esta investigación por ser utilizadas en estudios cualitativos y motivacionales, donde el objetivo, de acuerdo con Hernández Sampieri, (1998) es: la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. De igual manera, estas muestras son generalizables a la muestra en sí o a muestras generales, pero no generalizables a una población.

En esta investigación, por ejemplo, el objetivo consistió en determinar si el método utilizado por el profesor influía en el aprendizaje del inglés por parte de los alumnos. Para ello, la muestra seleccionada, como se mencionó anteriormente fue de 162 alumnos, cuyas características fueron ser estudiantes de la carrera de contaduría, quienes cursaban la asignatura del inglés, y presentaban ciertas dificultades en el aprendizaje del idioma, y por la cercanía y la experiencia docente del investigador dentro del ICEA y la carrera mencionada.

5.4 Elaboración, selección y desarrollo de los instrumentos

Durante este estudio, se realizó un trabajo de campo en el cual se aplicaron:

- Tres entrevistas dirigidas a informantes clave (ANEXO C)
- Un estudio de sondeo de opinión (ANEXO D)
- 162 encuestas a alumnos (ANEXO F)
- 13 encuestas a profesores (ANEXO G)
- 6 observaciones de clase: dos a tres profesores diferentes (ANEXO H)

Estos instrumentos fueron seleccionados considerando la funcionalidad y conveniencia para el presente estudio. Asimismo, se diseñaron en función de recabar aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés, los cuales arrojaron información valiosa. Esto se logró gracias a la triangulación de los datos obtenidos, y así precisar la validez y fiabilidad de la información.

5.4.1 Entrevistas a informantes clave

La utilidad de las entrevistas a informantes clave, de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), radica en que estos individuos poseen conocimientos o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el que investiga.

Puede tratarse de personas residentes durante mucho tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. *"A menudo son individuos atípicos, por lo que deben ser escogidos con cuidado si se pretende que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo de informantes clave"*. (Goetz & LeCompte, 1988:134).

El propósito general de realizar estas entrevistas fue indagar cómo veían los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés, y los informantes seleccionados fueron sobre la base del acercamiento, disponibilidad e intereses compartidos en cuanto al tema de investigación.

Una de las preguntas que se les instó a opinar fue acerca de la problemática que detectaban en el nivel superior, basado en el supuesto de que la enseñanza del inglés no ha dado los resultados esperados a nivel institucional.

Sus respuestas no sólo respaldaron este supuesto, sino que revelaron un aspecto de la visión global que se tiene actualmente de la problemática existente.

Como ya se mencionó antes, los entrevistados fueron elegidos por el vínculo o relación que tenían con respecto al objeto de la investigación, y en realidad se sintieron halagados por ser considerados para participar en el estudio, gracias a ello, no fue difícil concertar las entrevistas.

Todas ellas se grabaron, pues de esta forma se tienen ventajas al recuperar la información, aunque debe reconocerse, que no esperaban que fuese de esta manera. Al principio hubo un poco de tensión, pero finalmente, las entrevistas se realizaron en un ambiente de cordialidad y cooperación.

También es importante mencionar que dos de estas entrevistas se realizaron dentro del lugar de trabajo, con el inconveniente de ser interrumpidos constantemente. De acuerdo con esta experiencia la última entrevista se propuso realizarla fuera del centro de trabajo, en un lugar neutral, y de esta manera se pudo obtener una mayor disposición de tiempo y menor tensión por parte del informante.

Los informantes seleccionados para entrevistarlos en esta investigación fueron:

- 1) Directora del Departamento Universitario de Idiomas de la UAEH
- 2) Coordinador de la Licenciatura en Contaduría en ICEA
- 3) Ex coordinadora del área de inglés en ICEA, formación Licenciada en Contaduría, maestra de inglés en el mismo instituto y en el Centro de Lenguas de la UAEH.

Para mayores detalles sobre los resultados y el análisis de estas entrevistas, ver Anexo C.

5.4.2 Sondeo de Opinión

En esta investigación, el sondeo de opinión se realizó con la finalidad de identificar las opiniones de la población a ser estudiada, y poder dirigir o definir el objeto de estudio, debido a que la problemática detectada en la enseñanza del inglés podría deberse a diferentes causas. Si bien es cierto que a través del sondeo se pudo detectar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en la UAEH, específicamente en la

carrera en Contaduría, pudiera deberse a múltiples factores, hubo un considerable número de esta población que se inclinó por afirmar que el método del profesor era una de las razones por las cuales no se tenía un aprendizaje significativo del idioma. De esta manera se pudo justificar la orientación de este estudio hacia las implicaciones del método del profesor en la enseñanza del inglés, como se puede apreciar en el anexo D.

5.4.3 Encuestas

De acuerdo con Cohen y Manion (1985), las encuestas son los métodos descriptivos más comúnmente utilizados en la investigación educativa, y pueden variar en su alcance desde investigaciones gubernamentales a gran escala hasta estudios de menor escala llevados a cabo por un solo investigador. El propósito de una encuesta es generalmente obtener una idea instantánea de las condiciones, actitudes o eventos en un cierto momento. Estas difieren de la investigación experimental, en que el investigador no manipula el medioambiente con la finalidad de examinar la interacción entre variables, sino que las observa en su estado natural, sin alterar nada, tal y como suceden en ese momento.

Previa a la aplicación de las encuestas, que permitieron obtener suficiente información, se realizó un pilotaje de la misma para detectar algunas preguntas ambiguas que pudieran obstaculizar o dificultar la obtención de los resultados.

Además, ayudó a precisar la información, así como la manera de hacer la investigación más ágil. Cabe aclarar que los resultados de esta prueba piloto, aun cuando fueron similares, no se consideran para elaborar conclusiones.

5.4.3.1 Encuesta a alumnos

Este instrumento fue dirigido a los alumnos de la carrera de Contaduría con el propósito de caracterizar la situación actual de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en la Licenciatura en Contaduría de la UAEH durante el periodo enero-junio de 2002, así como identificar necesidades, intereses y expectativas de los alumnos hacia el inglés.

De acuerdo con la muestra seleccionada, resultaron 162 encuestas aplicadas durante el mes de Mayo de 2002, considerando que casi al finalizar el semestre se tuviera mayor familiaridad con el curso de inglés, así como una idea más clara de sus impresiones con respecto al método de su profesor.

La encuesta estuvo conformada por 49 preguntas divididas en cinco apartados: Aspectos generales, Interacción profesor-alumno, Método de enseñanza, Aprendizaje Activo y finalmente la evaluación general de la asignatura de inglés (VER ANEXO F). Se les solicitó a los alumnos contestarla de forma anónima y durante su aplicación no estuvieron presentes sus profesores de inglés.

Algunos de los inconvenientes que se tuvieron en la logística para la aplicación de las encuestas a alumnos fue, primero, el hecho de que se tuvo que tomar tiempo de las clases correspondientes a la asignatura de inglés, y aun cuando se había considerado no afectar las fechas de exámenes, desafortunadamente se advirtió que no se respetan tales periodos, lo que originó que se tuvieran que reprogramar, con el consecuente retraso en el proceso de investigación.

El tipo de preguntas planteadas en la encuesta fueron -al juzgar su conveniencia en la sistematización de los datos- de varios tipos: cerradas, abiertas, de categorías y por escalas.⁶³

En el primer apartado de la encuesta (aspectos generales) se pudo interpretar y comprender no sólo el punto de vista general de los estudiantes, sino también saber qué diferencias significativas existían entre los encuestados. A primera vista se pudo conocer las actitudes que tenían los alumnos hacia el inglés. A partir de la sistematización de los datos, se pudo obtener el análisis y la interpretación de los resultados, los cuales se describen en el siguiente capítulo.

⁶³ Si se desea ver más información acerca de tipos de preguntas utilizadas en las encuestas, consultar a Nunan, David (1994) *Research Methods in Language Learning* citado en la bibliografía.

En el segundo apartado (interacción profesor-alumno), básicamente se pretendió rescatar el clima dentro del aula, es decir aquellos aspectos afectivos que de alguna manera favorecen e inhiben el aprendizaje.

En el tercero, se plantearon los criterios y afirmaciones acerca del método de enseñanza del profesor; se establecieron las categorías: *siempre, casi siempre, algunas veces y nunca*. Esto con la finalidad de no caer en los drásticos extremos de sí o no, e identificar la frecuencia y el grado de intensidad para cada planteamiento.

En el cuarto, (aprendizaje activo), las preguntas se centraron en indagar si los alumnos consideraban haber aprendido o no la lengua extranjera, y cómo el docente promovía ese aprendizaje.

Finalmente, se plantearon algunas preguntas para que se respondieran de forma abierta, y que pudieran expresar libremente su opinión general o evaluación. acerca de la asignatura del inglés.

La información que se pudo obtener de esta encuesta a los alumnos, fue contrastada con la opinión de los profesores y con las observaciones de clase, como se aprecia más adelante.

5.4.3.2 Encuesta a profesores

Este instrumento fue aplicado a los profesores que impartían la asignatura de inglés en la Licenciatura en Contaduría de la UAEH con el objetivo de determinar el tipo de método o métodos que utilizaban los profesores en la enseñanza del inglés.

La encuesta fue exhaustiva, -de acuerdo con la opinión de los docentes entrevistados- pues estuvo conformada por 47 preguntas, divididas de la siguiente manera: 1) datos generales, 2) datos sobre su formación y experiencia docente, y 3) información sobre los aspectos metodológicos, en donde se rescataron aspectos valiosos sobre el método

de enseñanza que utilizaban los docentes. Finalmente se presentaron una serie de preguntas abiertas con la finalidad de saber cuáles eran las dificultades que enfrentaba el docente dentro de su actividad académica (VER ANEXO G).

Cabe aclarar que en el cuestionario se plantearon preguntas abiertas, y con el fin de obtener mayor información del método utilizado por los docentes, éstas fueron respondidas también de forma oral a través de una breve entrevista al momento de contestarla. De esta manera, se pretendió obtener mayor confiabilidad en la información.

De igual forma, se presentaron dificultades en la recopilación de estas encuestas. Pues debido a que éstas eran extensas, el profesor no tenía el tiempo disponible para contestarla de inmediato. Generalmente los profesores cuentan con horarios muy cerrados, es decir salen de una clase para entrar a otra, o se dirigen a otros centros de trabajo. Por tal motivo, muchos profesores se comprometían a entregarlas al siguiente día, sin que esto sucediera en algunos casos. Las excusas que daban iban, desde un simple olvido hasta la falta de tiempo para contestarlas. Esto ocasionó por supuesto un consumo mayor de tiempo en su aplicación, así como en la manifestación de algunas actitudes -aunque no en todos los casos- de apatía y falta de colaboración.

Cabe mencionar que la intención era aplicar las encuestas a los 14 profesores que conformaban la planta docente de inglés en Contaduría, sin embargo, se presentó un caso en el que un profesor se rehusó a entregar la información, por lo que sus datos no se pudieron incluir al sistematizar la información.

Por último, se hace referencia que algunas de las características del profesorado encuestado se detallaron ya en el apartado correspondiente a la población y muestra, y en la Tabla No. 2 (ver p. 137).

5.4.4 Observaciones de clase

El papel de la observación ha cobrado gran importancia en el ámbito educativo. Se fundamenta a partir del trabajo pionero de Ph. W. Jackson, (1992), que sirviéndose de metodologías más cualitativas, capta otros significados de carácter más colectivo en las causas y explicaciones de los actos e interacciones de las personas en el contexto escolar.

"En realidad, sólo contemplando lo que acontece en el interior de cualquier institución educativa con instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas es cuando podemos llegar a comprender y, por tanto, intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza y en sus aulas" (Jackson, 1992: 16).

El contexto del aula, de acuerdo con Jackson, (1992) como lugar donde se producen procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que se está adherido el profesorado.

Puesto que un salón de clase de idiomas está instituido para el aprendizaje, resulta razonable recopilar información sobre lo que ahí sucede, como medio para incrementar nuestro conocimiento sobre el aprendizaje y uso del idioma. Sin embargo, el objetivo de las observaciones de clase en este estudio fue únicamente comparar la información obtenida tanto de alumnos como de profesores. Por esta razón éstas no se hicieron con la rigurosidad que exige un estudio etnográfico.

Para efectos de esta investigación, se presentaron algunos comentarios recogidos sobre el modo en que se utilizan los métodos en clase. Estos datos se utilizaron para comparar la información recopilada de las encuestas, así como para evaluar si la aplicación del método seguía la filosofía o el enfoque en que se basa.

En este estudio, se pretendió grabar y transcribir las clases observadas, para poder obtener, en la medida de lo posible, los comentarios del profesor y de los alumnos y de lo que estaba sucediendo en el momento en que la enseñanza y el aprendizaje tenían

lugar. Sin embargo, no fue posible utilizar grabadora en todas las observaciones realizadas, pero se procuró registrar las actuaciones cotidianas del profesor y de los alumnos en la clase.

Se realizaron seis observaciones en total, dos a cada uno de los tres profesores, lo que representó el 20% del total de ellos (13). Esto implicó enfocarse en las actividades realizadas por el profesor dentro del aula: su puntualidad, actividades asignadas a los alumnos, métodos y técnicas utilizadas en la enseñanza, interacción con los alumnos, entre otras; y de igual manera, en las actitudes de los alumnos frente a la clase, su disposición al trabajo, el grado de motivación, su asistencia, entre otras (ANEXO H).

Estas observaciones se realizaron a partir del mes de marzo de 2002, en los horarios establecidos para las clases de inglés, y en las aulas especificadas para tal efecto, de acuerdo a la tabla No. 1 (Ver Registro de observaciones en el ANEXO H).

Sin embargo, también se presentaron algunos obstáculos para realizar las observaciones que vale la pena destacar. En el proceso mismo de la logística, todos los profesores estaban en conocimiento de que alguna de sus clases iba a ser observada. No obstante de ello, se presentó un alto índice de ausencias, ya sea por el profesor, por los alumnos, o por eventos propios del instituto que al parecer no les preocupaba ni a directivos, docentes ni a alumnos. Esto invariablemente afectó el proceso de observación, además de reducir notablemente las horas efectivas de clase. Ahora bien, para el análisis de datos, se siguió el siguiente proceso:

Una vez contestadas las encuestas, se procedió a sistematizar la información. En principio se realizó de manera manual, por la necesidad de visualizar y cuantificar cada una de ellas. Posteriormente, se hizo uso del Programa EXCEL de la computadora, con el propósito de concentrar la información y tenerla disponible en los casos que se requirió graficarla. Para tal efecto, una vez cuantificados los datos, se hizo su conversión a porcentajes, con la finalidad de presentar la información de manera más ágil y objetiva.

Finalmente, a partir de la información recopilada a través de los instrumentos mencionados, se procedió a realizar la descripción e interpretación por medio de la comparación y confrontación de los mismos, lo cual se presenta con una secuencia similar a la aquí presentada y se expone en el capítulo siguiente. .

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con la finalidad de dar cuenta del propósito de esta investigación, el cual se resume en: *"determinar si existen relaciones discernibles entre el método utilizado por el profesor en sus clases y el aprovechamiento de los estudiantes"; de existir, se intentará caracterizar y analizar estas relaciones, además de ilustrar las maneras en que se encuentre que afectan el aprendizaje de los estudiantes, utilizando como caso la experiencia de interacción educativa entre estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH, y sus profesores de inglés durante el periodo enero-junio de 2002"*, en este capítulo se presenta la descripción, el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados.

6.1 Entrevistas a informantes clave

El análisis de estas entrevistas reveló un diagnóstico de la problemática en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el nivel superior de la universidad, desde tres puntos de vista diferentes, pero que convergieron, pues al estar conscientes de la situación real que se enfrenta, se puede estar en disposición de proponer y realizar las alternativas de solución factibles al contexto específico.

El análisis de estas entrevistas no representaron de ninguna manera un cierre final, pues más bien fue solamente el principio para identificar que dentro de la problemática detectada, se encontraba la desmotivación de los alumnos, la falta de preparación y conciencia por parte del profesor y apatía por parte de las autoridades (ver anexo C)..

6.2 Sondeo de Opinión

Este sondeo de opinión se aplicó a 48 estudiantes del 7° semestre de la carrera de Contaduría en noviembre de 2001 las preguntas se plantearon con la finalidad de evaluar la enseñanza del inglés en el ICEA, así como señalar la causa o razón por la que sustentaban tal evaluación. Así, se les instó intencional mente a contestar esta última pregunta de forma abierta para recoger la información vertida por ellos sin

ninguna predisposición y de una manera espontánea.

En algunos casos, hubo omisiones -por contestar dicha pregunta, pero en general ésta sí fue respondida. Asimismo, se trató de respetar la respuesta tal y como la expresó el alumno.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este sondeo, el mayor porcentaje (52%) opinó que la enseñanza del inglés en el ICEA era regular, y dentro de las causas o razones por las que la calificaban así, fueron muy variadas y subjetivas. Sin embargo, la causa que mencionaron con mayor frecuencia fue los métodos y técnicas de enseñanza del profesor (ver anexo D).

6.3 Descripción y análisis de las encuestas a los alumnos

El propósito de la encuesta fue caracterizar la situación actual de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en la Licenciatura en Contaduría de la UAEH durante el periodo enero-junio de 2002, así como identificar necesidades, intereses y expectativas que frente al inglés manifiestan tanto profesores como alumnos y confrontarlas con lo que se observa al interior del aula.

La encuesta estuvo conformada por 49 preguntas. Se les solicitó a los alumnos contestarla de forma anónima y durante su aplicación no estuvieron presentes sus profesores de inglés.

Este instrumento estuvo dividido en cinco apartados. El primero enfocado a identificar algunos aspectos generales; el segundo, a la interacción profesor-alumno; el tercero a determinar el método utilizado por el profesor, el cuarto, al aprendizaje activo, y finalmente el quinto a la evaluación general de la asignatura de inglés, así como una evaluación del curso correspondiente al semestre en el que los alumnos estaban inscritos (ver anexo F).

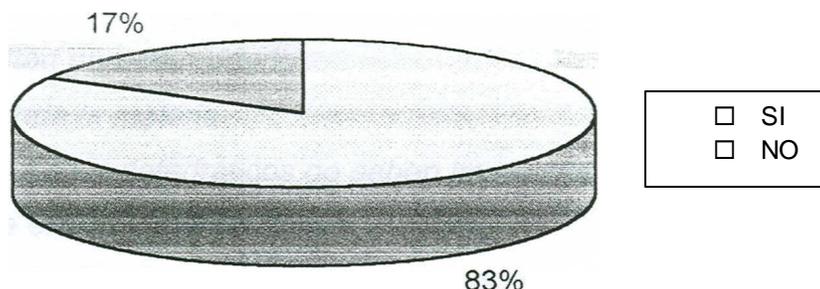
Entre los datos generales se indagó sobre la escuela de donde cursaron el bachillerato los alumnos encuestados y se encontró que existe una amplia variedad de las escuelas de procedencia, aunque los porcentajes resultaron ser muy similares atendiendo a la localidad en donde se encontraban: 51 % ubicadas en Pachuca y 49% eran foráneas.

Desafortunadamente, a pesar de que se asume que los alumnos han cursado inglés en sus estudios de bachillerato, la heterogeneidad de escuelas y planes de estudio marcan una diferencia significativa en cuanto a contenidos abordados y aprovechamiento de los alumnos. Esto ha hecho suponer que los programas en las carreras profesionales contienen temas que aparentemente ya se han visto y que los alumnos que provienen de escuelas dependientes e incorporadas a la UAEH, consideran como repetidos y sin interés para ellos, lo que se detecta a partir de sus opiniones en las encuestas.

Sin embargo, el examen diagnóstico aplicado a alumnos de nuevo ingreso, muestra que éstos tienen graves deficiencias en general, aun tratándose de escuelas dependientes e incorporadas (Ver Anexo A).

Vale la pena destacar la pregunta uno *¿Te gusta el inglés?* pues aunque podría pensarse que la mayoría de las respuestas serían negativas, el porcentaje de alumnos que opinó que sí les gustaba fue del 83%, lo que podría llevar a suponer que el hecho de que les agrade el inglés, lo aprenderían de manera más fácil, y con un buen aprovechamiento. Sin embargo, los resultados, como se ha manifestado anteriormente, muestran lo contrario. Esto lleva a pensar entonces que, en oposición a lo que se supone, el gusto por el idioma no es un motivo suficiente para que muestren interés, mucho menos para lograr su aprendizaje. Visto de otra manera, que pudiese ser más lógico, los resultados desfavorables hasta ahora obtenidos se deben a otros factores distintos al gusto por el idioma, como se verá más adelante.

Gráfica 3
¿Te gusta el inglés?



Fuente: UAEH, ICEA. Resultados obtenidos en la encuesta a alumnos

Dentro de las razones por las cuales los alumnos manifiestan el gusto por el inglés, señalaron con mayor frecuencia en orden jerárquico las siguientes: porque es necesario, importante, interesante, por la comunicación y porque es útil.

De lo anterior, podría deducirse en principio que existe entonces una conciencia -al menos en forma explícita- por parte de los alumnos, de la importancia y la necesidad del inglés; sin embargo, como se ha mencionado, tienen sentimientos ambivalentes, pues en otros momentos manifiestan que no existe interés real hacia la asignatura. Si se alude a razones como: necesario, indispensable, útil, porque les generará algún beneficio, por superación, entre otros, se trata de una motivación extrínseca, de acuerdo con lo que se mencionó en el capítulo tres.

Por otro lado, el 17% correspondiente a los que manifestaron desagrado por el inglés merece un tratamiento de igual manera detallado, porque resulta alarmante el hecho de saber que existen actitudes apáticas y de falta de interés que condicionan de algún modo su disposición hacia la clase. Lo anterior implica considerar lo que el profesor tiene que enfrentar al tratar de captar la atención de los alumnos dentro del aula. Esta situación es bastante común dentro de la clase, como se pudo constatar en las observaciones que más adelante se abordarán.

Llama la atención las razones mayormente enunciadas por los alumnos al responder por qué no les gusta el inglés, ordenadas de mayor a menor frecuencia, las cuatro principales fueron:

- 1) *Por la dificultad para aprenderlo*
- 2) *Por ser aburrida la materia*
- 3) *Porque a veces los catedráticos no saben impartir la asignatura*
- 4) *Porque no le entienden al profesor*

Indiscutiblemente estas cuatro razones son focos de atención para el profesor, pues todas ellas llevan a reflexionar hasta qué punto los alumnos son dependientes del profesor en su aprendizaje. Lo que es más, la dificultad que mencionan tener para aprenderlo, puede ser una consecuencia de la forma cómo se les ha enseñado, la falta de orientación en estrategias de aprendizaje, por la desmotivación o apatía hacia la asignatura, por nombrar sólo algunas.

La tercera razón que mencionan los alumnos, *porque a veces los catedráticos no saben impartir la asignatura*, apunta directamente al método del profesor, punto crucial de este trabajo, y al cual se seguirá haciendo referencia.

En cuanto a la pregunta 2 de la encuesta a alumnos, el 79% de los encuestados manifiestan que no han estudiado inglés fuera de la secundaria o la preparatoria, lo que puede interpretarse por un lado, que carecen de una iniciativa propia para aprender una lengua extranjera, más allá de lo que pueda ofrecérseles en sus estudios oficiales, o simplemente porque carecen de recursos económicos para ello, o no lo priorizan por su importancia, como paradójicamente lo manifiestan en sus opiniones.

El 21 % restante que sí ha estudiado inglés en otras instituciones o centros para la enseñanza de lenguas extranjeras, generalmente lo ha hecho por períodos cortos, es decir, de cero a dos años, lo que indica que no le dan continuidad a su aprendizaje. Dado que el aprender un idioma implica un esfuerzo sostenido, se explica el por qué de sus sentimientos de frustración cuando piensan que ese tiempo es suficiente para

dominar el inglés y al reiniciar su estudio en este caso en la licenciatura, sienten que su aprendizaje se ha estancado.

La pregunta 3 que se refiere a las habilidades que más se les dificultan a los alumnos para aprender el idioma inglés, de acuerdo con los resultados, se encuentran en primer lugar: el entenderlo (escucharlo) en un 39%, seguido de hablarlo en 31%, escribirlo en un 20% y por último leerlo en un 6%. A un 3% se le dificultan todas y al 1 % no se le dificulta ninguna.

De lo anterior se desprende que de acuerdo con la clasificación de las habilidades o destrezas receptivas: leer y escribir y productivas: escuchar y hablar, en este caso, estas últimas son las que mayor dificultad representan.

Generalmente en la enseñanza de los idiomas se sostiene que: se deben integrar todas las destrezas anteriormente mencionadas. Sin embargo, como posteriormente se apreciará, en la realidad es común que se haga énfasis en alguna o algunas de éstas, y se descuide la práctica de otra (s). Este es uno de los aspectos que afectan directamente el dominio propio del idioma y que, determinan las fortalezas o debilidades que cada alumno presenta en el proceso de su aprendizaje.

Los resultados muestran claramente que tanto la habilidad de comprender (escuchar), como la de escribir son las que los alumnos consideran más difíciles de aprender. Por lo tanto, debería esperarse por parte de los profesores un mayor énfasis en ellas, bajo el supuesto de reforzar lo que les hace falta; más que en la lectura por ejemplo, que representó el porcentaje menor, sólo un 6%. Esto podría explicarse a partir de que los programas desde el bachillerato, se han enfocado principalmente en la comprensión de lectura del idioma, más que a las habilidades productivas. Por lo tanto, se puede deducir además, que una vez identificada la habilidad o destreza que más se les dificulta, es muy probable que ésta sea la que los alumnos prefieran aprender y practicar, o en la que deseen enfocarse de forma específica.

En la pregunta número 4, los alumnos encuestados consideran que el inglés es importante, en primer lugar, para lograr un mejor desempeño profesional, (37%), en segundo lugar, para viajar y comunicarse, (28%) Y finalmente, para realizar estudios de postgrado (19%). Como se puede observar, coincide con sus respuestas anteriores. Los alumnos encuestados están conscientes de la importancia del inglés, ya que éste mejorará su desempeño profesional y les ofrecerá mayor competitividad en el ámbito laboral.

En el caso de la afirmación de los alumnos acerca de que el inglés es importante para poder viajar y comunicarse, debido a que ésta es la lengua mayormente utilizada para fines de negocios, llama la atención que los alumnos (28%) no descartan la posibilidad de viajar, a pesar de las limitantes de su situación socioeconómica.

Lo anterior quizás tenga que ver con el programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) que ofrece becas a los egresados de las carreras profesionales de la UAEH, para realizar estudios de postgrado tanto dentro como fuera del país, y uno de los requisitos que deben cumplir es obtener 550 puntos en el examen TOEFL.

En la pregunta 5, referente a las razones por las cuales los encuestados consideran necesaria la enseñanza del inglés, se pudo apreciar que las tres más importantes en orden jerárquico fueron: *actualmente en todos los ámbitos, saber inglés es un requisito indispensable* (30%), seguida de que *forma parte de su educación integral*, (26%) y el (19%) restante afirma que es necesaria porque *forma parte de la excelencia académica que promueve la universidad*. Además, cabe aclarar que ninguno de los encuestados marcó la opción 'no es necesaria'.

Lo anterior permite visualizar que efectivamente nadie duda de la importancia del idioma y al parecer están conscientes de la necesidad de su aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos desde la implementación del programa de inglés en las carreras profesionales muestran el fracaso en su aprendizaje, especialmente por la forma cómo éste se ha enseñado, según señalan los encuestados.

Resulta interesante comparar esta apreciación con el estudio realizado en 1998 por Narváez, a los estudiantes tanto de carreras profesionales, como de preparatorias de la UAEH, cuando al interpretar los resultados, expresa:

"Se puede deducir de las respuestas que quizá, el problema no estaba en los alumnos. El hecho de que no se sintieran atraídos por aprender inglés, no se debía realmente a que no les gustara o no le encontraran importancia o necesidad sino que, realmente el programa no llenaba sus expectativas. Como se puede apreciar en las respuestas de los alumnos, a ellos si les gustaba el inglés, reconocían la importancia de éste y la necesidad de aprender/o. El problema radicaba entonces, a la forma como sus maestros lo habían enseñado en los diferentes cursos que habían tomado desde la primaria, secundaria (en algunos casos) y en la preparatoria. Así es que al ingresar en la licenciatura, se dieron cuenta que allí tampoco encontraban una metodología atractiva y menos una aplicación en sus carreras (Narváez Sierra, 1998:99).

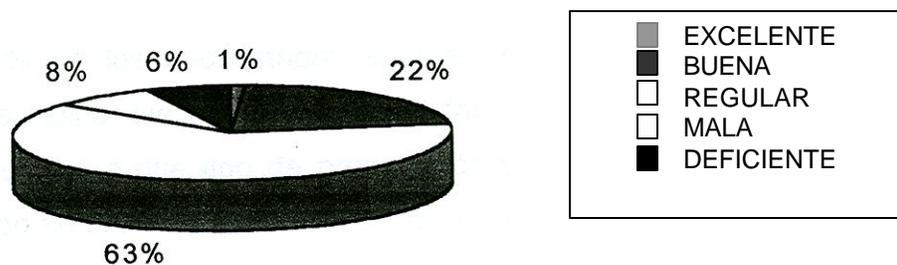
De acuerdo con estos comentarios, se advierte que desde ese entonces ya se percibía el problema del método del profesor, aunque no se descartaban de igual manera otros factores que para efectos de ese trabajo, estaban relacionados con el diseño e implementación del programa de inglés en la UAEH. .

La pregunta 6 está enfocada a evaluar el inglés que les han enseñado a lo largo de la carrera. Con esta pregunta se pretendió juzgar la enseñanza del inglés en general durante los diferentes semestres que han cursado la asignatura. El 63% de los encuestados la calificó como regular, y un 22% como buena. Se destacan éstos por ser los resultados más altos. Sin embargo, no se pueden ignorar los porcentajes de malo (8%) Y deficiente (6%); Y sólo el (2%) restante manifestó que había sido excelente.

Evidentemente, como se estableció en el capítulo dos y de acuerdo con Richards & Lockhart (1998), la enseñanza de lenguas se ha descrito en función de lo que hacen los profesores; esto es a partir de las acciones y comportamientos que los docentes llevan a cabo en la clase y su efecto en los alumnos. Es por ello que, dentro de las razones que llevaron a los encuestados a tal resultado y que se les solicitó contestar de forma abierta, mencionaron diferentes tipos de tareas a las que el docente se enfrenta: las actividades de aprendizaje, la forma como hace y responde preguntas de los alumnos, llevar a cabo ejercicios de práctica, proporcionar oportunidades para la práctica de las

habilidades o destrezas, revisar y repasar cuando sea necesario, entre otras. Entre las que principalmente citaron se encuentran: que el profesor no enseña bien, o porque no sabe cómo enseñar. Lo cual alude al método de enseñanza, objeto de estudio de esta investigación, y que se abordará más específicamente en la pregunta 47 de la encuesta.

Gráfica 4
¿Cómo consideras la enseñanza del inglés a lo largo de la carrera?



Fuente: UAEH, ICEA. Resultados obtenidos encuesta a alumnos

De acuerdo con la pregunta 7, de las diferentes opciones que se les presentaron a los alumnos para ser seleccionadas, un 23% de los encuestados opinó que la enseñanza del inglés en la UAEH debería permitirles manejar las 4 habilidades, seguido del 16% que manifestaron que la enseñanza del inglés debería ayudarles a leer ya comprender textos y, en tercer lugar, el 14% señaló que el contenido debería estar relacionado con su carrera.

Esta última, justifica de algún modo la intención que ha tenido el cuerpo colegiado de implementar el inglés para propósitos específicos, conocido en el ámbito de la enseñanza del idioma como *English for Specific Purposes (ESP)*.

Desafortunadamente, esta propuesta no ha tenido el seguimiento ni la evaluación que se requieren para valorar su efectividad y conveniencia en el aprendizaje de los alumnos.

De igual forma, cabe resaltar también que un 12% sugiere presentar un examen de ubicación al iniciar sus estudios en la carrera y cursar el nivel o niveles que les corresponda, lo cual ha sido compartido también por algunos profesores. Sin embargo, esta propuesta de establecer los cursos de inglés por niveles de conocimiento de los alumnos, no ha sido muy bien acogida, sobre todo por los directivos; ya que esto implicaría una serie de movimientos administrativos, tales como: la movilidad de horarios, la disponibilidad de un mayor número de aulas y de docentes, entre otros.

Asimismo, un 11 % de los encuestados sugiere una mayor preparación de los profesores, lo que indica que existe esta debilidad en la enseñanza. Aunque esta respuesta no especifica a que tipo de preparación se refiere, se puede interpretar tanto la preparación en el dominio del idioma, así como en la preparación didáctica o metodológica de los mismos.

Es evidente que enseñar contenidos constituye un componente importante de la labor docente. Sea cual fuere su organización en el currículum escolar, los docentes deberían dominar los contenidos que enseñan. En otros términos, nadie enseña realmente aquello que no conoce en verdad. Y lo cierto es que muy poco se ha hecho para que los docentes se formen dominando efectivamente los contenidos de su disciplina.

De igual forma es necesaria, una preparación didáctica en los profesores de inglés a partir de las razones que expresan los alumnos como la falta de habilidad del cómo enseñar. Esta es una de las razones principales que justifican el objeto de estudio, y que alude precisamente al método de enseñanza del profesor.

En la segunda parte de la encuesta, referida a la interacción profesor-alumno, se abordan algunos criterios que de acuerdo con su frecuencia e intensidad, en la escala de: *siempre, casi siempre, algunas veces y nunca*,⁶⁴ contestaron los alumnos.

⁶⁴ Se manejó de esta manera con la finalidad de no caer en los drásticos extremos de sí o no, más bien para que pudieran expresar tanto la frecuencia como la intensidad del criterio o afirmación.

La razón de incluir este apartado en la encuesta obedece a como afirma Medina Rivilla (1990), la enseñanza es una actividad compleja y esencialmente interactiva. Al llevarse a cabo como fruto de la implicación e influencia recíproca entre los agentes intervinientes en el aula (profesor-alumno-alumnos), tiene múltiples niveles de relación humana.

En este rubro, que abarcan las preguntas 8 a la 16, se destacan las siguientes, en virtud de la relación directa que pueda tener con el objeto de investigación, por ejemplo: el 46% opinó que el profesor siempre propicia un clima amistoso y de confianza para el aprendizaje, el 35% afirmó que el profesor siempre les motiva a participar en clase, el 41 % consideró que el profesor al responder las dudas de los alumnos, éstos siempre quedan conformes. Finalmente, el 45% señaló que el profesor siempre asiste a clase.

Aparentemente, estos resultados podrían interpretarse de tal manera que existe una muy buena relación entre profesores y alumnos. Lo que puede ser cierto; sin embargo, si se analizaran los dos extremos *siempre y no siempre*,⁶⁵ se puede interpretar que la gran mayoría no está de acuerdo en que siempre existe una buena relación entre el profesor y el alumno; sin embargo el mayor peso para sostener esta última aseveración, se pudo constatar en las observaciones realizadas al 20% de los docentes involucrados en el estudio, puesto que durante el desarrollo de la clase, y debido a la gran cantidad de alumnos en el grupo -un promedio de 50- esta interacción se da parcialmente con un determinado grupo de alumnos, ocasionando así desmotivación y desinterés de los otros, que dedican el tiempo de clase a actividades diferentes relacionadas con la asignatura.

Los profesores de inglés tienen que enfrentarse ante la disyuntiva de elegir la clase de relación que deseen establecer con sus alumnos. Algunos prefieren mantener una estricta separación en su relación, mientras que otros prefieren llevar una relación más cercana y amigable. El enfoque comunicativo propicia y estimula ésta última.

⁶⁵ El no siempre abarcaría las escalas de *casi siempre, algunas veces y nunca*.

Desafortunadamente algunos alumnos malinterpretan esta postura, pues de acuerdo con la experiencia de 18 semestres y observar sus modos de actuar, a veces creen que debe ser sinónimo de actitudes permisivas en su conducta que no son deseables ni provechosas, tales como el ausentismo, 19 suspensión de clases⁶⁶, los retrasos tanto en horarios como en entrega de trabajos o tareas o, permitir únicamente presentar exámenes, por enumerar sólo algunas.

Asimismo, como resultado de lo anterior, se pudo constatar que durante algunas observaciones se presentaban problemas de indisciplina, entendida ésta como una permanente falta de atención en las clases con los consiguientes distractores como murmullos, pláticas relacionadas con otro tipo de actividades, por citar sólo algunos ejemplos, y como resultado, los propios alumnos intentaban poner el orden exigiendo silencio a sus compañeros de una manera insistente y repetitiva.

Es importante destacar que en las encuestas que se realizaron a los profesores, también se les solicitó que opinaran sobre la manera cómo interactuaban con los alumnos. Y sus respuestas fueron variadas: a través de diálogos, monitoreando sus actividades a través de juegos, trabajo en equipos, resolviendo sus dudas, entre otras. Esto indicaría que generalmente el profesor sí se preocupa por mantener esta interacción con el alumno. Aunque el hecho de que sepan cómo hacerlo no debe interpretarse como sinónimo que así lo hacen.

No obstante, también se manifestó la limitación a la que se enfrenta el docente cuando tiene grupos numerosos, a lo que algunos profesores respondieron que prácticamente es imposible interactuar en tan corto tiempo con cada uno de los alumnos de manera personal. Esto refleja una realidad que viven los alumnos y que también reconocen de acuerdo con sus opiniones como un obstáculo en su aprendizaje.

⁶⁶ Desafortunadamente existe una clara tendencia a dejar los horarios de la asignatura de inglés en los extremos inicial o final, lo que significa que se impartan las clases en las primeras horas -en el mejor de los casos- o las últimas horas de cada turno, lo que conlleva a situaciones de inasistencias de alumnos o pérdida de clases, como se verá más adelante. Es probable que esta organización horaria también refleje la escasa importancia de las autoridades a la enseñanza del inglés.

Por supuesto que estos resultados expresan las opiniones vertidas en general, por los alumnos hacia los profesores de inglés en la carrera en Contaduría; sin embargo, se cuenta con datos suficientes para poder cotejar individualmente cada grupo con su respectivo profesor.

Un problema común en los profesores, de acuerdo con las observaciones realizadas, especialmente a los de idiomas, es el enfrentarse a una clase pasiva, donde los estudiantes permanecen insensibles ante los intentos del profesor de responder a sus preguntas, y propiciar una interacción a través del diálogo. Esta puede ser una experiencia frustrante tanto para el alumno como para el profesor. Obviamente existirán ocasiones en las que ningún estudiante pueda responder a las mismas pero, a menudo los alumnos no contestan aun cuando entienden y conocen la respuesta, debido al temor de cometer errores frente al grupo, y ser ridiculizados. Algunos estudios de investigación acción se han enfocado a explorar este problema para crear una mayor interacción dentro del aula.

Cada profesor tiene diferentes niveles de tolerancia para la indisciplina del grupo. Por ello, antes de que suceda algún intento de acción que pueda interrumpir el proceso de enseñanza, se insiste en que es necesario establecer las políticas que rijan de común acuerdo para dar a conocer lo que será o no aceptable en la clase, y las consecuencias para aquellos que las transgredan. Sin un consenso común entre los profesores de marcar lo que es o no permisible, se enfrentarán invariablemente a diferentes reacciones de indisciplina por parte del grupo.

El siguiente apartado de la encuesta (preguntas 17 a la 36) muestra los criterios y afirmaciones relacionados específicamente al método de enseñanza del profesor. Se destacan los porcentajes más altos en las escalas: *siempre, casi siempre, algunas veces y nunca*, de acuerdo con las respuestas de los encuestados.

Por ejemplo, en la pregunta número 17 referida al volumen y a la claridad de voz del profesor, los alumnos manifestaron que casi siempre es el adecuado. Pero, como se podrá apreciar también en la pregunta número 47 que evalúa al método utilizado por el

profesor, algunos alumnos afirmaron que efectivamente en varias ocasiones el volumen de voz del docente es un obstáculo para centrar la atención en la clase, debido a que en ocasiones no se alcanza a escuchar o simplemente que el tono es monótono.

En el caso de la pregunta 21, el 48% de los encuestados opinó que algunas veces el profesor elabora un resumen y conclusión del tema al término de la clase, lo que equivale a suponer que el docente no siempre presenta una estructura lógica en la impartición de los contenidos que ayude a consolidar los temas expuestos. Esto crea en el alumno, de acuerdo con sus opiniones, una sensación de no haber alcanzado los objetivos propuestos en esa clase, y a su vez una inseguridad en los contenidos aprendidos.

En la pregunta 22, el 47% de los alumnos coincidieron en que casi siempre el profesor explica con claridad los temas y se asegura de que los hayan comprendido. A pesar de que es un porcentaje alto, si se llevara al extremo, el porcentaje restante haría dudar de esta afirmación. En el último apartado de la encuesta se podrá apreciar que varias de las razones por las cuales los alumnos consideran que el método del profesor oscila entre bueno y regular se debe precisamente a que el profesor no explica bien los temas, ya sea por la falta de estrategias didácticas para hacerla, por la falta de tiempo efectivo de las clases y la presión por terminar los programas, entre otros factores.

En la pregunta número 24, el 47% de los encuestados opinó que casi siempre el trabajo del profesor en la clase es organizado. De acuerdo con otras respuestas esta idea de organización es entendida por los alumnos como una secuencia ordenada en la presentación de las actividades, además del uso de diferentes recursos didácticos para la presentación de los temas.

Con relación a la utilización de apoyos didácticos en la pregunta No. 26, el 43% de los alumnos opinó que casi siempre el profesor varía la utilización de apoyos didácticos (grabadora, proyector de acetatos, láminas, películas, juegos), entre otros para impartir su clase.

Este aspecto es importante resaltarlo porque es muy frecuente que el profesor de lenguas generalmente se centre en el libro de texto, como único recurso en la enseñanza, lo que trae como consecuencia que las clases sean monótonas, e inclusive el motivo de desinterés por aprenderlo.

Los diferentes materiales didácticos especialmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras son indispensables para lograr un aprendizaje significativo del inglés, en este caso. Desafortunadamente por la falta de tiempo de los docentes quienes tienen a su cargo un gran número de grupos atendidos, la falta de preparación en la elaboración de este tipo de material, el costo que implica diseñarlos, la falta de apoyo de la institución, la falta de disposición para hacerla, por citar sólo algunos, las clases de inglés se limitan a seguir al pie de la letra el libro de texto, el uso del pizarrón, y el uso de la grabadora en el mejor de los casos. Esta afirmación se sustenta a partir de las opiniones de los profesores y alumnos, así como de las observaciones de clase.

A este respecto, también en la encuesta a profesores se les instó a contestar si contaban con recursos didácticos que pudieran facilitar el desempeño de su labor docente. Todos contestaron afirmativamente. De la misma manera con respecto a la pregunta 10 *¿Ha elaborado o cuenta usted con un banco de material en el área de inglés y lo utiliza en sus clases?* Sólo dos de los 13 encuestados contestaron que no. Los 11 restantes mencionaron por ejemplo: artículos de revistas, folletos turísticos, audiocassettes, tablas de verbos, visuales, tarjetas, láminas, juegos, recortes y videos. No obstante, las opiniones de los alumnos al evaluar el método y las observaciones de clase, muestran que el profesor utiliza poco material de apoyo y que se basa únicamente en el libro de texto.

Lo anterior indica que no bastan las intenciones de tener un acervo de material disponible para el uso en la clase, puesto que la realidad muestra evidentemente una ausencia del mismo, aún cuando en teoría los profesores reconocen -de acuerdo con las encuestas- que éste es importante para el buen desempeño de su labor.

En cuanto a la pregunta 31 al solicitar la opinión de los alumnos respecto a que si el profesor explica al comienzo de los temas gramaticales, el 39% afirmó que casi siempre lo hace, seguido del 32% que sostuvo que siempre lo hace. Lo anterior podría ser muestra de que la mayoría de los docentes utilizan el enfoque gramatical, aun cuando en las encuestas aplicadas a los profesores, éstos manifestaron que utilizaban el enfoque comunicativo en la enseñanza de la asignatura.

Las implicaciones que puede tener el uso de un método con enfoque gramatical para la enseñanza del inglés, de acuerdo con los nuevos enfoques son contraproducentes dado que las condiciones en las que están inmersos los alumnos rebasan los alcances de este método, en otras palabras, éste precisamente ha sido reemplazado por otros que intentan hacer que las clases sean más funcionales y motivantes para poder competir con los avances tecnológicos actuales, y por ende, satisfacer las necesidades y expectativas de los directamente involucrados.

Sin duda alguna y sin descartar otros factores que sean las causas que originen el fracaso en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el caso que nos ocupa, el método que un gran porcentaje de los docentes encuestados utiliza, afecta el mejor desempeño de estos procesos con las consecuencias ya conocidas y por las cuales surgió el interés del presente estudio.

Finalmente, dentro de las preguntas destacadas en este apartado, la número 33 trató de indagar con qué frecuencia el profesor utiliza el inglés en sus clases. El 49% de los encuestados opinó que casi siempre lo hace. De igual manera esta misma pregunta se complementa con la 34 en donde se les interrogó que si el profesor utilizaba el español para explicar los temas. En esta misma idea, el 58% manifestó que algunas veces sí se hace.

En la confrontación de estas dos respuestas, se puede afirmar que generalmente las clases se imparten en la lengua extranjera, como es lo aconsejable.

Estos resultados llaman la atención, pues son motivo de controversias. Por ejemplo, en el último apartado de las encuestas, al evaluar el método, algunos alumnos manifestaron que éste es bueno debido a que el profesor habla en inglés toda la clase y usa el español para explicar lo que no se entiende; y algunos otros lo evaluaron como regular porque el profesor habla todo el tiempo en inglés.

Algunos autores, como Davies (1986), han argumentado a este respecto que el uso del inglés dentro del aula determina si éste es visto como una materia de estudio, más que una forma de comunicación. Por ejemplo, si el profesor no explota los conocimientos de los alumnos para poder comunicarse en el idioma extranjero, quiere decir que la lengua no es un medio efectivo de comunicación entre ellos.

En este sentido, elegir la mejor opción resulta sencillo, pero hacerla efectiva es más difícil. Para usar exclusivamente la lengua en un curso de principiantes, sin desanimar a los alumnos, el profesor necesita:

1. seguir un programa de trabajo y emplear técnicas que hagan poco necesario el uso de la lengua materna para "explicar" la lengua extranjera, indicar actividades deseadas, etc., y
2. establecer un repertorio en inglés para indicar actividades de rutina, para el manejo de la clase en general, y para los intercambios deseables entre los alumnos y el profesor.

Ahora bien, hay que reconocer que al profesor poco capacitado o con un control inadecuado de la lengua se le presentan ciertos problemas. Sin embargo, algunas de las técnicas básicas para manejar la clase sin usar la lengua materna de ninguna manera son más difíciles de adquirir y usar que las técnicas (si existen) para usar la lengua materna como medio de instrucción efectiva.

El control de la lengua extranjera en la clase (y esto es distinto al dominio general de la lengua) puede ser al principio problemático, lo mismo para el profesor poco experimentado que enseña su lengua nativa, que para el profesor que no domina el inglés con fluidez. El primero debe reducir su repertorio instintivo de la lengua a un

repertorio accesible a los alumnos. el segundo debe adquirir los elementos y la fluidez necesarios para lograr un repertorio adecuado a la interacción en la clase.

Interesan aquí entonces dos aspectos de la actuación del profesor: el aspecto metodológico y el aspecto lingüístico. Pero no se pueden separar con claridad estos dos aspectos de la actuación del profesor (y de la actividad de la clase en general), precisamente por la esencia misma del lenguaje humano en el que las formas realizan las funciones, y las funciones justifican las formas.

Cabe aclarar que se ha sugerido por parte de los que defienden los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas, el uso del inglés con exclusión de la lengua materna, pero no de manera dogmática. Puede haber momentos en que el uso del español en este caso, "reconforta" a los alumnos o soluciona un problema grave. Además, sobre todo en los grupos de principiantes, la comunicación no verbal (el uso de un repertorio de señales y gestos más o menos convencionales de dibujos, mímica, etc.) es de suma importancia.

En la medida que los alumnos avanzan hacia el nivel intermedio, la comunicación se puede apoyar más completamente en la lengua extranjera. Sin embargo, lo que empieza mal suele seguir mal; muchos cursos de inglés que se denominan "intermedios" o "avanzados" siguen tratando a la lengua extranjera como materia de estudio y utilizan la lengua materna en la clase como medio de instrucción y de comunicación en general.

Por otro lado, en relación con este apartado, hay que considerar que en algunos casos, el profesor determina el diseño del curso que imparte: decide con los alumnos la duración y la intensidad del curso, fija los objetivos, elige los libros de texto, distribuye el material de acuerdo con el tiempo disponible, elabora los exámenes, etc. Sin embargo generalmente no sucede lo mismo en las clases que se imparten en una institución, ni conviene que sea así. La mayoría de los profesores no disponen del tiempo para diseñar un curso, ni cuentan con suficiente preparación y experiencia. Por otro lado, en una institución como en este caso, en la que los alumnos pasan de un profesor a otro,

debe existir una coordinación de propósitos y esfuerzos.

Al profesor le corresponde realizar los planes formulados por las autoridades y, en condiciones ideales, debería participar en las decisiones que determinan la manera en que se imparte la enseñanza. Sin embargo, en muchos casos su participación es nula, y su libertad de acción, sobre todo en contextos restringidos⁶⁷, está severamente limitada. La falta de participación de los profesores en la planificación da lugar a que en el aula se modifiquen o nulifiquen las normas metodológicas impuestas desde arriba.

Cabe mencionar que en el ámbito universitario predomina lo que se conoce como *libertad de cátedra*. Esto significa que el desarrollo de la metodología dentro del aula compete exclusivamente al profesor. Es de suponer que si las decisiones se toman "cerca del aula", se pueden esperar los mejores resultados posibles.

Desafortunadamente, en contextos restringidos, el profesorado en general no tiene la preparación necesaria para acertar en tales decisiones. De esta manera, las autoridades institucionales se enfrentan a un dilema: imponer programas y objetivos en un intento de controlar la enseñanza desde arriba y fomentar las condiciones que permitan a los profesores ajustar procedimientos a sus necesidades inmediatas para cumplir con los objetivos generales.

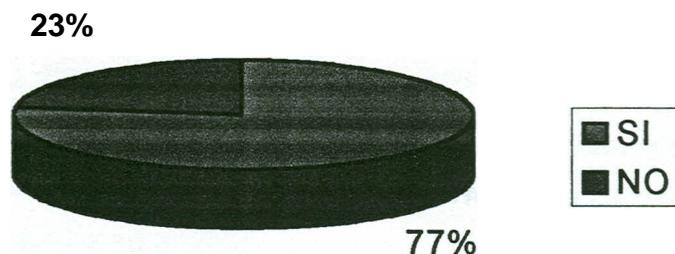
No se puede olvidar que quizá la gran mayoría de profesores que trabajan en contextos restringidos no disponen de tiempo ni de recursos para capacitarse o actualizarse profesionalmente. Desde luego se piensa principalmente en el dilema al que se enfrentan las autoridades en países donde la carencia de recursos y la presión demográfica se conjugan para obstaculizar la enseñanza eficaz. Pero cabe destacar lo que afirma Davies:

⁶⁷ Se consideran contextos restringidos en los .que predominan los factores adversos, como por ejemplo, grupos numerosos, profesorado sin preparación didáctica, los horarios extremos, la obligatoriedad de la asignatura, por nombrar sólo algunos; a diferencia de los contextos abiertos en los que imperan condiciones favorables

...pocos de los países desarrollados pueden ufanarse de tener un nivel satisfactorio en la enseñanza de lenguas extranjeras que se imparte en los sistemas de educación pública (Davies, 1986:48)

Esto quizá tenga relación con la pregunta 38 de la encuesta a profesores: *¿Considera que las clases que usted imparte son de calidad?* Diez de los trece profesores dijeron que sí. Los tres restantes que manifestaron que no, aludieron al bajo nivel de los alumnos y a su poco interés por aprender, a los programas extensos y a los grupos numerosos.

Gráfica 5
¿Considera que las clases que imparte son de calidad?



Fuente: UAEH, ICEA. Resultados obtenidos en la encuesta a profesores

Esto puede indicar, de acuerdo con las opiniones de los profesores, lo que se ha manifestado ya anteriormente, las causas por las que la enseñanza del inglés no ha dado los resultados esperados se debe a varios factores, y no sólo al profesor.

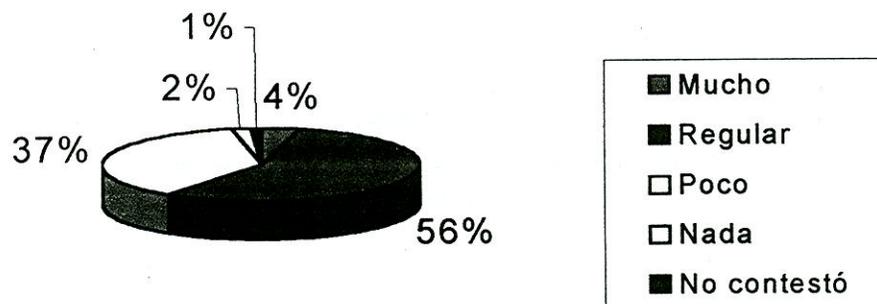
Con respecto al apartado de aprendizaje activo (preguntas 37-43), es importante resaltar algunos aspectos. Por ejemplo, en la pregunta 43 que está estrechamente relacionada con el aprendizaje de los alumnos, se solicita la opinión de los alumnos para evaluar qué tanto consideran que han aprendido inglés tanto en este curso, como durante toda su carrera.

Sus respuestas se inclinaron con mayor porcentaje hacia la categoría regular. tanto en este curso (49%), como durante toda su carrera (56%). Se puede deducir que en esta última, que involucra los ocho semestres que han cursado la asignatura, involucra por supuesto a diferentes profesores, y por ende distintas formas de enseñar el idioma. Lo que resalta además es que parecen ser menos críticos' hacia su curso actual, que hacia la evaluación de su aprendizaje durante toda su carrera.

Esto se podría deber a que no se descarta que exista un cierto grado de temor en los alumnos por expresar sus opiniones, aun cuando la encuesta haya sido de forma anónima, debido a la empatía que exista con su profesor, o bien por no desear sentirse involucrados en un proceso de evaluación al docente. Cabe aclarar que las diferencias más grandes entre los porcentajes que evalúan el aprendizaje de este curso y durante toda su carrera se inclinan a los extremos: mucho y nada. (Ver gráfica 6).

Gráfica 6

¿Qué tanto consideras que has aprendido inglés durante toda tu carrera?



Fuente: UAEH, ICEA. Resultados obtenidos en la encuesta a alumnos

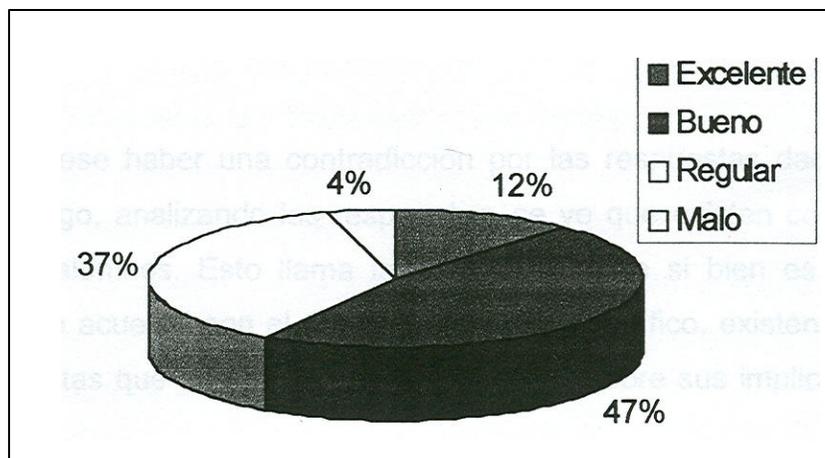
Finalmente, la encuesta incluye un apartado en el que se evalúa específicamente la asignatura de inglés durante el semestre en el que los alumnos se encuentran estudiando en el momento de aplicar este instrumento.

En relación con la pregunta 44, en la que los estudiantes proporcionan su opinión o evaluación del curso actual, se puede apreciar que los mayores porcentajes recaen entre bueno y regular. El 43% opinó que es bueno, y el 42% que es regular. La diferencia entre ambas es tan sólo del 1 %. Lo que podría indicar nuevamente con respecto a los extremos, que sumándolos representan un porcentaje bastante considerable del 85%, mientras que del 15% restante, el 7% lo consideran excelente y el 8% lo califican como malo y deficiente.

Existen dos puntos diferentes de ver las cosas: Si se busca un punto medio, es preocupante por la misma divergencia que existe, y esto hace cuestionar la veracidad de las repuestas. Sin embargo, aun cuando fuese realmente confiable la tendencia hacia el bueno, las evidencias que se manifiestan tanto en directivos, docentes y hasta las propias observaciones en clases demuestran lo contrario.

La pregunta 47 estuvo dirigida particularmente a evaluar el método utilizado por el profesor para la enseñanza del inglés. Un porcentaje elevado de alumnos opinó que el método del profesor se encuentra entre bueno y regular. Los resultados se pueden apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica 7
¿Cómo consideras el método de enseñanza de tu profesor?



Fuente: UAEH, ICEA. Resultados obtenidos en la encuesta a alumnos

Ahora bien, también se les instó a los alumnos encuestados a responder por qué lo consideraban así. Dado que la respuesta fue abierta, los alumnos dieron razones muy variadas, pero se consideró únicamente tomar aquellas razones que con mayor frecuencia fueron mencionadas.

El método es bueno, de acuerdo con la opinión de los alumnos porque:

- ."motiva y estimula el aprendizaje"
- ."sí se le entiende"
- ."enseña bien"
- ."se aprenden cosas nuevas"
- ."realizamos trabajos y tareas"
- ."se preocupa porque aprendamos"

Por otro lado, aquellos que opinaron que el método del profesor es regular se apoyaron en las siguientes razones:

- "la clase es tediosa y aburrida"
- "le falta control del grupo"
- "se utiliza poco material didáctico y de apoyo"
- "no motiva"

Aparentemente pudiese haber una contradicción por las respuestas dadas por los alumnos. Sin embargo, analizando las respuestas, se ve que existen coincidencias en cada grupo de alumnos. Esto llama la atención porque si bien es cierto, las opiniones difieren de acuerdo con el grupo y profesor específico, existen relaciones importantes entre éstas que dan pautas para reflexionar sobre sus implicaciones en el aprendizaje.

Si se argumenta que la clase es tediosa y aburrida, se deduce que no motiva a los alumnos a aprender. Asimismo, de acuerdo con la opinión de los alumnos, el profesor no utiliza diverso material de apoyo para hacer su clase más atractiva, puesto que éste se basa únicamente en el libro de texto, para cubrir el programa establecido, además de

que no se practican todas las destrezas del idioma: leer, escribir, escuchar y hablar.

Cabe aclarar que en este tipo de encuestas, las opiniones no pueden ser totalmente objetivas ni confiables, puesto que están sujetas a la subjetividad de cada uno de los individuos. Como bien lo afirman Hammersley y Atkinson (1994), una de las características de la investigación social es que los "objetos" que se estudian son en realidad "sujetos" que por sí mismos producen relatos de su mundo. Por ejemplo, aquel alumno que sabe el idioma, o se considera buen estudiante, no le verá mucho inconveniente al método de enseñanza, ni al efecto en su aprendizaje; por otro lado, la personalidad del docente, sus características, como su juventud, nivel de tolerancia, por nombrar algunas, hace que exista una mayor identificación, y por tanto mayor empatía. Lo que definitivamente ejerce una influencia al momento de expresar sus opiniones.

Por último, no hay que olvidar que aquí se están obteniendo resultados de todos los profesores de inglés en la Licenciatura en Contaduría, lo que quiere decir que por supuesto existe una gran variedad de profesores y de todos tipos, por lo que no se puede llegar a generalizar.

6.4 Descripción y análisis de las Encuestas a Profesores

El objetivo de estas encuestas fue determinar el tipo de método que utiliza el profesor en la enseñanza del inglés en la muestra seleccionada para el estudio; además de obtener información relevante que permitiera reflejar aspectos relacionados con la enseñanza del idioma dentro de la carrera. Asimismo, se consideró incluir un apartado en el que se pudieran determinar aspectos generales e identificar la formación y experiencia de los docentes (Ver ANEXO G).

Estas encuestas se aplicaron a 13 de los 14 profesores que atendieron los 18 grupos de la carrera en Contaduría durante el periodo enero-junio de 2002. La intención era aplicarla al 100%, es decir a los 14 profesores que impartieron la asignatura en dicha carrera. Desafortunadamente uno de ellos se rehusó a entregar la encuesta. No

obstante, 13 profesores representan el 92%, lo que se consideró suficiente para tener un panorama general de la enseñanza y el o los métodos utilizados por los docentes.

En principio se les requirió responder a algunos aspectos generales tales como el género, edad, nacionalidad, lengua nativa, lugar de nacimiento, y estado civil.⁶⁸

En cuanto a su formación, se les solicitó su nivel de conocimientos en inglés, grado máximo de estudios, profesión, estudios en proceso, dónde aprendió el idioma, si cuenta con alguna certificación que acredite su dominio del inglés, si ha recibido alguna preparación didáctica y si ha vivido en un país de habla inglesa.

Con respecto a su experiencia docente, se les requirió responder al número de años que han trabajado fuera y dentro de la UAEH, y dentro del ICEA, número de grupos atendidos tanto en la UAEH, como fuera de ella, así como otras actividades que realiza aparte de la docencia.

De los datos proporcionados en este rubro, en cuanto a la formación docente o preparación didáctica, traducida en este caso a la formación en la enseñanza del idioma; se puede decir que de los 13 profesores, 3 cuentan con el COTE, 1 truncó la especialidad en pedagogía, 2 manifiestan haber egresado de una Escuela Académica para Maestros de inglés, y 2 más mencionan el Teacher's Development.

El 46% cuenta con estudios de licenciatura diferentes a la Lic. en la Enseñanza del idioma, y el 38% cuenta únicamente con el bachillerato. Este punto llama la atención, pues valdría la pena cuestionar a cuántos de estos profesores realmente les agrada enseñar inglés, puesto que el mayor porcentaje cuenta con estudios de licenciatura, en otras disciplinas.

Ahora bien, en el momento de realizar estas encuestas, la experiencia docente fuera de la universidad osciló entre los 7 u 8 años, dentro de la UAEH, entre 8 y 9 años, y en el ICEA, el promedio de experiencia docente fue de 3 años.

⁶⁸ Esta información se detalla en el apartado 5.2 de población y muestra.

De lo anterior, se podría deducir que la experiencia docente podría ser uno de los factores que implicaran garantía en la enseñanza. Sin embargo, en la práctica no existen evidencias de que así suceda.

Ahora bien, 6 de los profesores (38%) tenían a su cargo entre 6 y 7 grupos, 5 (46%) entre 1 y 2 grupos, y 2 (16%) restante tenían entre 3 y 4 Y 5 Y 6 respectivamente. Esto nos habla de la necesidad que puede existir por los profesores en cubrir su tiempo con mayor número de grupos, muy probablemente por los beneficios económicos que representa. Aspecto que puede confrontarse con la pregunta *¿Qué otra actividad realiza aparte de la docencia?* Aunque hay que resaltar el hecho de que un profesor por asignatura no goza de un sueldo decoroso, la garantía que en este sentido se puede tener, es que representa una forma de ingreso casi segura con sus respectivas prestaciones y, - al parecer hasta ahora- sin mayores requisitos.

Se podría cuestionar aquí cómo es que se da la asignación de grupos. Pues a pesar de lo que se dice en el discurso y de los requisitos que ha planteado la DUI-mencionados anteriormente- en la realidad parece que el criterio que se toma en cuenta principalmente es la disponibilidad de tiempo del aspirante a profesor de inglés. Esto obedece a su vez a la limitación que se tiene de abrir horarios para la asignatura, y por lo general resultan ser los de mayor flexibilidad, quedando sin cubrir los horarios más irregulares e inapropiados.

En virtud de que la encuesta pretendió principalmente indagar sobre los aspectos metodológicos, intencionalmente se solicitó a los profesores proporcionar sus respuestas de forma abierta. De esta forma se pudo constatar si su conceptualización era la misma y bajo que creencias sustentan su enseñanza.

Además, esta encuesta tuvo la función de comparar lo que expresó el profesor respecto a su forma de enseñar, tanto con las opiniones de los alumnos como con lo percibido en las observaciones de clase realizadas.

De este modo, la primera pregunta estuvo redactada con toda intención de saber qué

se entendía por ésta en estos términos: *Explique brevemente la metodología que utiliza para impartir sus clases*. Las respuestas tuvieron mucha variedad pero también crearon confusión en los profesores.

Como bien señala Cortés, "...el método es en suma algo más concreto, algo observable en un aula o en cualquier situación de enseñanza/aprendizaje. Cada enseñante emplea un(os) método (s) -su modo de enseñar-, aunque a todos nos resulte difícil explicitar en qué consiste nuestro método particular" (Cortés Moreno, 2000:50).

Aunque las declaraciones fueron variadas, se percibió una tendencia por mencionar que se dan instrucciones de acuerdo con lo que marca el texto y se les pide a los alumnos que hagan lecturas. Esto habla de que existe un énfasis a seguir lo que indica el libro, y se le otorga una mayor importancia a la lectura. Esto quizás obedece al hecho de que el nuevo plan de estudios establece como principal objetivo la comprensión de la lectura.

En relación con el aspecto metodológico, sería útil considerar dos situaciones en que los profesores proceden sin método definido. En una se encuentra el profesor que procede así por ignorancia de la metodología. Ocupa el puesto de catedrático sólo porque habla una lengua extranjera, y sus únicos lazos con la metodología consisten en un libro de texto (impuesto o elegido al azar) y en vagos recuerdos de cómo procedían sus maestros de lengua extranjera en sus días de estudiante.

Generalmente lo que sucede en esta situación es que muy pronto los alumnos se dan cuenta de que el profesor no sabe lo que está haciendo (qué pasos tomar, cómo lograr sus propósitos, cómo resolver los problemas), y pierden la confianza en él como profesor, aún cuando lo estimen como persona agradable y empeñosa.

En estas circunstancias, el profesor, si de veras es empeñoso, busca con urgencia la orientación metodológica que él también reconoce que le hace falta, mientras analiza constantemente su experiencia en el salón de clases para introducir, aunque sea, la semblanza de un método en su proceder. Este proto-método evoluciona a medida que se aumentan los conocimientos empíricos del profesor, y la evolución puede acelerarse y re-orientarse de manera significativa si el profesor busca la oportunidad de entrar en

el diálogo profesional, de leer la literatura especializada, o de tomar un curso de capacitación. El caso del profesor novato que se esfuerza por descubrir o inventar una metodología era lo más usual en el pasado reciente y sigue siendo común hoy en día, de acuerdo con las evidencias del trabajo de campo realizado.

El segundo caso de un profesor que procede sin método definido es muy distinto. Se trata del maestro que conoce bien la teoría y la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera y que enseña su lengua materna en su propio país a grupos de visitantes extranjeros, adultos, con alta motivación y por supuesto, con la necesidad cotidiana de usar el idioma fuera del salón de clase. Los alumnos llegan al curso con conocimientos básicos del idioma, y en muchos grupos, este idioma es el único medio de comunicación entre ellos, ya que provienen de distintos países. La estrategia del maestro consiste en aprovechar al máximo las condiciones propicias para la adquisición de una lengua extranjera, estimulando la comunicación entre los alumnos con la mínima interferencia de su parte, de modo que se animen a explotar el idioma. Así el maestro se limita a proponer actividades, no a imponerlas, que los alumnos desarrollan por sí solos.

De acuerdo con Davies, el logro alcanzado por el maestro que se encuentra en este tipo de situaciones se basa en dos hechos observables:

- 1. Una persona, niño o adulto, puede adquirir una lengua extranjera sin maestro, cuando las condiciones son propicias.*
- 2. Aun cuando una persona aprende una lengua extranjera casi exclusivamente en un curso de instrucción formal, el desarrollo de la habilidad del alumno sigue su propio camino, que nunca es precisamente el camino trazado por el programa del curso (Davies, 1986; 44).*

De ahí que el profesor que se halla en situación tan propicia se limita a ayudar a sus alumnos a seguir su propio camino. Desafortunadamente éste no es nuestro caso. En el ámbito universitario, el profesor de inglés debe buscar la mejor manera para crear situaciones de aprendizaje en un contexto totalmente alejado de la práctica cotidiana del idioma.

Estos dos ejemplos representan los extremos de la enseñanza de las lenguas

extranjeritas, y el primer caso manifiesta la necesidad intuitiva de desarrollar un enfoque metodol3gico.

"La metodologfa de la ensefianza de las lenguas extranjeras es el resultado del esfuerzo por sefialar los caminos transitables hacia el dominio, aunque sea parcial, de una lengua, y de crear las mejores condiciones para la jornada, teniendo en cuenta que s3lo cuando los alumnos est3n bien encaminados y las condiciones son propicias, es aconsejable abandonar un enfoque metodol3gico. (Davies 1986:44).

Los otros aspectos que se plantearon en la encuesta a profesores, ya han sido abordados anteriormente, al confrontarlos precisamente con la encuesta a alumnos y al considerar lo que se identific3 en las observaciones de clase.

6.5 Observaciones de clase

Las clases observadas fueron a los grupos de la muestra tomada, a estudiantes del segundo al octavo semestre de la carrera en Contadurfa durante el periodo enero-junio de 2002 en el ICEA. Todos los profesores eran mexicanos con diferentes perfiles y aros de experiencia, como se muestra en el cuadro 7. El objetivo de est3s fue unfcamente comparar la informaci3n recabada de las encuestas tanto de alumnos como de profesores, y especfcamente identificar la metodologfa utilizada por cada uno de ellos. Durante las observaciones, los estudiantes se mantuvieron en principio atentos, pero despu3s fueron tomando actitudes que en general mostraban falta de atenci3n, o inter3s hacia la asignatura, (parecfan no disfrutar de la clase).

Problemas identificados:

Preparaci3n de la clase

- La planeaci3n de las clases por parte del profesor -en caso de que existiera - parece no atender a las necesidades del grupo, en cuanto a n3mero de alumnos, edad y nivel de conocimientos.
- Durante las observaciones realizadas, no hay muestra de utilizar equipo o materiales did3cticos para el desarrollo de la clase. S3lo en contadas ocasiones se lleva alg3n tipo de material diferente al texto. En el mejor de los casos se utiliza el pizarr3n aunque de manera limitada y muchas veces inadecuada.

- La distribución del tiempo dentro de la clase no es apropiada, pues se evidencia una carencia de variedad de actividades. En general, se pretende seguir exactamente con los ejercicios planteados por el texto, lo cual hace que la clase sea monótona y cansada.

Enseñanza

Sus técnicas de enseñanza carecen de consistencia con algún enfoque o método en particular. El enfoque que manejan en general es más bien gramatical, pues se da mucho énfasis a la gramática, aunque por seguir la directriz que marca el texto, a veces parece ser comunicativo. Sin embargo, el profesor omite brindar al alumno las oportunidades necesarias y apropiadas para un aprendizaje significativo.

Manejo de clase

La manera de organizar las actividades no contribuye a que los alumnos se concentren en el aprendizaje, sino que dispersa mucho su atención. Como se pudo observar, a veces sólo hace participar a una parte del grupo, descuidando al resto de los estudiantes. Esto genera a la vez distracción, desinterés en la mayoría, e indisciplina hacia el interior del grupo.

Por otro lado, el carácter del profesor quizás se preste a un doble juego: en principio, la confianza que les da a los alumnos y la aparente identificación que existe entre ambos, -en los casos de los profesores jóvenes- parece fortalecer un clima de cordialidad. Sin embargo, esta confianza va tornándose en indisciplina que a veces llega a la falta de respeto, tanto del profesor, como hacia la clase misma.

La indisciplina, como ya se comentó, es muy común en la mayoría de los grupos observados, manifestándose ésta de diferentes maneras, y puede ser interpretada de varias formas. Puede ser por un descontento de los alumnos al no recibir lo que esperan. Es pertinente pensar que al profesor corresponde organizar las actividades y el material acorde a los objetivos, tipo de alumnos, e intereses de los mismos. Al no

haber una planeación de clase, atendiendo a estos aspectos, el alumno se desorienta al desconocer qué es lo que el profesor también espera de él. Todo esto, y aunado a que son grupos numerosos, no se les brinda a los alumnos la oportunidad de participar activamente en el proceso, con el conocido resultado de dispersar su atención. Esto parece ser un círculo vicioso para el alumno, pues al no involucrarse en la clase, la clase no le resulta amena ni interesante, mucho menos de provecho.

Por otro lado, el profesor también puede esperar que la motivación venga del propio alumno, y que sea éste precisamente quien deba poner toda la atención y disposición para aprender. Existe también la opinión de que los alumnos son los que desmotivan con sus actitudes al profesor, y esto sorprendentemente reconocido también por algunos alumnos, según los resultados de las encuestas.

Un ejemplo de lo que el profesor espera del alumno se encierra en el siguiente extracto:

"The students, as a class, didn't respond voluntarily to the instructor's questions and did not participate in class discussions. Students also never asked the teacher questions outside one-on-one situations. Thus the teacher received little oral feedback. According to the teacher:

Most of the class members sit looking straight ahead using minimal facial expressions, gestures and verbal utterances. What I want is for the students to be more demonstrative and more overtly communicative in their feedback. I want these behaviours: I want the students to ask questions, make comments and to respond with nods and shakes of the head, with sounds of agreement or sounds of understanding. Also, I want them to be both reactive and proactive".

(Senell 1999: documento Web)

Aunque este ejemplo podría parecer extremo, se debe en parte a que se trata de un estudio de investigación acción que se llevó a cabo con estudiantes japoneses. La diferencia de culturas puede influir en el grado de participación y en la interacción entre alumnos y profesor. Sin embargo, en las observaciones se pudo apreciar que en la interacción entre profesores y alumnos -como ya se comentó anteriormente influyen otro tipo de limitantes como el número de alumnos.

De acuerdo con Davies, el número de alumnos por grupo es el factor que más directamente afecta la enseñanza y siempre se toma en cuenta al examinar las opciones metodológicas: ... *"en contextos restringidos, por ejemplo en los que el número de*

alumnos es excesivo, el desarrollo de una clase se ve seriamente obstaculizado. (Davies, 1986:14).

Precisamente la gran cantidad de alumnos (50) que se tiene actualmente en cada grupo debido a que éstos se volvieron a fusionar como originalmente estaban, implica considerar las opciones de los métodos que resulten más efectivos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, también es importante mencionar que los alumnos pueden compartir opiniones sobre lo que constituye la interacción en el aula y el comportamiento adecuado en la clase.

Estas creencias pueden tener una raíz cultural y, a veces estar en contradicción con las creencias de los profesores. Por ejemplo:

- *No está bien preguntarle al profesor durante la clase.*
- *No se debe abandonar el aula hasta que el profesor haya terminado.*
- *Está bien levantarse y pedirle a un compañero que te ayude cuando lo necesites.*
- *Está bien copiar las respuestas de otro alumno en los deberes de casa.*

(Richards & Lockhart, 1998: 57)

Es por ello que existe tanta diversidad de opiniones en los alumnos, aun cuando se trate de una misma cultura. Lo mismo puede suceder con su concepción de lo que es *enseñar bien*.

No debemos olvidar que los profesores de inglés, no sólo tratan de enseñar el idioma, sino también una cultura, y esto incluye los aspectos sociolingüísticos apropiados dentro del aula, por lo que es importante conocer sus coincidencias y diferencias. Tenerlas en consideración es primordial para saber cómo actuar en cada situación y aprovechar la interacción de modo que redunde en el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, de acuerdo al análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las encuestas a alumnos y profesores, así como de las observaciones de clase, corroboran que efectivamente el éxito o el fracaso en el aprendizaje del inglés tiene que ver con

factores de diversa índole uno de ellos es la falta de motivación. En este sentido, el método de enseñanza del profesor juega un papel importante para lograr el interés de los alumnos hacia la asignatura y favorecer el aprendizaje del idioma.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Conclusiones

Lo que dio origen a esta investigación fue reconocer que el éxito o el fracaso en el aprendizaje del inglés tiene que ver con factores de diversa índole: pedagógicos, sociales, institucionales, económicos, culturales, motivacionales, áulicos y afectivos. Éstos afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de este idioma, y están relacionados con la motivación o desmotivación para el aprendizaje del inglés, porque los alumnos afirman -de acuerdo con los resultados obtenidos- que no están aprendiendo el idioma.

El aprendizaje de una lengua extranjera es una tarea compleja que no siempre se lleva a cabo con éxito, especialmente si no se apoya en una metodología que lo facilite.

A pesar de los múltiples factores que afectan estos procesos de enseñanza y de aprendizaje, esta investigación se basó en el supuesto de que el método de enseñanza del profesor es uno de los que mayor peso tiene para dar cuenta de la problemática que se percibe en la UAEH en cuanto a los resultados que se han obtenido en la enseñanza del inglés desde su implementación.

Este supuesto fue corroborado de acuerdo con los resultados obtenidos, por lo que se afirma que el método de enseñanza del profesor sí juega un papel importante para lograr la motivación y el interés de los alumnos hacia la asignatura y favorecer el aprendizaje del inglés.

Con base en lo descrito y analizado en los capítulos anteriores, y con el fin de dar cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, se encontraron las siguientes relaciones discernibles entre el método del profesor y el aprendizaje del inglés, que se agrupan a modo de conclusiones de la siguiente manera:

En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

- ❖ El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a la gran cantidad de factores que influyen en él. La apreciación de que los alumnos no aprenden inglés en el ICEA se debe de manera conjunta a varios aspectos - el método-de enseñanza del profesor, la desmotivación, los contenidos previos que tienen los alumnos sobre el idioma, el número de estudiantes por grupo, la intensidad horaria, las políticas institucionales, los intereses y las expectativas frente al idioma, la personalidad tanto del profesor como del alumno, entre otros. Estos influyen recíprocamente en las actitudes que manifiestan tanto el docente como el estudiante frente al idioma. Es probable que esta situación esté presente en las demás institutos de esta universidad.
- ❖ Los métodos de enseñanza se basan en teorías sobre el aprendizaje o teorías sobre la naturaleza de la lengua. El modelo de Stephen D. Krashen hace la distinción entre adquisición y aprendizaje. De acuerdo con su teoría, la adquisición es lo más aconsejable, pues se refiere a la asimilación natural de las reglas de la lengua a través de su uso para la comunicación. Sin embargo en nuestro contexto se ubica como aprendizaje puesto que se refiere al estudio formal de la lengua y su proceso consciente.
- ❖ Con base en la observación de clases a los profesores de inglés en el ICEA, se pudo apreciar que generalmente éstos tienden a ignorar aspectos importantes dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, el diseño de actividades o estrategias que involucren y motiven a todos los alumnos del grupo, los objetivos o propósitos del nivel que enseña, la planeación u organización de actividades a realizar dentro de la clase, en cuanto a la enseñanza. De igual manera, con respecto al aprendizaje, los docentes dejan de lado aspectos como los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, sus expectativas e intereses frente a la asignatura y los niveles de ansiedad, los conocimientos previos que tienen, entre otros.
- ❖ El conocimiento de un idioma no puede ser eficiente ni duradero si durante su adquisición o aprendizaje carece de condiciones pedagógicas, psicológicas y sociales. De acuerdo con lo identificado en este estudio, en el ICEA no están

dadas totalmente estas condiciones, puesto que, en la mayor parte del alumnado hay desmotivación hacia el aprendizaje, no hay claridad en la selección y organización de las actividades ni en los contenidos a enseñar por parte del profesor, a pesar de los lineamientos de la coordinación o instancia encargada del idioma.

- ❖ Los resultados' obtenidos demuestran que los propios alumnos reconocen que su aprendizaje no ha sido satisfactorio durante toda su carrera, como se demostró en el capítulo de análisis e interpretación de resultados, específicamente en la pregunta 43 de la encuesta a alumnos (ver Anexo F).

Con respecto a las condiciones de la enseñanza:

- ❖ Las condiciones en que se realizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el contexto áulico no son favorables porque son realmente pocas las oportunidades que tiene el alumno para el uso del idioma debido a:
 - Que el profesor utiliza el español en el aula con mayor frecuencia que el idioma a aprender.
 - El número efectivo de clases en la semana generalmente es menor al estipulado en los programas.
 - La falta de interés de los alumnos hacia la asignatura, la cual se manifiesta en la poca participación en las clases y en la indisciplina.
 - El contexto geográfico, social y cultural en el que se llevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros.

De ahí que compete al profesor crearlas dentro de la clase.

- ❖ La Dirección Universitaria de Idiomas (DUI) ha asumido la responsabilidad de mejorar estos procesos. Sus informes indican que aún prevalecen algunos de los problemas detectados desde la primera evaluación diagnóstica que se realizó en 1995. Uno de ellos, la falta de preparación didáctica de los profesores de inglés, es punto medular en la enseñanza y sus efectos se revelan en el aprendizaje de los alumnos.

- ❖ La investigación en el campo de la enseñanza del idioma, ha mostrado que las actitudes positivas tanto del alumno como del profesor ayudan al éxito en el aprendizaje del inglés. Con base en el análisis de resultados de este estudio, estas actitudes parecen tener una relación directa, aunque éstas dependan a la vez de otros factores.
- ❖ De acuerdo con la información obtenida, en la mayoría de los casos, los profesores y estudiantes se preocupan más por los resultados que puedan obtener los alumnos en sus exámenes, que en su aprendizaje, lo que se fundamenta en el bajo porcentaje de alumnos reprobados, y en la evidencia de que en la realidad los alumnos no demuestran tener competencia en el idioma.
- ❖ Aun cuando los ejercicios de práctica proporcionan ventajas en la enseñanza del inglés, no ayudan mucho a los alumnos a manejar el idioma completamente, de acuerdo con el objetivo que se había establecido inicialmente. En el ICEA es común ver a estudiantes de los últimos semestres con buenos resultados en sus exámenes, pero que no son capaces de hablar y escribir eficazmente cuando terminan sus cursos, lo cual se pretendía con el plan de estudios anterior.
- ❖ Existen otros aspectos que atañen de alguna manera a la enseñanza y al aprendizaje, como por ejemplo, las horas efectivas de clase, pues éstas se ven afectadas también por eventos sociales e institucionales auspiciados por la propia Dirección. Por otro lado, la puntualidad y asistencia del profesor no garantizan de ningún modo que se lleven a cabo estos procesos con eficiencia.
- ❖ Los grupos del ICEA están conformados aproximadamente por 50 alumnos y en muchos de los casos, las aulas presentan dificultades técnicas para mover las sillas libremente, con escalones a desnivel, lo que impide trabajar en forma distinta a la tradicional, puesto que las sillas están alineadas en filas y dirigidas hacia el pizarrón.
- ❖ Los alumnos han manifestado que requieren de mayor interacción y práctica de las destrezas y de las habilidades dentro del salón de clases. Los profesores, por su parte argumentan que el número de alumnos es un obstáculo para lograr una mayor atención en sus deficiencias en el idioma. Por lo tanto se llega a la conclusión de que trabajar con grupos numerosos es uno de los factores

adversos a los que debe enfrentarse el profesor, pues afecta directamente a la enseñanza, y en este caso también al aprendizaje.

- ❖ El uso del inglés dentro de la clase es un punto importante a considerar, ya que éste debe ser mediado y balanceado en relación con el nivel de conocimientos y las características del grupo. De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas a los alumnos, el hecho de que el profesor hable o no todo el tiempo en inglés dentro de la clase es contraproducente, porque el docente no considera el nivel de conocimientos real de los alumnos.

En relación a las políticas institucionales:

- ❖ La inclusión de la asignatura de inglés en el plan de estudios de las carreras profesionales de la UAEH tuvo la intención de dar a sus egresados una preparación que los colocara en una posición más competitiva. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos e intentos realizados, aunado al crecimiento acelerado de la institución y a la falta de previsión, organización y seguimiento del programa, se ha presentado una serie de inconvenientes que se puede resumir en los resultados poco satisfactorios tanto en la enseñanza como en el aprendizaje del idioma.
- ❖ La asignatura de inglés generalmente ha sido considerada como no importante tanto por algunos directivos y académicos, debido a que en un principio no tuvo valor curricular. Y aunque actualmente se le han asignado créditos y afecta el promedio del alumno, el hecho de que los horarios sean asignados en las horas extremas, y difíciles de cubrir, manifiesta que aún administrativamente prevalece el poco interés e importancia hacia la asignatura.
- ❖ Los objetivos planteados para el programa de inglés han presentado ambigüedad, inconsistencia y contradicciones. En un inicio, la meta fue ambiciosa de acuerdo con la política de educación integral de la UAEH, aunque no estaba claramente establecida. En contraste, actualmente en el nuevo plan de estudios se percibe que el objetivo está limitado a la comprensión de lectura.

- ❖ Las causas que debilitan el funcionamiento eficiente de la institución radican en la estructura administrativa de la universidad, por ejemplo, la contratación de profesores por hora-clase y específicamente en la falta de preparación didáctica de los que imparten la asignatura de inglés, que determina su método de enseñanza y que repercute en el aprendizaje de los estudiantes.
- ❖ El programa de inglés es únicamente un instrumento que intenta controlar la enseñanza, pues difícilmente se puede decir si se está cumpliendo con él, debido a que la Coordinación no ha llevado a cabo una supervisión ni un seguimiento que ayude a detectar fallas y necesidades.
- ❖ De acuerdo con las opiniones vertidas por los alumnos, el programa de inglés no está actualizado con base en sus necesidades ni se relaciona con su carrera.
- ❖ El perfil del profesor de inglés que señala la DUI, parece ser el más conveniente y aconsejable. Sin embargo, esto aún no se ha logrado debido a que la supervisión de todas y cada una de las carreras del nivel superior a cargo de esta instancia dificulta su tarea, y hace que salga de su control. Si no se cuenta con el apoyo y la participación de los directivos y coordinadores en cada uno de los institutos, difícilmente tendrán éxito las estrategias propuestas, por acertadas que sean.

En cuanto al profesorado:

- ❖ El perfil del profesor de inglés que prevaleció en la Licenciatura en Contaduría durante el periodo enero junio de 2002, fue el siguiente: de los 13 profesores, tres únicamente contaban con el *Certificate of Overseas Teachers of English (COTE)*, uno truncó la especialidad en pedagogía, dos manifestaron haber egresado de una Escuela Académica para Maestros de inglés, y dos más mencionaron el Teacher's Development. El 46% contaba con estudios de licenciatura diferentes a la enseñanza del idioma, y el 38% concluyó únicamente el bachillerato.

- ❖ Los cursos de preparación didáctica como el COTE, si bien es cierto, representan una de las alternativas más recomendables y factibles, por estar al alcance del profesorado, no garantizan por si mismos el buen desempeño de los profesores que lo hayan acreditado. De acuerdo con los resultados de las encuestas, se requiere además de una actitud positiva y un alto sentido de responsabilidad y ética para transformar esos conocimientos en las habilidades de enseñanza que quien mejor al aprendizaje de sus alumnos.
- ❖ La Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) recientemente creada en la UAEH también representa una alternativa para solucionar el problema de capacitación de profesores. Lo que en todo caso habría que valorar es si los conocimientos didácticos adquiridos son satisfactorios y serían suficientes para justificar la falta de experiencia de los recientemente egresados.
- ❖ Las convicciones y creencias pedagógicas de los docentes permiten explorar un aspecto importante de su formación. Estas creencias, como por ejemplo su convicción acerca de cuál es la mejor forma enseñar el idioma, basados en sus conocimientos y en el ejercicio de su labor, se pudieron identificar mediante las encuestas y en las observaciones de su práctica cotidiana dentro del aula, como en la forma de dar instrucciones, en la utilización del libro de texto, en las formas de organizar las actividades para propiciar la interacción con los alumnos, entre otras.
- ❖ El profesor como mediador de los procesos educativos es considerado como un factor motivacional. Efectivamente, su formación como persona, como profesional, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, favorece o inhibe la motivación para el aprendizaje.
- ❖ En nuestro contexto, se corrobora que el profesor juega un papel fundamental en estos procesos, ya que está para "propiciar las mejores condiciones para el aprendizaje". El profesor es un medio, un principio y un fin. De acuerdo con Reséndiz Núñez,

"No hay duda de que el profesorado es el primer factor que hay que mejorar, pues de él dependen el lino y la factibilidad de todas las demás acciones de apoyo a la calidad, incluyendo el diseño de los programas educativos, la

adopción de los métodos y medios de enseñanza apropiados, el debido equipamiento de laboratorios, bibliotecas y centros de información, la selección y motivación de los estudiantes, el buen uso de los recursos asignados, etc. (Reséndiz Núñez, 2000:35,56).

Es por esto que no puede ser reemplazado por una máquina. Sin embargo, aquí entran en juego todas las variables que ya se mencionaron: afectivas, cognitivas, sociales, etc., por lo que no se puede señalar únicamente al profesor.

- ❖ Una de las tareas del profesor es que conozca a sus alumnos, sus intereses y expectativas, lo que implica además que demuestre y manifieste por ellos un genuino interés para que aprendan. Esto se pudo apreciar en las opiniones vertidas por los alumnos con respecto a lo que esperan del profesor.
- ❖ El desarrollo y la influencia creciente que ha tenido la reflexión sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de acuerdo con diferentes autores, (Richards, Davies, Nunan, entre otros), todavía no ha impactado debidamente en la formación del profesorado en la UAEH. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que en el mejor de los casos, los profesores aprenden a programar clases, a seguir un libro de texto, pero no necesariamente a entender la complejidad de la enseñanza misma, en la que están presentes una serie de factores (sociales, culturales políticos, entre otros) y habilidades necesarias que garanticen el éxito de la actividad docente, y por ende del fin de ésta que es el aprendizaje por parte de los alumnos.

En lo que se refiere al método:

- ❖ En lo que respecta al ICEA, no está establecido al menos explícitamente en el programa de estudios un enfoque o método que oriente la enseñanza del inglés. De ahí que cada profesor utilice una serie de procedimientos que se acercan a alguno en especial, aunque no esté completamente definido.
- ❖ Se encontró que los profesores de inglés en la Licenciatura en Contaduría tienen una tendencia hacia los enfoques tradicionalistas de enseñanza y a adoptar métodos como el de Gramática-Traducción que se centran más en los aspectos gramaticales de la lengua que en su función misma, como se abordó en el capítulo dos. A pesar de que el aspecto comunicativo está presente en sus textos

de apoyo, se le otorga un peso mínimo en los exámenes y en las clases mismas, lo que trae como consecuencia que los alumnos se sientan incapaces de desarrollar íntegramente las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

- ❖ En este caso se pudo apreciar que la propuesta inicial de la enseñanza comunicativa de la lengua no llevó a un método efectivo ni bien definido.
- ❖ Como no se encontró gran coincidencia entre los objetivos del programa y el método utilizado por el profesor, se pudo observar que en su mayoría llevan un eclecticismo desinformado, ya que se seleccionan técnicas, actividades y rasgos de métodos diferentes sin referencia explícita a los objetivos del programa.
- ❖ Los alumnos en general están conscientes de la importancia y necesidad de aprender el idioma. Lo que es más, el 83% de los encuestados manifestó que si les gusta el inglés. El 17% restante manifiesta que no les gusta porque no le entiende y no le gusta la forma como éste se enseña.
- ❖ Efectivamente, el método que utiliza el profesor dentro de la clase es uno de los factores que hace que el alumno pierda el interés para aprenderlo, o en el mejor de los casos, que lo motive para seguir adelante.
- ❖ La falta de estrategias didácticas por parte del profesor, la falta de tiempo efectivo de clases y la presión por terminar los programas tan extensos, son algunas de las razones que manifestaron los alumnos en las encuestas aplicadas, por las que consideraron al método del profesor como "regular".
- ❖ En general, los profesores investigados manifestaron estar conscientes de la importancia que tiene el uso de material de apoyo en la enseñanza del idioma, por lo que afirmaron utilizarlo en sus clases. Sin embargo, de acuerdo con las opiniones de los alumnos y lo observado en las clases, se pudo apreciar que en la práctica real no sucede así.

Con respecto a los alumnos:

- ❖ Una de las razones que ha originado desmotivación y desinterés en los alumnos, de acuerdo con sus opiniones vertidas en las encuestas aplicadas, es la forma de evaluación del profesor, ya que ésta es subjetiva, y no pueden evitar hacer comparaciones entre grupos con diferentes profesores.
- ❖ Otro de los aspectos del aprendizaje del inglés que origina dificultades y pérdida de interés, de acuerdo con los resultados de este estudio, es que el estudiante de una lengua extranjera suele tener muy poca oportunidad de usarla fuera del salón de clases.
- ❖ Las actitudes de los alumnos detectadas durante las observaciones de clase tienen que ver con la falta de atención, apatía y desinterés propiciada por la carencia de elementos que hagan que la clase sea atractiva, motivante y que satisfaga sus expectativas de modo tal que se percaten de la utilidad de su aprendizaje.

Otros aspectos:

Finalmente, es preciso mencionar que esta investigación tuvo limitaciones de diversa índole. En primer lugar, la propia inexperiencia de la investigadora llevó a realizar este estudio en mayor tiempo que el estimado, recorriendo vías que quizás no fueron las más adecuadas, o desconociendo situaciones que pudieron haberse previsto oportunamente. Por tal motivo, se indican las condiciones específicas que obstaculizaron la investigación de alguna manera, con el fin de que ayude a futuras investigaciones a disminuir tiempo y esfuerzo.

- ❖ Con respecto a las observaciones de clase, no fue posible realizarlas en los tiempos estipulados y planeados en la logística, debido a que no se consideraron los problemas relacionados con la aplicación de exámenes, administración del tiempo, las suspensiones no oficiales, los eventos sociales, y la ética profesional. Aunque todos los profesores estaban enterados de que alguna de sus clases iba a ser observada, se presentó un alto índice de ausencias, ya sea por el profesor,

por los alumnos o por eventos propios del instituto. Fue imposible controlar estos aspectos, sin embargo preverlos y tenerlos en cuenta implica planear la logística con mayor holgura y flexibilidad.

- ❖ La encuesta aplicada a los profesores contenía en su mayor parte preguntas abiertas. Puesto que no fue piloteada previamente ni se estimó el tiempo real para su contestación, hizo que muchos docentes optaran por llevarse la encuesta con la promesa de regresarla al día siguiente. Desafortunadamente, los tiempos reducidos de los profesores y la discordancia en horarios generaron situaciones de búsqueda y postergaciones provocando un desfase en el trabajo de campo.
- ❖ Con respecto a las encuestas a alumnos, se procuró en la medida de lo posible, aplicarlas en ausencia del docente y de forma personal, es decir, se procuró disipar las dudas que pudieran tener y evitando que dejaran preguntas sin responder. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo, en uno de los dieciocho grupos de la muestra se accedió a que su profesor las aplicara dentro de su clase. Los resultados de esta encuesta mostraron aspectos que dieron poca fiabilidad, por lo que se optó por omitir su sistematización.

SUGERENCIAS

En función de todo lo abordado en este estudio y de acuerdo con las conclusiones a las que se han llegado, se presentan las siguientes sugerencias o recomendaciones:

En cuanto al método de enseñanza del profesor:

- ❖ Como en nuestro contexto, el inglés se considera una lengua extranjera, y los métodos para su enseñanza han surgido de la necesidad de enseñar y aprender el idioma en contextos y situaciones diferentes a las nuestras, es importante reflexionar acerca de que dichos métodos en su mayoría no se ajustan a nuestras necesidades ni a la de nuestros estudiantes. Sería prudente y muy aconsejable aplicar un método propio. Un método que basados en los resultados del trabajo de campo realizado y la confrontación con los teóricos revisados y referidos, reúna y tenga en cuenta las necesidades reales de nuestros alumnos,

que refleje sus intereses y sus expectativas frente al idioma. ¿Qué quieren o necesitan aprender? ¿por qué? ¿para qué?, ¿cómo?, etc. De esta forma se les motiva al relacionarlo con la utilidad del idioma y su aplicación directa en su vida profesional y privada. Este método debe considerar además la disposición, capacitación y toma de conciencia por parte de los docentes, que de una u otra forma tienen la difícil tarea de ponerlo en práctica.

- ❖ A lo largo de esta investigación, han surgido preguntas sobre si el enfoque comunicativo puede aplicarse en todos los niveles del programa, si es igualmente adecuado para situaciones de segunda lengua y de lengua extranjera, si hay que rechazar o sólo revisar los programas basados en la gramática, si es adecuado para los profesores no nativos y cómo puede utilizarse en situaciones en las que los alumnos tienen que seguir haciendo exámenes basados en la gramática. Estos tipos de preguntas requieren una cierta atención para saber si el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas en nuestro contexto es el más adecuado.
- ❖ Es muy importante que los profesores se den cuenta que dadas las restricciones a las que los estudiantes se enfrentan, específicamente en el contexto de la UAEH para aprender el inglés como lengua extranjera, donde la exposición a ésta está muy limitada, los docentes deben encontrar formas creativas de enseñar el idioma e incrementar la motivación del estudiante para apreciarlo y aprenderlo.
- ❖ Cuando el profesor entiende a sus alumnos, sabe lo que debe enseñarles y por qué, entonces puede empezar a valorar los diferentes métodos didácticos según su efectividad y adoptar de acuerdo al contexto propio, el que mejor se adecue a sus necesidades para lograr así un aprendizaje óptimo, útil y adecuado.
- ❖ Indudablemente, tener conocimiento sobre los diferentes métodos de enseñanza como el Audiolingual, el Método Directo, de Traducción, Suggestopedia, Aprendizaje Comunitario de la Lengua, Enfoque Natural, Método de Respuesta Física Total y el Método Comunicativo, entre otros, es fundamental, pero es aún más importante que el profesor identifique cuál es el enfoque más adecuado para la enseñanza del inglés en su entorno particular y qué actividades son más apropiadas para cada grupo de alumnos.

- ❖ El conocimiento sobre la motivación y cómo influye en el aprendizaje debe dar pauta a los profesores a ejercer nuevas técnicas que lleven al mismo de una manera natural y eficaz. Poca información se ha dado al profesor de lenguas sobre el aspecto de la vida psico-social de un grupo y aún menos sobre la parte afectiva, base de las interacciones en el grupo. De ahí que se insiste en la motivación como un aspecto importante a considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Generalmente se ha dado por hecho que el profesor maneja estos aspectos, motivo por el cual no se le ha asignado la debida importancia. Por ello se hace hincapié en que a partir del método, se puede lograr un interés hacia la asignatura y favorecer el aprendizaje del idioma.

Condiciones de la enseñanza:

- ❖ Se sugiere desarrollar materiales y técnicas para promover la práctica de la lengua, con la finalidad de presentar a los alumnos una imagen del inglés que sea accesible y útil, Y no impenetrable y remota.

Los materiales auxiliares resultan ser un gran apoyo en el aprendizaje. El objetivo común para todos ellos es que faciliten la capacidad de desarrollar las destrezas del idioma. Todos los materiales que ayuden a conseguir dicho objetivo son válidos, aunque, de acuerdo con Bello, se deben considerar los siguientes criterios en su selección:

- 1) *Adecuación a la edad e intereses del alumno*
- 2) *Presentación, formato, colorido, etc., atractivos y sugerentes*
- 3) *Facilidad de manipulación por los mismos alumnos*
- 4) *Asequibilidad (que sean de fácil localización y distribución, costo razonable, nivel de dificultad adecuado...*

(Bello, et aL., 1990:125)

- ❖ La práctica comunicativa en la clase es necesaria, "se aprende a comunicar comunicando., como bien señalaba John Dewey, *"learning by doingn"*. La experiencia directa y la interacción social, son factores importantes en el proceso de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de una lengua. Por ello, se hace necesario que los grupos sean reducidos, para identificar las deficiencias de cada uno de los alumnos y lograr una mayor interacción con cada uno de ellos.
- ❖ De mantenerse los cinco cursos de inglés en el nuevo plan de estudios de la carrera, se hace necesario dar un seguimiento del programa para evaluar sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

Con relación a los alumnos:

- ❖ Para evitar actitudes que afecten el buen desempeño de la clase, es importante y necesario expresar claramente no sólo las políticas o lineamientos dentro del aula, sino la filosofía personal del profesor en cuanto a los alumnos. Es por ello que se incluyó en la encuesta dentro de este mismo apartado la pregunta 12 referente a que si al comienzo del curso el profesor informaba las reglas sobre la disciplina, el respeto y la forma de trabajo dentro y fuera del aula. El simple hecho de enfatizar esta información aparentemente trivial, el profesor puede ayudar a garantizar un tiempo valioso dentro de la clase y crear una atmósfera más productiva.

Propuestas y políticas institucionales:

- ❖ Existe la idea de proponer la enseñanza del inglés por niveles de conocimiento. Resultaría muy útil valorar hasta qué punto esta propuesta podría repercutir en el aprendizaje de los alumnos, pues como lo han expresado los encuestados, entre las causas que les afectan directamente se encuentra la heterogeneidad de niveles de conocimiento, lo cual también involucra al profesor y a su método de enseñanza. Esta propuesta, por supuesto exige una firme justificación a través de un riguroso estudio que demuestre su factibilidad y pertinencia.

- ❖ Otra de las propuestas es que la asignatura de inglés no se cursara durante la carrera, únicamente que se presentara un examen de acreditación al final de la misma. Esta alternativa ya existe en algunas universidades, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De esta forma, se excluiría la asignatura de inglés del plan de estudios, y con ello su carácter de obligatoriedad, lo que quizá cambiaría positivamente la actitud de los alumnos hacia ésta, al no ser impuesta y tener la libertad de elegir los tiempos que mejor se adecuaban a sus actividades. Sin embargo, y de igual forma que la propuesta por niveles, esta idea está en el aire, y requiere, como ya se mencionó de un estudio serio y una justificación válida para su implementación, valorando por supuesto sus pros y contras.
- ❖ Cualquier decisión que atañe a la enseñanza del inglés, debe ser concienzudamente analizada por todos los involucrados en los procesos, y debidamente justificada con fundamentos que aminoren el riesgo de un fracaso.
- ❖ Por último, se sugiere que la Coordinación de inglés en el ICEA asuma un papel de responsabilidad y colaboración en concordancia con los objetivos de la DUI, que justifiquen su existencia y traten de cambiar la imagen deteriorada que hasta ahora se ha tenido del área de inglés.

Con lo que respecta al profesor:

- ❖ Desde la década de 1970, la información que se ha generado referente a la didáctica ha sido tan abundante que los docentes que de manera sistemática no han estado en contacto con las publicaciones de estos años, con las asociaciones que organizan congresos y jornadas o cursos de formación, necesitan realizar un gran esfuerzo para actualizarse.
Existen formas en las cuales se puede mejorar nuestra práctica docente. Se sugiere, por ejemplo:

- Invitar a un profesor colega experimentado a observar alguna de nuestras clases. Reunirse posteriormente para exponer y comentar la información recogida.
- Observar las clases de otro compañero experimentado.
- Mantenerse actualizado con los últimos hallazgos sobre la enseñanza del inglés, por medio de lectura de textos o artículos o participando en los cursos de capacitación sobre metodología de la enseñanza del idioma.
- Procurar una continua reflexión crítica sobre nuestra propia enseñanza para comprender y valorar sus efectos en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Aunque muchos profesores se rehúsan a ser observados, tanto para efectos de investigación como por sus colegas, pues existe el temor o la creencia de ser juzgados en su forma de enseñanza, debe considerarse el hecho de que a través de las observaciones se logra una mirada diferente que lleve a la reflexión crítica para subsanar aquellos aspectos que sean necesarios en la práctica docente.

- ❖ Los alumnos generalmente juzgan a la asignatura de inglés de acuerdo con el juicio que se tenga del profesor que la imparte. Por tal motivo, es muy importante que éste desarrolle las habilidades necesarias en el arte de la enseñanza.
- ❖ En cuanto a la formación de profesores, se ha hablado sobre el "saber ser" personas, más que profesores, lo cual no les exime de sus responsabilidades, simplemente sugiere un cambio de actitud.
- ❖ Es urgente que la contratación de profesores pase por el proceso planteado por la DUI, con la finalidad de garantizar los requerimientos mínimos necesarios para llevar a cabo la enseñanza del idioma.

Consideraciones finales

Sin duda alguna y sin descartar otros factores que sean las causas que originen el fracaso en la enseñanza y del aprendizaje del inglés en el caso de esta investigación, el método de enseñanza que utiliza un gran porcentaje de los docentes encuestados afecta el mejor desempeño en estos procesos con las consecuencias ya conocidas y por las cuales surgió el interés del presente estudio.

Por otro lado, no hay que olvidar que no sólo en los profesores radica el éxito o el fracaso del aprendizaje del inglés, pues como se vio a lo largo del trabajo, existen innumerables factores que inciden en el buen o mal funcionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al implementar una política de tales magnitudes como fue la enseñanza del inglés en todas las carreras profesionales, es indispensable analizar también los aspectos psicopedagógicos y las condiciones institucionales que influyen en el éxito o el fracaso en el aprendizaje.

No se trata de mantener una excelencia académica que esté presente sólo en el discurso, sino de demostrar que somos capaces de prever y sortear todos aquellos obstáculos que en la medida de nuestras posibilidades corresponda solucionar. La experiencia de que la enseñanza del inglés no ha dado los resultados esperados debe de alguna manera instarnos a reflexionar y a modificar nuestras acciones en pro de un beneficio académico institucional.

Al término de este trabajo se abren nuevas interrogantes, una de ellas es que toda innovación o propuesta debe ser evaluada en la práctica. Lograr el éxito en el aprendizaje no es algo que surja mágicamente: sólo la experiencia hará que emerjan los problemas en los distintos terrenos que subyacen en la práctica didáctica. Sin embargo, el haber analizado este terreno, permite que los obstáculos puedan ser ubicados y manejados desde el punto de vista que les corresponde: lingüístico, psicopedagógico y social.

Los resultados y conclusiones a los que se ha llegado en este trabajo han corroborado en este caso que lo que los teóricos en la enseñanza del idioma han argumentado acerca del método, efectivamente tiene sus limitantes, pero en la medida que se conozcan las condiciones en las que se da la enseñanza, se estará en posibilidad de adecuarla a las características propias de nuestro contexto.

Se insiste sobre la importancia de considerar dentro del método de enseñanza los factores afectivos, ya que ellos son el motor del aprendizaje; aunque se trata de un aspecto arriesgado, más vale afrontarlo que evadirlo. Estudios más precisos sobre su influencia en el aprendizaje podrían abrir nuevos horizontes que humanicen la enseñanza.

La práctica docente como conjunto de conocimientos operativos para la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido desarrollando una serie de procedimientos prácticos para saber en cada momento cómo activar al alumnado. No es suficiente dar más información o plantear nuevos ejercicios; un buen docente debe tener un repertorio de recursos didácticos para hacer frente a cualquier situación que pueda generarse en el aula.

Ante la amplitud de planteamientos, información, condicionamientos institucionales, cultura organizativa de los centros e interés personal, no es sorprendente que la formación de los profesores de lenguas sea difícil de definir. Parece razonable decir que un docente con una buena formación domina los procedimientos e incorpora las técnicas que aparecen en los libros de texto, en metodologías y en cursos de actualización docente, o las que desarrolla por sí mismo o conoce a través de sus colegas.

De acuerdo con lo anterior, la práctica docente tenderá a ser más o menos innovadora según sea la tendencia de la institución. Una parte de su capacidad para enseñar se deberá a sus conocimientos metodológicos y otra parte a su propia manera de actuar.

La práctica docente, por tanto, deberá convencer a los estudiantes, a los directivos y a la propia institución que la capacitación y la experiencia han valido la pena. Su fundamento se encuentra en la formación del docente, en la orientación pedagógica que adopte, en los valores culturales que compartan los protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por supuesto, en la práctica habitual de los profesores de inglés.

Finalmente, se sugiere que los resultados del presente estudio sean difundidos y dados a conocer a las autoridades de la UAEH, específicamente a través de la DUI, pues es la instancia por la cual se tiene la oportunidad de hacer llegar la información a todos los coordinadores de inglés en las escuelas e institutos. Lo anterior con la finalidad de que los hallazgos y conclusiones vertidas en este informe coadyuven en la reflexión de la práctica docente y al mejor desempeño de esta labor, y que pueda verse reflejada en el aprendizaje del inglés de nuestros alumnos.

Asimismo, se propone plantear nuevas inquietudes e interrogantes que puedan dar pauta a partir de este estudio, e impulsar nuevas investigaciones en el área de inglés de esta universidad, que ayuden a comprender mejor la práctica educativa y que confronte las teorías de la enseñanza y del aprendizaje con las experiencias vividas al interior de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Anthony, E.M. (1963) Approach, method and technique. English Language Teaching en Richards, J. C., & Rodgers, T. (1998) *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Primera edición. España.

Ausubel, David P., Novak, Joseph D., Hanesian Helen (1991) *Psicología Educativa, un punto de vista Cognoscitivo*, Trillas;-México, en Enciclopedia General de la Educación (MCMXCIX) Didácticas Específicas *Lenguas Extranjeras o Segundas Lenguas*. OCÉANO Grupo Editorial, S.A.

Bazant, Milada (1993) *Historia de la educación durante el porfiriato*. "Proyectos y realizaciones", "Una Revolución Educativa". El Colegio de México. México

Bello, et al, (1990) *"Didáctica de las segundas lenguas"* Estrategias y recursos básicos. Aula XXI, Santillana, Grupo Santillana de Ediciones, S.A., Impreso en España por Gráfica Internacional.

Bermejo Sánchez S. y Jiménez Alvarado M. (1999) Opinión y Trayectoria Escolar de los alumnos de Contaduría. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias Económico Administrativas. Noviembre de 1999.

Brophy, J. (1987) [Síntesis de la investigación sobre las estrategias para motivar a los estudiantes a aprender] *Synthesis of research on strategies far motivating students to learn*. Educational Research. 47, 40-48 en Reilly, Peter, (2000). *"Effects of Teacher Strategies on StucJents Motivation Levels in English Language Classrooms"*, en Mextesol Journal, Winter Issue, Vol 23 No. 3. pp 43-56.

Chateau, Jean. (1985) *Los Grandes Pedagogos*. Estudios realizados bajo la dirección de Jean Chateau. Fondo de Cultura Económica. México. Impreso en México.

Chomsky, N. (1957) [Estructuras Sintácticas] *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. En Cortés Moreno (2000) *Guía para el Profesor de Idiomas*. Octaedro, España.

Cohen & Manion (1985) en Levin Jack (1999) *Fundamentos de Estadística en la Investigación Social*. Oxford University Press. Impreso en México.

Cortes Moreno, Maximiano, (2000), Guía para el profesor de idiomas, *Didáctica del español y segundas lenguas*, Ediciones Octaedro 1ª edición, enero 2000. Barcelona, España.

Cortes Serrano, M.E, Mansilla Lory M., Ruiz de la Concha B. (1981) *La influencia de la actitud y la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis profesional inédita. Facultad de Filosofía y Letras. CELE, UNAM, México.

Crookes, G & Schmidt, R. (1991) [Motivación: Reabriendo la agenda de la investigación] *Motivation: Reopening the research agenda*. Language Learning, en Reilly, Peter, (2000). *"Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms"*, en Mextesol Journal, Winter Issue, Vol 23 No. 3. pp 43-56.

Davies, P. White, et al, C. (1986) *Lengua Extranjera. Su enseñanza en contextos diversos*. Editorial Macmillan de México, S.A. de C.V. México.

Díaz Barriga, Ángel (1990), *Didáctica y Currículum*, 10ª Edición Abril 1990, Ediciones Nuevomar, S.A. de C.V. Impreso y hecho en México.

-----, (2000), *Empleadores de universitarios, un estudio de sus opiniones*. Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM, Impreso en México.

Díaz Zubieta M. y Ventura, E. (1976) *Programa de inglés Semestres I, II, III y IV* Programa de Desarrollo del Ciclo Superior de la Enseñanza Media. Programa Nacional de Formación de Profesores. ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR, México.

Domyei, Z. (1994). *Motivation and Motivating in the language classroom*. *Language Learning*. En Reilly, Peter, (2000). "Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms", en *Mextesol Journal*, Winter Issue, Vol. 23 No. 3. pp 43-56.

Eco, Umberto (2001) *Cómo se hace una Tesis, Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Título original italiano: *Come si fu una tesi di laurea*. Tascabili, Bompiani, 1977, vigésima cuarta edición: enero de 2001, Barcelona. Impreso por RomayaNalls, SA Verdeguer, 1-08786 Capelladoz (Barcelona).

Ellis, G. and Sinclair, B. (1991) [Aprendiendo a aprender inglés] *Learning to Learn English. A course in learning training*. Learner's Book, and Teacher's book. Published by the Press Syndicate of the University of Cambridge. Cambridge University Press. Cambridge New York Port Chester Melbourne Sydney. Printed in Great Britain.

Enciclopedia General de la Educación, MCMXCIX '*Lenguas extranjeras o segundas lenguas*'. Didácticas específicas. OCEANO, Grupo Editorial, S. A.

Freeman, Diane (1986). *Language Teaching Methods*, (videotape), Oxford University Press.

Gage, N. L (1963) *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago- (1979) *The Scientific Basis of Art of Teaching*. Teachers College Press, Nueva York. En Medina Rivilla (1990) *Didáctica e Interacción en el Aula*. Editorial Cincel, Madrid.

Gardner, R.C. Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, EUA, en Supyan Hussin, Nooreiny Maarof, and J. V. D'Cruz. "The Internet TESL Journal". The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 5, May 2001, <http://iteslj.org/Techniques/Hussin-Motivation/>. Junio de 2003.

Gardner, R. C. & Tremblay, P.F. (1994) *On Motivation: Measurement and conceptual considerations*. The Modern Language Journal en Reilly, Peter, (2000). "Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms". en *Mextesol Journal*, Winter Issue, Vol 23 No. 3. pp 43-56.

Goetz, J. P. y LeCompte M. O. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Traducido por Antonio Ballesteros, Ediciones Morata, S.A. Impreso en España.

Hammersley, Martín & Atkinson, Paul. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Editorial Paidós.

Hanner, Jeremy (1991). *The Practice of Language Teaching*, London and New York, Longman Handbooks for Language Teaching. Cambridge 1991.

Haycraft, John (1978) *An introduction to English Language Teaching*. London_ Longman Group Ltd., en Narváez Sierra (1991) *El Papel del Profesor en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Inglés*. Tesis inédita. Colombia.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (1998), Segunda edición. *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill interamericana Editores, S.A. de C.V. México.

Jackson Philip (1992), *"La vida en las aulas"* Editorial Morata. Madrid.

Jiménez Alvarado M. Y Bermejo Sánchez S. (1999) *Estudio Comparativo de Planes de Estudio de la Carrera de Contaduría*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias Económico Administrativas. Noviembre de 1999.

Krashen, S. (1982), *Second Language Acquisition and Second Language Learning* Pergamon Press en Cortés Moreno Maximiano, (2000), Guía para el profesor de idiomas, *Didáctica del español y segundas lenguas*, Ediciones Octaedro 1ª. edición, enero 2000. Barcelona, España.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

Levin, Jack (1999) *Fundamentos de Estadística en la Investigación Social*, Oxford University Press Impreso en México.

Lile, William T. billylile@yahoo.com *Motivation in the ELT classroom*. The Internet TESL Journal Vol VIII, No. 1 January 2002. <http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.htm> Julio 2003.

Long, M.H. (1989) *Task, Group and task-group interactions*. University of Hawaii Working Papers in ESL, en Richards C. R. & Rodgers, (1998) *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, Cambridge University Press.

Lucas, A. (1990) *Using psychological models to understand student motivation in new directions for teaching and learning* San Francisco: Jossey-Bass en Reilly, Peter, (2000). *"Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms"*, en Mextesol Journal, Winter Issue, Vol 23 No. 3 pp 43-56. México.

Madsen, K. B. (1972) *Teorías de la motivación, Un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina. En Cortés Serrano; Mansilla Lory y Ruiz de la Concha (1981) *La Influencia de la Actitud y la Motivación en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*. Tesis inédita, Universidad Nacional Autónoma de México.

Marckwardt. A. (1965). *"English as a second language and English as a foreign language"*, en H.B. Allen y R.N. Campbell, Eds., *Teaching English as a Second Language: a Book of Readings*, McGrawHill, New York,

Maslow, Abraham H. (1970) *Motivation and Personality*. New York. Harper & Row. En Narváez Sierra (1991) *El papel del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés*. Tesis inédita. Colombia.

Medina Rivilla Antonio (1990) *Didáctica e Interacción en el Aula*. Editorial Cincel. Madrid.

Menes, Llaguno Juan Manuel, (1989) UAH, *La Fuerza de la Historia*, UAH, México. En Silva Escamilla, (1997) *¿Qué factores posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre grupo dos de la preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el periodo Agosto-Diciembre de 1994?* Tesis de Maestría, inédita, UAEH. México.

Mowrer, O. H. (1954) *The Psychologist looks at language*. *American Psychologist*, en Cortés Serrano, Mansilla Lory, Ruiz de la Concha (1981) *La Influencia de la Actitud y la Motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.

Narváez Sierra, Ibeth R. & Tinoco Tapia. M. (1995) *Evaluación diagnóstica y propuesta de modificación, selección y organización de los contenidos curriculares en el área de inglés*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca, Hgo., septiembre de 1995.

Narváez Sierra, Ibeth R. (1998) *"La implementación de la enseñanza del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo"*. Estudio de caso. Tesis de maestría, inédita. UAEH. México.

Nunan, David (1991) [Metodología en la enseñanza de lenguas] *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall International (UK) Ud, 1991, Printed in Great Britain by Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.

----- (1994) [Métodos de Investigación en el aprendizaje de lenguas] *Research Methods in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press. Printed in the United States of America

Oxford, R. & Shearin, J. (1994) *Language Learning motivation: Expanding the theoretical framework*. *Modern Language Journal*. En Reilly, Peter, (2000). *"Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms"*, en *Mextesol Journal*, Winter Issue, Vol. 23 No. 3. pp 43-56.

Peters, Ruth. *"Overcoming Underachieving."* Broadway Books 2000.
<<http://www.virtualsalt.com/motivate.htm>> The internet TESL Journal, Vol. VIII, January 2002
Marzo 2002.

Prabhu, N. S. (1990) *There is no best method - Why?* TESOL Quarterly, 24/2: 161-178 en Cortés Moreno M. (2000) *Guía para el profesor de idiomas*, Octaedro, España.

Reilly, Peter, (2000). *"Effects of Teacher Strategies on Students' Motivation Levels in English Language Classrooms"*, en *Mextesol Journal*, Winter Issue, Vol 23 No. 3. pp 43-56.

Reséndiz Núñez Daniel, (2000) *"Futuros de la Educación Superior en México"*, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Impreso en México.

Richards, Jack C./ Lockhart Charles, (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press Impreso en España.

Richards Jack C.I Rodgers Theodore S. (1998) *"Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas"*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press.

Impreso en España:

Rodgers, Theodore, S. *Language Teaching Methodology*, Issue Paper. ERIC. Educational Resources Information Center. Sept. 2001.
(Febrero 2002).

Rojas Soriano, Raúl (1989), *Métodos para la investigación social*. Una proposición dialéctica. Colección Folios Universitarios. Editado en México por Plaza y Valdés Editores

Rusek, Ewa, (2000) "*Buenos consejos para quienes quieran investigar el comportamiento humano (sin sufrir)*", Santiago de Querétaro, Qro.

Schlemenson, Silvia, (2000) *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Biblioteca del Educador Norma. Colección Triángulos Pedagógicos, Grupo Editorial Norma Educativa, Kapelusz. Impreso en México.

Shmelkes, Corina, (1998) Segunda edición. *Manual para la Presentación de Anteproyectos e informes de investigación*. Tesis. Oxford University Press. México.

Silva E. Ma. Elena (1997) "*¿Qué factores posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre grupo dos de la preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el periodo Agosto-Diciembre de 1994?*" Tesis de Maestría, inédita. UAEH. México.

Snell Jonathan, The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 4. *Improving Teacher-Student Interaction in the EFL Classroom: An action Reseateh Report*. April 1999. <http://itesli.org/>
Julio 2002.

Supyan Hussin, Nooreiny Maarof, and J. V. D'Cruz. "The Internet TESL Journal" The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 5, May 2001, <http://iteslj.org/Techniaues/Hussin-Motivation/>
Junio de 2003.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (1992) *Programas Académicos de Inglés y Computación*. División de Docencia. Noviembre de 1992.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (1994) *Revisión Curricular 1994*. Instituto de Ciencias Contable-Administrativas. Licenciaturas en: Contaduría, Administración y Economía. UAEH.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (1999) *Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA) 1999-2006*. Dirección General de Planeación. Febrero 1999. México.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (1999) *Proyecto: Curso de Preparación para el Examen TOEFL*, elaborado por asesores del Centro de Autoacceso. UAEH. Septiembre de 1999.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2000) Plan de Trabajo de la Dirección Universitaria de Idiomas.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2001) *'La enseñanza del inglés en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estrategias implementadas por la Dirección Universitaria de Idiomas*. Informe Julio 2000-Septiembre 2001.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2001) *Proyecto de Rediseño de la Licenciatura en Contaduría*. Instituto de Ciencias Económico Administrativas. Licenciatura en Contaduría. Pachuca, Hidalgo. Noviembre de 2001.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, página de Internet
Enero 2002.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2002) *Análisis de Resultados de Exámenes*. Dirección Universitaria de Idiomas.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2002) *The Right Direction in Language Learning*. Coordinación de la División de Docencia. Dirección Universitaria de Idiomas. Abril de 2002.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2002) Documento: Resultados obtenidos de la aplicación de exámenes diagnóstico para alumnos de nuevo ingreso al nivel licenciatura del periodo escolar julio-diciembre 2000 al periodo escolar enero-junio 2002. Dirección Universitaria de Idiomas.

Universidad Autónoma Metropolitana (2000) *Estrategias generales para el Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UAM*. Diciembre 2000.

Woods, Peter (1995) *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Impreso en España.

ANEXO A: DIAGNÓSTICO ALUMNOS DE PRIMER INGRESO

PERIODO LECTIVO JUL - DIC 2001

CONCENTRADO DE ESTADISTICAS GENERALES TOTAL 50 ACIERTOS

ESCUELA DE PROCEDENCIA	TOTAL DE ALUMNOS	%	ALUMNOS C/ MAS DE 35 ACIERTOS	%	ALUMNOS C/ MENOS DE 35 ACIERTOS	%
INCORPORADAS	11	8%	1	1%	10	8%
NO INCORPORADAS	55	42%	4	3%	51	39%
PREPAS UAE	66	50%	15	11%	51	39%
TOTALES	132	100%	20	15%	112	39%

ESTADISTICA POR ESCUELA

ESCUELA DE PROCEDENCIA	TOTAL DE ALUMNOS	ALUMNOS C/ MAS DE 35 ACIERTOS	%	ALUMNOS C/ MENOS DE 35 ACIERTOS	%
INCORPORADAS	11	1	9%	10	91%
NO INCORPORADAS	55	4	7%	51	93%
PREPAS UAE	66	15	23%	51	77%
TOTALES	132	20	15%	112	85%

ESTADISTICAS ESCUELAS DEPENDIENTES DE LA UAEH

PREPAS DE LA UAEH	TOTAL DE ALUMNOS	ALUMNOS C/ MAS DE 35 ACIERTOS	%	ALUMNOS C/ MENOS DE 35 ACIERTOS	%
PREPA # 1	27	9	33%	18	67%
PREPA # 2	14	1	7%	13	93%
PREPA # 3	11	3	27%	8	73%
PREPA # 4	14	2	14%	12	86%
TOTALES	66	15	23%	51	77%

Datos proporcionados por la Dirección Universitaria de Idiomas (DUI).

ANEXO C: ENTREVISTAS A INFORMANTES 'CLAVE'

Tema / situación	1er. Entrevista	2ª. Entrevista	3er. entrevista
Problemática existente en los PEAI ⁶⁹ del nivel superior de la UAEH.	La falta de definición de un objetivo en cada una de las carreras. Desconocimiento del uso o utilidad del idioma	'Control de calidad' del egresado, en relación con el mercado laboral.	Desmotivación de los alumnos, falta de preparación y conciencia por parte del maestro y apatía por parte de las autoridades.
¿Proporcionan los PEAI a los alumnos de la UAEH una preparación con más oportunidades de desenvolvimiento y homogeneidad de competencia comunicativa?	Aun no, pero estamos trabajando en ello.	No del todo, pues debe enfocarse a conocer los tecnicismos contables, fiscales y financieros de su área.	No, por la discontinuidad, parcialidad y divergencia en las propuestas y programas llevados a cabo sin un estudio previo.
Propuestas específicas.	Revisión del programa con enfoque a cuales objetivos se deben lograr para que el alumno sepa en que va a utilizar el idioma.	Que la universidad emita un certificado de calidad en base a los mínimos requeridos que satisfagan las necesidades del mercado laboral.	Reestructuración de los programas, que se tracen objetivos reales, hacia donde queremos llegar, no perder de vista el objetivo general, que es necesario dejar bien establecido.

Sus respuestas no sólo respaldaron el supuesto de que los alumnos no estaban aprendiendo el idioma, sino que revelaron un aspecto de la visión global que se tiene actualmente de la problemática existente.

Los entrevistados fueron elegidos sobre la base del acercamiento, disponibilidad e intereses compartidos en cuanto al tema de investigación, y en realidad se sintieron halagados por ser considerados para participar en el proyecto. Gracias a ello, no fue difícil concertar las entrevistas. Todas ellas se grabaron, pues de esta forma se tiene ventajas al recuperar la información, aunque hay que reconocer que no esperaban que fuese de esta manera; en un principio hubo un poco de tensión, pero finalmente las entrevistas se realizaron en un ambiente de cordialidad y cooperación.

⁶⁹ Procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés

Con respecto a la 3er. entrevista, su opinión acerca de la problemática fundamental existente en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en el nivel superior, fue:

'Yo pienso que viene siendo la motivación que deberían tener los alumnos, porque realmente en nuestro Estado tal vez aún no se ve influenciado por la necesidad de aprender el idioma inglés. Esto aunado a la falta de interés de las autoridades, crea cierto conflicto. La falta de preparación de los maestros que iniciaron a dar clases en la universidad no tenían el perfil de un maestro de inglés. Esto ha ido cambiando con el tiempo, pero yo creo que todavía nos falta mucho, y sobre todo nos falta concientizar al maestro de que estamos dando una clase, pero también estamos formando personas'.

Afortunadamente, en estas entrevistas realizadas se pudo contar con la participación privilegiada de los entrevistados mencionados, a quienes se les asignó un status de *'informantes de calidad'*, al conocer la institución y participar en ella principalmente en puestos administrativos y docentes.

ANEXO D: ESTUDIO DE SONDEO

Éste fue aplicado al r Semestre grupo 2 de Licenciados en Contaduría en noviembre del 2001. El grupo tenía una edad promedio de 21 años y en su mayoría eran de sexo femenino.

Consideras que el inglés que enseñan en el ICEA es:

- a. Excelente.....1 = 2%
- b. Bueno.....15 = 31%
- c. Regular.....25 = 52%
- d. Deficiente.....6 = 13%
- e. Muy deficiente.....1 = 2%

Total = 48 encuestas

En relación a la respuesta anterior, señala la que tú creas es la causa o la razón: (pregunta planteada en forma abierta)

En general, se trató de respetar las respuestas tal como la plantearon los alumnos, y se agruparon en varios subgrupos más generales, que obedecen a las causas o razones que argumentaron. Estos subgrupos fueron:

A. Condiciones de la enseñanza:

1. Horas insuficientes para terminar los programas	3	
2. Falta de práctica de habilidades como <i>speaking & listening</i>	3	
3. Se cuenta con material y profesores aptos	1	
4. Se cuenta con el Centro de Autoacceso	2	
5. Cambio constante de programas		1
6. Profesores poco preparados	4	
7. Heterogeneidad en el nivel de conocimientos de los alumnos	5	
8. Programas confusos y tediosos	1	
9. No hay una secuencia lógica de los programas	1	
10. Se preocupan por cubrir un programa, mas no por la calidad del aprendizaje	1	
11. Facilidad del profesor de pasar al alumno sin que realmente aprenda		1
12. No se promueve la práctica	2	
13. Algunos semestres hay catedráticos "buenos" y en otros malos.	4	
14. No se cuenta con una buena plantilla de profesores	1	
15. Falta de asesoría	1	
16. Se requiere más apoyo en Autoacceso	1	
Subtotal	32	

B. Alumnos:

1. Falta de interés de los alumnos	8
2. Desmotivación del alumno	4
3. La voluntad	1
4. Hace falta que los alumnos sean más motivados para el aprendizaje del idioma	1
5. Porque no me gusta.	1

6) Ayudará en el desempeño de la profesión	1	
Subtotal	16	

C. Profesor:

1) Desmotivación del maestro	2	
2) Ausencia del maestro	2	
3) Algunos profesores no le dan la importancia debida a la asignatura	1	
4) Buena preparación de los profesores	2	
5) Nivel académico de los profesores	1	
6) Falta de interés de los maestros hacia los alumnos	5	
7) Actitud de los profesores	6	
8) Falta de exigencia a los profesores por parte de los alumnos	1	
9) Profesores muy estrictos	1	
Subtotal	21	

D. Políticas institucionales:

1) Cambio constante de profesores en cada semestre	1	
2) Grupos numerosos		1
3) La obligatoriedad de la asignatura		1
Subtotal	3	

E. Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje

1) Es necesario que desde los inicios de la enseñanza del idioma, se les den alternativas a los alumnos para facilitarles el aprendizaje	1	
2) Inconsistencia de la enseñanza por parte de los profesores	2	
Subtotal	3	

F. Método de Enseñanza del Profesor

1) Los métodos y técnicas de enseñanza	14	
2) Falta de integración de todas las áreas del inglés, enfoque sólo en gramática	1	
3) Clases activas	2	
4) Clases tediosas y aburridas	6	
5) Clases difíciles de entender	2	
Subtotal	25	

TOTAL **100**

Se observaron algunas omisiones, y por supuesto se pueden apreciar algunas incongruencias, como por ejemplo, consideran que la enseñanza es buena, y sin embargo marcan factores

negativos. Esto se debe a que están evaluando toda su trayectoria, es decir desde el 1er semestre que cursan la asignatura de inglés.

Como puede observarse, de acuerdo a estas encuestas, la mayoría opinó que la enseñanza del inglés en el ICEA era regular, seguida de buena en orden cuantitativo.

En cuanto a las razones o causas, se puede apreciar que éstas son muy variadas y subjetivas, quizás por su propia experiencia o percepción, lo cual no indica que no sean válidas. Pero a la vez, existe imprecisión en las mismas respuestas. Cabe resaltar que la razón que marcaron con mayor frecuencia apuntó hacia los métodos y técnicas de enseñanza.

Además, este sondeo funcionó como una prueba piloto, y por lo mismo, se vio la necesidad de aplicar1a en una muestra más representativa, es decir, que involucrara a todos los semestres, para que proporcionara datos más interesantes y fidedignos.

ANEXO E EXAMEN DIAGNÓSTICO A LOS ALUMNOS DEL ICEA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

COORDINACIÓN DE LA DIVISIÓN DE DOCENCIA

DIRECCION UNIVERSITARIA DE IDIOMAS

CONCENTRADO DE MUESTRA DE PERFIL DE INGRESO DE ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DEL PERIODO LECTIVO JULIO - DICIEMBRE DE 2001

ESCUELA, CAMPUS O INSTITUTOS	PREPA No. 1 No. Ac. Calif.	PREPA No. 2 No. Ac. Calif.	PREPA No. 3 No. Ac. Calif.	PREPA No. 4 No. Ac. Calif.
ICSA Medicina (gpo. 1)	31.5 6.3	27.2 5.4	26.1 5.2	20.0 4.0
ICSA Odontología (gpo. 1- A)	27.9 5.9	39.0 7.8	24.0 4.8	.....
ICSA Psicología (gpo. 1-A)	25.2 5.0	29.5 5.9	24.0 4.8	27.8 5.5
ICSA Nutrición (gpo. 1)	6.23 5.2	25.6 5.1	24.0 4.8	22.0 4.4
ICSA Farmacia (gpo. Único)	35.0 7.0	25.3 5.0	20.6 4.1	40.0 8.0
ICSA Enfermería (gpo. 1)	17.0 3.4	.....	16.0 3.2	26.0 5.2
IEA Economía (gpo. Único)	31.8 6.3	29.2 5.8	30.0 6.0	23.3 4.6
ICEA Contaduría (gpo. Único)	28.7 5.7	27.8 5.5	23.5 4.7	34.0 6.8
ICEA Comercio Ext. (gpo. 1)	35.0 7.0	33.6 6.7	32.0 6.4	26.6 5.3
ICEA Administración (gpo. 3)	32.8 6.5	22.6 4.5	23.5 4.7	26.3 5.2
ICSHu. Ciencias de la Educación (gpo. 2)	13.0 2.6	27.4 5.4	19.0 3.8	21.5 4.3
ICSHu. Derecho (gpo. 2)	22.2 4.4	23.0 4.6	26.5 5.3	30.8 6.1
ICSHu. Trabajo Soc. (gpo. Único)	25.0 5.0	44.0 8.9	.....	.....
ICSHu. Ciencias Pol. (gpo.1)	26.0 5.2	28.4 5.6	20.7 4.1	35.0 7.0
ICSHu. Ciencias de la Com. (gpo. 2-A)	27.2 5.4	34.2 6.8	26.0 5.2	23.0 4.6
ICSHu. L.E.L.I (gpo. 1-8)	32.0 6.4	.....	31.3 6.2	.....
ICBI Sistemas comp. (gpo. 1)	35.3 7.0	33.1 6.6	27.0 5.4	37.0 7.4
ICBI Minero Met. (gpo. Único)	23.0 4.6	16.0 3.2	.....	.....
ICBI Biología (gpo. 1)	23.0 4.6	28.4 5.6	24.5 4.9	25.0 5.0
ICBI Ing. Industrial (gpo. 1)	22.5 4.5	31.2 6.2	30.5 6.1	23.3 4.6



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
COORDINACIÓN DE LA DIVISION DE DOCENCIA

DIRECCION UNIVERSITARIA DE IDIOMAS

ICBI Ciencias de los Materiales (gpo. Único)	29.0	5.8	.....	.....	.....
ICBI Química (gpo. Único)	35.0	7.0	30.0	6.0	29.6 5.9 22.5 4.5
ICBI Ing. En Electrónica y Telecomunicaciones (gpo.1)	32.0	6.4	39.0	7.8	34.0 6.8 18.0 3.6
ICBI Química en alimentos (gpo.1)	13.0	2.6	22.0	4.4	23.0 4.6
CAMPUS ACTOPAN Psicología (gpo. 1)	7.0	1.4	.....	.....	18.0 3.6
CAMPUS ACTOPAN Derecho (gpo. 1)	16.0	3.2	.....	30.0	6.0
CAMPUS SAHAGUN Trabajo Social (gpo. Único)	19.0	3.8	.....	.....	.....
CAMPUS SAHAGUN Ing. Industrial (gpo. 1)	22.0	4.4	.....	.....	.....
CAMPUS TLAHUELILPAN Administración (gpo. 1)	.....	.....	.....	20.0	4.0
CAMPUS TIZAYUCA Turismo (gpo. 1-B)	32.0	6.4	.....	18.0	3.6 18.0 3.6
PROMEDIO GENERAL	25.07	5.01	29.15	5.85	25.15 5.03 25.9 5.18

ANEXO F: ENCUESTA A ALUMNOS

Fecha: _____

PROPÓSITO: Caracterizar la situación actual de la enseñanza y del aprendizaje del inglés en la Licenciatura en Contaduría de la UAEH durante el periodo Enero-Junio de 2002, así como identificar necesidades, intereses y expectativas de los alumnos hacia el idioma.

Instrucciones: Lee atentamente contesta lo que se te solicita, o marca (X) la opción que más se acerque a tu opinión. La información que nos proporcionas es anónima y confidencial, por lo que te pedimos ser lo más objetivo posible, y Contestar de la manera mas sincera. ¡GRACIAS!

Semestre que cursas actualmente: _____ Grupo: _____ Horario: _____
Edad: _____ Sexo: Masculino () Femenino ()
Escuela de Procedencia: _____ Localidad en donde se encuentra _____

I-INFORMACIÓN GENERAL

1.- ¿Te gusta el inglés? SI () NO ()
En cualquier caso, especifica por qué

2.- Además del inglés que se enseña en las secundarias y/o preparatorias, ¿has estudiado y aprendido el idioma en algún otro instituto o escuela? SI () NO ()
Si tu respuesta es SI, especifica: ¿En cuál o cuáles?

¿Por cuántos años? 0-2 () 3-5 () 6-8 () más de 8 ()

3.- Señala las habilidades que más se te dificultan para aprender el idioma inglés.

- a) hablarlo ()
- b) leerlo ()
- e) escribirlo ()
- d) entenderlo ()
- e) no se me dificulta ninguna ()
- f) todas se me dificultan ()

4.- Por alguna (s) de las siguientes razones el inglés es importante.

- a. para leer libros, revistas, artículos, etc. ()
 - b. para viajar al exterior y poder comunicarme ()
 - c. para realizar estudios de postgrado ()
 - d. para un mejor desempeño profesional ()
 - e. NO es importante ()
 - f. Otra (especifica) _____
-

5. Por alguna de las siguientes razones, la enseñanza del inglés en la licenciatura es necesaria porque:

- a. forma parte de tu educación integral ()
- b. es un requisito para obtener el título ()
- c. no tengo posibilidades de aprenderlo en otro lado ()
- d. puedo leer y entender los textos en inglés que llevo en mi especialidad ()
- e. forma parte de la excelencia académica que promueve la universidad ()
- f. Actualmente en todos los ámbitos, saber inglés es un requisito indispensable ()
- g. considero que NO es necesaria ()
- h. Otra (especifica) _____

43. ¿Qué tanto consideras que has aprendido inglés:

a) en este curso

b) durante toda tu carrera?

Mucho	Regular	Poco	Nada

EVALUACION GENERAL DE LA ASIGNATURA DE INGLES

44.- ¿Cuál es tu opinión o evaluación del curso de inglés que estás estudiando ahora?

Excelente ()

Bueno ()

Regular ()

Malo ()

Deficiente ()

45.- ¿Recomendarías a otros alumnos a cursar la asignatura de inglés con este profesor?

SI ()

NO ()

46.- En tu opinión, ¿Cuáles deben ser las cualidades/características de un buen profesor de inglés?

47.- Consideras que el método utilizado por tu profesor para la enseñanza del inglés es:

Porque/debido a:

a) Excelente () _____

b) Bueno () _____

c) Regular () _____

d) Malo () _____

e) Deficiente () _____

48.- ¿Qué propondrías para hacer que las clases de inglés motiven y estimulen tu aprendizaje?

(Puedes marcar más de una opción)

a) Que se utilicen técnicas o estrategias variadas e interesantes ()

b) Que el profesor domine el idioma ()

c) Que se hable todo el tiempo en inglés ()

d) Que se adecuen las actividades al nivel de conocimientos del alumno ()

e) Que se utilicen diferentes materiales de apoyo ()

f) Que los temas tuvieran Que ver con la carrera ()

g) Todas las anteriores ()

Otra/otras:

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS: (Respecto al cuestionario y a la enseñanza y aprendizaje del inglés)

Por tu participación, mil gracias.

ANEXO G: ENCUESTA A PROFESORES

Fecha: _____

OBJETIVO: Determinar el tipo de método que utiliza el profesor en la enseñanza del inglés en la Licenciatura en Contaduría del Instituto de Ciencias Económico Administrativas de la UAEH.

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Sexo: Masc. _ Fem. _ Edad: _____ Nacionalidad _____

Lugar de Nacimiento: _____ Lengua Nativa: _____

Estado civil: soltero _____ casado _____ otro _____

Domicilio: _____

En cuanto al idioma inglés:

	Perfectamente	muy bien	bien	regular	muy poco
Habla:	_____	_____	_____	_____	_____
Lee:	_____	_____	_____	_____	_____
Comprende:	_____	_____	_____	_____	_____
Escribe:	_____	_____	_____	_____	_____

Además, del inglés qué otro idioma domina?

	Perfectamente	muy bien	mas o menos	bien	muy poco
nada					
Habla	_____	_____	_____	_____	_____
Lee	_____	_____	_____	_____	_____
Comprende	_____	_____	_____	_____	_____
Escribe	_____	_____	_____	_____	_____

FORMACIÓN

Formación inicial _____ Institución: _____

Grado máximo de estudios: _____ Especificar: _____

Estudios en proceso: _____

¿Dónde aprendió inglés? _____ Duración: _____

¿Cuenta usted con alguna certificación que acredite su dominio del idioma inglés?

(p. ejem. TOEFL, FCE, PET, etc.) ? SI _____ ¿Cuál? _____ ¿Dónde? _____

NO _____ Puntaje obtenido: _____

¿Ha recibido alguna preparación didáctica? SI _____ NO _____ Especifique: _____

¿Qué otros cursos de actualización o especialización ha tenido? _____

¿Ha vivido en un país de habla inglesa? SI _____ NO _____

Si su respuesta fue afirmativa, ¿Dónde? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

EXPERIENCIA

Años de experiencia docente: _____ fuera de la UAEH _____

en la UAEH _____

en el ICEA _____

Número de grupos atendidos actualmente: _____ en el ICEA Semestre(s) _____

_____ en otros lugares Especificar dónde _____

¿Qué otra actividad realiza aparte de la docencia?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Explique brevemente la metodología que utiliza para impartir sus clases:

2.- ¿Cuál es el enfoque que utiliza más?

3.- ¿Considera usted que da un mayor énfasis a la gramática? SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

4. ¿Acostumbra utilizar recursos didácticos? SI _____ ¿Cuáles? _____

NO _____

5. ¿Qué material de apoyo (libro de texto, antología, u otros) utiliza actualmente?

6. ¿En qué porcentaje lo utiliza? _____

7. ¿Qué porcentaje de alumnos cuenta con él? _____

8. Su opinión acerca del este material de apoyo:

9. En el instituto, ¿Cuenta con recursos didácticos (retroproyector, grabadora, láminas, etc.) que puedan facilitar el desempeño de su labor docente?

SI _____ ¿cuáles? _____

NO _____

10. ¿Ha elaborado o cuenta usted con un banco de material en el área de inglés y lo utiliza en sus clases? SI _____ ¿Cuáles? _____

NO _____

11. ¿Le fue proporcionado el programa de inglés del semestre(s) que está impartiendo?

SI _____ NO _____

En cualquiera de los casos,

especifique: _____

12. ¿Acostumbra entregar a sus alumnos el programa al inicio del curso? SI _____ NO _____

13. ¿Conoce el objetivo general de inglés en la carrera (L.C.) SI _____ NO _____

del curso (semestre) SI _____ NO _____

14. ¿Podría mencionarlos?

De la licenciatura en contaduría: _____

Del semestre que imparte: _____

15. ¿Cuál es el nivel de conocimientos en inglés que deben alcanzar los estudiantes al término de su carrera?

16. Mencione la fuente de la cual proviene esta información:

17. ¿Qué porcentaje del programa cubre al término del semestre? _____

18. ¿Acostumbra planear sus clases? SI _____ NO _____

19. ¿De qué manera prepara y desarrolla un tema?

20. ¿Se le solicita algún control (avance programático, hay supervisión de clases), por parte de la Coordinación de inglés?

_____ NO

_____ SI ¿Cuál(es)?

21. Durante la sesión de clase, especifique el tipo de actividades que realiza y cuánto tiempo le dedica a cada una:

Tipo de Actividad

Tiempo asignado

22.- ¿De qué manera interactúa con los alumnos? ¿Acostumbra usted intervenir o participar con ellos? Describa.

23.- ¿Cómo acostumbra usted evaluar?

CRITERIOS/AFIRMACIONES	1. siempre	2. casi siempre	3. algunas veces	4. Nunca
24.- Tengo el control de la disciplina en el grupo o grupos a mi cargo.				
25.- La forma en que imparto las clases favorece la participación de los alumnos:				
26.-Escucho los problemas o sugerencias de los alumnos respecto a la forma de impartir mi clase:				
27. Preparo mis clases, al menos con una semana de anticipación:				
28.- Me dirijo a los alumnos con respeto:				
29.-Al iniciar el curso entrego el programa a los alumnos y comentamos en clase los objetivos. los criterios de evaluación, la metodología, etc.				
30.-Actualizo/modifico el contenido que presento a los alumnos:				

31.-Utilizo el inglés poro comunicarme con mis alumnos durante el desarrollo de la clase:				
32.-El tono y la claridad de mi voz es adecuada y apropiada para el grupo de alumnos:				
33.-Considero que tengo los conocimientos de mi área por lo tanto domino la materia:				
34.-En mis clases utilizo diferentes técnicas y estrategias didácticas para hacer las clases más agradables y activas.				
35.-Relaciono los contenidos del programa de inglés con lo carrera que estudian mis alumnos:				
36.-Logro captar el interés de los alumnos y motivarlos hacia mi materia:				

A continuación se presenta una serie de preguntas abiertas con la finalidad de saber cuáles son las necesidades que enfrenta dentro de su actividad académica:

37.- ¿Considera que tiene los elementos didácticos y pedagógicos para el manejo de una buena clase? SI _____ NO _____
 ¿Porqué? _____

38.- ¿Considera que las clases que usted imparte son de calidad? Si _____ No _____
 ¿Por qué? _____

39.- ¿Cuál (es) el aspecto (s) más débil(es) que presenta usted en su desempeño docente? (aspecto metodológico, experiencia, conocimientos, etc.)

40.- ¿Qué temas propondrá para cursos de actualización, formación y capacitación en su área?

41.- Con base en la experiencia enseñando inglés en el instituto, ¿cuál es el nivel real de conocimientos en inglés que tienen los alumnos?
 excelente _____ muy bueno _____ bueno _____ regular _____ deficiente _____

42.- Mencione según su criterio los 3 aspectos o razones más importantes por los que sustenta la respuesta anterior:

43.- ¿Conoce usted el enfoque 'ESP'? (English for Specific Purposes) SI _____ NO _____

44.- ¿Estaña dispuesto a implementarlo? SI _____ NO _____

45.- ¿Cree que daría buenos resultados con los alumnos? SI _____ NO _____ ¿Por qué?

46.- ¿Qué otra(s) alternativa(s) propone para que los alumnos se interesen y/o motiven en el aprendizaje del inglés?

47.- COMENTARIOS Y SUGERENCIAS:

Por su participación, mil gracias.

ANEXO H: OBSERVACIONES DE CLASE

Iniciales utilizadas:

pr. - profesor
ss. - estudiantes
g. - grupo
F. - fila

Registro de observación 1

Fecha:	4 de marzo de 2002
Escuela:	ICEA (Instituto de Ciencias Económico Administrativas) de la UAEH
Municipio:	Pachuca, Hidalgo
Profesor:	
Semestre:	2º. L.C.
Tiempo de observación:	11 a.m.-12 p.m.
Observadora:	Edith Álvarez

Hora	Inscripción
11:10	<p>(La clase inicia a las 11:10. Se trata de <u>un grupo numeroso*1</u>, de aproximadamente 46 ss. ¿Que significa numero? En la enseñanza del ingles, se considera que un grupo con más de 30 alumnos, Implica que el pro promueva actividades que Involucren a todos los alumnos, lo cual requiere de su experiencia y manejo de técnicas dentro del aula.</p> <p>(Yo estoy situada en el extremo derecho posterior del aula para observar. El aula es amplia, lisa y con una plataforma al frente, en donde se encuentra el escritorio. Hay 12 filas con 10 o 12 sillas o mesa bancos en cada una. La iluminación no es muy buena, pues hay árboles cerca de los dos ventanales. Las cortinas están abiertas, y las nueve lámparas del techo están encendidas. Hay 2 pizarrones grandes: uno blanco y otro verde. En el pizarrón blanco están inscritos algunos datos correspondientes a otra asignatura. Y as permanece todo el tiempo).</p> <p>El maestro <u>se dirige al grupo en español *2</u>: El uso que hace el pro de la lengua materna en el salón de clases puede deberse a la conciencia que se tiene del bajo nivel de comprensión del inglés en el grupo.</p> <p>-A ver todos, pongan atención, estoy un poco enfermo de la garganta y no puedo gritar. Les pido por favor que hagan menos ruido, a fin de que también no me desgaste la voz A ver, vamos a empezar. El pr. tose. -Por lo mismo que <u>no les puedo explicar tanto las cosas hoy *3</u>-Esta aseveración puede manifestar que por lo general, su método de enseñanza se basa en la explicación <u>nos vamos a dedicar una lección sobre reading.</u></p> <p>¿OK?-</p> <p>-OK, Everybody, pg. 57. Tocan a la puerta, el pro se aproxima al tiempo de preguntar: <u>¿Cómo se la pasaron el fin de semana? *4</u>-Una pregunta como esta puede indicar una relación cordial y de interés por parte del maestro con sus alumnos.</p> <p>Algunos alumnos contestan a coro: -Bieven.- El pro sale del aula por dos minutos Se escucha mucho ruido dentro del aula. Al regresar y dirigirse nuevamente a los ss. <u>el ruido se aminora *</u> 5-Existe cierto control de disciplina mientras el pr. habla, y la atención se centra en éste, para dar las instrucciones: -OK, you are going to read. OK,</p>

Dirigiéndose a una alumna de la primera f: -please, start, reading.on pg. 57, I am going to tell you when you stop, OK?

-OK, everybody be quiet, please.-La alumna comienza a leer en voz alta, con dificultades en la pronunciación, el profesor la corrige. Y marca el momento donde terminar: -OK, stop. Next, continue- Y así continúa en orden con las demás alumnas sentadas al frente ***6- El hacer participar a la primera f pudiera deberse a aprovechar el interés o la motivación que hace que algunos ss. ocupen las primeras filas dentro del aula.**

-OK, stop- El pr. Pregunta ¿Tienen de casualidad los plumones? ¿No? OK, Y entonces explica:-Recuerden que para decir las fechas, por ejemplo lo 1789, ***7-Utiliza los ejemplos del libro para reafirmar algunos conceptos que se supone ya fueron abordados en otro momento** ustedes van a dividir en dos la fecha. ¿OK? Entonces pronuncian primero la primera parte de la fecha "seventeen, y después la otra parte eighty nine, ¿OK? Por ejemplo George Washington 17, 32, entonces: He was the first president of the USA, he became president in 1789. ¿OK? OK, continue please. ***7- Utiliza los ejemplos del libro para reafirmar algunos conceptos que se supone ya fueron abordados en otro momento.** Otra alumna continúa leyendo. De repente, el pro aprovecha al momento de corregir la pronunciación de "staves" -Recuerden la canción Ana... where (tarareando) ***8- Una forma de tener la atención de los ss consiste en cambiar la tonalidad de la voz, y se vale de la música, suponiendo el Interés en ella por los ss.** Se escuchan risas de los ss. El pro continúa: -OK, continue. Un alumno pregunta: -What's own? El pr.: -Este, este... when you got something eh... of you. It's your own book, your own... Ok, continue. Durante el transcurso de la lectura en voz alta, el pro corrige constantemente la pronunciación y decide cuando continua ***9- De manera inconsciente se refleja la tendencia a la perfección del idioma. Enseñanza basada en la dirección por parte del pr. el siguiente alumno.** OK, stop, continue, please, or the next.

Pide silencio, -Ok, everybody be quiet, please- El pr. permanece sentado al frente. Un alumno sale del aula sin necesidad de pedir permiso regresa enseguida. ***10.Respeto a su libertad de actuar en el salón, bajo la premisa de no interrumpir la clase.**

El pro -Recuerden la función de la "Y" no es years, es iers. -Porque pronuncian todavía mucho la y como si fuera ye, entonces recuerden que es years, young. ¿OK?

-Ahora, les voy a decir a cada quien un número, 1, 2, 1, 2, en la segunda f, ¿OK? -Los unos van a leer sobre George Washington, los dos van a leer sobre Margaret Thatcher. ¿OK? y este, se van a poner de acuerdo para que cada persona, cada gr nos hable un poco y ustedes lo expresen ***11-Interpretación del texto Y producción oral. ¿Promueve las actividades de producción?** about George Washington y Margaret Thatcher. ¿OK? El pro señalando a los alumnos: Uno, dos, uno, dos, ¿Tú terminaste de leer ¿no? ***12- Participación cronológica, mas no espontánea.**

Uno, dos, uno, dos. Bueno, por favor este se salen tantito, los unos y los dos se ponen de acuerdo, lo leen, van a comentar ustedes algo como lo quieran expresar, ¿OK? Tienen 5 minutos, y se van a poner aquí enfrente para que ustedes nos comenten algo sobre George Washthington y Margaret Thatcher. El uno sobre G.W. y el dos M.T, -OK, now, dirigiéndose al resto del grupo- you are going to answer number 4 ***13- ¿Qué tipo de actividades promueve? ¿Actividades simultáneas y paralelas?**

-Are the sentences true or false about the person? OK? Correct the false sentence. OK, you are going to answer if it's true or it's false OK? El pr.pregunta: -Did you understand? ***14- Énfasis en la explicación y comprensión de instrucciones. Sin embargo, al hacerlo en inglés, hay contradicción en su actitud anterior que presupone su baja**

11:25	<p>comprensión auditiva en el idioma. Algunos contestan no, otros 'so-so' Y el profesor explica: OK . -If it's true, you are going to answer... procede a explicar y ejemplificar en inglés.</p>
11:35	<p>Posteriormente sale del salón, indicando -OK, let me check them... y el pr. sale del aula. Mientras tanto, en la parte de atrás <u>se observan alumnos realizando otras tareas</u> *15-Se debe a que es periodo de exámenes, o es una actitud que permanece constante? y la atención de los ss. está muy dispersa. Un alumno está concentrado viendo unas hojas de trabajo correspondientes a otra clase. La mayoría no participa en la actividad sugerida por el profesor. Los ss se ven apáticos y desinteresados en el tema.</p>
11:40	<p>Después de tres minutos, el profesor entra al aula y pregunta -Somebody have a question?- Alguien de la última fila levanta la mano, y el pr. <u>se dirige hacia allá a un par de alumnos.</u> *16- Monitoreo de actividades, aunque solo es a los ss que así lo requieren, tratando de disipar alguna duda con referencia a la actividad solicitada. Alguien habla.-Teacher!... y el profesor se aproxima a él, preguntando -¿alguna duda? Have a question?</p>
11:45	<p>De repente pregunta a un grupo de en medio: <u>¿Hoy no trajeron el compacto?</u> *17- Manifiesta buena relación y compatibilidad con los gustos e Intereses de algunos ss. Aparte, hoy no traje la grabadora. Y dirigiéndose a alguien: -Después nos vas a tener que pasar la letra a todos-</p>
11:50	<p>Regresan 5 de los ss que habían salido del aula, 4 alumnas y un alumno. <u>Se escucha ruido. El profesor. -Everybody be quiet!</u> *18. La monotonía de una sola actividad incrementa la indisciplina o el fastidio. Una de las alumnas comienza a hablar, en voz alta guiándose con su texto y frente a todo el gr., con ciertas dificultades y dudas en la pronunciación de algunas palabras. El pr corrige. Y así sucesivamente con cada uno de los alumnos. Al terminar de exponer su actividad, el pro pregunta:-<u>Did you understand?</u>- Algunos ss contestan a coro: -Noo- Luego pregunta: <u>You have a question?</u>- los ss: Noo. *19- Evidencia de que no comprenden lo que expresa el profesor en ingles o, una manifestación de burla o sarcasmo.</p>
	<p><u>Entra el siguiente gr. de 5 alumnas</u> *20- Atención centrada en las actividades que realizan los alumnos al frente, sin percatarse que no todos siguen el ejercicio. El p. pregunta: -Are you ready? Las alumnas contestan: yes. Alguien le chifla a la chica que está hablando: "fiu, fiuu". La alumna lee su diálogo. El pr asiente: OK. La siguiente alumna continúa leyendo su actividad, al decir .este., el pro pregunta: ¿este? mmm *21- Marca la Interferencia del español en un diálogo que trata de memorizar. La alumna continúa leyendo con cierta dificultad. Una alumna intenta expresar su diálogo sin ayuda. El profesor asiente OK.</p>
	<p>Finalmente, el pr. <u>-nada mas la 3ª. hilera de tarea 1, 2, 1, 2 van a estudiar about Miguel Hidalgo y Costilla</u> *22- La tarea a realizar en casa la ordena sólo a un grupo específico, ¿siguiendo un orden cronológico de participación? A coro protestan: -auuch... y el otro Vicente Guerrero, y pregunta: <u>-¿Entendieron? Ya no hay tanta atención.</u> *23- La atención se dispersa aún más, puesto que no hay una tarea en común para todos. <i>El profesor dice:</i> -You can go. La clase termina. Algunas alumnas se acercan al pro a comentar o preguntar algo.</p>

Registro de observación 2

Fecha: 11 de marzo de 2002
 Escuela: ICEA (Instituto de Ciencias Económico Administrativas) de la UAEH
 Municipio: Pachuca, Hidalgo
 Profesor.
 Semestre: 2do. L. C.
 Tiempo de observación: 11 a.m.-12 p.m.
 Observadora: Edith Álvarez

Hora	Inscripción
11:00	Una parte del grupo (g), aproximadamente 15 estudiantes (ss) ya están dentro del aula. Realizan trabajos de otras materias. *1 Esto puede reflejar una preocupación por terminar una tarea solicitada por algún profesor que considera ésta como parte de su evaluación. 3 ss están frente al pizarrón verde haciendo garabatos y corazones con nombres. Algunos otros charlan.
11:10	El profesor (pr) entra al aula con una grabadora mediana *2 Podría suponerse que la va a utilizar como un recurso didáctico dentro de la clase, mas no fue así, y su portafolio, y cierra la puerta. Los ss continúan haciendo sus actividades. Se oye mucho ruido. El Pr pasa lista, pero no hay mucha atención. -Be quiet, everybody-. *3 Indicio de poner orden. Continúa pasando lista caminando en la plataforma del frente. Una alumna de la primera fila (F) le toma una foto. *4 Denotaría un interés en el profesor, mas que en la propia clase. Y se escucha una exclamación de los ss. El pr sonríe un poco desconcertado, pero no molesto, sin hacer ningún comentario al respecto. Su actitud es cordial. *5 Su actitud parece ser muy permisiva.
11:15	Al terminar de pasar lista, vuelve a nombrar a los que no escuchó decir 'presente'. *6 ¿Con qué finalidad lo hace? ¿Por hacer pasar tiempo o solapar la falta de atención de los alumnos? Pr.- OK, vamos a terminar de ver el libro.- Poco a poco el ruido va aminorando *7 Al principio los ss parecen estar interesados en lo que se va a hacer, esperando las Instrucciones del Pr. -Se dejó de tarea la pg. 59- Un alumno: -En temporada de exámenes no hay tarea- *8 Sonada como a un reclamo o Justificación, pero lo dice en plan de broma. Se escucha un 'shhh!' Pr.: -¿En temporada de exámenes no hay tarea? El mismo alumno contesta: ¡No! Pr.: -En quince minutos la contestan Ss: - Ja, ja, Ahh, aja. ajá... *9 La reacción de algunos ss es Irónica. Un alumno pregunta irónicamente: ¿Va a haber review? SS: ¿Review del examen? Pr.: -OK. Let's check... 1 pg. 59- Comienza a leer en inglés y en voz alta: -Number one: What are the ... number 2, happy... Ss: birthday Pr.: -Bueno esta canción tal vez se la saben Un alumno: ¡No! ¿Cuál? SS a coro comienzan a cantar. -Happy birthday to you uu... Pr.: -Ah de veras verdad? dónde está Olivia? *10Intuyendo que es el cumpleaños de una de las alumnas, y permitiendo la iniciativa por parte de los ss de cantar en inglés. Ss: Cantando a coro: -Happy birthday to you, Happy birthday to you, Happy birthday dear Olivia, happy birthday to you. Se escuchan gritos y aplausos. Ss: - ¡ Aplausos, aplausos! Y todos aplauden. - ¡ Bravo, Bravo! El Pr.: -Ya con eso pasaron todos- *11 Se percibe una actitud de broma y buen humor por parte del pr.

<p>11:30</p>	<p>Ss: ahh! Pr.: sigue leyendo: -Did you get any Valentine party?... I love you. Unas alumnas: ¡Otra vez! Pro -OK- y repite: 'You're my Valentine and I love you' *12 Hacen alusión al significado de la frase, y manifiestan un interés en volver a escucharlo, pero no precisamente en el sentido de clarificación. Algunas alumnas: -Aaahhh-, suspirando. Pr. -OK, vamos a hacer un pequeño repaso SS: ¡Ay no! Un alumno: ¿A quién vamos a repasar? *13 Los ss de las últimas filas F, hacen comentarios que quizás el pro no los alcanza a escuchar o no se percata, pero que tienen casi siempre un doble sentido para ellos. SS: Ríen Otro alumno: -Vamos al 'birthday' Pro - Ok, pg. 55, number 2: What did you do? ... 3 phrases: last night, last Monday, last week, last month, last year... OK' Explica en español: -Cuando nosotros queramos hablar del último verano, vamos a decir last, con excepción de night, cuando nosotros ocupamos las partes del día, vamos a ocupar yesterday. Pr: OK? á mismo contesta: -OK- *14 El 'OK' es una muletilla que utiliza el pro con marcada frecuencia, quizás con la intención de confirmar que quede claro. Se escucha mucho ruido. El Pro sigue explicando en español: -Cuando ustedes van a hacer una pregunta de ¿cuándo fue la última vez que hicieron algo? Por ejemplo, aquí tienen: have a holiday...-When did you last have a holiday, when did you last see a video, When did you last meet someone... .etc.etc. -Por ejemplo: When did you last have a holiday? Y la respuesta: _ has a holiday last... (no se aprecia lo que dice) Ss: Tratan de hacer el silencio en clase: -jsshhhh! *15 Se percibe que hay molestia por el ruido que hay, algunos ss que desean escuchar la explicación del pr. Pr: -Entonces, si les pregunto: <i>When did you last have a holiday. or when did you last go shopping, or when did you last go a cinema? You are going to answer: last</i> y el día que ustedes hayan ido, por ejemplo puede ser <i>last Friday, last Monday, last month, last weekend...</i> Si les preguntan: <i>Where did you go?</i> Pueden responder. <i>I went to Italy, or to Spain, o pueden nada mas decir, to Spain, or to Italy, or to Acapulco or to Mexico city,</i> o cosas por el estilo ¿OK? - OK, number 1- sigue leyendo el ejercicio del texto. ¿OK?, *16 ¿Qué tipo de aprendizaje se fomenta en los ss con las explicaciones que hace en español y en Inglés, por inducción o por deducción? Pr. -OK. Entonces, vamos a trabajar en parejas: ustedes 2, uds. 2, uds. 2, uds. 3, uds. 2.... Señalando hasta la última fila (todo el g) *17 Organización de trabajo en parejas, o en pequeños grupos. Ss: nosotros 4. Pr.- OK, <i>You are going to think something that happened in this century. You are going to make questions, for example: When did the 1st was begin? OK? You are going to answer, for example, Something that happened in this century was the attack... For example, the question: for example: When did... eh... when the... ehe... the first attack of the USA on September 11 happen? And you are going to answer. OK? And you are going to practice question and answer in pairs, OK? With partners or with 3 persons, or 5 or 6, OK? You are going to practice a question and an answer. Remember the question, you are going lo use the auxiliary 'did', OK? And when you make the answer the verb is necessary in lthe past tense, OK?</i> Sigue explicando lo mismo en inglés, y permanece al frente. (TTT¹³⁷) *18 Da las instrucciones en inglés, y no se cerciora si los alumnos las comprenden perfectamente. .</p>
--------------	---

¹³⁷ Teacher Talking Time se refiere al tiempo que pasa el profesor hablando en clase.

Pr. -Did you understand? No contestan.
 Un alumna a otro alumno: 'Pon atención'
 Se escucha mucho ruido. Los ss empiezan a hablar en grupos para realizar el trabajo. Un alumno: ¿Qué vamos a hacer? ***19 Evidencia de que no todos comprendieron las Instrucciones.**
 Pr.: Acercándose a las filas: .Have you finished?
 Ss; -Nooo.-
 Se escucha que todos los ss hablan simultáneamente, pero no todos realizan la actividad. ***20 Esto se puede deber a que no hay interés por un lado, y por otro a, que no existe una presión o una supervisión directa del pr.**
 Un alumno de la F5: -¡Teacher! Que ¿cuál es la tarea de estadística? ***21 Parece preocuparles más la tarea de la clase de estadística.**
 El ruido va en incremento. El Pr. se acerca a la fila en donde los alumnos levantan la mano para preguntarle algo. Otro alumno de la última fila levanta también la mano, al tiempo que escribe algo en su cuaderno. El Pr. dialoga y comenta el ejercicio con las filas 1 y 2. El ruido se intensifica. ***22 El pr. monitorea sólo a aquellos que lo solicitan, el grupo es numeroso, y no le alcanza el tiempo para supervisar el trabajo de todos.**
 Un alumna: Be quiet, please
 Pr. -Have you finished?
 Ss: -Noo
 Pro -1 hear a lot of noise- ***23 Parece darse cuenta de que el ruido no se debe solamente a la realización de la actividad.**
 Un alumno: -¡Cállense
 El grupo en general está indisciplinado. Algunos intentan hacer el ejercicio, pero sin mucho interés. Muchos ríen, bromean y dialogan sobre otros asuntos.
 Un alumno: ¿Es para entregar?
 Se escucha: -ahhh... ***24 Al percatarse de que no hay obligación de entregar el trabajo, los alumnos parecen perderle el interés.**
 El Pr. se acerca a la última fila, con el alumno que habla levantado la mano
 Un alumno: ¿nada más a los de atrás? ***25 Una expresión que puede denotar diferencias en el trato con los ss.**
 Pr. What's up?
 Un alumno al Pr.: ¿Me permite salir un momento? ***26 Los ss no parecen tener una regla específica en cuanto a permisos para salir, pues no siempre solicitan autorización al pr.**
 Pr.: -Sl.- Y sigue explicando a un g de ss de la última F.
 Un ss de la F3: - Teacher, what is get? El Pro Se aproxima a contestarle. -Lo que pasa es que nosotros ocupamos... podrías decir....- ***27 El pro muestra muy buena disposición al disipar dudas de los ss.**
 Un alumno: .El teacher es rostro, ja, ja,- El teacher es gay, Nadie puede resistirse.... Esto no se aprecia durante la clase, sino hasta la hora de regresar el cassette, pues la grabadora estuvo colocada en la última fila, justo donde se encuentran los ss. Se alcanza a escuchar un sonido que hace un alumno simulando un animal o algo extraño. El ruido continúa. ***28 Algunos ss realizan bromas denotando falta de respeto al pro sin que éste se percate de ello.**
 Un alumno pregunta al Pro; ¿-Cómo se dice diputado?
 El Pro me pregunta. Y después dice: -Bueno, después lo checo- ***29 Acepta con naturalidad que desconoce el significado.**
 Un par de ss: -¿Sabes cuándo va a ser la final del mundial? ***30 Evidencia que están hablando de otros asuntos.**
 El Pro regresa al frente, y atiende preguntas de la F1. Se escucha que alguien hace una voz rara fingiendo como a un títere. ***31 ¿Qué significa esta conducta? ¿Puede ser en son de burla o fastidio?**
 El Pro .OK everybody- dirigiéndose a su portafolio, saca un diccionario-calculadora, y verifica el significado de la palabra diputado, que le habían preguntado anteriormente. Se acerca a la

<p>11:45</p>	<p>alumna que se lo preguntó para contestarle. *32 Tiene presente la pregunta de la alumna, pero no parece fomentar una actitud de autonomía en los alumnos, sugiriéndoles por ejemplo el uso del diccionario como una herramienta en el aula.</p> <p>Pr.: -OK everybody. vamos a ver un repaso</p> <p>Una alumna: -¿La unidad?</p> <p>Pr: -Unidad 7</p> <p>Un alumno:- ¿Puro pasado?-</p> <p>Pr: -Puro pasado</p> <p>Un alumno tarareando: -Ya lo pasadoo, pasaaado....-*33 Es recurrente el uso del lenguaje para hacer bromas.</p> <p>El Pr: al frente del pizarrón, pero sin escribir en él explica: -OK, everybody, Be quiet, OK. En las clases pasadas, vimos ya el presente y el pasado. Luego, cómo lo convertíamos al pasado, si era verbo regular o verbo irregular. OK? Luego, vimos lo del auxiliar do en presente y con el auxiliar did para formular el pasado. ¿Ajá? Luego vimos la negativa con don't en presente o doesn't o didn't en pasado OK?. Esa es la estructura general que vimos en la unidad 7. OK? En la pg. 52 nosotros vimos algunas lecciones de cómo aplicaba la diferencia entre la vida de Mary Gate en su vida presente y su vida pasada, qué fue lo que sucedió con ella. Así también en la pg. 53. Recuerden que ya también les comenté que es probable que vengan algunos verbos, los verbos que vimos en toda la unidad OK? Entonces, este para que también los estudien bien. Y también en la pg. 53 vimos preguntas, When did me start to work? etc, etc. etc. Con el auxiliar was y con el auxiliar did. Recuerden que vimos is y are y en pasado was y were. OK? OK Entonces, las estructuras de las preguntas con el auxiliar did y con el auxiliar was. OK? OK. Eso fue de la pg. 53. También en la pg. 54 hablamos visto, este algunas oraciones preguntas, OK? *34 Se toma bastante tiempo en explicar todo verbalmente, Y teniendo el pizarrón, no hace uso de él, quizás esto ahorraría tiempo y ayudaría a captar mejor la atención de los ss.</p> <p>Un alumno con ironía: Okeyy. *35 El uso de la muletilla OK es detectada por un alumno, que la usa con cierta ironía.</p> <p>Pr.: -También vimos la pronunciación de algunos verbos</p> <p>Otro alumno: -OK teacher.</p> <p>Pr: y vimos otra, este otros verbos irregulares en su tiempo pasado y el verb get.</p> <p>Luego en la pg.55 que fue lo que vimos a horita, fueron igual preguntas y cómo usar el last cuando algo que pasó la última vez, y yesterday y partes del día. *36 El pro hace un esfuerzo por recordar todo lo abordado para referirse al contenido del examen. Tocan a la puerta, solicitan al jefe de grupo, éste sale y muchos se inquietan preguntando -¿Ya no va a haber clases? *37 Los ss identifican que se f1ata de un aviso oficial que espe ran tenga que ver con suspensión de clases.</p> <p>Un alumno: -Ay ojalá que no haya estadística, dios mío. *38 Denota cierta angustia. SS: - ¡SShhh.. shhh! *39 El grupo se toma más inquieto.</p> <p>El Pro continúa hablando: -pg. 56 vimos....</p> <p>Enseguida entra el jefe de grupo, los ss: ¿y si? Él contesta: 12:30.</p> <p>Ss exclaman en coro: -¡Ayyy! *40 Todos parecen estar más pendientes del aviso que de lo que está sucediendo dentro de la clase.</p> <p>Pr.: -OK, everybody be quieto En la pg. 59 vimos algunas fechas especiales Vimos también como se convierten en pasado. OK? Eso es lo que va a venir en el examen. Yo creo que va a venir algo de listening...</p> <p>Unos ss: -¡Ay noo! *41 Los ss parecen tener preocupación porque se evalúe esta destreza.</p> <p>Otros ss: ¡Siii!</p> <p>Un alumno: -Si y las que están enfrente que nos lo pasen</p> <p>Algunos ss: ¡sm, sil! *42 Aunque algunos parecen tomarlo con ironía.</p> <p>Pr: -No va a venir muy difícil, pero sí estudien, por favor.</p> <p>Una alumna: ¿Va a venir listening de verbos, teacher?</p> <p>Pr.- Si, si va a venir.</p>
--------------	--

11:50	<p>Otros ss: -¿Si? Pr.: -Have a nice day, and see you tomorrow Un alumno: -See you tomorrow... uuuhhuuh....</p> <p>Pr.- -OK, thank you very much Unos ss: -Este cuento se acabó....- *43 Las bromas dentro del aula parecen ser muy recurrentes por parte de los ss. Al finalizar la clase, algunas alumnas de la F1 se acercan al Pr para preguntarte algunas dudas sobre los temas del libro. Finalmente la alumna que llevaba la cámara, le toma otra fotografía al pr. *44 En algunas alumnas parece haber mayor interés hacia la asignatura, o quizá se de ba a una empatía con el pr.</p>
-------	---

Registro de observación No. 3

<p>Fecha: 18 de marzo de 2002 Escuela: ICEA (Instituto de Ciencias Económico Administrativas) de la UAEH Municipio: Pachuca, Hidalgo Profesor: Semestre: 2do. LC. Tiempo de observación: 11 a.m.-12 p.m. Observadora: Edith Álvarez.</p>
--

Hora	Inscripción
11:00	Al esta hora, únicamente diez ss. están dentro del aula. *1 Es evidente que la clase no Inicia a la hora exacta, pues esta situación ha sucedido durante las tres observaciones.
11:07	Tres ss. al fondo ven el periódico. Dos alumnas están viendo el libro de inglés, Y otros tres del frente realizan una tarea con hojas tabulares. *2 Los ss parecen haberse acostumbrado a que el pro entre después de la hora.
11:09	El Pro ingresa al aula. Los ss. le preguntan por las calificaciones del examen que se aplicó la clase pasada. Él indica que hasta mañana se las dará a conocer, porque hoy habrá clase. *3 Generalmente los ss están Interesados en los resultados de las evaluaciones, más que en la propia clase.
11:10	El pr. se acerca a la puerta y les pregunta a los ss. que están afuera: -¿Van a entrar?- Los ss. Entran poco a poco. *4 No parecen estar muy entusiasmados, más bien muestran desgano.
	Pr: -OK, everybody Un alumno de la segunda f: -Oiga teacher, una pregunta... Pr: ¿Si recuerdan cuál fue la tarea? Ss a coro: -Noooo Pr: -Who made the homework?, Nobody? OK, vamos a checar. *4 Se escuchan exclamaciones de descontento. Nombrando a un alumno: -Nava Spíndola Alturo... El pr. empieza a explicar: -OK, make a question, OK, in pg 61, you have in number 2 a question that is...
11:14	Tocan a la puerta. Un alumno ingresa al salón. Pr continúa explicando: ... for example: The people drive cars 100 years ago. OK. So you are going to make a question but. OK. with number one, with Coca Cola. Make a question, OK? *5

	<p>El pro intenta explicar el ejercicio, pero la mayoría no parece estar interesado y no ponen atención.</p> <p>Arturo pasa al pizarrón a escribir un enunciado de la tarea. Pr: - Martínez Simón... Maribel? OK, number 2. Se escucha una exclamación....ahhh! Pr: - OK, número 2. Simón escribe el enunciado en el pizarrón. Pr: - Sánchez Cerón, OK. No. 3 El pro corrige y explica en el pizarrón lo que está incorrecto. Pr: - OK, everybody, start make exercise # 4. Y explica en inglés. Después pregunta: Did you understand? SS: -Nooo- El Pr. sigue explicando en inglés, y pregunta: -Did you have questions about this?</p>
11:23	<p>Pr: - May I erase the blackboard? SS: Yes Un alumno pide permiso al profesor para que deje salir a Enrique. SS: Los ss hacen una exclamación de burla: -Uuuhhhh.... Pr.: -Enrique, te buscan Posteriormente el pro se acerca primero a los alumnos de las F del frente, después pasa a la 2da. F, hasta llegar a la última F. Una alumna sale del aula.</p>
11:25	<p>Los ss. realizan el ejercicio 4, algunos en parejas, y otros en forma individual. Un alumno levanta la mano, y el Pr. se acerca. Otro alumno pide permiso al Pr. para salir del aula: -¿Me permite salir un momento. Inmediatamente después otro s avisa al Pr. que va a salir.</p>
11:30	<p>Pr: - OK, everybody, let's check- y continúa nombrando: -González Mendoza La alumna contesta: -¡Presente! Pr.: -OK, make a question, please. La alumna pasa al pizarrón y escribe: <i>When was the TV invented? In 1928.</i> El pro explica a partir de este enunciado, y dice: <i>-I'm going to talk in Spanish.</i> Esta es la voz pasiva y sigue explicando en español. Un alumno entra al aula Algunos ss exdaman: -Ay noo, i ya que se quede afuera! Otro alumno que llega se dirige al pro y pregunta: -¿Puedo pasar? Pr.: Sí. Algunos ss: - Pues ya qué..... Pr.: Nombrando a otro alumno: -Briseilo Pérez, the next one- OK, everybody be quiet! Los ss guardan silencio por un momento.</p>
11:37	<p>Una alumna se asoma por la puerta y le pregunta al pr.: - ¿Le permite salir a Andrea Bernal? Pr.: -Sí. La alumna sale del aula. Mientras tanto, Briseilo Pérez escribe en el pizarrón: <i>When were hamburgers invented?</i> El pro pregunta: -¿Cómo sería la respuesta? El alumno escribe: <i>Hambwgers were invented in 1895.</i> El pro nombra al siguiente alumno: -López Macaria Mientras tanto, el pro pregunta al grupo: - A ver, ¿cómo dicen este año? Y escribe: 1895.</p>
11:10	<p>Dos ss regresan al aula. Las alumnas de la F1 continúan trabajando con sus hojas tabulares. Macario escribe en el pizarrón: <i>When was Coca Cola invented? Coca Cola was invented in 1886.</i></p>
11:42	<p>El pr. Pasa lista sentado en el escritorio. Una alumna dice: -Falté yo profesor</p>

	<p>El pr. contesta: - Ah, es por que ya pasaste. Otro alumno escribe en el pizarrón: -When were bikes invented? Bikes were invented in 1840. El pr. pregunta: -Do you have questions about this? SS: -No. El pr. sigue pasando lista. Un alumna de la F1 lee en voz alta a su compañera un libro de poesías.</p>
11:45	<p>Pr.: - OK. now you are going to make the grammar spot- Un alumno de la F2 se recuesta sobre la banca. Muestra desinterés y fastidio. Dos bancas a la izquierda, una alumna levanta la mano.</p>
11:49	<p>El pr. se acerca a aquellas alumnas que están trabajando con su libro de texto, y les explica en inglés.</p>
11:50	<p>El pr. se dirige al g: -OK, Have a nice day- Y luego comenta: -Es probable que mañana no venga. Una alumna se acerca al pro a preguntarle algo. Él le explica.</p>

OBSERVACIONES E INTERPRETACIONES SOBRE:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

El profesor utiliza el inglés dentro de la clase, pero no considera el nivel real de los alumnos. Su pronunciación y el volumen de voz son apropiadas. Sin embargo, en cuanto a la fluidez y precisión, me parece que necesita atención, ya que utiliza mucho la muletilla "OK", y requiere más precisión en las ideas expresadas.

A veces intenta explicar alguna regla gramatical en inglés, lo cual no garantiza que los alumnos la comprendan. Me parece que el tiempo que utiliza para hablar es demasiado, dejando pocas oportunidades para que los alumnos practiquen e interactúen de una forma más natural y funcional.

PREPARACIÓN

La planeación de su clase no parece atender a las necesidades del grupo, en cuanto al número de alumnos, edad y nivel de conocimientos. No existe un planteamiento claro de los objetivos que se pretenden lograr durante la sesión.

Durante las tres observaciones que he realizado, no hay muestra de utilizar equipo o materiales para el desarrollo de la clase. Sólo en esta última utilizó el pizarrón, es decir hizo que los alumnos pasaran a escribir, más no hay evidencia de que lo explore como recurso, pues más bien no parece estar familiarizado con su uso.

La distribución del tiempo dentro de la clase no es muy apropiada, pues se evidencia una carencia de variedad en las actividades. Pretende seguir exactamente los ejercicios planteados en el texto, lo cual hace que la clase sea monótona.

ENSEÑANZA

Sus técnicas de enseñanza no tienen consistencia con algún enfoque en particular. El enfoque que maneja es más bien gramatical, pues da mucho énfasis a éste, aunque por seguir la directriz que marca el texto, a veces parece ser comunicativo. Sin embargo, el profesor no brinda a los alumnos las oportunidades necesarias y apropiadas para un aprendizaje significativo.

MANEJO DE CLASE

La manera cómo organiza las actividades no contribuye a que los alumnos se concentren en el aprendizaje, sino que dispersa mucho su atención. Como se pudo observar en la primera observación, sólo hacía participar a una parte del grupo, descuidando al resto de los alumnos. Esto genera a la vez distracción, desinterés e indisciplina hacia el interior del grupo en la mayoría de los estudiantes.

Por otro lado, el carácter del profesor quizás se preste a un doble juego: en principio, la confianza que les da a los alumnos y la aparente identificación que existe entre ambos, quizás por tener casi la misma edad- parece fortalecer un clima de cordialidad. Sin embargo, esta confianza va tomándose en indisciplina que a veces llega a la falta de respeto, tanto del profesor, como hacia la clase misma.

La indisciplina es concurrente en las 3 observaciones. Cabe aclarar que no se entiende ésta como el hecho de que se espere que todos los alumnos permanezcan callados e inmóviles. Más bien se entiende como una permanente falta de atención, y las reiteradas ocasiones en que se busca dispersar ésta.

Llama la atención el hecho de que existen momentos en los que son los propios alumnos quienes intentan poner el orden, exigiendo silencio a sus compañeros de una manera insistente y repetitiva. A pesar de todo esto, el profesor muestra siempre una constante disposición ante los pocos alumnos que requieren alguna explicación o la disipación de dudas.