

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESIS

CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES DEL DOCENTE DE
LENGUA INGLESA. CASO: DOCENTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LAS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UANL

PRESENTA

ROCÍO DE LA PAZ ZAMORA MORENO

PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIONES EN ESTUDIOS
DE LA EDUCACIÓN

AGOSTO, 2017

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESIS

CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES DEL DOCENTE DE
LENGUA INGLESA

CASO: DOCENTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LAS FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UANL

PRESENTA

ROCÍO DE LA PAZ ZAMORA MORENO

PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIONES EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

ASESORES

DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES

DRA. MA. GUADALUPE MARTÍNEZ ORTIZ

AGOSTO, 2017

AGRADECIMIENTOS

Señor, es muy corto el espacio para agradecerte esta gran experiencia vivida, y todas las gracias derramadas para llevar a cabo este proyecto.

Gracias por las personas que pusiste en mi camino y que me llevaron de la mano, con mucha paciencia, con vocación y pasión por su trabajo: el Dr. De la Torre y la Dra. Casarini. La Dra. Rodríguez Bulnes y la Dra. Martínez Ortiz, quienes dedicaron incontables horas de su tiempo, más allá de lo que se les requería.

Gracias por todos los maestros que ayudaron en mi formación desde la licenciatura hasta el día de hoy, sobre todo, por los que sembraron en mí ese amor por la educación: la Mtra. Frías y la Mtra. Barbosa.

Gracias también por las personas con gran calidad humana que me asistieron en todos los procesos administrativos tan importantes para que yo pudiera ir de un período a otro, sin ningún contratiempo. ¡Excelente personal administrativo el de mi facultad de Filosofía y Letras!

Gracias Señor porque a través de mis directivos, la Mtra. Cantú, la Dra. Chávez, la Dra. Flores, el Dr. Cantú, la Dra. Martínez, mandaste todos los recursos necesarios para que pudiera concluir el doctorado. Todas mis necesidades quedaron cubiertas bajo su guía y dirección.

Gracias por los amigos que mandaste en este tiempo, por todas las experiencias y enseñanzas compartidas. Gracias por los viejos amigos, por los que siempre me apoyaron y

sostuvieron de todas las maneras imaginables: moralmente, económicamente; con sus palabras de aliento y con sus silencios oportunos; con sus oraciones y sus abrazos.

Sobre todo, gracias por la familia. Por mis padres, hermanos y familiares quienes estuvieron conmigo en todo momento. Y con mis hijos cuando tenía que estar yo ausente. Gracias por mi amado esposo, a quien le pertenece una gran porción de este trabajo.

¡Gracias por la beca de manutención! Porque a través de esta beca otorgada por CONACYT pude dedicarme como estudiante de tiempo completo a la investigación: ¡todo un privilegio!

Espero Señor que este granito de arena sirva para que la comunidad en la que me permites laborar, crezca y sea mejor, para bien de todos. Amén.

RESUMEN

En este trabajo de investigación se busca responder a la interrogante de lo que necesitamos saber los profesores de lengua inglesa para realizar nuestra labor con eficacia. Un maestro, en general, maneja conocimientos específicos sobre su área de trabajo, maneja ciertas habilidades que utiliza en el aula -y fuera de ella al relacionarse con sus colegas - y posee además de todo esto, actitudes y creencias que lo hacen escoger consciente o inconscientemente, sus estrategias de enseñanza. Después de llevar a cabo prácticas reflexivas de la propia enseñanza, emergen preguntas de investigación como: ¿cuáles son los conocimientos, las habilidades y las actitudes que un docente de lengua inglesa debe poseer para un mejor desempeño en su trabajo áulico?, ¿son las tres áreas igualmente importantes o alguna de ellas predomina sobre las demás?

Palabras clave: prácticas reflexivas, conocimientos, habilidades, actitudes y creencias.

INDICE		pág.
Agradecimientos		i
Resumen		iii
Introducción		10
1	Planteamiento del problema	12
	1.1 Antecedentes del problema de investigación	12
	1.2 Antecedentes personales	13
	1.2.1 Primera parte: a manera de biodata	13
	1.2.2 Segunda parte: el proyecto	16
	1.2.3 Uso de la primera persona	18
	1.3 Antecedentes del contexto	19
	1.4 Definición del problema	20
	1.5 Justificación	22
	1.5.1 Visión 2020 UANL	23
	1.5.2 Análisis sobre investigaciones afines al proyecto	26
	1.5.3 Porqué otro trabajo sobre el perfil profesional del profesor de lengua extranjera	35
	1.6 Objetivos	38
	1.7 Preguntas de investigación	39
	1.8 Supuesto	39
2	Fundamentación teórica	40
	2.1 Definición de conceptos clave	40
	2.2 Conocimientos básicos esperados en el docente de lengua	42
	2.2.1 Cultura y lenguaje	43
	2.2.2 Adquisición de lengua materna	45
	2.2.3 Aprendizaje de una segunda lengua	47
	2.2.4 Métodos de enseñanza, estrategias y estilos de aprendizaje de una segunda lengua	51

2.3	Habilidades del docente de lengua	58
2.3.1	Practicante reflexivo	58
2.3.2	Promotor de aprendizajes e interacciones significativas	60
2.3.3	Investigador educativo	63
2.4	Actitudes, creencias y valores de los docentes de lengua	64
2.5	El análisis del discurso en el discurso docente	67
2.6	El profesor universitario de inglés: formación y competencias	70
3	Método	74
3.1	Tipo de estudio	74
3.2	Diseño del estudio	76
3.3	Población y muestra	77
3.4	Técnicas e instrumentos	78
3.5	Plan de análisis de datos	81
4	Resultados y conclusiones	84
4.1	Sobre los conocimientos	85
4.1.1	Uso de la lengua materna en la metodología comunicativa	86
4.1.1.1	Maestros a favor	88
4.1.1.2	Maestros en contra	91
4.1.2	La gramática en la metodología comunicativa	94
4.1.3	El libro de texto y las estrategias docentes	99
4.1.4	Necesidad del análisis de necesidades	101
4.1.5	Sobre el docente y el Centro	104
4.1.5.1	<i>The self</i>	104
4.1.5.2	Conocimiento de la institución	107
4.2	Sobre las habilidades docentes	112

4.2.1 El profesor de inglés del CI como promotor de aprendizajes e interacciones significativas	112
4.2.2 Aprender de los errores	115
4.2.3 Los exámenes y la evaluación	118
4.2.4 El docente del CI como investigador educativo	120
4.3 Sobre las actitudes	123
4.3.1 Formación integral	123
4.3.2 Cambio de roles	127
4.3.3 Desarrollo Profesional Docentes y el CI	128
4.3.4 Trabajo colegiado	136
4.3.5 Prácticas reflexivas en el CI	141
5 Implicaciones de los hallazgos	142
5.1 Aspectos aptitudinales del perfil	142
5.2 Sobre las habilidades docentes	148
5.3 Aspectos actitudinales del perfil	150
5.4 Opinión de expertos	152
5.5 Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras.	154
6 Referencias bibliográficas	157
7 Anexos	163

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: Metodología en investigaciones afines	26
Tabla 2: Características de la investigación cualitativa	75
Tabla 3: Funciones del lenguaje	83
Tabla 4: Categorías y subcategorías	84

Índice de Gráficas

	Pág.
Gráfica No. 1	Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras 86
Gráfica No. 2	Uso de la lengua materna en clase de lengua extranjera 87
Gráfica No. 3	Uso del inglés fuera de clase 88
Gráfica No. 4	Uso de distintos materiales didácticos 99
Gráfica No. 5	Uso de materiales adicionales 100
Gráfica No. 6	Incorporación de las TICs en las clases de inglés 100
Gráfica No. 7	Análisis de necesidades 102
Gráfica No. 8	Momentos del curso en los que se hacen análisis de necesidades 103
Gráfica No. 9	Conocimiento de la misión del CI 108
Gráfica No. 10	Conocimiento de la visión del CI 109
Gráfica No. 11	Conocimiento de los objetivos del CI 109
Gráfica No. 12	Conocimiento del programa del CI 110
Gráfica No. 13	Conocimiento del enfoque para la enseñanza del CI 110
Gráfica No. 14	Conocimiento del reglamento del CI 111
Gráfica No. 15	Motivación en la clase 113
Gráfica No. 16	Evaluación del aprendizaje 119
Gráfica No. 17	Actividades docentes en el CI 120
Gráfica No. 18	Actividades docentes fuera del CI 121
Gráfica No. 19	La acción-investigación como actividad de DPD 122
Gráfica No. 20	Percepción docente de su DPD 128
Gráfica No. 21	Diarios o bitácoras como actividades de DPD 129

Gráfica No. 22	El uso de portafolios como actividad de DPD	130
Gráfica No. 23	La observación de pares como actividad de DPD	131
Gráfica No. 24	El entrenamiento entre compañeros como actividad de DPD	131
Gráfica No. 25	Ayuda entre docentes como actividad de DPD	132
Gráfica No. 26	El estudio de casos como actividad de DPD	133
Gráfica No. 27	Asistencia a talleres como actividad de DPD	133
Gráfica No. 28	Asistencia a cursos como actividad de DPD	134
Gráfica No. 29	Asistencia a congresos como actividad de DPD	134
Gráfica No. 30	Tomar diplomados como actividad de DPD	135
Gráfica No. 31	Realizar maestrías o doctorados como actividad de DPD	135
Gráfica No. 32	Formas de preparar la clase de inglés	138
Gráfica No. 33	Frecuencia con la que se prepara la clase	139
Gráfica No. 34	Tiempo para preparar las clases	140
Gráfica No. 35	Flexibilidad del programa	141

Introducción

A través de los tiempos, la enseñanza de lenguas ha ido cambiando según lo que se considera es un buen maestro: sus conocimientos, sus habilidades y las actitudes y valores que debiera poseer.

Richards (1998)

Realizo el presente trabajo de investigación con la finalidad de discernir cuáles son los conocimientos, las habilidades y las actitudes que permiten a un maestro de lengua inglesa realizar su trabajo docente de una manera eficaz.

Esta investigación la llevé a cabo en el Centro de Idiomas (CI) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En primera instancia, realicé una serie de observaciones áulicas que me permitieron dar cuenta de las estrategias que utilizan los maestros del área de inglés para la impartición de sus clases. Así también, me ayudó a identificar la forma en que los docentes solucionan los problemas a los que se enfrentan en el salón y el ambiente de clase que se desarrolla en el aula. Otra forma en la cual abordé los objetivos en este estudio fue a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los mismos maestros para que ellos expresasen cuáles son sus ideas sobre lo que se debe hacer para dar una clase de lengua con eficacia.

El supuesto en el que baso este trabajo investigativo es que los conocimientos, las habilidades, así como las actitudes presentes en los docentes de lengua inglesa del CI influyen en las prácticas educativas que se desarrollan en la institución.

La fundamentación teórica la dividí en seis secciones. En la primera abordo conceptos claves en el área de la didáctica de lenguas extranjeras. En la segunda, describo los conocimientos esperados en un docente de lengua: relación entre cultura y lenguaje, adquisición de lengua materna y de lengua adicional, aprendizaje de una segunda lengua y métodos de enseñanza-aprendizaje, así como estrategias y estilos de aprendizaje de una lengua adicional.

En el tercer apartado, incluyo las habilidades docentes esperadas como: practicante reflexivo, promotor de aprendizajes e interacciones significativas e investigador educativo. Luego me ocupo del último componente del perfil docente en otra sección donde analizo las actitudes, las creencias y los valores esperados en los profesores de inglés. En el penúltimo apartado agrego el análisis del discurso como herramienta para analizar el discurso docente y construir su perfil profesional.

Por último, cierro este marco conceptual con el desarrollo de las competencias y la formación del profesor universitario de inglés, pues el docente de lenguas del Centro de Idiomas forma parte del cuerpo académico de una comunidad universitaria.

Para desarrollar la metodología que me permitiera llevar a cabo la investigación, elegí el estudio de casos, debido a que en el campo educativo se ha utilizado como un medio por excelencia, al encajar en el enfoque cualitativo por su flexibilidad en cuanto a la selección de sus participantes y porque permite también una aproximación a la realidad de manera crítica y reflexiva, objetivo de la presente investigación: aproximarme a la realidad que se vive en el CI en cuanto al perfil aptitudinal y actitudinal del docente de lengua inglesa, de una manera abierta, y a la vez crítica y reflexiva, lo más objetiva posible. (Lucca y Berríos, 2003).

Con los resultados obtenidos en este estudio busco comprender mejor el desarrollo de la práctica docente en un centro de idiomas, y de ser pertinente elaborar una serie de recomendaciones con la intención de colaborar no sólo en la capacitación y actualización de los docentes del Centro de Idiomas, sino también de contribuir en una futura actualización del perfil de egreso del estudiante de Ciencias del Lenguaje con énfasis en Didáctica del Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), pues es ésta la que mayor recursos humanos provee al Centro de Idiomas.

1. Planteamiento del problema

En esta sección planteo los antecedentes generales de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas. En un segundo momento, describo algunos antecedentes personales y algunas reflexiones sobre el nacimiento de este proyecto de investigación, así mismo, justifico el uso de la primera persona en la redacción del documento. Paso luego a describir los antecedentes del contexto de la investigación, esto es, la historia del Centro de Idiomas, para finalmente definir y justificar el problema de la investigación en curso. Termino esta sección enumerando los objetivos particulares y generales, las preguntas y el supuesto del estudio.

1.1 Antecedentes del problema

En nuestro país, el desarrollo de la investigación en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ha estado ligado a la conformación y consolidación de esta área (Ramírez, 2007). Las asociaciones y los foros profesionales han permitido que los interesados en el campo, se organicen para compartir conocimientos. Además, algunas de estas organizaciones hacen publicaciones periódicas como *MEXTESOL Journal* (de MEXTESOL), *Chemins Actuels* (de la AMIFRAM) y *Re Lingüística Aplicada* (de la AMLA).

También se han formado redes de colaboración entre pares con fines de investigación. Por ejemplo en 2007, Ramírez coordinó una investigación titulada *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas extranjeras en México*, y tres años después, en 2010, *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México: una segunda mirada*, en donde Rodríguez y Garza participaron en la elaboración de un estado de conocimiento de las investigaciones hechas en el estado de Nuevo León (contexto de esta investigación) en el período 2000-2005.

Los expertos concluyeron su trabajo declarando que las investigaciones que se llevan a cabo en el estado, en nuestro campo, son incipientes, debido a una falta de cultura de la investigación dentro de la enseñanza de las lenguas, pues se ha dado más importancia a la profesionalización de los estudiantes y de los académicos que a la investigación. Hecho que en años recientes se ha intentado cambiar, promoviendo la investigación educativa en los niveles superiores de educación: licenciatura, maestría y doctorado.

En mi caso, la inquietud de investigar sobre el tema nace de la reflexión en la práctica personal, de la observación informal de la práctica de maestros de otros idiomas (al tener la oportunidad de estudiar un tercer idioma), y de la lectura de trabajos en los que los autores justifican una preocupación por los aspectos afectivos como elementos centrales en el perfil del docente de lenguas.

1.2 Antecedentes personales

1.2.1 Primera parte: a manera de biodata

Desde pequeña sentí la inclinación hacia la docencia. A los diez años, me visualizaba como maestra. También me sentía atraída por conocer otros idiomas, el inglés en particular,

quizá por la cercanía de mi estado natal (Nuevo León) con Estados Unidos, lo que proporcionaba mayores oportunidades de estar en contacto con la lengua.

Estudí en una escuela pública, monolingüe, donde no teníamos clases de inglés, así que esperaba los veranos con mucha ilusión de que mis padres pudiesen inscribirme en los “cursos de verano” para aprender inglés. Ahora me percató que eran cursos mal diseñados, con poca eficacia, pero me dejaban satisfecha de interactuar con la lengua, aunque mi comprensión de esta era casi nula. Felizmente ingresé a la escuela secundaria en la cual por fin tendríamos clases formales de inglés; clases que poco a poco me fueron decepcionando, pues no lograba expresarme en esa lengua, que era lo que yo realmente deseaba. Solicité a mis padres que me inscribieran en una escuela particular de inglés, lo que implicó toda clase de sacrificios, pero finalmente estaba empezando a entender y aprender el idioma, lo que me llevó a descubrir mi vocación: sería maestra de inglés.

Al terminar la escuela preparatoria, mi padre pensó que como yo tenía facilidad para las cuestiones escolares, debía inclinarme por una carrera en la que pudiera aprovechar estos dones. El auge por las computadoras empezaba, así que pensó que la carrera de Ciencias Computacionales que ofrecía la Facultad de Ciencias Físico- Matemáticas; esta era una buena opción para mí. Sólo cursé dos semestres en la escuela. Luego me cambié a la Facultad de Filosofía y Letras.

Durante mi estancia conocí buenos maestros, de esos que se preocupaban por el aprendizaje de sus alumnos, y que por ende nos enseñaban a buscar nuestras propias técnicas para aprender (y perfeccionar) el inglés fuera de clase, a nuestro ritmo. Incluso, tuve una maestra que marcó la diferencia en mi carrera (y en mi vida) que me invitó a mí, y a otros tres

compañeros a su casa; el fin era que tomáramos un curso remedial sobre los problemas que teníamos con el idioma, pues ya estábamos a punto de graduarnos.

Luego, me ayudó a conseguir mi primer trabajo formal como maestra de inglés. En este primer trabajo pude percatarme, por vez primera, que los docentes necesitamos mucho más que conocimientos sobre métodos y técnicas (además del idioma, en este caso) para poder hacer frente a un grupo.

Trabajé en distintas facultades de la universidad (UANL), y al mismo tiempo trabajé en jardín de niños, en primarias (pública y privada), en una secundaria trilingüe, en una preparatoria, y en empresas privadas dando cursos de inglés a empleados, gerentes y jefes. Al estar en contacto con personas de distintos perfiles, tome la decisión de hacer una maestría en Recursos Humanos, la cual quería aplicar en el ámbito escolar, pues tenía la idea de enfocarme en Administración Educativa.

Al estar en la Universidad fui invitada a trabajar como maestra de francés, idioma que yo había estudiado en mi estancia en la facultad. Esta decisión fue un parteaguas en mi vida, pues descubrí que el ser maestra de inglés no me capacitaba totalmente para ser maestra de francés; así que empecé a tomar cursos (nuevamente) del idioma, en ese entonces se me presentó la oportunidad de que algunos maestros me permitieron observar sus clases para aprender a trabajar en esta lengua. Empecé a analizar otras formas de trabajar –y a cuestionarme las mías, pues el ser alumna de nuevo me descubrió nuevas ópticas, nuevas necesidades que no había pensado con anterioridad.

1.2.2 Segunda parte: el proyecto

Recientemente incursioné como maestra de asignatura en el Colegio de Ciencias del Lenguaje, tanto en el área de inglés como en el área de francés. Así que me inicié en la lectura de textos sobre investigación-acción, pues se me había hecho una costumbre, casi una obsesión, el cuestionarme si las técnicas que utilizaba para enseñar eran las más adecuadas para los grupos que tenía. Hacía análisis de necesidades del grupo, aplicaba exámenes de diagnóstico, les pedía a los alumnos que evaluaron las clases a mitad y al final del semestre.

A través de las lecturas que hacía sobre investigación-acción, comencé a hacer pequeñas investigaciones dentro de mi pequeño mundo áulico para poder resolver problemas que surgían, sobre todo en el área afectiva y actitudinal. Me sorprendí al leer las opiniones que los alumnos tenían respecto a sus compañeros, hacia los maestros que han tenido, y hacia mi persona. Descubrí que el aspecto afectivo realmente impactaba en otras áreas que involucraban (y en ocasiones ponían en riesgo) el aprendizaje.

En una ocasión fue requerida para cubrir a una maestra en un diplomado de formación docente. Mi tarea fue desarrollar el tema de actitudes y valores en el aula. Después de leer y buscar suficiente información sobre el tema, quedé prendada del mismo, y me prometí que, si algún día iniciaba un doctorado, mi proyecto de investigación sería sobre el tema. Llegado el momento, inicié un anteproyecto de investigación para ingresar al posgrado, con la firme idea de trabajar el tema de las actitudes y valores, pues estaba convencida de que eran mucho más importantes que los conocimientos y las habilidades que requiere un docente. Después de un buen número de lecturas en libros, artículos y revistas, así como reflexiones personales y en pequeños grupos- con amigos y colegas- caí en cuenta que tanto los conocimientos y las

habilidades, como las actitudes y los valores eran igual de importantes, pues todos forman parte del perfil integral del docente.

Tomando ventaja de mi tesis de maestría en Recursos Humanos titulada *Perfil del Docente de Lengua Inglesa del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL* (centro en donde he trabajado por casi dos décadas), retomé el tema para investigar cómo se relacionan estos tres aspectos del perfil (los conocimientos, las habilidades y las actitudes), pues de acuerdo a mis experiencias, creo que por mucho tiempo se la ha dado mayor prioridad a los conocimientos y a las habilidades sobre las actitudes y los valores de los maestros. También agregaría otro componente que creo juega un papel sobresaliente en los procesos de enseñanza-aprendizaje: las creencias que los docentes tienen sobre ellos mismos y su profesión.

Para emprender este trabajo de investigación, me di a la tarea de revisar 220 tesis de un total de 462 tesis de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, y encontré que menos de un 10% de las tesis pertenecen al área de enseñanza de lenguas extranjeras.

Los hallazgos de la revisión de las tesis antes mencionadas refuerzan los de los investigadores Rodríguez y Garza (2010) con respecto a la escasa investigación que se realiza en el área. Además, la mayoría de estas tesis se enfocan en encontrar soluciones a la práctica docente, es decir son propositivas más que analíticas o críticas, lo que me motivó más a realizar el estudio.

1.2.3 Uso de la primera persona

El tema ya estaba elegido, como empezar el proyecto de investigación era ahora el problema central. Mi directora de tesis, y más tarde una compañera del posgrado, me recomendaron la lectura del *Manual de escritura para científicos sociales: como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo* de Howard Becker (2011). Debo confesar que lo leí tres años después de empezar mi estudio, y lo que descubrí me quitó un gran peso de encima: descubrí que podía usar la primera persona para redactar la tesis. Finalmente, creo que fue bueno que la lectura la hiciera mucho tiempo después, pues para ser honesta, no me hubiese permitido hacerlo desde un comienzo.

Becker (2011) describe a los estudiantes del posgrado con bastante precisión. Se refiera a nuestra escritura como una de las pocas maneras que tenemos de actuar como profesionales, por lo que es realmente importante desarrollar el tema de investigación de manera “elegante”, como un docto lo haría. Por mucho tiempo creí que esa era la única forma de escribir, por lo que buscaba frases rebuscadas y pomposas (que luego contrastaban notoriamente con frases propias) para parecer más profesional.

Después de leer, entender, analizar y ponderar la situación, concluí que Becker (2011), y otros autores que él cita, tienen razón al afirmar que se puede escribir desde lo que se es - asumo que no soy doctor, todavía. Sin dejar de ser formal, puedo ser sencillo, claro y preciso. Este investigador cree que se es valiente cuando se asume la responsabilidad de respaldar lo que se está declarando, en lugar de resguardarse bajo el uso de la forma impersonal, o de la voz pasiva en lugar de la activa. Así pues, me di a la tarea de editar el trabajo una y otra vez,

hasta optar por el uso de la primera persona, y renunciar a la idea de parecer más intelectual (por el momento).

1.3 Antecedentes del contexto

Acerca de los antecedentes históricos del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, no existen documentos oficiales que describan los inicios del CI. En 2004, al realizar mi tesis de maestría, entrevisté a la M.A. Blanca Elizondo Torres quien fue coordinadora del centro en sus inicios. El Dr. Armando González ocupó este puesto antes que ella, precediéndolo Jaques Sprenger, a quien nombró el Dr. Herón Pérez Martínez, quien creó la Licenciatura de Traducción y el Departamento de Idiomas. El Dr. González también proporcionó valiosa información histórica.

El primer nombre del centro fue Departamento de Idiomas. Las clases se impartían en los Colegios de Psicología, Biología y Físico – Matemáticas, que en los años 70s formaban parte de la Facultad de Filosofía y Ciencias, como se le nombraba a la facultad.

Los docentes que laboraban en el centro eran egresados de la Licenciatura de Traducción, de Letras, de Biología y de la Normal Superior. Para poder laborar en la institución, se capacitaba al cuerpo de profesores con cursos intensivos de formación docente bajo la coordinación de la maestra Elizondo en el Departamento de Formación Docente en Lenguas Extranjeras de la facultad.

Los cursos se impartieron por más de quince años en la Facultad y en el Posgrado que se localizaba en el centro de Monterrey, hasta que ambas instalaciones fueron insuficientes para el alumnado que se tenía. En 1990, la Rectoría concedió a la Facultad la responsabilidad de manejar el actual edificio del Centro de Idiomas que se encuentra en Ciudad Universitaria.

En la actualidad el Centro de Idiomas está integrado por una planta docente de 130 maestros, de los cuales 72 son de inglés. La mayoría de los docentes son egresados de la Facultad de Filosofía y Letras, con una Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en didáctica o traducción, y los noveles tienen la Licenciatura de Ciencias del Lenguaje. Los docentes tienen también diferentes grados de experiencia, desde los años de servicio en el CI, hasta agregar los contextos laborales previos o actuales en los que laboran.

Están inscritos 4755 alumnos, de los cuales 2853 son estudiantes de lengua inglesa. Los más jóvenes estudian preparatoria o tienen 15 años (requisito para poder tomar los cursos). Los estudiantes son universitarios provenientes de diversas facultades de la UANL, mayormente de FACPYA, lo que demuestra el prestigio que el Centro se ha forjado a través de los años en la comunidad universitaria, ya que casi todas las facultades cuentan con centros de aprendizaje de idiomas, llamados CADI (Centro de Aprendizaje de Inglés).

Otros estudiantes son ya profesionistas egresados de la misma Universidad o de otras instituciones. También hay adultos mayores o amas de casa estudiando por interés propio. En los últimos años se ha observado un fenómeno emergente: jóvenes que no aprobaron el examen de ingreso al nivel medio superior o superior, y no quieren permanecer sin estudios por un semestre y deciden ingresar al CI a estudiar un idioma.

En el apartado de Población y muestra, amplío los datos referentes a los docentes de inglés del Centro de Idiomas.

1.4 Definición del problema

A través de la seria reflexión del quehacer profesional podemos cuestionarnos lo que realizamos de manera diaria y automática. Para muchos docentes (yo incluida) el trabajo

realizado es más que una profesión, una vocación, pues a diferencia de otras profesiones, no solo importa la competencia técnica, sino el ser integral. Palmer (1998) dice que los docentes “enseñamos lo que somos” (p.1) y Mañú (2011) agrega que “el maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y sólo en tercer lugar con lo que dice” (p.17).

Además, los alcances del desempeño profesional docente tienen impacto en toda la sociedad, pues el maestro no es solo el que informa a los alumnos, sino que además forma a los ciudadanos que más tarde serán parte de una comunidad en la cual utilizarán todo lo aprendido y aprehendido. Por esto, Palmer (1998) sostiene que la enseñanza no puede reducirse a técnicas, que la identidad y la integridad del maestro son más importantes que sus estrategias, por lo que se les debe prestar atención para que se desarrollen toda la vida. Así mismo, el educador debe trabajar en el conocimiento de sus límites, sus miedos, sus fortalezas y sus potencias.

La educación es necesaria, tanto para la supervivencia como para el desarrollo de años venideros, por lo que el servicio educativo requiere ofrecerse con calidad de acuerdo a las necesidades sociales de cada comunidad. En este sentido, nuestro rol como profesionales de la educación es participar en el desarrollo y mejoramiento de nuestro país ofreciendo a nuestros estudiantes enseñanza de calidad, a través de prácticas educativas reflexivas (Díaz, 2010; Esparza, 2009; Jerez, 2007).

En el caso de los docentes de lengua, requerimos además del conocimiento del idioma, conocer y ser capaces de implementar diferentes metodologías, técnicas y estrategias en contextos específicos, pues la forma de enseñar influencia igualmente la atención de los alumnos, su motivación y desarrollo (Esparza, 2009; Rodríguez, 2011; Shono, 2004).

Después de analizar la propia práctica docente a la luz de los teóricos señalados, empiezo a vislumbrar algunas preguntas de investigación que pretendo contestar a través de una metodología cualitativa, tomando como sujetos de estudio a los docentes que laboran en el CI de la FFyL de la UANL -de la cual formo parte: ¿Cuál debe ser es el perfil del docente de lengua inglesa que perfila la teoría actual al respecto de responder a las necesidades de cambio educativo en que vivimos? ¿Cuál es el perfil actual del docente de lengua inglesa en el Centro de Idiomas de la FFyL de la UANL en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes? ¿Cómo se comportan los docentes de lengua inglesa del CI frente a las necesidades actuales del campo educativo? ¿Qué áreas de oportunidad se observan en los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes de lengua inglesa del CI, que les dificultan maximizar sus prácticas?

1.5 Justificación

Casares (2010) declara que la sociedad necesita de más profesionistas que además de ser altamente competentes en sus áreas de trabajo, sean personas comprometidas en la mejora continua en su campo y que busquen también el bienestar de la comunidad en general.

Al realizar esta investigación busco un beneficio directo para los maestros y los alumnos, ya que al contar los primeros con un documento que muestre tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad en su práctica docente, puedan éstos emprender acciones concretas en su desempeño profesional que se verían reflejadas directamente en el rendimiento académico de los alumnos.

En el presente trabajo solo involucro a los docentes de lengua inglesa del Centro de Idiomas, lo que podría ser una limitante de la investigación, sin embargo, los resultados

pudieran servir para orientar a los docentes de otros idiomas y a sus coordinadores, beneficiándose así toda la institución, pues los resultados ayudarían en la elaboración de talleres, diplomados o programas de capacitación continua para el mejoramiento de sus integrantes. Incluso, se podrían adaptar las recomendaciones desarrolladas para el uso y beneficio de otros centros de lenguas cuyos perfiles se equiparen a los nuestros.

1.5.1 Visión 2020 UANL

Otro aspecto a considerar es el hecho de que el Centro de Idiomas es parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y por consiguiente, debe ajustarse a la misión y visión que esta máxima casa de estudios tiene para todas sus instituciones educativas. Dentro del trabajo institucional que la Universidad tiene plasmado para el período 2012- 2020 se encuentran los siguientes apartados que se han tomado por su vinculación con este trabajo:

1. Consolidar un espacio público de aprendizaje y ejercicio ciudadano caracterizado por:

- a) La convivencia armónica de la comunidad y el desarrollo equilibrado de las dependencias académicas y administrativas; (punto 1-h)
- b) La práctica cotidiana de valores, principios, buenos hábitos y prácticas saludables para la formación de la persona, y la promoción del respeto a los derechos humanos y la no discriminación; (punto 1-i)

c) Los esquemas de promoción del desarrollo profesional y personal de los miembros de la comunidad, y de fomento a la consolidación de un buen clima laboral; (punto 1-j)

2. Fortalecer y consolidar los programas que contribuyen a la permanencia, terminación oportuna de los estudios y formación integral de los estudiantes (tutoría, asesoría, orientación vocacional, inglés, movilidad estudiantil, becas, inserción laboral, actividades culturales, artísticas, deportivas y de protección de la salud, entre otros), para lo cual resulta fundamental mantener actualizado al personal académico y administrativo que participa en su implementación, y evaluar permanentemente su operación e impactos, con el fin de realizar, en su caso, los ajustes necesarios para asegurar el cumplimiento de sus objetivos; (punto 8)

3. Continuar promoviendo la internacionalización de la Universidad, para lo cual resulta fundamental:

a) Ampliar las oportunidades de la comunidad universitaria para el dominio de una segunda lengua, (punto 10-d)

b) Lograr la acreditación de los programas educativos por organismos internacionales, (punto 10-e)

c) Incrementar la participación de la institución en organismos internacionales relacionados con la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación, (punto 10-f)

4. Consolidar la cultura de la mejora continua de la calidad en todos los ámbitos del quehacer institucional, como filosofía para alcanzar altos niveles de reconocimiento social, a partir del cumplimiento de los objetivos y las metas del Plan de desarrollo Institucional y de la Agenda de Responsabilidad Social Universitaria, (punto 14)

(Visión UANL 2020)

Como se puede observar en los estatutos de la visión y misión 2020 de la UANL, es indispensable que los docentes estemos conscientes del desarrollo integral que se quiere dar a los alumnos mediante el desarrollo profesional-integral del propio docente, a través de la vivencia diaria de valores y principios que permitan una convivencia armónica entre todos los miembros de cada institución, y de una filosofía de mejora continua en todas las áreas en que nos debemos desarrollar.

Para Jerez (2007) la decisión de mejorar la práctica profesional es solo nuestra, basada en un pensamiento reflexivo del trabajo diario:

Creo que en estos días la mayoría de los maestros son conscientes de los cambios que la sociedad está viviendo, pero la comprensión real de esto no depende de las leyes dictadas para gobernar la educación. Depende de cada maestro el actualizar su práctica docente, de innovar, y hacer investigación en el aula para identificar las necesidades reales de aprendizaje de sus alumnos. La formación del profesor depende en gran medida de las propias decisiones del maestro para cambiar y mejorar (p.92).

Luego, considero pertinente la realización de este estudio, en la medida en que pretendo hacer una reflexión de la práctica educativa del docente de lengua para comprenderla y, en la medida de lo posible, sugerir mejoras.

1.5.2 Análisis sobre investigaciones afines al proyecto

Para analizar la metodología utilizada en otros trabajos afines al proyecto, consulté artículos y publicaciones de asociaciones y foros profesionales antes mencionados, tales como MEXTESOL *Journal* y DOAJ (*Directory of Open Acces Journals*), y elaboré la tabla 1 comparando la metodología y los resultados de investigaciones afines al estudio. Los primeros cuatro estudios los encontré en la biblioteca de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, en donde se llevaron a cabo. Una quinta investigación se realizó en el estado de Puebla, México. Otra más se hizo en EUA y dos más en América Latina. El último trabajo incluido se produjo en España.

Tabla No. 1

Metodología en investigaciones afines al estudio

AUTOR	ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADO
Treviño (2003)	<i>Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la FF y L de la UANL</i>	INSTRUMENTOS: metodología mixta. Uso de <u>encuesta</u> para alumnos elaborada por ANUIES, examen TOEFL y <u>entrevista</u> a docentes. PARTICIPANTES: 150 estudiantes, 15 docentes para el examen y 4 para la entrevista (Todos del colegio de Lingüística Aplicada: LA). CONTEXTO: Colegio de LA (66 maestros).	Mediante una investigación descriptiva-evaluativa, encontró fortalezas y debilidades, por lo que propone un programa de capacitación para ser implementado en la planta docente.
Sandoval (2004)	<i>Promotor del factor confianza como pieza clave en el aprendizaje de una segunda lengua</i>	INSTRUMENTOS: metodología mixta. Uso de dos <u>cuestionarios</u> para estudiantes, uno elaborado por el Centro de Evaluaciones de la UANL y otro por el autor utilizando la escala Likert. PARTICIPANTES: estudiantes preparatorianos y universitarios. CONTEXTO: El Centro de Idiomas	Encontró una polarización negativa cargada hacia el aspecto actitudinal que demuestra que el aprovechamiento del estudiante se ve afectado por el manejo de las actitudes de los maestros hacia éstos.
Esparza (2009)	<i>Perfil del docente de la unidad de aprendizaje inglés del nivel medio superior de la UANL</i>	INSTRUMENTOS: 85 <u>encuestas</u> . PARTICIPANTES: docentes de inglés del nivel medio superior de la UANL CONTEXTO: preparatorias de	Encuentra fortalezas y debilidades. Sugiere redefinición de perfil docente. Elabora cursos de capacitación.

Elizondo (2010)	<i>Perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras en el marco de las metas planteadas por el proyecto Visión UANL 2006</i>	UANL. INSTRUMENTOS: <u>cuestionario</u> diseñado por el Centro de Evaluaciones de la UANL. PARTICIPANTES: alumnos de la FFyL CONTEXTO: FFyL, UANL.	Se obtuvo una aparición y permanencia de las actitudes de los docentes como las peor calificadas por los alumnos.
Rodríguez (2011)	Experiences that Impact EFL Mexican Teachers' Professional Development.	INSTRUMENTOS: narrativas PARTICIPANTES: Profesores inscritos en un programa de maestría. CONTEXTO: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	Sugiere líneas de investigación como analizar las implicaciones de desarrollo profesional impulsado por la institución.
Shono (2004)	<i>Good teaching</i>	INSTRUMENTOS: metodología cualitativa y etnográfica. <u>Entrevista</u> semiestructurada. PARTICIPANTE: alumnos y maestros de tres programas académicos. CONTEXTO: Southwest, AEP, ESL international y Texas ESL	Componentes que conforman a un buen maestro de inglés como segunda lengua.
Jerez (2007)	Actitudes de los profesores hacia la enseñanza reflexiva: evidencias en un programa de desarrollo profesional (PDP)	INSTRUMENTOS: <u>entrevista observación</u> , videograbación <u>cuestionarios</u> y un diario. PARTICIPANTES: docentes del Programa de Desarrollo Profesional. CONTEXTO: Universidad pública de Bogotá.	Se encontró resistencia por parte de los maestros, quienes mostraron dificultades para reflexionar sobre su práctica profesional.
Catalán y González (2009)	Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo.	INSTRUMENTOS: PARTICIPANTES: maestros de nivel básico (no solo de lengua). CONTEXTO: escuelas públicas en Chile.	Al final del estudio, se realiza un informe con la información que se obtiene a partir de la evaluación y se entrega de forma personal a cada docente con los aspectos favorables y desfavorables.
Rodríguez-Pérez (2012)	Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas.	INSTRUMENTOS: metodología mixta y tipo de investigación narrativa, mediante <u>encuestas</u> con preguntas de respuesta abierta, a modo de relato bibliográfico. PARTICIPANTES: docentes de idiomas (inglés, francés y alemán) de primaria, secundaria y universidad. CONTEXTO: Universidad de Oviedo.	Propone la creación de un entorno libre de presiones para los estudiantes. Y una sólida e íntegra formación psicopedagógica y didáctica.

Tabla con las principales características de estudios similares analizados.

En la primera investigación Treviño (2003) lleva a cabo un exhaustivo estudio en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) para encontrar el perfil real de los docentes y contrastarlo con el perfil ideal que él propone. Al término de su investigación *Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del Colegio de Lingüística Aplicada de la FF y L de la UANL*, y después de haber encontrado fortalezas y debilidades del profesorado, propone un programa de capacitación para ser implementado en la institución. Una de sus conclusiones es que los maestros deberíamos “ser entrenados para entender que (...) estamos para ayudar al alumnado, fomentar el diálogo, (y) la reflexión” (p.178).

Otro trabajo similar fue el realizado por Sandoval (2004) en su estudio *Promotor del factor confianza como pieza clave en el aprendizaje de una segunda lengua* enfatiza desde el planteamiento del problema que las actitudes de los docentes de lengua inglesa son pieza clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos: “(existen algunas) actitudes mostradas por los maestros las cuales no ayudan al estudiante a sentirse relajado, motivado con disponibilidad (...) ya que los maestros no muestran ese entusiasmo” (p. 3).

Este trabajo lo desarrolló en el Centro de Idiomas. A diferencia de la presente investigación, aplicó cuestionarios a los alumnos del centro. Para concluir su trabajo desarrolló un curso completo de capacitación para que los maestros trabajasen el factor confianza en las aulas, después de encontrar lo que aseveraba desde un principio:

(Los) resultados (...) han reflejado una polarización negativa muy cargada hacia el aspecto actitudinal (...) lo cual demuestra que el aprovechamiento del estudiante se ve afectado por el manejo de las propias actitudes de los maestros hacia los estudiantes y

como consecuencia la confianza se ve disminuida afectando el aprendizaje y desarrollo de su misma personalidad (p.95).

Otro investigador preocupado por definir el perfil del docente del nivel medio superior es Esparza (2009), quien en su tesis *Perfil del docente de la unidad de aprendizaje inglés del nivel medio superior de la UANL* analiza 85 encuestas realizadas al azar a maestros de diferentes preparatorias pertenecientes a la Universidad. Cuestiona a los profesores sobre su trabajo como docentes de inglés, su dominio del idioma, sus conocimientos sobre metodología y sus actitudes hacia su área de trabajo y hacia los alumnos. En cuanto a las actitudes docentes, encontró un área de oportunidad para trabajar, así como también en metodologías y estrategias de enseñanza.

Dentro de las fortalezas del perfil, enfatiza la actitud positiva de los docentes hacia la capacitación continua. En sus conclusiones sugiere una redefinición del perfil del docente de inglés del nivel medio superior y propone cursos de capacitación que ella misma elabora.

Elizondo (2010) llevó a cabo un estudio enfocándose también en los docentes de la FFyL, limitándose al aspecto actitudinal. En su tesis *Perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras en el marco de las metas planteadas por el proyecto Visión UANL 2006*, quería definir el perfil de toda la planta docente para compararlo con lo requerido en la Visión UANL 2006. El instrumento que utilizó fue una encuesta aplicada a todos los alumnos de la institución en donde aparecían diez ítems en donde se les preguntaba sobre los conocimientos que los maestros tenían sobre la materia, la metodología y técnicas que utilizaban y las actitudes de los mismos, tomando en cuenta la motivación, la promoción de

valores y el trato hacia ellos. Elaboró también una serie de recomendaciones a seguir después de sus conclusiones:

(Existe una) aparición y permanencia de las actitudes como las peor calificadas por los alumnos (que) representan sin duda, si no una señal de alarma, si una señal de advertencia sumamente importante para la administración de recursos humanos, ya que este tipo de situaciones responde con frecuencia más a factores de tipo organizacional y laboral que propiamente de capacitación y/o desarrollo (p.108).

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Rodríguez (2011) en su investigación, se abocó a las experiencias (positivas y negativas) que vivieron los profesores de un programa de maestría durante su proceso de enseñanza. Recaudó información mediante narrativas que luego analizó para identificar cómo éstas (experiencias) impactaron su desarrollo profesional.

El objetivo del estudio muestra el interés que se tiene por la reflexión en la práctica docente que lleva a los maestros a un proceso continuo de aprendizaje. Al tener que enfrentarse con situaciones difíciles, los docentes se vuelven conscientes de los problemas, y empiezan a buscar soluciones en libros especializados, revistas o sitios electrónicos. Otros toman cursos de actualización, o incluso estudian una maestría que les permita aprender más sobre su profesión, lo que los lleva a desarrollarse profesionalmente.

Después de percatarse de que los docentes se desarrollan a través de sus prácticas debido a políticas institucionales (como actualizaciones obligatorias) o bien debido a una motivación interna (como una necesidad por resolver una situación), Rodríguez (2011) sugiere posibles líneas de investigación como analizar las implicaciones de desarrollo profesional

impulsado por la institución, proveyendo oportunidades de desarrollo que fueran igual de efectivas que las que surgen de una necesidad de desarrollo personal. Finalmente deduce que las experiencias positivas o negativas que viven los maestros cotidianamente, y que son aspectos afectivos de su práctica docente, contribuyen en el desarrollo profesional de los mismos.

Otra tesis que consulté para informarme sobre el estado del arte en la enseñanza de lenguas fuera de nuestro país fue la de Shono (2004), quien realizó un estudio titulado *Good teaching* (Buena enseñanza) en el que confesaba sentirse preocupada por los elementos que integran la docencia competente, haciéndose las siguientes preguntas (que me di a la tarea de traducir): ¿Qué es exactamente un buen maestro? ¿Llegaré yo a ser uno? ¿Cómo puedo decir si lo soy, y que puedo hacer si no?

Planteaba que tenía una obsesión sobre su perfil como resultado de sus estudios y de las experiencias vividas al aprender inglés como segunda lengua, y al tratar de aprender francés. Situación que me pareció muy similar, ya que mis dudas sobre mi práctica docente iniciaron justo cuando empecé a estudiar francés.

El propósito que perseguía era describir las percepciones que los alumnos y los maestros tienen sobre los buenos maestros de la enseñanza de una segunda lengua. Utilizó una metodología cualitativa y etnográfica, usando mayormente entrevistas semi-estructuradas con los participantes, alumnos y maestros insertos en uno de tres programas académicos en el estado de Texas en Estados Unidos: South West AEP, ESL International o Texas ESL. Dichos programas fueron diseñados para preparar estudiantes de inglés como segunda lengua necesitados de estudiar en una universidad americana.

A diferencia con el actual estudio, Shono estudió los componentes que conforman a un buen maestro de inglés como segunda lengua, ya que la investigadora reside en EUA. Aquí estudio los componentes que hacen competente a un docente de inglés como lengua extranjera. Los contextos son distintos, pero los aportes que realiza la primera a la segunda son significativos.

En 2007, Jerez llevó a cabo en una universidad pública de Bogotá, Colombia, una investigación sobre las actitudes de los maestros de lengua hacia la enseñanza reflexiva. Los docentes observados pertenecían al Programa de Desarrollo Profesional (PDP). El objetivo de dicho estudio fue reconocer de qué manera se podía mejorar la práctica docente. En este estudio colectó los datos mediante entrevistas, observación, video grabación, cuestionarios y un diario.

Los resultados de la investigación arriba mencionada mostraron que los maestros tuvieron dificultades para reflexionar sobre su práctica profesional, pues como señala Jerez (2007) “los maestros no reflexionan tan fácil como uno quisiera, al contrario, hay una resistencia a ser reflexivo” (p. 98), pues este proceso tiene que ver con la comprensión de uno mismo, de la forma en que los maestros se ven a sí mismos como usuarios de una segunda lengua y como docentes de la misma; también tiene que ver con las creencias que guardan en cuanto a enseñar y aprender, de sus propias definiciones de lo que es ser un maestro, sus roles y los factores que pueden influenciar su práctica docente.

Otro artículo publicado en Psykhe 2009 (Vol.18, No 2) fue llevado a cabo en Santiago de Chile sobre las actitudes que tienen los maestros hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño. A pesar de que este estudio

no se enfocaba solo en maestros de lengua, aporta luz para entender por qué es importante evaluar el desempeño docente, cómo puede llevarse éste a cabo y cuáles son los beneficios que se obtienen al llevar a la práctica estos ejercicios evaluativos.

Catalán y González (2009) subrayan la importancia de elaborar estándares de desempeño, cuya prioridad sea el fortalecimiento de la profesión docente y el desarrollo profesional, labor que enfatizan, ya se realiza en países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Francia:

Se trata de hacer mensurable u observable lo que los docentes deben saber y saben hacer en el ejercicio de su profesión, de modo que la generación de estos estándares obedece al propósito de contribuir a la calidad docente, y por ende, de la educación, como también a favorecer un reconocimiento social acorde con el status profesional del profesor (p.4).

Al final del estudio, se realiza un informe con la información obtenida a partir de la evaluación que se entrega de forma personal a cada docente con los aspectos favorables y desfavorables ubicándolo en un nivel destacado, competente, básico o insatisfactorio. Los docentes que se ubican en las últimas dos categorías pueden acceder a cursos gratuitos para trabajar sus áreas de oportunidad. Si reinciden, se les asigna un par tutor por un año, pero si su evaluación es negativa por tercera ocasión, se le pide abandonen el sistema. Por lo que es importante promover acciones para que los profesores revisen el material de evaluación permanentemente, para reflexionar al respecto y comentar o discutir los resultados.

Lo que intentan lograr con este tipo de estudios evaluativos es producir un cambio cultural en las futuras generaciones de profesores, por lo que se invita a las instituciones

formadores de maestros a establecer una cultura evaluativa en los docentes desde que están preparándose para enseñar (Catalán y González, 2009).

En el último estudio incluido en la tabla, realizado en la Universidad de Oviedo sobre las creencias y representaciones que tienen los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores afectivos tanto en alumnas como en alumnos, Rodríguez-Pérez (2012) a través de las distintas teorías de la motivación en el aprendizaje, y mediante una metodología mixta usando narrativas, analiza el impacto de las distintas variables que entran en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera: factores personales, diferencias individuales, actitud y motivación hacia la lengua meta, factores socioculturales, estados emocionales de los alumnos y diferentes aspectos de la personalidad.

Lo que me llama la atención en este estudio es la importancia que se le otorga a las interacciones afectivas entre maestro- alumnos, las cuales crean una atmósfera específica, enfatizando que no sólo los alumnos se encuentran influenciados por el profesor, sino que también éstos tienen un impacto psíquico en el docente, pero responsabilizando al maestro de saber reconocer y gestionar de manera adecuada los sentimientos negativos y positivos que surgen de las actividades didácticas que se desarrollan en una clase de lengua.

En casi la totalidad de las investigaciones presentadas para su análisis, se utilizaron cuestionarios y entrevistas, como en el presente estudio. Al momento de hacer preguntas abiertas, en las entrevistas, se permitió a los sujetos externar sus opiniones libremente, con sus propias palabras, sin límites de espacio. En el último estudio, las respuestas abiertas, se realizaron a modo de relato bibliográfico. De esta manera los investigadores obtuvieron

información más variada y completa. La investigación predominante en estos estudios fue la cualitativa, aunque también se usó mixta, donde se utilizaron paquetes de análisis estadísticos de datos como SPSS y Atlas/ti.

En estos trabajos el objetivo principal se encuentra en la reflexión de las prácticas docentes ya sea para encontrar un perfil real, para encontrar áreas de oportunidad y fortalezas, o bien para colaborar en el desarrollo profesional docente. Estos temas muestran una preocupación por los conocimientos, las habilidades y las actitudes con que cuentan los profesores investigados, sin embargo, no todas estas investigaciones reúnen los tres componentes que conforman finalmente el perfil integral de todo profesionista, sino que se enfocan en uno o dos de ellos.

En el año 2011, Martínez Agudo llevó a cabo un estudio titulado “Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera”. Considero que su trabajo merece un apartado aparte, ya que éste, al igual que la presente investigación, intenta describir un perfil integral del docente de lenguas. Por último, para introducir la sección referente a la Fundamentación Teórica, desarrollo conceptos claves en la enseñanza de lenguas basándome en el trabajo de Pato y Fiantechi (2011).

1.5.3 Porqué otro trabajo del perfil profesional del docente de lengua extranjera

Actualmente, en la investigación que se hace en el área de la enseñanza de lenguas, se da más importancia a los procesos de aprendizaje del estudiante, que a los procesos de enseñanza y al profesor. Tan es así, que el enfoque de enseñanza aprendizaje de lenguas

cambió de ser centrado en el maestro a, centrado en el alumno. Sin embargo, todavía hoy se considera al profesor:

Mediador del acto didáctico, facilitador del aprendizaje, a la vez que guía y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Por esta razón) se espera mucho de los profesores quienes, como profesionales de la educación, necesitan demostrar una sólida preparación científica y una intensa formación pedagógica y didáctica (Martínez Agudo, 2011).

Por consiguiente, la formación docente requiere de un desarrollo profesional constante, pues al ser profesionales de la educación, siempre se está en continuo aprendizaje, como los mismos educandos. Así mismo, se espera también que el docente tenga una serie de competencias aptitudinales y actitudinales, como he puntualizado en repetidas ocasiones (Díaz, 2010; Esparza, 2009; Jerez, 2007; Martínez Agudo, 2011; Richards, 1998).

Martínez Agudo (2011), a través de su investigación, llegó a una serie de conclusiones que dan razón del porque es oportuno llevar a cabo trabajos referentes al perfil profesional óptimo del docente de lenguas. Me permitiré enumerar las que considero colaboran en la respuesta:

1. El aprendizaje de una lengua extranjera presupone un proceso sumamente complejo pues está sometido a la influencia de factores cognitivos, emocionales y ambientales que deben tenerse en cuenta.

Por lo tanto, los procesos que se dan dependen en gran medida del contexto en donde se desarrollan. En este sentido, considero adecuado el estudio de caso para describir dichos procesos.

2. Implica, para el docente, un proceso continuo de toma de decisiones y constantes retos que le obligan a veces a improvisar sobre la marcha.

Detrás de esta toma de decisiones, hay creencias conscientes e inconscientes que lo llevan a ciertas actuaciones. Hay que escuchar sus voces para analizar y entender dichas actuaciones. Una herramienta son las entrevistas que utilizo.

3. En el mundo de la enseñanza no es conveniente generalizar debido a la variedad de situaciones que se desarrollan en el aula. Por lo que se justifica explorar lo que sucede en los salones de clase, analizar lo que allí se hace y explorar las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza y se produce el aprendizaje de una segunda lengua.

Este autor, así como otros analistas de la enseñanza, recomiendan ampliamente la realización de observaciones áulicas para entender mejor y aprender sobre el aprendizaje de lenguas. Nunan (1999), por ejemplo, enfatiza la importancia de la particularidad de cada contexto.

4. Existen ciertas cuestiones pedagógicas importantes, como la preparación científica del docente, su formación pedagógica y didáctica, así como su personalidad. Esta última tiene implicaciones emocionales en la enseñanza y, en consecuencia, en el aprendizaje, principalmente al relacionarse y comunicarse con los alumnos.

Coincido con Martínez Agudo (2011) en la idea de analizar de manera crítica y reflexiva el perfil integral del docente de lengua, tomando en cuenta su preparación científica (sus conocimientos), su formación pedagógica y didáctica (sus habilidades), así como sus

rasgos afectivos (actitudes), en un contexto en particular, para describir y comprender la realidad que viven en las aulas, y si es pertinente, plantear alternativas pedagógicas tanto de los expertos, como de los mismos actores, que permitan mejorar la práctica docente que facilite los procesos de aprendizaje de una lengua adicional.

1.6 Objetivos

Para darle curso a la investigación me planteo un objetivo general y tres específicos.

General: Analizar las competencias docentes (conocimientos, habilidades y actitudes) de los profesores de lengua inglesa del C.I. que les permiten maximizar sus prácticas educativas.

Específicos:

1. Identificar los conocimientos, habilidades y actitudes del perfil de los docentes de lengua extranjera.
2. Valorar el perfil actual del docente de lengua inglesa del centro de Idiomas de la F.F y L de la U.A.N.L.
3. Determinar las necesidades de formación docente (capacitación, actualización, entrenamiento) de los profesores de lengua inglesa que laboran en el CI.

1.7 Preguntas de investigación

En mi trabajo, desarrollé cuatro preguntas de investigación que me permitan cumplir con los objetivos establecidos y resolver así, el problema definido en un inicio.

1. ¿Cuál debe ser el perfil del docente de lengua inglesa que precisa la teoría actual al respecto de responder a las necesidades de cambio educativo en que vivimos?
2. ¿Cuál es el perfil actual del docente de lengua inglesa en el Centro de Idiomas de la FFyL de la UANL en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes?
3. ¿Cómo se comportan los docentes de lengua inglesa del CI frente a las necesidades actuales del campo educativo?
4. ¿Qué áreas de oportunidad se observan en los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes de lengua inglesa del C.I., que les dificultan maximizar sus prácticas?

1.8 Supuesto en el que se basa la investigación

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes presentes en los docentes de lengua inglesa del C.I. influyen en las prácticas educativas que se desarrollan en la institución.

2 Fundamentación teórica

2.1 Definición de conceptos clave

Pato y Fiantechi, en un artículo que publicaron en la Revista Lingüística Aplicada de la UAM (diciembre 2011), se lamentaban de los reduccionismos que solían hacerse de conceptos clave en el área de la didáctica de lenguas extranjeras, por lo que se dieron a la tarea de estudiar estos términos con mayor profundidad. Tomé algunas de sus definiciones, y busqué otras, para puntualizar el uso de estos vocablos a lo largo de este trabajo investigativo.

- a) Lengua materna: también se le conoce como lengua nativa, lengua natal, lengua primera, lengua propia, y actualmente se recurre más al nombre de lengua uno (L1). Es la primera lengua que se aprende y se convierte en instrumento natural de pensamiento y comunicación.
- b) Lengua meta: es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y abarca los términos de lengua extranjera y lengua segunda. La diferencia, de manera general, de estos dos conceptos, es la situación en que el alumno aprende la lengua meta.
- c) Lengua extranjera: se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona. Sus siglas son LE. Brown (2000) la define como el aprendizaje del idioma inglés (en este caso en particular) en la cultura nativa, con pocas oportunidades inmediatas de usarse dentro del ambiente de dicha cultura.
- d) Lengua segunda: se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas. También se le conoce como lengua dos (L2). Para Ellis (2008) puede ser cualquier lengua que no sea la primera.

e) Lengua adicional: tiene el mismo significado que segunda lengua, pero en algunos entornos, dice Ellis (2008) es más apropiado y aceptable (por ejemplo, en el sur de África, “segunda lengua” suena ignominioso o denigrante).

También sirve para referirse a una tercera o cuarta lengua que se aprende, sin tener que especificarse.

Una contribución importante del trabajo de Pato y Fiantechi es la ampliación que hacen a las definiciones reduccionistas basadas en la geografía. Consideran a la L2 más próxima a la L1, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio. Encontraron también que cuando el alumno se siente fuertemente identificado social y culturalmente con la lengua meta la suele denominar como su L2. El concepto de L2 es más restrictivo y selectivo para ellos:

Dicha apropiación afectiva de la L2 y de rasgos de su cultura puede llevarla a funcionar dentro del mundo comunicativo del hablante/alumno y de su pensamiento a un nivel tan cercano del de la lengua materna –incluso a reemplazarla total, parcial u ocasionalmente– que acaba convirtiéndose en una parte de la caracterización identitaria del individuo.

Otra diferencia que hacen entre los términos de LE y L2 tiene que ver con el número de lenguas que cada persona conoce. De este modo, un hablante puede tener solo una L2, pero hablar varias lenguas extranjeras. Por este motivo, se empezó a incluir el concepto de lengua adicional. Por ejemplo, en el caso de los alumnos del Centro de Idiomas (donde se lleva a cabo el estudio), el inglés, además de ser aprendido como lengua extranjera, por no ser idioma

oficial del país, puede ser para los estudiantes, la tercera o cuarta lengua que están aprendiendo, por lo que resulta conveniente, dirigirse a ella como lengua adicional.

2.2 Conocimientos básicos esperados en el docente de lengua

A través de los tiempos, la enseñanza de lenguas ha ido cambiando según lo que se considera es un buen maestro: sus conocimientos (lingüística, gramática, fonología, sociolingüística, psicolingüística), sus habilidades (desarrollo de materiales, diseño de programas, evaluaciones y autoevaluaciones, control y manejo de grupos, inclusión de tecnologías) y las actitudes y valores que debiera poseer (Richards 1998).

Estos tres constructos son los que tomo como partes integrales del Perfil del docente de lengua y que dan cause a la presente investigación. Por consiguiente, en la fundamentación teórica en la que sustento este trabajo, trato de responder a la primera pregunta de investigación realizada: ¿Cuál debe ser el perfil del docente de lengua inglesa que precisa la teoría actual al respecto de responder a las necesidades de cambio educativo en que vivimos?

Trejo (2011) flexiona en la complejidad de la pregunta sobre cuál es el estado del arte de la didáctica de lenguas extranjeras y señala que el campo de la didáctica de lenguas atraviesa transversalmente el conocimiento de varias disciplinas, por lo tanto, la formación de académicos, no sólo se basa en la didáctica, sino también en los aspectos histórico, filosófico, epistemológico y sociológico de su formación.

Al señalarse la necesidad de los didactas de tener conocimiento en diversas disciplinas, considero indispensable para el docente de lengua entender constructos como: el lenguaje y su relación con la cultura; enfoques teóricos sobre adquisición de lengua materna y de segunda lengua; métodos de enseñanza-aprendizaje; estrategias y estilos de aprendizaje, entre otros.

Así mismo, por ser parte del perfil integral del docente de lengua, incluyo las actitudes y los valores en el aula. Finalmente, debido a que los sujetos de estudio son los docentes del Centro de Idiomas, estimo conveniente conocer el contexto universitario en el que se desenvuelve.

2.2.1 Cultura y lenguaje

Definir lenguaje es, para Brown (2000) tarea difícil, ya que la definición de un concepto o constructo es un párrafo que expresa las características principales de este concepto, pero éstas pueden variar dependiendo de la propia comprensión del mismo. Los psicolingüistas, por ejemplo, definen al lenguaje como una manifestación de la habilidad de las personas en la utilización de símbolos. El desarrollo físico determina la sincronización en el desarrollo del lenguaje. Conforme el cerebro se va desarrollando, los niños en edad preescolar van adquiriendo la capacidad de pensamiento representacional que sienta las bases para el lenguaje (Zgourides, 2001).

Para Sapir (1980), lingüista estadounidense de origen alemán, el lenguaje es inseparable del pensamiento, al cual condiciona. Esta concepción le llevó a afirmar que toda lengua es una representación simbólica de la realidad sensible, por lo que conceptualizar el mundo de un pueblo determinado es consecuencia de la estructura de su lengua. También consideraba al lenguaje como una actividad totalmente cultural, que varía sin límites, de la misma manera que difieren las religiones, las creencias, las costumbres y las artes, dependiendo de cada grupo social.

Considero útil para el docente de lengua, compartir este conocimiento con sus alumnos, para que tengan claro que el idioma que están aprendiendo tiene variaciones regionales, y que dependiendo de los objetivos de la institución en la que se encuentren,

aprenderán vocabulario y expresiones, así como entonación y/o pronunciación propios de una cultura.

En los siglos XVIII y XIX, los investigadores hicieron avances significativos en estudios del desarrollo del lenguaje. Hicieron descubrimientos que muestran que se dan procesos similares en la adquisición de una primera lengua en todos los niños del mundo (por ejemplo, el filósofo alemán Dietrich Tiedemann grabó las observaciones del desarrollo psicológico y lingüístico de su hijo). Luego, se dedujo que la adquisición de una primera lengua es similar en un gran número de aspectos, no importa el idioma que se está adquiriendo. En posteriores estudios se han encontrado considerables similitudes (así como diferencias) en la adquisición de una primera y de una segunda lengua.

Brown (2000) sostiene que estas investigaciones han permitido a los docentes de lengua y a sus formadores hacer analogías en cuanto a la adquisición de una primera y una segunda lengua, además de que les permite justificar la aplicación de ciertos métodos y técnicas en el aula. (Este punto se retomará en cuanto se describan los diferentes métodos de enseñanza de segunda lengua y de lengua extranjera). Para este trabajo me apoyé en dos de las ocho características de lenguaje enumeradas por este investigador: opera en una comunidad lingüística o cultura y es adquirido por todas las personas en formas muy similares. Y segundo, el lenguaje tiene características universales, lo que nos permite enseñar y/o aprender un idioma.

2.2.2 Adquisición de lengua materna

Existen diferentes enfoques teóricos que nos ayudan a entender la adquisición del primer lenguaje. Los más conocidos son el conductual o comportamental, el innatista y el interaccionista.

El primero de ellos nació en los años 40s en los Estados Unidos, asumiendo que el aprendizaje de una lengua era el resultado de la imitación, la práctica, la retroalimentación para tener éxito y la formación de hábitos. Según su teoría, los niños imitan los sonidos que escuchan -y por los cuales reciben un reforzamiento positivo. Zgourides (2001) lo relaciona con el aprendizaje observacional (por imitación) y el condicionamiento operante (por reforzamiento). De acuerdo a este punto de vista, tanto la cantidad como la calidad del lenguaje que los pequeños escuchan, así como la constancia en los reforzamientos que se hacen, afectan el éxito en el aprendizaje del lenguaje.

Cuando los padres de familia, los familiares, los maestros o las personas que cuidan a un niño o conviven una gran parte del tiempo con él realmente creen en este enfoque (aunque no sean conscientes de ello), le ofrecerán todo el tiempo un amplio repertorio de vocablos y frases para que por imitación logre apropiarse de éstos. De igual forma tendrán mucho cuidado en corregir lo que aún no se logra dominar. Esta creencia podría ser la razón por la que algunos docentes de lengua consideran correcto corregir todos los errores que cometen sus alumnos al utilizar la lengua que están aprendiendo.

Sin embargo, el enfoque conductual o comportamental sólo puede ofrecer explicaciones parciales de algunos aspectos del aprendizaje temprano del lenguaje, pero no

puede explicar, por mencionar un ejemplo, la adquisición de estructuras gramaticales más complejas.

Para poder explicar cómo los niños adquieren estructuras complejas del lenguaje que nadie les ha enseñado o incluso nunca han escuchado, recurrimos al segundo enfoque de la adquisición del lenguaje: el innatismo, teoría propuesta en oposición a los conductistas por Chomsky, quien suponía que la mayoría de los niños estaban expuestos a un lenguaje confuso e incompleto, que no proveía toda la información requerida (además, ahora se sabe que no todos los padres corrigen el lenguaje de sus hijos).

Chomsky no creía que la mente de los niños eran pizarras en blanco que debían ser llenadas por imitación, al contrario, concluyó también que todos los seres humanos nacemos con la capacidad de descubrir por nosotros mismos las reglas con las que funciona un sistema lingüístico. A esta capacidad la llamó Dispositivo de Adquisición del lenguaje (LAD por sus siglas en inglés: *Language Acquisition Device*). Luego modificó el término por el de Gramática Universal (UG por sus siglas en inglés *Universal Grammar*), que consistía en una serie de principios comunes a todas las lenguas (Brown, 2000; Lightbown & Spada, 2003; Zgourides, 2001).

En un último enfoque, los interaccionistas defienden que el lenguaje se desarrolla como resultado de la compleja relación existente entre las características exclusivamente humanas de los niños y el ambiente en el que cada uno se desarrolla, otorgándole a este último una gran importancia. Estos investigadores desarrollaron el concepto de *child directed speech* (discurso dirigido al niño) que es el lenguaje que el adulto adapta para ser entendido por el infante. Incluso en el aprendizaje de lenguas extranjeras, algunos maestros tienden a modificar

el lenguaje que utilizan con sus alumnos, hablándoles a una velocidad más lenta o con vocablos más sencillos, Lightbown y Spada (2003) le llaman *foreigner talk or teacher talk* (habla extranjera o del maestro), situación que no en pocas ocasiones molesta o incomoda a los estudiantes (Shono, 2004).

Un clásico representante de la corriente interaccionista, Piaget, se dedicó a observar a los pequeños mientras jugaban y cuando interactuaban con adultos. Tras registrar una serie de experimentos, descubrió que el desarrollo cognitivo de los niños determina el uso del lenguaje, lo que significa que el lenguaje es usado para representar el conocimiento que los niños adquieren a través de la interacción física con su medio ambiente (Brown, 2000; Lightbown & Spada, 2003).

Otra visión fuertemente interaccionista fue la teoría sociocultural de los procesos mentales de Vygotsky (2002), quien dedujo que el lenguaje se desarrolla exclusivamente a través de la interacción social. Por medio de investigaciones, desarrolló el término “zona de desarrollo próximo” que se refiere a lo que el niño es capaz de hacer al interactuar con otra persona, y que no podría hacer por él mismo. A diferencia de Piaget, creía que el pensamiento era en realidad lenguaje interno, que emergía en interacciones sociales. Esta idea de Vygotsky reafirma nuestra definición de lenguaje como operante en una comunidad lingüística o cultura.

2.2.3 Aprendizaje de una segunda lengua

Es conveniente también que, en este trabajo, revise los enfoques teóricos sobre aprendizaje de una segunda lengua. Cabe recordar que, en nuestro país, el inglés no se aprende como una segunda lengua, sino como una lengua extranjera. Por ende, en este estudio, el concepto de lengua extranjera ocupa el lugar de segunda lengua. Sin embargo, como ya había

declarado, en los últimos años, el concepto de segunda lengua se ha venido substituyendo por el de lengua adicional indistintamente.

Para Brown (2000) Adquisición de Segunda Lengua (ASL) no es diferente a la adquisición del primer lenguaje, pues lo considera un subconjunto del aprendizaje humano en general, que implica variaciones cognitivas y está estrechamente relacionada con el tipo de personalidad que se tenga. Tiene que ver con aprendizaje de una segunda cultura, e implica interferencia (de la lengua materna) y la creación de nuevos sistemas lingüísticos y el aprendizaje del discurso y de las funciones comunicativas de la lengua.

Adicional a esta teoría existen tres enfoques en la adquisición de segunda lengua: Estructuralismo o comportamental, Racionalismo o psicología cognitiva y Constructivismo.

El primero de ellos nació a principios de 1900, y tuvo su auge en la década de los 40s y 50s. Sus representantes fueron Bloomfield, Sapir, Hockett y Fries, quienes se sentían muy orgullosos de aplicar rigurosamente el principio científico de la observación de los lenguajes humanos.

Los conductistas eran quienes consideraban el aprendizaje en términos de imitación, práctica, reforzamiento o retroalimentación y formación de hábitos. Con esta base, los estudiantes recibían input lingüístico con el que formaban asociaciones entre las palabras y los objetos o eventos. Estas asociaciones se iban haciendo más fuertes con cada experiencia repetida, estímulos por imitaciones correctas y retroalimentación correctiva de sus errores. También creían que donde existían similitudes entre la lengua materna y el lenguaje objeto o lengua meta, el aprendiz adquiriría las estructuras más fácilmente, mientras donde había

diferencias, tenía mayores dificultades, lo que se conoce como Hipótesis de Análisis Contrastivo (Lightbown & Spada, 2003).

Más tarde, en la década de los 60s, surgió la escuela lingüística Generativa-transformacional influenciada por Chomsky, los cuales, en lugar de estar Interesados en describir el lenguaje, querían llegar a un nivel explicativo de adecuación en el estudio de la lengua. Los lingüistas generativos, así como los psicólogos cognitivos, en lugar de hacer solo estudios empíricos como los conductistas, utilizaban como herramientas: la lógica, la razón, la extrapolación y la inferencia (Brown 2000).

Para Lightbown y Spada (2003), una de las teorías innatistas en adquisición de segunda lengua que más influencia tuvo en la enseñanza de lenguas fue la Teoría del Monitor propuesta por Krashen en la década de los 80s, basada en cinco hipótesis. En la primera de ellas, Krashen (1982) hace la distinción entre adquisición y aprendizaje, siendo el primer proceso el más importante para él, al parecerse más a la forma natural de apropiación del lenguaje. Esta idea tiene repercusiones en nuestros días, pues Krashen defendía su idea de que el aprendizaje no podía convertirse en adquisición. Comparaba a los adultos que tenían un lenguaje fluido sin haber aprendido reglas con los que conocían las reglas del lenguaje, pero no sabían cómo usarlas apropiadamente.

La hipótesis del monitor tiene que ver con un sistema adquirido y otro aprendido. El primero de ellos se encarga de la fluidez del hablante y de juicios que éste hace por intuición sobre el correcto uso del lenguaje, mientras el segundo actúa como editor o monitor cuando el aprendiz está preocupado por saber cuál es la forma correcta de hablar, de acuerdo con reglas

ya aprendidas. De nueva cuenta Krashen (1982) sugiere a los maestros crear situaciones en donde los estudiantes adquieran la lengua, es decir se apropien de ella, en lugar de aprenderla.

La tercera hipótesis describe el orden natural en que se adquiere una segunda lengua. A través de observaciones, concluyó que ésta no se adquiere de la forma en que se suele enseñar en clases: de reglas más simples a más complejas. Esta información sirve a quienes enseñamos una lengua extranjera para entender por qué los alumnos en niveles avanzados cometen errores de niveles principiantes, y para ayudarles, dependiendo del estadio de desarrollo en el que se encuentran, a que los mismos no vayan a fosilizarse.

La cuarta y quinta hipótesis están íntimamente relacionadas, pues para Krashen (1982) sólo existe una forma de adquirir un lenguaje: por exposición a un input comprensible. Cuando el aprendiz tiene suficiente input comprensible, pero no logra adquirirlo, existen barreras afectivas que no permiten que suceda esta adquisición; éstas barreras son motivos, necesidades, actitudes y estados emocionales. Más adelante en este trabajo, se retomarán las ideas de Krashen sobre el filtro afectivo y sus implicaciones.

Las teorías psicológicas más recientes que siguen vigentes en la adquisición de una segunda lengua son: el modelo de procesamiento de la información, que tiene que ver con el desarrollo de la automaticidad a través de la práctica; el conexionismo, que le otorga gran importancia al rol que juega el medio ambiente en la adquisición del lenguaje, y las teorías interaccionistas (como la teoría sociocultural de Vygotsky), que consideran la interacción conversacional cómo la fuente de adquisición de una segunda lengua (Lightbown & Spada, 2003).

De hecho, Brown (2000) inserta a Vygotsky, junto con Piaget, en el tercer enfoque de adquisición de segunda lengua: el constructivismo. Los constructivistas estaban de acuerdo en afirmar que todos los seres humanos construyen su propia versión de la realidad, y que estas construcciones de conocimiento eran también válidas.

Aún en la actualidad, no existe todavía un modelo o teoría que explique o garantice la adquisición de una segunda lengua. De alguna u otra manera todos han sido criticados por que no dan una información completa sobre el complejo proceso de adquisición de lenguaje. Algunas teorías se basan en experimentos con animales. Otras hacen experimentos en situaciones bastante controladas o simuladas, o llegan a suposiciones que no pueden luego comprobar. Sin embargo, cada una de ellas ha contribuido a explicar y entender cómo se adquiere una segunda lengua.

Por lo anterior asumo que los docentes de lengua requieren conocer para reflexionar como la afiliación a una (o más) de estas teorías puede ayudar (o en su caso dificultar) los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2.4 Métodos de enseñanza, estrategias y estilos de aprendizaje de una lengua adicional

Brown (2000) define enseñanza como la acción de guiar y facilitar el aprendizaje, permitiendo así al estudiante aprender, estableciendo situaciones para que esto suceda. La forma en que el docente entiende cómo aprenden los estudiantes, determina la filosofía de educación, el estilo, el enfoque, los métodos y las técnicas que utiliza en el aula. Esto es, la teoría de la enseñanza que practica como docente, que a su vez depende de la teoría del aprendizaje en la que cree.

Entre las diferentes concepciones de la enseñanza de lenguas, se encuentra la de ciencia-investigación, donde se visualiza a la enseñanza de lenguas como una actividad científica en la cual se investiga o se basa en previa experimentación o investigación empírica. En esta investigación me apoyo parcialmente en esta concepción, pues busco encontrar prácticas de maestros efectivos, mediante la identificación de docentes que puedan servir como modelo a seguir, a través de la observación de sus clases y entrevistas con los mismos.

En la concepción teoría-filosofía, por el contrario, se construyen teorías y principios libres de datos, justificados por la lógica, la filosofía, la política o la moral. Ejemplos de esta concepción son los enfoques basados en valores como enseñanza en equipo, enseñanza humanista, currículo centrado en el alumno y enseñanza reflexiva (ideologías que también sustentan este trabajo).

La última concepción art-craft (oficio del arte) visualiza la enseñanza como un arte, la cual depende de las habilidades individuales de cada maestro y de su personalidad. Opuesto a la primera concepción (ciencia-investigación), donde los docentes modifican sus prácticas basándose en los hallazgos de las últimas investigaciones en el área, en el art-craft los docentes no buscan implementar un método o dominar ciertas técnicas, sino más bien descubrir mediante la práctica qué es lo que mejor funciona para ellos.

Cómo ya había referido, estas concepciones sobre la enseñanza de lenguas tienen repercusiones en la preparación de los maestros, que más tarde se verán reflejadas en las diferentes formas de preparar y conducir su clase, elegir metodologías, técnicas y materiales.

Hasta aquí puedo concluir que los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras han ido evolucionando y transformándose a través del tiempo debido a las

diferentes escuelas de pensamiento que han ido surgiendo y que han hecho innovaciones pedagógicas que a su vez han contribuido y se han beneficiado de las construcciones teóricas de adquisición de lenguas. Por ejemplo, de la concepción ciencia-investigación, surgieron el método audio oral y el método basado en tareas. De los enfoques racionales surgidos de la segunda concepción, teoría-filosofía, nace el método comunicativo (Brown, 2000; Richards, 1998).

Brown (2000) estima que estos cambios de una metodología a otra no han sido totalmente abruptos, como podría parecer, sino más bien, son secuenciales o cíclicos: cada nueva metodología toma lo positivo de la anterior para crear una más fuerte, que responda a las nuevas necesidades de la época. Como detallaré a continuación, existen también otras razones de los cambios metodológicos, como factores políticos, económicos, así como avances tecnológicos.

Algunos autores relacionan la metodología tradicional o clásica con el método Gramática-traducción. En esta metodología se enseñaba siempre una regla gramatical que los alumnos debían aprender para después aplicar. Richards y Rodgers (1998) justifican la enseñanza de reglas gramaticales por ser la forma en que se solía enseñar el latín, lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno.

Aunque este método se utilizó hace más de cinco siglos, pienso que algunos elementos de esta metodología aún pueden seguirse utilizando. Tal es el caso de la deducción. En la actualidad muchos autores, y los mismos docentes, prefieren omitir hablarle al alumno de reglas, olvidando que existen partes del lenguaje complicadas de entender para los que no son nativos de la lengua. Henri Besse (1985), lingüista francés, argumentaba que las traducciones

en la sala de clase, o las explicaciones gramaticales no debían verse como algo prohibido sino como una herramienta más a utilizarse en la enseñanza de una segunda lengua. Otro beneficio de las explicaciones gramaticales en clase era la de motivar al alumno a hacer reflexiones cognitivas sobre lo que estaba aprendiendo.

El segundo método que aparece en la historia de la enseñanza de lenguas, el Directo, nace con cambios drásticos como el énfasis en lo oral sobre lo escrito, pues su objetivo era la comunicación. Las reglas gramaticales se enseñan de manera inductiva, la traducción se evita lo más posible, sin embargo, el maestro sigue siendo el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Una característica de este método era la reutilización del conocimiento: se usaba el conocimiento que el alumno ya poseía para adquirir nuevo conocimiento (técnica que los franceses llaman *boule de neige*, esto es, bola de nieve). Uno de los principios básicos en los que se basa es la creencia de que una segunda lengua se aprende igual que la primera. Sin embargo, investigaciones recientes en el campo de la psicolingüística han demostrado que existen diferencias en la adquisición y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (Brown, 2000; Coste, 1994; Richards & Rodgers, 1998).

Hoy en día aún existen escuelas de Idiomas (Berlitz, por ejemplo) en donde se sigue utilizando esta metodología, usando la misma idea inicial que sustenta este método: todos podemos aprender una lengua con solo escuchar conversaciones. La lectura y la escritura se desarrollaban mucho tiempo después (si es que sucedía). Se presentaban un sinnúmero de ejemplos de lenguaje hablado que los alumnos debían practicar, hasta casi memorizar. También se motivaba a los estudiantes a “hablar”, enseñándoles a responder preguntas.

Una tercer metodología nace durante la segunda guerra mundial, cuando los soldados se ven ante la necesidad de aprender rápidamente una lengua extranjera, sobre todo el inglés, surgiendo así el método Audio-oral, el cual se apoyaba fuertemente en la lingüística distribucional de Bloomfield y la psicología conductista de Skinner. El primero consideraba al lenguaje como un ensamble de estructuras que se podían manejar paradigmáticamente (por substitución) o sintagmáticamente (por transformación). Por esto la metodología audio-oral trabaja los ejercicios estructurales en los que el alumno asimila la lengua gracias a las operaciones de repetición, substitución o transformación que realiza. La gramática se presentaba en forma de patrones-modelo que los alumnos debían practicar para que luego, por analogía, pudiesen formar nuevas oraciones parecidas a las originales.

Por otro lado, esta metodología se servía de la Psicología conductista que señalaba que el aprendizaje se daba por la relación existente entre un estímulo- respuesta-refuerzo. Al estudiante se le debía reforzar positivamente siempre que obtuviera una respuesta correcta. Se creía firmemente que los refuerzos positivos eran más efectivos que los negativos, por esto se proponían que el estudiante no tuviera oportunidades de cometer errores, llevándolo por procesos simples de aprendizaje, empezando con fáciles repeticiones. Lo que se perseguía era crear en los alumnos hábitos lingüísticos imitando modelos, por ejemplo, se usaban las cintas magnéticas (grabadoras) para que los estudiantes escucharan la pronunciación nativa que tenían que imitar para adquirir una correcta pronunciación (Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 1998).

En la década de los 50s Chomsky criticó fuertemente el uso de este método pues decía que un idioma no podía aprenderse por imitación. En la actualidad, a pesar de que hay investigadores y docentes que concuerdan con Chomsky, los ejercicios que se basan en

patrones se siguen utilizando como una técnica de prácticas controladas. En nuestras escuelas de idiomas- como es el caso del CI, se siguen usando discos compactos (CDs) para que los alumnos, además de escuchar una variedad de acentos y entonaciones distintas, practiquen y aprendan por repetición estas pronunciaciones, además de vocabulario, frases y expresiones.

El método Audio-visual nace gracias a la aparición del proyector en los años 60s. Se podían ver las imágenes fijas sobre una pantalla, acompañadas de los registros sonoros que ya se utilizaban. Así se presentaban a los alumnos diálogos en una situación que podían visualizar y comprender de manera global. Surgen los ejercicios de dramatización y los juegos de roles. Sin embargo, se parecía al método anterior al enseñar el idioma en una forma organizada en patrones, modelos o diálogos. También utilizaba la repetición, pero siempre teniendo cuidado en presentar y practicar la lengua dentro de una situación o contexto, por lo que también se le conocía como *Contextualization* (de contextualización). Una de las críticas que se hicieron a esta metodología era que debido a que los diálogos situacionales que aprendían los estudiantes eran muy mecanizados, éstos no eran capaces de entender a los hablantes nativos que presentaban los medios de comunicación como la radio o la televisión (Coste, 1994).

Al igual que el método Audio-oral, el Audio-visual no ha desaparecido por completo de las salas de clase. Por esta razón, en el presente estudio, se registrarán observaciones áulicas para verificar cuáles son los métodos que se siguen usando en la práctica, y que en teoría están en desuso (se describirá en detalle esta técnica en el apartado de metodología de la investigación).

Por último, una de las metodologías más recientes, la “Comunicativa”, también llamada (en los Estados Unidos de América) “Cognitiva, funcional o interaccional” nace en la

década de los 70s a raíz de una gran evolución que sufre la sociedad en general. La demanda de lenguas extranjeras por un público adulto se intensificó debido a la preocupación creciente de su desarrollo profesional.

Uno de los aportes más importantes de la metodología comunicativa es que cambió el foco de atención en los procesos de aprendizaje del maestro al alumno y además se empezaron a tomar en cuenta las necesidades de éste. Otro punto a favor es que se retoma el uso de la lengua madre y las explicaciones gramaticales, pues consideran que en todo aprendizaje se dan procesos cognitivos en los que debe intervenir el propio alumno siendo consciente y reflexivo sobre lo que está aprendiendo. El estudiante debe darse cuenta, por ejemplo, de que hay diferentes formas para desarrollar determinada función, y de que una simple forma puede servir para distintas funciones. Además, deben ser capaces de manejar el proceso de negociación de significados con sus interlocutores, valiéndose de todo lo que sea necesario para comunicar o entender un mensaje.

Este método motiva al alumno a aprender proporcionándole materiales auténticos y actividades creativas. Los roles del maestro y alumnos cambian: el maestro ya no transmite conocimiento, sino que facilita situaciones en la que ayuda al alumno a desenvolverse, mientras éste lo monitorea y asesora, convirtiéndose en facilitador u tutor de la clase. El rol pasivo del alumno desaparece al hacerse responsable de adquirir su propio conocimiento, participando en el proceso. Los errores gramaticales se consideran naturales en el desarrollo de habilidades comunicativas, siempre y cuando no obstaculicen la transmisión del mensaje (Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 1998).

Enfatizo nuevamente la necesidad de saber usar y adaptar –no sólo conocer- los diferentes métodos que se utilizan en la enseñanza de lenguas extranjeras pues considero al maestro sujeto idóneo para decidir la metodología a utilizar, pues es el que mejor conoce las necesidades de sus estudiantes. Creo que cuando no se cuenta con conocimientos básicos sobre diferentes técnicas y estrategias que proporcionan cada método, se pueden perder valiosas oportunidades de enseñanza, como la optimización del tiempo.

2.3 Habilidades del docente de lengua

Rodríguez (2011) opina que convertirse en un docente de lengua exitoso no es tarea fácil, pues requiere además del conocimiento de la lengua, tener la habilidad para implementar diferentes metodologías, técnicas y estrategias en contextos específicos. Shono (2004) por su parte, encontró en una de sus investigaciones que los estudiantes, y los mismos docentes, describen a los “buenos maestros” con características que van más allá de poseedor de conocimientos, como: preocupación por sus alumnos, ser un profesional respetuoso y un instructor paciente, entre otros.

2.3.1 Practicante reflexivo

Una vez que el enfoque ecléctico no se considera un método sino una combinación de técnicas, estimo pertinente su utilización, en lugar de comprometerse con una sola metodología, pues la idea central es usar lo que funciona, evaluando las actividades de trabajo a utilizar, eligiendo las más adecuadas a una clase en particular. Brown (2000) recomienda no utilizar un método de enseñanza sin reflexionar en las necesidades de los alumnos y del propio docente, pues está convencido de que “no existen recetas instantáneas. Ningún método fácil y

rápido es garantía de éxito. Cada aprendiz es único. Cada maestro es único. Cada relación alumno-maestro es única y cada contexto es único” (p.14).

Entorno a las estrategias y los estilos de aprendizaje, Woolfolk (2006) argumenta que como seres humanos, nuestro desarrollo es similar en muchas formas, pero no en todas, y que estas diferencias tienen implicaciones significativas para la enseñanza. Los estilos de aprendizaje son métodos que usan los estudiantes para aprender y para estudiar. Algunos investigadores también los llaman preferencias de aprendizaje.

Para desarrollar e implementar programas de aprendizaje, Nunan (1999) aconseja tomar en cuenta los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje de un grupo en particular. Woolfolk (2006) por su parte, sugiere trabajar con la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner en la década de los 90, ya que este mismo autor señala que las inteligencias son lo mismo que los estilos de aprendizaje (Gardner, 2001).

A pesar de que la teoría de las inteligencias múltiples no fue ampliamente aceptada por la comunidad científica de esos años, muchos educadores la han adaptado, aunque aún no existe evidencia sólida que indique que la adopción de este modelo refuerce el aprendizaje. Por lo mismo, Woolfolk (2006) advierte que no se debe intentar trabajar las ocho inteligencias en cada lección que se planea. Lo más recomendable sería hacer un examen exploratorio acompañado de pequeñas encuestas que nos permitan descubrir cuáles son las inteligencias preponderantes en nuestro salón de clases: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-quinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

La idea de querer utilizar todas las inteligencias en una sola clase es irreal pero hay algunas que podrían explotarse al máximo para el mejor aprovechamiento de una clase de

inglés. Por ejemplo, si se enseña a los estudiantes a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, es decir a desarrollar su inteligencia intrapersonal, serán más conscientes de sus propios mecanismos de aprendizaje y de esta manera podrán desarrollar estrategias para aprender por ellos mismo, esto es lo que lo que Rogers en 1940, y luego Nunan (1999) llama “aprender a aprender”.

Otra inteligencia que podría ser de gran utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera es la lingüística (sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras, y a las distintas funciones del lenguaje). Aunque es de esperarse que no todos los estudiantes de lenguas la posean, el docente podría ayudar a desarrollarla utilizando la meta cognición, también sugerida por Besse (1985), cuando se considere pertinente.

2.3.2 Promotor de aprendizajes e interacciones significativas

De acuerdo al enfoque humanista que hoy prevalece, el maestro debe tener una actitud reflexiva de sus prácticas, centrar su trabajo en el alumno ayudándole a construir su propio conocimiento, facilitarle el desarrollo de habilidades, pero también hacerlo consciente de las creencias y de las actitudes que posee y que afectan (positiva o negativamente) sus procesos de aprendizaje.

Carls Rogers, uno de los líderes en el desarrollo del enfoque humanista en educación, elaboró una serie de ideas revolucionarias en el campo educativo y luchó por el aprendizaje significativo afirmando que sólo aprendemos lo que es útil y significativo en nuestra vida. También abogó por la educación individualizada y centrada en el aprendizaje, y no en la enseñanza, lo que se traduce en focalizarla en el estudiante y no en el profesor.

Algunos conceptos han sido muy bien aceptados por los educadores, pero dependiendo de cada cultura, hay otros más difíciles de adaptar. Por ejemplo, la educación totalmente individualizada implica que no se puede planear una clase organizada para un grupo completo. Aun cuando el docente debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de sus alumnos, esto no significa que no pueda conducir el aprendizaje de todos sus alumnos mediante objetivos generales y específicos. Otra idea que no es de fácil implementación es el aprendizaje no directivo o sin intervención del adulto. Evidentemente el rol del tutor o docente debe cambiar y actualizarse por el de facilitador, pero esto no se traduce en que deba desaparecer. Brown (2000) considera que al aplicar este principio se puede perder tiempo valioso al dejar que el alumno “descubra” reglas o procesos por él mismo, sin ninguna guía.

Rogers también puntualizaba la importancia de las experiencias en el aprendizaje visualizando al maestro como proveedor de estas experiencias. También propugnaba por responsabilizar al profesor de crear un clima de aceptación en el grupo en el que se diera el respeto hacia cada uno de los miembros, situación que consideraba mucho más importante que cualquiera de las técnicas que el maestro pudiera utilizar en el desarrollo de su clase.

Estas ideas podrían también ser adaptadas en la enseñanza de lenguas. El aprendizaje significativo puede lograrse al adaptar actividades que sean memorables para los alumnos, tomando en cuenta (además de los estilos de aprendizaje), los gustos y preferencias de los educandos dependiendo de la edad, el género y la profesión, esto es, a través del análisis de necesidades del grupo, como ya nombré.

Una habilidad deseable en el docente, es la capacidad de ayudar al alumno a construir sus propias estrategias de aprendizaje para que él se apropie del lenguaje que desea adquirir,

aprender a aprender, en lugar de limitarse a quedarse con lo que el maestro decide enseñar en clase (Nunan,1999).

Brown (2000) advierte que cuando el maestro de lengua les da a sus estudiantes grandes cantidades de información que ellos no digieren, promueve un clima que él nombra como Aprendizaje defensivo, en el que los alumnos se protegen a ellos mismos del fracaso, de la crítica, de la competencia con sus compañeros, y de un posible castigo. Sugiere que tanto las actividades como los materiales deben aplicarse en contextos de auténtica comunicación con los estudiantes que participan juntos en el proceso de convertirse en personas. Esto es lo que Rogers proponía sobre el respeto que merecen los educandos por el simple hecho de ser personas.

Lo que Brown (2000) describe como aprendizaje defensivo, ya Krashen (1982) lo había incluido en su hipótesis del filtro afectivo (una de sus cinco hipótesis que forman parte del modelo del monitor). Señalaba que los estudiantes que estaban aprendiendo una segunda lengua, sufrían de períodos de ansiedad causados por baja autoestima, escasa motivación por parte del maestro, o por miedo a ser expuestos delante de sus compañeros de clase. Esta ansiedad hacía que subiera el filtro afectivo e impedía que nueva información llegara a las facultades de procesamiento del lenguaje del cerebro, obstaculizando la adquisición del lenguaje.

Krashen (1982) afirmaba que era tarea del maestro el buscar maneras de reducir el filtro afectivo de los alumnos con el fin de que pudieran beneficiarse de la información que recibían en la sala de clase. Lamentablemente, para algunos estudiosos de la enseñanza de

lenguas extranjeras, como Oliveira (2007), el hecho de que Krashen atribuyera a los factores afectivos una gran importancia, desmerita su trabajo.

2.3.3 Investigador educativo

Mas Torelló (2012) discute el nuevo papel que juegan hoy en día las universidades, donde se re-conceptualiza el papel del profesor, trayendo como consecuencia, un replanteamiento de las tareas docentes para dejar de lado el papel de reproductor de conocimiento por el de orientador de aprendizajes, como primera función. Emerge una segunda función investigadora, que el docente puede llevar a cabo gracias a la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc. Y como una tercera función que puede desarrollar el profesor universitario está la referente a la gestión.

Acerca de hacer investigación educativa, Jerez (2007) considera lo siguiente:

En estos días la mayoría de los maestros son conscientes de los cambios que la sociedad está viviendo, pero la comprensión real de esto no depende de las leyes dictadas para gobernar la educación. Depende de cada maestro el actualizar su práctica docente, de innovar, y hacer investigación en el aula para identificar las necesidades reales de aprendizaje de sus alumnos. La formación del profesor depende en gran medida de las propias decisiones del maestro para cambiar y mejorar (p.92).

También Casarini y Flores (2013) incluyen, dentro de las nuevas funciones del profesor universitario, la investigación educativa como un requerimiento que las universidades están solicitando. Sobre este punto me extenderé en la última sección de la fundamentación teórica.

2.4 Actitudes, creencias y valores de los docentes de lengua

Además de los conocimientos sobre métodos y estrategias de enseñanza de una lengua adicional, investigaciones recientes muestran que otro componente indispensable en el perfil docente de lengua extranjera es el factor actitudinal, así como los valores y las creencias que se tienen sobre uno mismo y del mundo laboral donde se está inmerso (Brown, 2000; Díaz, 2010; Casares, 2010; Gebhard & Oprandy, 1999; Guitart, 2002; Jerez, 2007; Krashen, 1982; Mañú, 2011; Palmer, 1998; Richards & Lockhart, 1996; Richards, 2005; Rodríguez, 2011; Shono, 2004; Williams & Burden, 2005).

Por esta razón, agrego los conceptos de valores y creencias, junto a las actitudes, ya que estas últimas pueden aprenderse (dato importante para los docentes) y por consiguiente, educarse. Guitart (2002) las identifica como conductas que se infieren a partir de respuestas personales expresadas mediante ideas, emociones o comportamientos que influyen en las relaciones en un grupo determinado y condicionan los procesamientos de información y los aprendizajes. Mientras los valores, que determinan las actitudes de las personas, ayudan a evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones.

Tanto el maestro como el alumno llegan al salón de clases con creencias que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesor, por ejemplo, tiene una concepción sobre el proceso de cómo aprenden los alumnos: si lo hacen por sí solos o con su ayuda; si van adquiriéndolos o construyéndolos. El alumno también tiene ciertas representaciones mentales sobre el proceso de aprendizaje, sobre el maestro, sobre el contenido de la materia y sobre él mismo. Y todas estas expectativas afectan su propio proceso cognitivo (Guitart, 2002).

Para Williams y Burden (2005) es indispensable que el maestro haga una reflexión crítica sobre su labor docente para estar consciente de las creencias que tiene y lo hacen comportarse y desenvolverse de la manera como lo hace. Para estos teóricos, las creencias influyen más que los conocimientos que se tengan sobre las prácticas profesionales diarias.

Una década antes, los lingüistas Richards y Lockhart (1996), definían la labor docente como un reflejo de lo que los maestros saben, pero además creen, y ese conocimiento y pensamiento guían las acciones del profesor en el aula. Estos sistemas de creencias se van construyendo con el tiempo, y se derivan de diferentes fuentes: experiencias como aprendices de lengua; la experiencia que tienen de lo que funciona mejor; la práctica establecida; los factores de la personalidad; principios educativos o principios basados en investigación y principios derivados de un enfoque o método.

La enseñanza es una actividad muy personal, pues cada maestro tiene su propia concepción de lo que es un aprendizaje efectivo. Lo mismo sucede con las percepciones sobre el aprendizaje. El problema surge cuando el maestro tiene una idea de aprendizaje muy distinta a la de sus alumnos. Shono (2004) lo llama “encuentros y desencuentros” (del inglés *matches and mismatches*) en donde las expectativas de los maestros y de los alumnos no siempre coinciden. El maestro suele enseñar lo que cree que sus alumnos necesitan, y de la forma que él considera más eficaz. Es aquí donde el análisis de necesidades resulta conveniente. Por lo anterior, considero preponderante que el docente haga un profundo ejercicio reflexivo sobre las creencias y percepciones que tiene sobre el idioma, y cómo éstas influyen sus actitudes sobre la enseñanza del mismo.

De igual manera, el programa y el plan de estudios de enseñanza de lengua reflejan la cultura de la institución, las creencias colectivas y las decisiones que cada maestro toma en su clase. Por tal motivo, aun cuando los maestros de una escuela llevan el mismo programa, objetivos y evaluación de los mismos, explican Richards & Lockhart (1996), tienen lugar prácticas educativas diversas. Por este motivo, analizar la variedad en las prácticas educativas del Centro de Idiomas es un objetivo por realizar en la triangulación de los resultados de las técnicas de recogimiento de información de la investigación.

En algunos lugares, la enseñanza de lenguas aún no es reconocida como profesión. Para algunos es solo un trabajo, no una vocación. En nuestro país, por ejemplo, existen escuelas privadas o públicas que contratan maestros de inglés que no tienen una formación docente, pero cuentan con dominio del idioma, por lo que se les proporciona un entrenamiento previo o capacitación para dar clases que no siempre es suficiente. Aunque no todo lo que los profesores necesitan saber se puede obtener desde la formación docente, y además la base de conocimientos de la enseñanza cambia constantemente (Richards, 2005), intento demostrar a través de este trabajo, que se necesita contar con un perfil aptitudinal y actitudinal para desenvolverse en esta profesión. Y que éste debe desarrollarse a través de toda la vida profesional y personal.

El mismo Richards (2005) sostiene que no solo los alumnos aprenden en la sala de clases, sino también los maestros pueden hacerlo, pero esto depende de la actitud del docente sobre su desarrollo profesional. Lamentablemente, no todas las instituciones proveen oportunidades para una educación profesional continua, sin embargo, es decisión del docente el tomar un rol activo en su propio desarrollo.

Las actitudes, los valores y las creencias, son factores afectivos que se desarrollan dentro y fuera del aula, entre el maestro y los alumnos, entre compañeros de clase y entre el docente y sus colegas, por lo que Brown (2000) declara como tarea del maestro, entender las propiedades de las relaciones que se dan entre él y los alumnos. En esta investigación presupongo que el factor afectivo es uno de alto impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno y del mismo docente.

Sin embargo, en la actualidad se le da prioridad a la formación de personas más competitivas para el mercado, por lo que se enfatiza la preparación de estudiantes en habilidades y competencias que el mercado laboral requiere, dejando fuera un componente esencial del perfil integral de cualquier profesional: el componente actitudinal (Ornelas, 2008).

Antes de cerrar este marco conceptual con un apartado que delimite las competencias del docente de inglés en el ámbito universitario (pues es en este espacio donde se desarrollan los sujetos de estudio de la presente investigación), abordaré el tema del análisis del discurso docente, que será una herramienta para entender y conocer el componente actitudinal del profesor.

2.5 El análisis del discurso en el discurso docente

En primera instancia, enumeraré algunos conceptos relacionados con el Análisis del discurso trabajados por Mills (1997), Renkema (1999) y Van Dijk (1990) que necesitaré en el trabajo para analizar el discurso docente a través de entrevistas. Luego explicaré brevemente como es que ha venido desarrollándose éste en el tiempo.

- a) Discurso: Es una práctica social que presenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas, así como de cohesión y coherencia. Se relaciona con las condiciones de producción, circulación y recepción. El discurso siempre está vertido en la forma

de enunciado, que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma.

- b) Análisis del discurso: se inserta en las ciencias del lenguaje. Teoriza sobre las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos.
- c) Corpus: se define como el conjunto de materiales lingüísticos o no, que conforman el objeto de estudio en una investigación o en una parte de ella. Los materiales deben encontrarse en su estado natural y no haber sido manipulados previamente por el analista.
- d) Corpus discursivos: se leen de acuerdo con los enfoques o teorías que adopta el analista sobre la forma en que los actores sociales se relacionan en distintos contextos y en diferentes culturas, sobre cómo construyen discursivamente el conocimiento, a los otros y a sí mismos.
- e) Funciones del lenguaje: Cada factor o elemento de la comunicación determina una función. No existen funciones en estado puro, hay un orden jerárquico o de dominancia entre las diversas funciones que identificamos en un mensaje. Se conocen seis funciones: referencial, poética, fática, metalingüística, expresiva y apelativa o connotativa.
- f) Actos de habla: Actos sociales que van acompañados del uso de palabras. Consiste, en términos generales, en hacer cosas con palabras. Pueden ser expositivos o asertivos, expresivos, directivos, compromisorios o veredictivos.
- g) Actividades de imagen: relación de lo comunicativo, lo personal y lo social. Aunque su realización es personal e individual, repercute en la identidad social de la persona, en su imagen, la cual se establece mediante los criterios sociales acordados

por el grupo, y no por criterios personales. Es así que se puede construir un estudio de la imagen en la interacción.

De acuerdo con Van Dijk (1990) el análisis del discurso es un campo joven, con menos de cincuenta años, que surgió de otras disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología, la semiótica, los estudios literarios y la comunicación oral. Sin embargo, Aristóteles y otros retóricos, hablaban ya de estructuras discursivas, subrayando su impacto en los procesos de persuasión en contextos públicos.

Siglos más tarde, la retórica se limitó principalmente al estudio de las figuras del lenguaje. Fue en la década de los sesenta cuando se desarrolló el análisis estructural del discurso. Su desarrollo también se relacionó con la aparición del estructuralismo europeo, representado por lingüistas, teóricos literarios y antropólogos como Jakobson, Sklovski, Saussure, Propp, Greimas, Fillmore, Pecheux, Hymes y Lavob, entre otros.

El análisis del discurso, en un principio, se enfocaba en los textos fijos y escritos, pero luego se interesó por los tipos orales y dialógicos del habla, como la conversación y los relatos. En la actualidad, se ha enfocado a otros géneros del discurso como las leyes, los libros de texto, la publicidad, el discurso periodístico y las entrevistas, siendo éstas últimas herramientas que se analizarán en este trabajo para triangular resultados de la investigación.

El propósito del análisis del discurso es producir descripciones de unidades del uso del lenguaje a las que se denomina discurso, en dos dimensiones: textual y contextual. Entre las primeras, se encuentran las descripciones fonológicas, las morfológicas, las sintácticas y las semánticas en el área de la gramática lingüística. Por otro lado, en el componente pragmático de la descripción, se encuentran los actos de habla como aseverar, prometer, acusar, felicitar,

pedir, entre otros. Así como las funciones del lenguaje que nos permiten centrar la atención en el objeto del discurso (referencial), en el destinador (expresiva) o destinatario (apelativa), en la forma del mensaje (poética), en el código (metalingüística), o bien, en el contacto (fática).

Sobre el texto y el contexto, Van Dijk (1990) puntualiza:

El discurso no es solo texto, sino también una forma de interacción. (...) un análisis extenso del discurso supone una integración del texto y el contexto en el sentido de que el uso de un discurso en una situación social es al mismo tiempo un acto social. (...) Temas como el cambio de conocimientos, creencias y actitudes, por lo tanto, también pueden pertenecer a la investigación analítica del discurso cuando implican los usos del discurso (p.52).

Esta idea de Van Dijk (1990) me permite inferir que analizar el discurso del profesor, el cual es también objeto de estudio de la investigación, es factible, ya que a través de éste se puede conocer las creencias, las actitudes, y hasta los conocimientos que posee mediante las herramientas que el análisis discursivo provee como las funciones del lenguaje y los actos de habla. Por consiguiente, el corpus que utilizaré para realizar un análisis del discurso, serán las transcripciones de las entrevistas proporcionadas por la muestra del estudio, de tal suerte que pueda enfocarme en el componente pragmático de los textos.

2.6 El profesor universitario de inglés: formación y competencias

La universidad vive momentos de cambios debido a la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y diversidad, además de su propia internacionalización. También, las nuevas exigencias de calidad, eficacia y eficiencia nos llevan a reflexionar sobre los roles y funciones del profesor universitario, y en consecuencia, a redefinir su perfil.

El docente universitario de lenguas extranjeras también comparte esta necesidad de cambio, de repensar sus prácticas docentes, de afinar, o adquirir competencias necesarias como capacidad crítica y reflexiva, de comunicación e interacción, de detección de necesidades y de innovación e investigación educativa, entre otras. Lo anterior, para adaptar su perfil a las exigencias de las nuevas demandas educativas y sociales.

Casarini y Flores (2013) analizan los efectos de la globalización en lo sociocultural y lo político, principalmente sus impactos en los procesos educativos, ya que la sociedad moderna se caracteriza por ser una sociedad del conocimiento o de la información. Jarvis (2006), por su parte, alude a uno de los efectos más significativos del desarrollo de la sociedad del conocimiento: el surgimiento de las universidades corporativas, en donde se prepara y se provee a los estudiantes con más conocimientos y habilidades que los hacen competentes para desenvolverse en un área específica de trabajo. Casares (2010) enuncia que la formación universitaria debería comprometerse de manera real con el desarrollo actitudinal de una manera más intencionalmente planeada y no sólo hablar del compromiso ético como competencia personal que algunas universidades dicen tener.

Guitart (2002) también aboga por una formación global del individuo, no solo para que se integre socialmente, sino también para su propio desarrollo personal. Localiza a los valores y las actitudes en la base del desarrollo integral de la persona, por lo que sugiere no sacrificarlos por darle prioridad a los conocimientos o a las habilidades aptitudinales, pues los tres componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) ayudan al desarrollo integral de las personas. Mucho menos dejarlos de lado por un exceso de contenido en el currículo, como sucede en algunas instituciones educativas en la actualidad.

Otro problema que surge de los cambios que requieren los nuevos modelos educativos, es la dificultad de incorporarlos en las prácticas educativas. Algunas razones por las que los docentes se resisten a los cambios son: una pobre reflexión en las prácticas educativas debido a las limitaciones de tiempo (inmediatez), y a la sobresaturación de tareas docentes -desde manejo de disciplina hasta presentación de informes. Estas situaciones desgastan a los docentes y afecta las pocas oportunidades que existen para la práctica reflexiva y el trabajo en equipo, lo que favorece el aislamiento del maestro (Fullan 2000).

Después de considerar y analizar los cambios educativos que vivimos, Casarini y Flores (2013) enumeran algunas funciones requeridas al docente universitario en nuestro contexto:

1. Entablar diálogos con los alumnos, no solo en el plano intelectual, sino también afectivo. Shono (2004) descubrió en una investigación sobre enseñanza eficaz, que los alumnos encuentran como una cualidad del buen maestro el que éste se preocupe no sólo por sus avances académicos, sino también por su vida fuera del aula.
2. Formación continua, primero en su campo de conocimiento, y luego en aspectos culturales, económicos, políticos y tecnológicos. Para poder hacer conexiones entre saberes que le ayuden a entender el mundo. De esta manera ayudarán también a sus alumnos a conectarse con el mundo exterior.
3. Entrenar a los alumnos a que indaguen por su cuenta, a que investiguen y desarrollen sus propias técnicas de aprendizaje. Una vez que encuentren información, sean capaces de seleccionar, reconstruir y aplicar lo que necesitan para la resolución de un problema real. Técnica de Nunan (1999).

4. Integrar la teoría y la práctica. Vincular lo que aprenden en los libros con lo que pasa fuera del aula, esto es proveer aprendizajes significativos. Idea de Rogers.
5. Hacer trabajo colaborativo. Está comprobado que la mayoría de los alumnos aprende más cuando trabajo con otros, en lugar de hacerlo de manera aislada. Lo mismo pasa con el docente. Al compartir experiencias de enseñanza, aprenden unos de otros (Rodríguez, 2011).
6. Llevar a cabo investigación educativa. Mas Torelló (2012) manifiesta que una función de todo docente universitario es la investigación. Además de crear conocimiento, el docente puede ofrecer nuevas propuestas metodológicas que se adapten a sus alumnos y a sus materias, esto es, a su contexto.
7. Cambio de actitud. Cambio de representaciones mentales. Solo a través de esta actividad, los docentes puedan llevar a cabo sus tareas educativas, entender las contrariedades del sistema, y a su vez, ayudar a los estudiantes a analizar los propósitos de la sociedad del conocimiento.

La función de la universidad ha cambiado, declara Jarvis (2001), sin embargo, hay actividades que son propias de ella y que no deberían desaparecer, tales como, educar, investigar y prestar servicios a la comunidad. La educación no puede concebirse como un producto de venta, sino como una oportunidad de construcción de aprendizajes tanto para los estudiantes, como para los docentes.

Al cerrar este apartado, y después de repasar el discurso de los teóricos citados, concluyo que como parte del perfil docente, además de los conocimientos y habilidades ya descritos, es necesario mantener una actitud crítica y reflexiva de la profesión que nos lleve a

un trabajo de perfeccionamiento y formación continuos; sobre todo, tener un compromiso con la propia profesión, que se vea reflejado en una activa participación en el entorno laboral y social.

Luego, al intentar mantener esta actitud crítica y reflexiva en mis prácticas docentes emergen las siguientes preguntas que espero ir resolviendo a lo largo del estudio: ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo de la planta docente del CI? ¿Se hace trabajo colaborativo o se trabaja individualmente? ¿Tienen los profesores oportunidades de reflexionar sus prácticas? Estas interrogantes me conducen a la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo se comportan los docentes de lengua inglesa del CI frente a las necesidades actuales del campo educativo?

3 Método

3.1 Tipo de estudio

Para ésta investigación propongo la metodología cualitativa, pues de acuerdo a las características descritas por Álvarez- Gayou (2006), se adapta a las necesidades del estudio: es inductiva, holística y humanista. Los investigadores que la utilizan son sensibles a los efectos que causan sobre el objeto de su estudio y son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Y en ésta, el conocimiento directo de la vida social se da mediante la observación de la vida cotidiana.

Además, Pérez, Mateos et al. (2006) afirman que para poder tener una mejor comprensión de las complejas relaciones que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (tema a tratar), se necesita, además de una mayor profundidad teórica, un avance en los procedimientos metodológicos que han venido estudiando la práctica docente, por lo que recomiendan ampliamente técnicas de carácter cualitativo.

Elaboré una tabla en la cual enfatizo otras características de la investigación cualitativa que también considero adecuadas para este estudio, descritas por Sampieri, Fernández, et al. (2003, 2010) y Aravena, Kimelman, et al. (2006).

Tabla No. 2

Características de la investigación educativa

Realidad por estudiar	Se parte de la idea de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Esto es, el mundo lo construye el investigador.
Objetividad	Se admite la subjetividad:
Metas de la investigación	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las experiencias de los participantes.
Posición personal del investigador	Reconoce sus propios valores y creencias, son parte del estudio.
Planteamiento del problema	No es delimitado, sino muy flexible.
Papel de la revisión de la literatura	El marco teórico es un elemento que ayuda a justificar la necesidad de investigar un problema planteado.
Diseño de la investigación	Flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.
Población-muestra	Se puede involucrar a unos cuantos sujetos pues regularmente no se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población.
Composición de la muestra	Casos individuales, representativos no desde el punto de vista estadístico.
Recolección de los datos	Diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. El investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes.
Finalidad del análisis de los datos	Comprender a las personas y sus contextos.
Características del análisis de los datos	El análisis varía dependiendo del modo en que hayan sido recolectados los datos. Basado en casos o personas y sus manifestaciones. Consiste en describir información y desarrollar temas.
Presentación y reporte de resultados	El formato varía en cada estudio. Los reportes utilizan un tono personal y emotivo

Sampieri (2003, 2010), Aravena, Kimelman, et al. (2006).

En el primer punto, realidad a estudiar, lo que pretendo es analizar el escenario que se vive en el Centro de Idiomas y que delimita el perfil de los docentes que en ella laboran, de ahí la importancia de hacer escuchar la voz de los participantes del estudio, para que sean éstos los que ayuden a entender su entorno. Debido a que se trabaja con puntos de vista, el trabajo podría parecer subjetivo, sin embargo la investigación cualitativa admite subjetividad, ya que

una de sus metas es comprender el ambiente en el que viven los participantes. Así mismo, me permito expresar mi posición personal sobre el fenómeno estudiado, ya que este tipo de investigación me permite ser parte del estudio.

En cuanto al desarrollo de la fundamentación teórica, he tenido la oportunidad de extenderme a través de cada uno de los apartados, para evidenciar la necesidad de estudiar el tema planteado: los tres componentes del perfil integral del docente de lengua, además de su contexto. Debido a que la metodología cualitativa posibilita la flexibilidad en el diseño de la investigación, éste se fue adaptando a las necesidades del trabajo en progreso. Por ejemplo, en un principio, pensé en sondear tanto a los maestros como a los alumnos del CI para que los docentes apoyaran también en la construcción del perfil docente, pero después de examinar el tiempo que tomaría encuestar a los estudiantes y la factibilidad de acceder a tantos alumnos que solo pasan el tiempo de clase (una hora y media) en el centro, e inmediatamente se mueven a otra escuela en la misma Universidad, llegué a la conclusión de que no era posible incluirlos en la muestra para esta investigación. Tomaré en cuenta este punto en el apartado de recomendaciones a posibles investigaciones.

3.2 Diseño del estudio

Además de las razones ya descritas, elegí el estudio de casos para llevar a cabo esta investigación. En el campo educativo Lucca y Berríos, (2003) lo consideran como un excelente medio en la preparación profesional de futuros maestros. Para estos investigadores, el estudio de casos encaja en el enfoque cualitativo por su flexibilidad en cuanto a la selección de sus participantes; y porque permite, entre otras cosas, abordar temas poco estudiados llevándonos a encontrar situaciones inesperadas, lo que permite una aproximación a la

realidad múltiple de manera crítica y reflexiva. Uno de los objetivos que persigo es aproximarme a la realidad que se vive en el CI en cuanto al perfil aptitudinal y actitudinal del docente de lengua inglesa, de una manera abierta, y a la vez crítica y reflexiva, lo más objetiva posible.

Stake (1995) elaboró una tipología dependiendo del propósito del estudio de caso: intrínseco, instrumental y colectivo. En mi caso en particular, tengo un objetivo instrumental, pues me interesa comprender un fenómeno o situación, para que, en la medida de lo posible, se puedan tomar decisiones a partir de los resultados encontrados:

Para llevar a cabo un estudio de caso se necesita de diferentes fuentes de información como: noticias, documentos oficiales, observaciones, escritos personales, trabajos literarios, exámenes psicológicos y pruebas proyectivas, a las que se tienen acceso a través de diversas estrategias de recolección de datos, esto es, mediante triangulación de estrategias. Las que se consideran más importantes en la actualidad son: observación (participante y no participante), la entrevista (estructurada, semiestructurada y no estructurada), y el análisis de documentos. Para esta tesis utilicé, además de la observación y la entrevista, un cuestionario en línea a los docentes del Centro de Idiomas. Debido a la utilización de estos instrumentos, y a su enfoque, este estudio también se podría definir como observacional, de acuerdo con Luccas y Berríos (2003).

3.3 Población y muestra

La muestra es de participantes voluntarios. Sampieri (2003, 2010) la llama también autoseleccionada, ya que las personas, o bien se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación, como en este caso.

Está compuesta por ocho maestros de inglés del centro que fluctúan entre los 35 y 50 años. Todos cuentan con una Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en la enseñanza de una segunda lengua o traducción y seis de ellos ya han terminado una maestría. Así mismo, tienen más de diez años de experiencia laboral, e igualmente más de diez años de laborar en el centro.

En lo referente a su estatus laboral: todos los maestros de la muestra tienen horas en propiedad. No hay ninguno que trabaje por contrato o que tenga planta. Los turnos laborales en los que imparten sus clases de inglés abarcan los tres turnos en que se trabaja en el centro, el matutino, el vespertino y el nocturno. Y los niveles de inglés que imparten van desde 1º hasta 7º nivel, que son todos los niveles de inglés con que cuenta el CI en los cursos que se imparten de lunes a viernes.

Estos datos se obtuvieron de un concentrado de respuestas en el paquete estadístico Excel (anexo 1), que se formó al responder el cuestionario en línea que los docentes completaron (anexo 2).

3.4 Técnicas e instrumentos

Los teóricos Pérez, Mateos et al. (2006) distinguen dentro del enfoque “Perfil del docente y análisis de la práctica”, tres perspectivas de investigación, cada una con su correspondiente metodología. En uno de los tres enfoques, analizan la tarea del docente buscando comprender las relaciones entre la práctica y el conocimiento, reconociendo al maestro como un profesional reflexivo.

Dicho análisis lo llevan a cabo mediante los procedimientos y técnicas metodológicas de análisis de la práctica docente más recurridos en la actualidad, como son: pensamiento en

voz alta, estimulación del recuerdo, captación de “política”, técnica de la matriz de repertorio, cuestionarios y escalas, entrevistas, diario, observación, narraciones y análisis del discurso. Elegí de esta gama de técnicas la observación, los cuestionarios, las entrevistas y el análisis del discurso (de las mismas).

Sobre la observación, primer instrumento utilizado, Gasca (2012) afirma que al observar la clase de un colega es como si nos adentráramos en su intimidad, por lo que sugiere la utilización de principios éticos, lineamientos teóricos y una sistematización para llevar a cabo las observaciones deseadas.

Citando a Bernard (1998), enumera cuatro razones principales para hacer observaciones en clases de lenguas extranjeras: control de calidad de la enseñanza, desarrollo del profesorado, investigación y propósitos múltiples. La tercera de ellas, dirigida a enfocarse en situaciones específicas, responder preguntas, evaluar hipótesis, e incluso desarrollar teorías más efectivas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, llama mi atención pues encaja en el estudio. Además, aunque ésta no es completamente participante, tiene algunos de los rasgos que Flick (2004) señala como principales características de ésta.

Para llevar a cabo las observaciones, utilicé, un instrumento que adecué de una investigación previa realizada por el ITESM por la Dra. Ma. Guadalupe Martínez Ortiz (codirectora de la presente tesis), en el mismo Centro de Idiomas a maestro de inglés (anexo 3). En él se detallan las actividades realizadas tanto por el maestro como por los alumnos, y se agregan, además, comentarios del observador que éste considera pertinentes para el análisis posterior. Dicho análisis se realiza inmediatamente después de llenar la hoja de observación. Consiste en contestar una serie de 34 preguntas sobre: las intenciones educativas, los objetivos

y los contenidos de la clase, el rol del alumno y del profesor, la estrategia didáctica, la interacción, la evaluación, el ambiente de aprendizaje, el enfoque de la enseñanza, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Decidí usar cuestionarios, a los cuales Mc Kernan, (1999) considera fáciles de administrar, pues proporcionan respuestas directas de información tanto factual como actitudinal, porque convierten la tabulación de las respuestas en una tarea que no requiere de gran esfuerzo. Tomando ventaja de la tecnología, y por recomendación de dos expertos que validaron los cuestionarios (uno de la UANL y otro del ITESM), éstos se adaptaron para realizarse en línea (anexo 2).

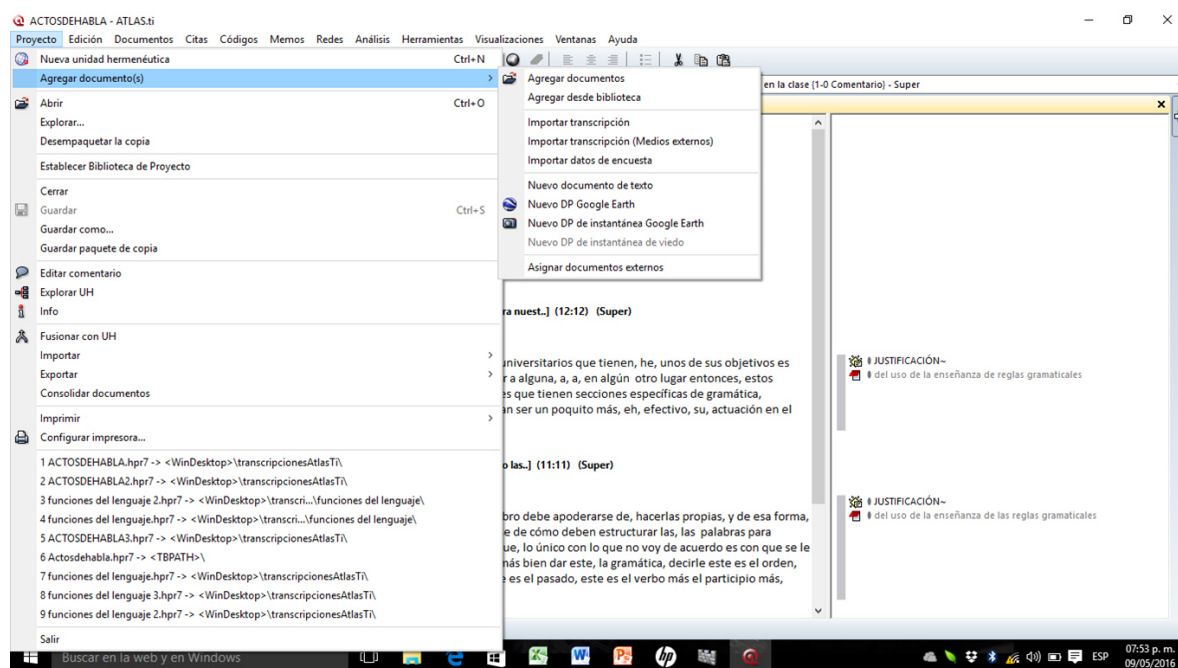
Por protocolo de la institución, los cuestionarios fueron enviados a todos los maestros de inglés por la coordinación del Centro de Idiomas. Utilicé los resultados de todos los cuestionarios para graficar las respuestas y tener una perspectiva más amplia de los docentes del CI. En un segundo momento, extraje solo las respuestas de los profesores que componen la muestra. Tres de los docentes observados (que formaban parte de la muestra) no lo contestaron por diversos motivos. Les proporcioné los cuestionarios en forma física. Una vez contestados, capturé la información para tener todas las respuestas concentradas en el editor Excel.

Acerca de las entrevistas, las estructuradas y semi-estructuradas me resultaron las más convenientes para el presente estudio, pues al contar con una lista de preguntas hizo que la organización de los datos para su codificación y análisis fuera más simple. Las segundas (semi-estructuradas) me permitieron la utilización de preguntas abiertas que no estaban incluidas en la lista de preguntas original, pero que consideré de utilidad para el tema.

Para interpretar las entrevistas, me apoyé en dos herramientas que el Análisis del discurso proporciona: las funciones del lenguaje y los actos de habla. Para examinar las primeras, busqué las seis funciones del lenguaje para averiguar cuáles son las que más concurrencia tienen en los discursos de los docentes: la referencial, la poética, la fática, la metalingüística, la expresiva o la apelativa. Y para los actos de habla, quería encontrar cuáles son los que más incidencia tienen en los discursos.

3.5 Plan de análisis de datos

Como describí en la sección de técnicas y herramientas, al terminar la transcripción de las entrevistas, inicié su análisis para identificar funciones del lenguaje, actos de habla y actividades de imagen desde el análisis del discurso con la ayuda del software Atlas Ti.



Primero, elaboré fichas de trabajo con las entrevistas para encontrar funciones del lenguaje, actos de habla y actividades de imagen (anexo 4). Dichos procedimientos los llevé a cabo durante una estancia realizada en Graduados de la Normal Superior, dónde me permitieron tomar cursos y talleres como Análisis del Discurso y Uso del software Atlas Ti.

En seguida, trasladé la información al software. Luego, concentré los resultados en un editor, en este caso, en el procesador de palabras Word. Cuando inicié el análisis, empecé a visualizar necesidades por parte de los docentes del CI para complementar su perfil en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes (objetivo específico de la investigación).

Por ejemplo, al analizar actos de habla en las entrevistas, encontré peticiones referentes a capacitación sobre evaluación, cursos inductivos (para trabajar en el CI), y cursos sobre pedagogía y tecnología educativa; cursos sobre uso del idioma, estrategias, elaboración de materiales, elaboración de programas y planes de estudio; fonética y fonología; así como de psicología (relaciones personales).

En el editor (procesador Word) iba observando en los códigos y los memos, los actos de habla y las funciones del lenguaje del análisis del discurso de cada una de las entrevistas:

Reporte: 1 cita(s) para 1 código

UH: funciones del lenguaje 2

File: [C:\Users\Rocio de la Paz\Desktop\transcripcionesAtlasTi\funciones del lenguaje 2.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2016-04-12 15:02:46

Modo: referencias y nombres de la lista de citas

Cita-filtro: Todos

COMENTARIOS

P 3: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 6.rtf - 3:17 [no, pues ojalá que este trabaj..]
(23:23) (Super)

Códigos: [apelativa] [COMENTARIOS]

No memos

No, pues ojalá que este trabajo te sirva y nos sirva pues, para mejorar y, y, todo lo que me preguntaste es importante. Más, más, más más, la capacitación,

3: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 3.rtf - 3:1 [me gustaría que hubiera más se..] (6:6)
(Super)

Códigos: [CAPACITACION] [expresiva]

No memos

Me gustaría que hubiera más seminarios, o cursos específicos de los diferentes idiomas que se imparten aquí en el instituto con, práctica, práctica, vivencial, de, de algún, diferentes métodos o actualizaciones, de estrategias o de actividades o material nuevo que hay.

En cuanto a las funciones del lenguaje, los resultados del análisis fueron arrojando información sobre las funciones más utilizadas en los discursos docentes, siendo la expresiva y la apelativa las más sobresalientes, como se observa en la siguiente tabla y en el anexo 4.

Tabla No. 3

Funciones del lenguaje

Función	Ent. 1	Ent. 2	Ent. 3	Ent. 4	Ent. 5	Ent. 6	Ent. 7	Ent.8	Total
Refer.	7	9	4	4	2	2	3	5	32
Expres.	4	13	3	3	4	6	3	12	48
Apelat.	7	8	3	5	4	7	3	7	44
Fática	3	0	0	0	0	0	0	2	5
Metalin.	2	4	0	1	0	0	0	5	12
Poética	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Número de frecuencias en que aparece cada función.

Esta información me permitió empezar a formarme una idea del perfil actitudinal de la muestra, la cual argumentaba enfáticamente su discurso a través de la función apelativa.

4. RESULTADOS

El objetivo en este apartado es dar respuesta a la segunda y a la tercera pregunta de investigación que formulé al inicio del estudio: ¿Cuál es el perfil actual del docente de lengua inglesa en el Centro de Idiomas de la FFyL de la UANL en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes? Y ¿Cómo se comportan los docentes de lengua inglesa del CI a las necesidades actuales del campo educativo?

Los resultados los describiré de acuerdo con el siguiente orden de la tabla 4.

Tabla No. 4

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Conocimientos: Metodología	Metodología comunicativa: Actitud docente hacia el uso de la lengua materna Actitud docente hacia la enseñanza de reglas gramaticales Material didáctico: El libro de texto Las TICs
Conocimientos: Técnicas y estrategias	
Conocimientos: Estilos de aprendizaje	Análisis de necesidades
Conocimientos: Autoconocimiento.	Necesidades de capacitación.
Conocimiento de la institución.	Misión, Visión, Objetivos, Programa, Enfoque de enseñanza y Reglamento interno
Habilidades: Promotor de aprendizajes e interacciones significativas	Ambiente de trabajo Trabajo colaborativo
Habilidades: Aprender a aprender	Aprender de los errores (corrección)

	Los exámenes y la evaluación
Habilidades: Investigador educativo	Investigación-acción y actividades fuera del aula.
Actitudes: Formación integral	Formación de actitudes y valores
Actitudes: Diálogo con los alumnos	Relación maestro-alumno:
	Cambio de roles
Actitudes: DPD	Desarrollo Profesional Docente y el C.I.
Actitudes: Trabajo colaborativo	Necesidades de capacitación sobre trabajo colegiado.
Habilidades y Actitudes: practicante reflexivo y abierto al cambio	

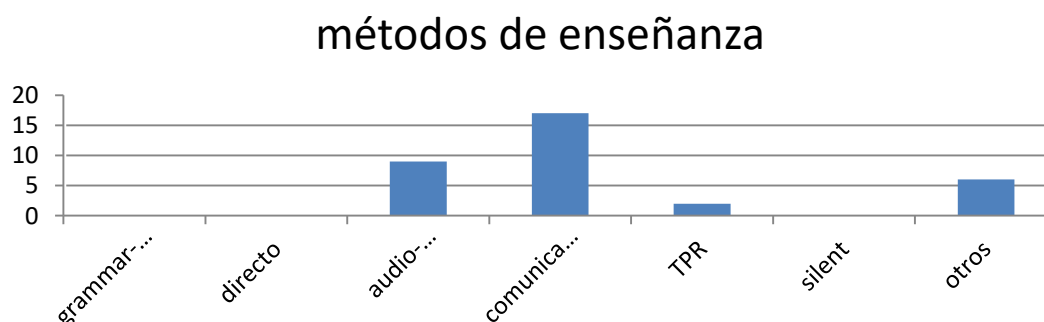
Las categorías se dividen de acuerdo con cada aspecto del perfil: conocimientos, habilidades y actitudes.

4.1 Sobre los conocimientos

A pesar de que existen personas cuyas personalidades, experiencia de vida y la forma natural de interactuar que tienen los hacen aptos para desarrollarse como docentes, aún las personas más talentosas, podrían perder valiosas oportunidades en la enseñanza si no cuentan con un conocimiento específico que necesitan los maestros (Jerez, 2007).

Con relación a los conocimientos que manejan los docentes de inglés del CI, encontré en primer lugar, los referentes a la metodología, las estrategias y las técnicas que utiliza el profesor en el aula. Siendo la metodología la primera categoría a analizar.

Gráfica No.1: Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras



En los cuestionarios enviados por internet, los docentes afirmaron usar el método comunicativo más que cualquier otro, como se puede ver en la primera gráfica. En segundo lugar, aparece el método audio visual o audio oral. En la opción de “otros”, cuatro maestros afirmaron utilizar un enfoque ecléctico. Otro mencionó usar inteligencias múltiples, la cual está considerada como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, más que un método.

Por medio de las observaciones no encontré una variación metodológica significativa, los docentes observados utilizaron principalmente el método comunicativo, coincidiendo con los resultados de los cuestionarios. Sin embargo, la metodología audio-visual no fue registrada en ninguna clase observada, quedando las dramatizaciones y los juegos de roles ausentes. En su lugar, las actividades lúdicas, los debates y sobre todo, las personalizaciones fueron las actividades aplicadas.

4.1.1 Uso de la lengua materna en la metodología comunicativa

Las primeras dos subcategorías emergentes (de la categoría metodología) son la lengua materna y las explicaciones gramaticales cuyo uso retoma el método comunicativo.

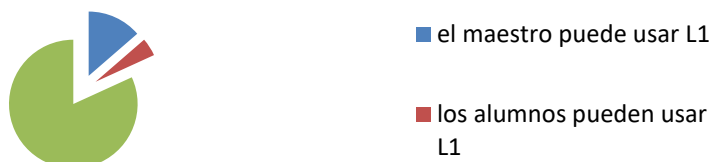
La argumentación detrás del uso de la L1 y de la gramática es que en todo aprendizaje se dan procesos cognitivos en los que debe intervenir el propio alumno siendo consciente y reflexivo, como lo señalaba Besse (1985), quien sugería no ver en las traducciones de la sala de clase, algo prohibido, sino una herramienta más a utilizarse en la enseñanza de una segunda lengua, pues ayudan al alumno a hacer reflexiones cognitivas sobre lo que está aprendiendo.

A pesar de que la permisibilidad de la lengua madre es característica del método comunicativo, no todos los maestros observados y entrevistados permitieron el uso del español

a sus alumnos, aún y cuando en los cuestionarios todos dijeron conocer y aplicar esta metodología.

Gráfica No. 2: Uso de la lengua materna en clase de lengua extranjera

uso de lengua materna en clase

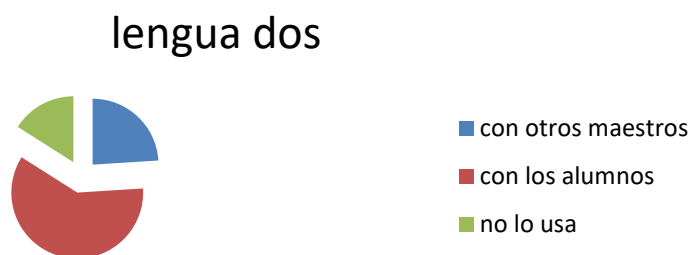


En los cuestionarios, los profesores dieron distintos motivos para para usar L1 en las sesiones de clase como: aclarar dudas que son difíciles de explicar en L2; traducir conceptos complicados, y relajar las clases; explicar algo difícil aún en la lengua madre; y cuando los alumnos la requieren por ser de nivel básico.

Por otro lado, las razones expuestas para no utilizar español (L1) fueron principalmente: que eran las reglas del CI y que los niveles avanzados deben llevar toda su clase en inglés (L2). Además, los maestros argumentan que la clase es el único lugar donde los alumnos practican inglés, por esto debe ser toda en el idioma. Por último, algunos escribieron que no dejaban usar español a sus alumnos para que no se hagan dependientes de la lengua materna.

Algunos docentes mencionaron que el inglés debe usarse también fuera del aula, como se registró en la siguiente gráfica.

Gráfica No.3: Uso del inglés fuera de clase



Los motivos que los docentes dieron para usar inglés también afuera del aula fueron que al usarlo con otros maestros dan ejemplo a los alumnos. Sin embargo, en las entrevistas, se mencionó el hecho de que no todos los maestros se sienten en confianza hacia otros colegas para hacerlo.

Otra justificación es que de esta manera, los maestros exponen a los alumnos al idioma en situaciones más reales cómo tareas o mensajes en inglés que se les envía por teléfono para que tengan más oportunidad de practicar, aunque algunos docentes aceptaron no usar inglés fuera de clase con alumnos de nivel básico. Estas respuestas también coincidieron con los datos proporcionados por los profesores entrevistados, como se verá en el siguiente apartado.

4.1.1.1 Maestros a favor

Debido a que el tema del uso de la lengua materna es debatible entre los docentes de una segunda lengua, lo abordé también en las entrevistas. En éstas, hay una división de creencias en cuanto a la conveniencia de usar o no el español. De los ocho docentes entrevistados, cuatro dijeron estar de acuerdo en permitir el uso del español en la sala de clases, y cuatro negaron la posibilidad de permitirlo.

Los maestros a favor del uso de lengua uno, consideran que en ocasiones es necesario usar español. La justificación es que hay términos difíciles de explicar por el docente y que los alumnos no alcanzan a comprender. Una maestra comentó que después de dar explicaciones en inglés, y al notar que sus alumnos tienen dudas, les pide que digan en español lo que entendieron, y se da cuenta que cada uno tiene una idea diferente de algún concepto o vocablo. Además, existen términos en inglés que no existen en español, y el trabajar estas explicaciones en la lengua dos, se consume tiempo de la clase. Por lo que los docentes que permiten que sus alumnos, o ellos mismos hablen en español, lo hacen para aclarar dudas.

La constante que aparece en los profesores a favor de la lengua materna, es que clarifican que deben ser cuidadosos en no acostumbrar a los alumnos a traducir todo el tiempo, sino solo cuando es realmente necesario.

A continuación, mostraré una síntesis de lo que argumenta cada maestro sobre usar español, marcando en *italicas* los títulos, expresiones que proveyeron los mismos profesores.

Entrevista 1: *bueno, depende, en qué medida.*

En la primera entrevista, el docente cree que usar español en clase en altos porcentajes de tiempo, afecta la fluidez de los alumnos y también pierden capacidad de entender. Sólo lo considera necesario cuando quiere explicar las diferencias entre los dos idiomas, como comparación, para que los alumnos estén conscientes de los usos que se le dan a cada idioma.

Entrevista 2: *yo estoy a favor*

El docente, al igual que su colega, también cree que a veces es necesario hacer equivalencias en la lengua madre, siempre y cuando sea solo para ejemplificar el uso del

segundo idioma. Menciona que los alumnos no alcanzan a comprender las explicaciones en inglés porque en ocasiones, en su lengua nativa, no existen los conceptos que están aprendiendo. Para el entrevistado, el uso de la lengua uno no es un delito (utiliza el término pecado), como algunos compañeros lo perciben, sino una herramienta de ayuda en clase.

Entrevista 5: pero no siempre

Aquí también se enfatiza que el español debe estar condicionado al uso intermitente, es decir, que no debe ser diario, sino solo para aclarar dudas. Señala que cuando los alumnos tienen problemas con vocabulario, a veces es más difícil y es más confuso, tratarles de explicar una palabra en el mismo idioma objeto de estudio, que darles la traducción. Se ha percatado que cuando explica en inglés un término difícil de entender, y luego pregunta a sus alumnos su significado en español, cada quien entiende cosas distintas, por lo que prefiere sacrificar el idioma con tal que sus alumnos entiendan la misma idea. Y añade que ahorra tiempo en la clase.

Entrevista 7: es preferible

En el mismo tono con sus compañeros docentes, prefiere que los alumnos escuchen una explicación rápida en español (el tiempo es una constante que enfatizan los docentes), a que se queden con una confusión que luego no podrán resolver por ellos mismos. Solo cuando son situaciones complejas, considera oportuno la intervención de la lengua materna, pues “no afecta a los alumnos, al contrario”.

4.1.1.2 Maestros en contra

Los maestros que no están a favor del uso de la lengua materna consideran que al permitirla en clases provoca interferencia en el aprendizaje y dependencia del alumno hacia el maestro. Argumentan que, si el maestro usa español, luego el alumno ya no se esfuerza en tratar de entender el inglés. Además, creen que afecta la producción oral de los alumnos, en particular su fluidez, pues al estar pensando en español lo que quieren decir en inglés (al traducir), pierden tiempo al momento de responder.

Algunos docentes sugieren usar técnicas para evitar la lengua uno, como el uso de la mímica o de dibujos. Un docente aclara que la experiencia en la docencia ayuda a desarrollar habilidades que permiten al docente conducir toda la clase en la lengua meta.

Entrevista 3: se traban y ya no pueden expresar lo que quieren por estar pensando en español.

En esta entrevista, el docente enfatiza que no está de acuerdo en que los alumnos usen español, o que él tenga que hacerlo. Prefiere esforzarse por explicarles de diferentes formas hasta conseguir que entiendan, con ejemplos, o con dibujos incluso.

Entrevista 4: creo que de alguna manera...afecta

El docente se muestra preocupado porque cree que el traducir, va a afectar la fluidez de los alumnos en cuanto a una respuesta que puedan llegar a producir.

Entrevista 6: en ningún nivel

_No considera adecuado que los alumnos de primer nivel lo usen porque luego van a esperar a que les expliquen en español, y no van a hacer esfuerzos en entender, si saben que al

final se usará el español. De hecho, no cree que sea favorable para los que no son principiantes.

Entrevista 8: hace muchos años si tendía a usar la lengua materna

Este maestro admite haber usado español en sus clases al inicio de su carrera como docente. Explica que, debido a su inexperiencia, y a su preocupación por notar en sus alumnos la incomprensión en las clases, solía mezclar el uso de los dos idiomas, sobre todo, en las dos primeras semanas de clase. Al ir adquiriendo experiencia, empezó a desarrollar técnicas y habilidades para poder transmitir instrucciones, de una manera más sencilla, por ejemplo, utilizando mímica para que los alumnos pudieran entender. En los niveles avanzados, tiene prohibido el uso de la lengua materna bajo cualquier circunstancia.

Como pude apreciar en todas las entrevistas, todos los docentes justifican la idea de permitir, o no, el uso de la lengua materna en el aula, factor que encontré también a través del análisis del discurso, específicamente en los actos de habla.

P 1: funciones del lenguaje 2_quotesL1.rtf - 1:2 [no creo que tenga consecuencia...] (27:28) (Super)

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para usar L1]

No creo que tenga consecuencias de, negativas. Eh, no se debe utilizar la lengua con, en un, en forma diaria, pero si para aclarar algunas dudas, o cuando los alumnos tienen problemas con vocabulario, a veces es más difícil y es más confuso, tratarles de explicar una palabra en el mismo idioma objeto de estudio, que darles la traducción. Eh, lo he intentado, he explicado palabras difíciles de entender para los muchachos y al final les pregunto que cuál es la pregunta, la palabra en español, y todo mundo sale con palabras diferentes, entonces creo que ahorra tiempo, y este, no creo que sean afectados los alumnos en forma negativa. Las explicaciones y las palabras o vocabulario nuevo pueden ser explicados en español, pero no siempre.

P 1: funciones del lenguaje 2_quotesL1.rtf - 1:3 [yo no estoy de acuerdo que se ...] (34:34) (Super)

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para no usar L1]

Yo no estoy de acuerdo que se use el español en ningún nivel, yo los últimos pero tampoco creo que sea adecuado utilizarlo al principio porque el alumno se atiene, el alumno va a esperar a que le explique en español, y no va a hacer ese esfuerzo de, “déjame buscar cómo se dice”, o sea para eso ellos ahora pueden tener tecnología, que es su celular, o pueden tener un diccionario inglés-inglés o ni modo, pueden tener un diccionario inglés-español. Pero que al momento de, de utilizarlo en salón sea en inglés. Porque de otra manera él no, no te va a poner atención, si tú le explicas algo en inglés y sabe que al final lo vas a decir en español. Él no te va, no te va a poner atención, y no se va a esforzar él en utilizar el inglés.

Encontré en actividades de auto imagen del análisis del discurso, que algunos maestros se protegen al compararse con lo que otros maestros hacen, y defienden su postura (de aceptar o no el uso de la lengua uno) mediante su discurso:

P 6: funciones del lenguaje_quotesL1.rtf - 6:4 [habrá quienes digan que están ..] (34:34) (Super)

Códigos: [A.I. de autoimagen]

Memo: [de protección]

Habrán quienes digan que están en contra de usar una segunda, la lengua materna porque se está estudiando y se quiere llegar a, a la, he, al aprendizaje de la segunda lengua, pero como lo dije, a veces es necesario trasladar o, o, no sé, hacer una equivalencia en la lengua madre, con la lengua que se quiere adquirir, no lo veo como un pecado realmente, lo, lo veo más bien como una ayuda.

En otro apartado, se aborda la necesidad que manifiestan los docentes de capacitaciones que les permitan trabajar de manera colegiada para homogeneizar sus prácticas y discutir las diferentes concepciones que tienen sobre diversos tópicos. En el siguiente punto

mostraré otra divergencia entre los profesores del CI en cuanto a metodología: la enseñanza de reglas gramaticales.

4.1.2 La gramática en la metodología comunicativa

Como ya he tratado de evidenciar, el método comunicativo permite explicaciones gramaticales en las clases de lengua siempre y cuando lleve a los alumnos a procesos meta cognitivos que les ayuden a adquirir conocimiento sobre sus procesos de aprendizaje.

En el caso de los docentes del CI, la mayoría de los docentes entrevistados, reconocieron estar de acuerdo en trabajar reglas gramaticales. Los que no lo están, tienen que adaptarse a los programas de clase, en dónde se marcan objetivos gramaticales (que pude registrar en casi todas las observaciones áulicas). La diferencia entre los docentes es que mientras algunos lo hacen abiertamente, otros no comparten la idea de mencionar conceptos de gramática, o de ser ellos quienes las enseñen, sino que esperan que sus alumnos las vayan deduciendo a través de diferentes estrategias de aprendizaje.

Por ejemplo, en la observación uno (anexo 5), el docente pide a sus alumnos que analizan un cuadro gramatical que viene en el libro de texto, y les pide que elaboren una presentación de la estructura para que sean ellos quienes la presenten al grupo. Al entrevistar al docente, éste reconoció no ser partidario de enseñar reglas, sino que sus alumnos deben deducirla o estudiarla por su cuenta. Al trabajar las reglas, enfatiza la función, su uso, más que la forma.

Al preguntarle si estaba de acuerdo en enseñar reglas, expuso que efectivamente las considera parte del idioma, y al enseñarlas, está dando las bases de cómo utilizar el idioma de una forma correcta, de acuerdo con la gramática, para que los estudiantes estructuren bien a

nivel oración, y después, con esas oraciones, puedan empezar a construir párrafos escrito o diálogos o exposiciones orales. Esto no significa que todas las clases tengan que empezar o tratar sobre gramática, puntualiza.

En la segunda observación, el docente empieza su clase escribiendo en la pizarra “tres cosas que haré el fin de semana y tres que haré en navidad” (en inglés). Les pide a los alumnos completar la lista, mientras llena la que está en el pizarrón con sus actividades. Después de leerlas, pide algunos ejemplos. Copia los que están correctos utilizando diferentes colores para que los estudiantes vayan percatándose de la gramática empleada. Luego les explica la regla y pide que los alumnos revisen sus producciones para que las completen y corrijan ellos mismos.

En la entrevista, el docente enfatiza que le gusta enseñar reglas gramaticales, pues considera que forman parte del lenguaje. Por otro lado, reclama que en ocasiones los textos solamente manejan la regla gramatical como un cuadro de fórmulas, pero que vagamente hacen referencia a la función, y lo que pretende es que cuando los dicentes estén en alguna situación en la que tengan que usar la estructura gramatical, puedan usarla por su función, no tanto por la fórmula, que de cualquier manera deben conocer.

El docente número tres comenta que prefiere dar ejemplos que parten de reglas gramaticales, como frases en donde estén implícitas la estructura. Estableció que es importante para los alumnos del centro conocer reglas, debido a que son universitarios, y dentro de sus objetivos está presentar exámenes para poder titularse o para poder ir a estudiar al extranjero, por lo que tienen que estar preparados para presentar exámenes que tienen secciones

específicas de gramática. Luego considera conveniente prepararlos para que tengan un buen desempeño en éstos.

En la observación se evidencia que el docente trabaja sobre funciones de las estructuras gramaticales, pues proveyó a los alumnos de oportunidades donde practicaban las formas aprendidas en un contexto, en este caso en particular, compartiendo las actividades diarias que realizan en sus hogares. El docente, a través de la personalización, logró que sus alumnos aplicaran la regla en el tema del aseo de sus habitaciones, lo que los llevó a discutir amablemente.

Al igual que su colega, el cuarto maestro observado, tiene como objetivo de clase el uso correcto de estructuras gramaticales para expresar opiniones sobre leyes que nos rigen, sin embargo, empieza la clase con una presentación en Power Point sobre propuestas de Leyes, en donde los alumnos pueden visualizar la gramática en las oraciones, pero en lugar de enfocar su atención en las reglas, cuestiona a los alumnos sobre las leyes de nuestro país: su uso, su pertinencia, las personas que hacen las leyes, sus actitudes y los valores que denotan mediante lo que dicen, pero sobre todo, por lo que hacen.

Al entrevistarlos, confirmo por su respuesta, que el maestro no es partidario de enseñar estructuras, aunque aclara que en el programa de clase sí están incluidas, así que lo que hace es partir de una discusión que va guiando, para luego llevar a sus alumnos a hacer un análisis que les permita deducir las estructuras que deben aprender. Cuando trabajan con reglas muy complicadas, les proporciona una gran cantidad de ejercicios gramaticales, para que tengan suficiente práctica. El deseo del docente es promover el auto aprendizaje en sus estudiantes:

P11: funciones del lenguaje 3_quotesGRAMATICA.rtf - 11:2 [ok, en cuanto a las reglas gra...]

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para NO enseñar reglas gramaticales]

(...) desde el principio del semestre yo les digo: “aquí, todos vamos a aprender (...) yo quiero enseñarte hábitos en los cuales, que tú te vas, y así tu agarras cualquier revista, cualquier libro (...) y tú mismo vas a empezar a practicar, y vas a empezar a volverte un poquito más analítico, para que tú veas, que tú mismo puedes mejorar tu nivel, y que realmente ya no necesitas a un maestro, lo que tú ya necesitas es, tu misma iniciativa, porque tú ya aprendiste las estructuras básicas, este, el vocabulario básico, entonces yo lo que quiero es que tú seas independiente, que no tengas a un maestro atrás”.

En la quinta observación también se registró como objetivo, además de trabajar la pronunciación y la entonación, la enseñanza de reglas gramaticales en un contexto (dar noticias). El docente refirió en la entrevista, que éstas tienen que explicarse siempre en inglés, y si los alumnos llegasen a tener dudas al respecto, propone darles práctica suficiente hasta que dominen las estructuras.

En la siguiente clase observada, se trabajaron tiempos verbales. El mentor explicó abiertamente la estructura y la función de cada uno de ellos. Cuando se le preguntó acerca de la enseñanza de la gramática, respondió que prefiere dar ejemplos que partan de ella, donde está implícita la estructura. Solo en el caso de los verbos, sí les pide que aprendan vocablos sobre los tiempos, aunque su objetivo es que entiendan el contexto, como se usan las reglas para que puedan aplicarlas en una conversación, ya sea en una pregunta o una respuesta:

P19: funciones del lenguaje_quotesGRAMATICA.rtf - 19:1 [casi siempre doy ejemplos que...]

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para NO enseñar reglas gramaticales]

Casi siempre doy ejemplos que parten de ello, o sea, ellos, hago una frase en donde, donde obviamente está implícita la estructura o la, pero no, no les digo la regla gramatical, a veces, igual y sí, por ejemplo algún verbo, aquí tienen que usar el, el pasado participio, alguna forma así, pero no en sí que una fórmula o un, una fórmula de la estructura, sino más bien que entiendan el contexto, como se usa y, y puedan aplicarlo en una conversación o una pregunta o una respuesta, etcétera.

En la penúltima observación, me llama la atención el hecho de que el profesor omite un ejercicio del libro de texto en donde se trabajaba la habilidad de escuchar, y en su lugar, les pide que contesten otro de gramática. Justifica en la entrevista su prioridad explicando su conducta:

P 4: funciones del lenguaje 2_quotesGRAMATICA.rtf - 4:4 [las reglas gramaticales yo las...]

Códigos: [A.I. de autoimagen]

No memos

Las reglas gramaticales yo las veo como una estructura que el cerebro debe apoderarse de, hacerlas propias, y de esa forma, eh, poder responder ante situaciones nuevas teniendo ya una base de cómo deben estructurar las, las palabras para comunicar lo que realmente quieren transmitir.

Aclara que no está de acuerdo en que se le diga al alumno el nombre de cada aspecto gramatical, pero si considera adecuado darles fórmulas, en dónde aprendan el orden de las palabras en las expresiones.

En la última observación también registre como objetivo de clase el uso de los tiempos verbales en un contexto: problemas generacionales. Aunque el docente expresa que considera la enseñanza de la gramática como parte de un método tradicional, y al mismo tiempo no adecuado para empezar una clase de lengua, no cree que sea malo que los alumnos la identifiquen, por lo que sí suele dar esa clase de explicaciones o reforzamientos. Sobre todo, porque en los exámenes que se aplican en el centro, se manejan conceptos gramaticales, así

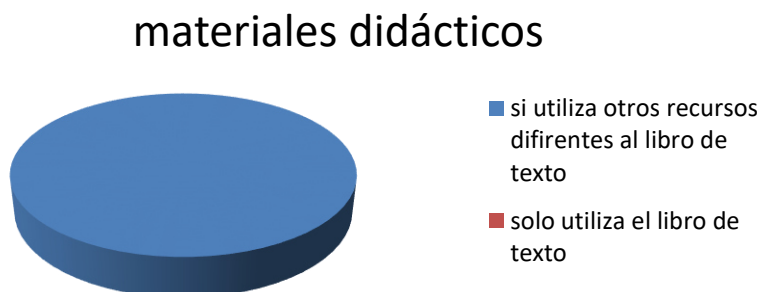
como en el material didáctico. Opina que sería una incongruencia no enseñarles estos términos si tienen que usarlos en sus prácticas.

4.1.3 El libro de texto y las estrategias docentes

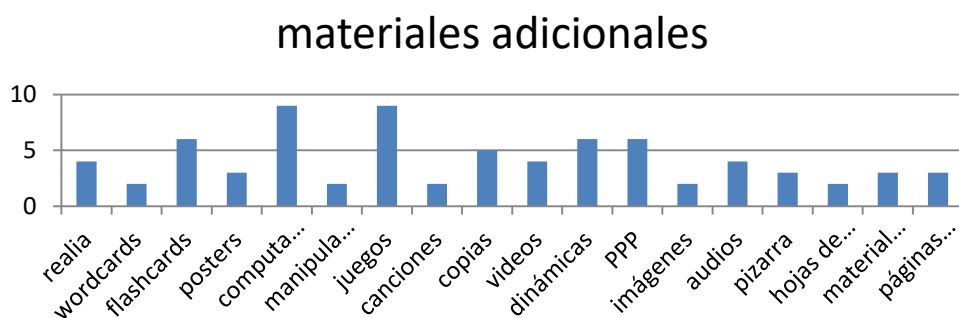
Otra área de *conocimientos* que los profesores de lengua inglesa manejan tiene que ver con las técnicas y estrategias docentes que utilizan en sus clases de inglés. Las técnicas y estrategias son la segunda categoría de análisis de la investigación. El método comunicativo, que es el que más se trabaja en el centro motiva al alumno a aprender proporcionándole materiales auténticos y actividades creativas (Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 1998).

En cuanto a los materiales trabajados tanto por los maestros como por los alumnos, se marcó una constante en cuanto al uso del libro de texto. En las observaciones advertí la presencia de pocos materiales didácticos. Solo un docente uso la computadora para presentar un tema en Power Point (PPP), y otro utilizó el diccionario electrónico para revisar vocabulario de la lección, cuando en los cuestionarios el 100% de las respuestas coinciden en el uso de diversos materiales didácticos.

Gráficas No.4: Uso de distintos materiales didácticos



Gráfica No.5: Uso de materiales adicionales



En los cuestionarios en línea, los docentes enumeraron una gran variedad de recursos didácticos en los que se apoyan, como se aprecia en la gráfica 5, donde la computadora, los juegos y dinámicas, presentación en Power Point, así como el uso de tarjetas con dibujos (flashcards) por parte de los maestros, o copias con las que trabajan los alumnos, son las más utilizadas.

Mientras los maestros priorizaron el libro de texto como base para todos los ejercicios a realizar por los alumnos, éstos usaron mayormente la pizarra tradicional, dejando de lado la tecnología, es decir, al pizarrón inteligente y a la computadora. En los cuestionarios, casi la totalidad de los docentes afirmaron utilizar las TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) en el aula, además de enumerar el tipo de tecnología utilizada.

Gráfica No.6: Incorporación de las TICs en las clases de inglés

incorporación de las TICs



Formas en que los docentes incorporan las TICs:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Uso de internet | 9. Recursos educativos
abiertos |
| 2. Programa digital del libro
de texto | 10. PPP |
| 3. Uso de Facebook | 11. Videos hechos por
estudiantes |
| 4. Multimedia | 12. Redes sociales |
| 5. Procesadores de texto | 13. Blogs, wikis y podcasts |
| 6. Sitios web para trabajo
autónomo | 14. Prezzi |
| 7. Pizarra electrónica | 15. Páginas interactivas |
| 8. Celulares, ipads, tabletas | |

Un punto que deseo resaltar es el hecho de que los maestros justificaron por escrito (en los cuestionarios) la utilización del pizarrón en lugar de la computadora debido a la falta de señal en la red de internet en algunos salones, factor que no está a su alcance controlar.

4.1.4 Necesidad del análisis de necesidades

Debido a que cada profesor tiene su propia idea de lo que es una clase efectiva, la enseñanza se vuelve una actividad muy personal. Por lo tanto, cada maestro enseña lo que cree que sus alumnos necesitan, y de la forma que él considera más eficaz. Es así como los análisis de necesidades resultan útiles de aplicar para conocer tanto las necesidades como las expectativas del grupo.

Luego, la tercera categoría a analizar son los estilos o preferencias de aprendizaje utilizados por los alumnos para estudiar y para aprender. Nunan (1999) declara que éstos son tan importantes, que además de tomarlos en cuenta para llevar acabo el desarrollo de una clase, se deben tomar en cuenta desde el desarrollo e implementación de los programas de aprendizaje.

En los cuestionarios, abordé el tema sobre la realización de análisis de necesidades de los estudiantes por parte de los docentes (subcategoría), pues a través de los mismos, los maestros pueden percatarse de las preferencias de aprendizaje de la clase y sus peticiones o requerimientos.

Gráfica No.7: Análisis de necesidades

análisis de necesidades



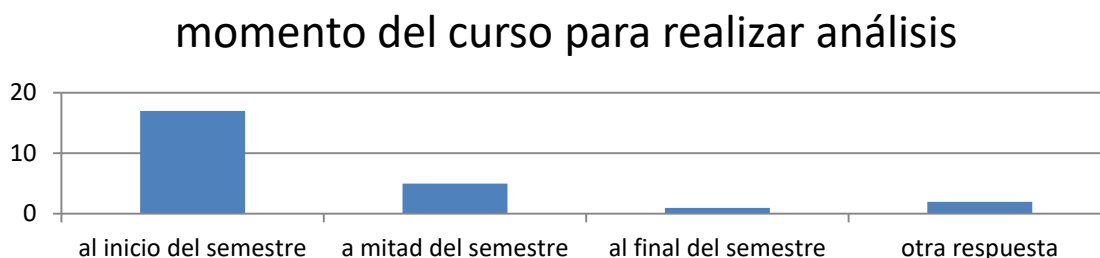
Más de un 90% de los encuestados afirmaron llevar a cabo un análisis de necesidades, sin embargo, no encontré uniformidad en la forma y en los momentos de realizarlo.

Lo más recomendable, según los expertos, sería hacer un examen exploratorio acompañado de pequeñas encuestas que permitan identificar las inteligencias preponderantes en el salón de clases: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-quinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista, para poder tomarlo en cuenta al momento de diseñar

actividades. Los docentes de la muestra no mencionaron dar prioridad a las inteligencias múltiples de los alumnos.

Sobre el tiempo en el que se lleva a cabo este ejercicio de reconocimiento de necesidades, la mayoría declaró que lo hace al comenzar cada semestre, como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica No.8: Momentos del curso en los que se hacen análisis de necesidades



Como ya señalé, las formas de llevar a cabo este análisis de necesidades dicentes son distintas. Las más recurrentes que se mencionaron en los cuestionarios fueron:

- a) Por diagnóstico.
- b) A través de los resultados de los exámenes de medio término, que se revisan personalmente con cada alumno.
- c) Al final del semestre, se sugieren actividades para que cada alumno avance en vacaciones.
- d) A través de actividades orales en dónde los alumnos expresan sus necesidades. Pueden ser actividades informales, o incluso formales, como entrevistas.
- e) Se da seguimiento a los alumnos con problemas.

- f) Se verifican estilos de aprendizaje para incluirse en planeaciones.
- g) Se diseñan actividades dónde se ve existen áreas de oportunidad detectadas después de los exámenes.
- h) Mediante autobiografías o redacciones que se les piden a los estudiantes.

Al notar que los docentes del CI llevan a cabo análisis de necesidades de sus alumnos (aunque no sea de manera homóloga), puedo concluir, basándome también en todas las observaciones realizadas, que el enfoque para la enseñanza de lengua adicional se apercibió sustentado en la concepción teoría-filosofía: basados en valores como enseñanza en equipo, enseñanza humanista, y *centrado en el alumno*.

4.1.5 Sobre el docente y el Centro

4.1.5.1 *The self* (el yo)

He tratado de establecer desde el marco conceptual que en el diario quehacer de la práctica educativa, los docentes requerimos reflexionar acerca de quiénes somos para darnos cuenta de lo que estamos enseñando. En palabras de Palmer (1998) la identidad, así como la integridad del maestro son más importantes que las técnicas que se conozcan y utilicen, por lo que siempre deben desarrollarse para que al educador le sea posible llegar a conocer sus áreas de oportunidad, y, sobre todo, sus fortalezas y potencias.

Es indispensable también que el maestro reflexione sobre sus prácticas educativas para estar consciente de las creencias que posee (en cuanto al idioma que enseña, la enseñanza en sí, y el aprendizaje, entre otros), y lo hacen comportarse y desenvolverse de la manera como lo hace en el aula. Si el maestro realiza prácticas reflexivas, que lo llevan a un autoconocimiento,

podrá darse cuenta (así como lo hace sobre sus alumnos) que tiene necesidades a cubrir, problemas por resolver y cambios que implementar. Este autoconocimiento lo llevaría a descubrir esas áreas en las que habría que trabajar para mejorar su labor pues como establece Esparza (2009) en su estudio, es nuestro deber profesional el plantearnos de manera objetiva nuestro trabajo cotidiano.

Estas actitudes críticas y reflexivas le llevan a percatarse de que todavía hay cosas por aprender, lo que desemboca en un genuino deseo de perfeccionamiento y formación continua y por consiguiente, a un cambio real de actitud y de representaciones mentales, ambas, funciones requeridas al docente universitario actual. Advierten Casarini y Flores (2013) que solo a través de estas actividades, los educadores puedan llevar a cabo sus tareas docentes, entender las contrariedades del sistema, y a su vez, ayudar a los estudiantes a analizar los propósitos de la sociedad en que vivimos.

El profesor de lengua inglesa del CI está consciente de que existen necesidades de capacitación, por lo que requieren de cursos especializados, como ya había mencionado en el análisis de los datos en las entrevistas.

En la siguiente cita, un docente justifica la necesidad de capacitación y actualización en el centro:

Código: JUSTIFICACIÓN {14-0} ~

P 1: funciones del lenguaje 2_quotesCAPACITACIÓN.rtf - 1:3 [la mayoría de nosotros, de man...]

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

La mayoría de nosotros, de manera personal, me gradué ya hace más de veinte años, las técnicas de enseñanza eran unas y con el paso del tiempo han cambiado y sin embargo, aunque uno a tratado de

ir avanzando y viendo nuevas técnicas. eh, si nos dieran mejor preparación podríamos explicar las clases utilizando cosas novedosas.

En otra entrevista, el docente hace una petición de un curso de capacitación para que la evaluación sea uniforme por parte de todos los docentes del CI.

P 8: funciones del lenguaje 3_quotesCAPACITACIÓN.rtf - 8:2 [en el C.I. hace falta una guía..]

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

En el CI hace falta una guía para que todos los maestros evalúen (...) de la misma forma y creo que necesitamos un curso específicamente para, todos evaluar en la misma forma.

Un docente pide un taller de psicología que considera serviría para entender mejor a los alumnos, y al mismo tiempo a uno mismo. Esto tiene que ver con lo que algunos autores, como Palmer (1998) llama *the self*, o el autoconocimiento.

P15: funciones del lenguaje_quotesCAPACITACIÓN.rtf - 15:3 [bueno sería muy buena idea, eh..]

Códigos: [PETICIÓN]

Memo: [de cursos de capacitación]

Bueno sería muy buena idea, eh, primero que nada, capacitación en cuanto a los materiales. (...) Otra cosa más que me gustaría mucho es algún curso de fonética y fonología (...) y quizá, a lo mejor, algún curso, algún taller, de psicología, porque sí, hace falta, sí, sí creo yo conveniente, que, recibamos algún tipo de, adiestramiento para ese tipo, porque finalmente somos humanos y, no, no somos, ni tenemos el conocimiento, he, vaya no está bien, he, aprendido, no sé, algo que nos ayude a nosotros comprender mejor a los, a los muchachos y, así también, quizá nosotros también nos comprenderíamos mejor. Yo creo que eso sería lo más importante, a lo mejor se me escapa por ahí alguno, pero en este momento es en lo que puedo pensar, de hecho, siempre lo he pensado, nos han dado algunos cursos, pero, considero que sería mejor, he, a lo mejor, más tiempo, para así poder este, o sea aprovecharlo como debe ser.

En el CI, como pude percatarme, no ha habido muchos cursos como éstos (herramientas indispensables en la práctica reflexiva), se ha enfatizado más los elementos relacionados con conocimientos y habilidades.

En general, visualizo una preocupación por parte de los maestros por mantenerse actualizados en todas sus áreas de trabajo:

P 8: funciones del lenguaje 3_quotesCAPACITACIÓN.rtf - 8:3 [creo que primero que nada serí...]

Códigos: [PETICIÓN]

Memo: [de cursos de capacitación]

Capacitación en la cual nos enfoquemos en lo que es la didáctica, en lo que es la didáctica, y este, y darle pues continuidad, en base a lo que es por ejemplo las nuevas tendencias, o sea, que nos mantengan actualizados en todo lo que es el área pedagógica, así como también de lo que es por ejemplo, lo que es el uso de las tecnologías, este no sé, o sea, que sea algo muy completo.

4.1.5.2 Conocimiento de la institución

Por otra parte, en los cuestionarios, incluí seis preguntas referentes al conocimiento que tienen los docentes respecto del Centro de Idiomas: su misión, su visión, los objetivos que persigue, el programa con el que trabaja, su enfoque de enseñanza y su reglamento interno.

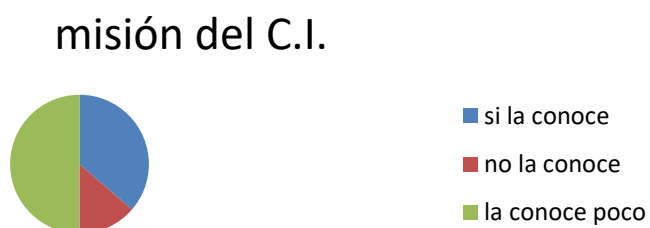
Hargreaves (1998) asegura que, en el área de eficacia escolar, perfeccionamiento y desarrollo docente, la idea de que las escuelas tengan una misión, o un sentido de ésta, es cada vez más aceptable en nuestros días:

Mediante la construcción de objetivos comunes con la expectativa compartida de que pueden cumplirse, las misiones refuerzan también la sensación de eficacia de los

profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos...ofrecen una motivación y proporcionan un sentido...para quienes han participado en su elaboración, las misiones tienen un gran significado...construye la lealtad, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar. Contribuye un poderoso impulso para el perfeccionamiento (p. 4).

En las respuestas, encontré que más del 50 % de los docentes señalaron conocer poco la misión del centro, o aceptó desconocerla por completo.

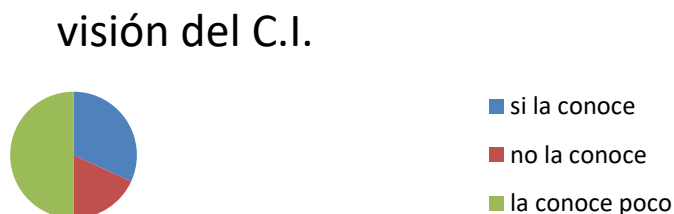
Gráfica No. 9: Conocimiento de la misión del CI



Un docente que no se incluyó en la muestra, pero que forma parte del equipo que coordina al centro, dijo que desconoce si la misión, la visión y los objetivos que maneja el Centro se encuentran por escrito. Esta es una gran área de oportunidad que pudiera aprovecharse en el Centro. En el caso de que se encontrara el documento que los contiene, se podrían actualizar, o en su defecto, rehacer como trabajo colegiado, sacando ventaja de la experiencia laboral que tienen los docentes del CI. De esta manera, se estaría fortaleciendo los lazos de lealtad y compromiso que ya existen, y como sugiere Hargreaves (1998), se estaría impulsando el deseo de perfeccionamiento continuo que no todos los docentes comparten, como se verá en el apartado de trabajo colegiado y desarrollo profesional docente.

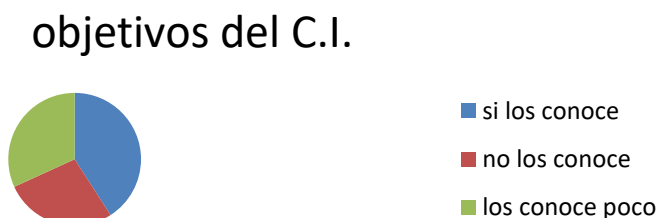
La pregunta sobre el conocimiento de la visión que se persigue en el centro tuvo las mismas respuestas que en la sección anterior: más de la mitad de la muestra tiene un pobre conocimiento de esta o no la conoce.

Gráfica No.10: Conocimiento de la visión del CI



La visión, al igual que la misión de una institución da sentido de pertenencia a sus miembros, que les permite trabajar colegiadamente. Esta sensación de falta de trabajo en equipo se mencionó como un área de oportunidad por todos los maestros de la muestra.

Gráfica No.11: Conocimiento de los objetivos del CI



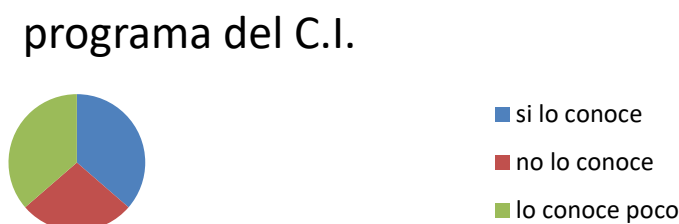
La gráfica 11, objetivos del CI, tiene una ligera diferencia de las dos gráficas anteriores (la misión y la visión). Casi el 50% de los profesores respondieron que sí conocen los objetivos que se persiguen en el centro. Sólo una minoría aceptó no conocerlos.

Un docente entrevistado lamentó no conocer la misión, la visión y los objetivos del CI aunque añadió que éstos últimos se podían intuir: “el objetivo, uno como maestro...deduces

que tienes que transmitir, enseñar el idioma (...) porque es, para eso estamos, es el objetivo de la clase, pero ya del centro como institución, lo desconozco, desafortunadamente”

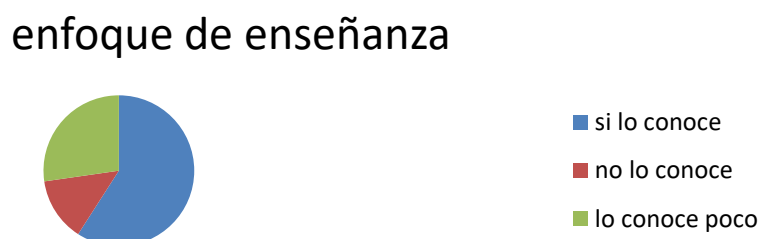
En cuanto al programa que maneja el centro, la gráfica que muestra las respuestas del conocimiento que los docentes tienen de éste, resultado muy similar al de la gráfica 11, los objetivos del centro: más de la mitad de la muestra conoce el programa de estudios, o al menos dice conocerlo algo.

Gráfica No.12: Conocimiento del programa del CI



Por el contrario, el conocimiento que los docentes tienen sobre el enfoque de enseñanza es más claro, por lo que se podría considerar una fortaleza del centro, ya que más del 50% asintió tener este conocimiento (gráfica 13).

Gráfica No.13: Conocimiento del enfoque para la enseñanza del CI



A través de las observaciones, los cuestionarios y las entrevistas, el enfoque para la enseñanza de lengua adicional, se apercibió sustentado en la concepción teoría-filosofía: basado en valores como enseñanza en equipo, enseñanza humanista, y centrado en el alumno.

En todas las clases observadas (anexo 5), note un marcado interés porque los alumnos trabajaran con sus compañeros, incluso, algunos profesores rotaban a los alumnos para que durante una sesión de clase tuvieran diferentes compañeros de equipo. Dentro de éstos, se les pedía a los integrantes que mostraran respeto escuchando a cada integrante y esperando turnos. En todo momento, el maestro monitoreaba a los educandos para vigilar que estuvieran trabajando en lengua dos, y en armonía. También revisaba si estaban entendiendo el tema, y si surgían dudas, se esclarecían dentro del equipo o frente a todo el grupo.

Gráfica No.14: Conocimiento del reglamento del CI

reglamento del C.I.



En la gráfica 14, conocimientos del reglamento interno del Centro de Idiomas, aparece que más del 50% de los encuestados lo conoce.

El conocer el reglamento que rige al C.I., por parte de los docentes, quienes, a su vez, lo comparten a los alumnos, podría parecer en la gráfica otra fortaleza, sin embargo, el hecho de que no todos los maestros lo conozcan, o lo conozcan poco, indica más bien un área de oportunidad para trabajar, ya que esto tiene impacto en toda la comunidad estudiantil.

Por ejemplo, el reglamento del CI (al igual que el de la Universidad) pone como límite de inasistencias el 20% del total de las clases, perdiendo el derecho de presentar el examen final del curso. Si el maestro no pasa asistencia como marca el reglamento, el alumno puede quedarse con la idea de que faltar a clases no tiene consecuencias, y puede provocar problemas en semestre subsecuentes, donde el profesor si toma en cuenta las asistencias. Lo mismo sucede con los porcentajes de trabajos, participación, tareas y exámenes que marca el Centro, así como fechas estandarizadas para aplicar exámenes.

4.2 Sobre las habilidades docentes

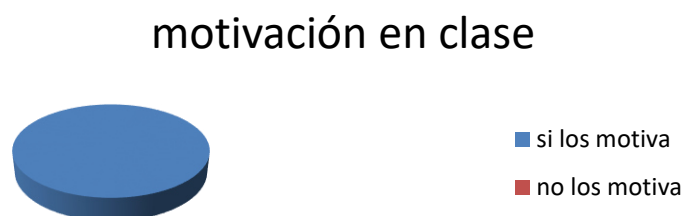
4.2.1 El profesor de inglés del CI como promotor de aprendizajes e interacciones significativas

Acerca de las habilidades docentes ubicadas en las observaciones, encuentro, en primer lugar, un claro seguimiento de objetivos durante las sesiones de clase. Durante las mismas, el docente motiva a los alumnos a involucrarse en el desarrollo de éstas jugando un rol activo (anexo 5). En los cuestionarios, los docentes hacen referencia a diferentes actividades que realizan para motivar la participación de los aprendices. Por ejemplo:

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| a) Con la calificación | e) Con premios y/o dulces |
| b) Atención personal | |
| c) Con temas que les interesen | f) Juegos didácticos |
| | g) Anécdotas |
| d) Motivación verbal | h) Dándoles confianza |
| | i) Con paciencia |

- | | |
|---|---|
| j) Mediante <i>speeches</i> y debates | m) Preguntas detonantes |
| k) Juegos de roles | n) Mostrando interés por sus aprendizajes |
| l) Personalización | |
| o) Promoviendo el respeto, participación y compañerismo | |

Gráfica No.15: Motivación en la clase



Como se puede observar en la gráfica el 100% de la muestra seleccionó afirmativamente el ítem “Motivación de los estudiantes”, lo que confirmé en las observaciones (anexo 5): dándoles atención personalizada, dándoles retroalimentación positiva, haciendo que los alumnos se sintieran en un ambiente confiable y respetuoso, mostrándose paciente al ser interrogado por éstos y sobre todo, mostrando interés en sus aprendizajes.

En cuanto a las instrucciones dadas a los alumnos, éstas fueron claras y precisas. Si los docentes percibían que no se había entendido alguna instrucción y que algún alumno no podía llevar a cabo una actividad, parafraseaban las indicaciones. Ningún profesor utilizó su lengua materna para dar instrucciones, sin embargo, algunos permitieron que sus alumnos la usaran para clarificar sus dudas. El uso de la lengua materna en la sala de clases ya lo abordé con anterioridad.

Las relaciones entre docentes y alumnos se advirtieron cordiales y respetuosas, siendo el ambiente de trabajo apropiado y casi en su totalidad, relajado. Los docentes reforzaron la importancia de la atmósfera de clase en las entrevistas:

P 8: funciones del lenguaje_quotesVALORES.rtf - 8:1 [sí, sí porque es un, en el sal..] (20:20)

(Super)

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para enseñar/trabajar valores]

(...) en la clase, pues tiene que haber respeto (...) para tener una convivencia buena, y para poder este, llegar a un aprendizaje, eh, colaborativo, en buen ambiente, porque siento que si alguien está a gusto en un aula, en un salón de clase, está más, más propenso a, más abierto a aprender, que si no hubiera respeto, no hubiera este, pues ciertos valores dentro del, de la clase.

Este maestro incluso utilizo diferentes tipos de música (en el idioma) para relajar a sus alumnos. Al observarlo, me percaté de que los ritmos iban cambiando conforme a las actividades que se realizaban. Al cuestionarle la razón, al momento de la entrevista, comentó que el objetivo era que los alumnos se sintieran cómodos y relajados, teniendo siempre cuidado que la música tuviera buen nivel de volumen y ritmo. Para esto, cuestionaba a sus alumnos si deseaban trabajar de esta forma. Me comentó que a lo largo de su carrera solo una persona le confesó que la música lo distraía, pues le gustaba mucho. En general, mencionó que la técnica le ha funcionado bastante bien, lo que pude constatar en su clase.

Los grupos que observé fueron del turno vespertino, entre las 2:00 y las 5:00 de la tarde. Esta hora del día resulta no ser la más idónea para tomar clases de inglés en el CI debido a diferentes factores; entre éstos se encuentra que: los alumnos, pertenecientes a diferentes Preparatorias y Facultades de la UANL, acaban de terminar sus clases matutinas en sus

escuelas; es la hora de la comida; otros alumnos toman clases durante la tarde-noche, lo que significa que trabajan por la mañana, hacen servicio social, realizan tareas y/o proyectos antes de venir a sus clases de inglés. Sin embargo, como ya mencioné, observé un clima agradable en un 90% de los grupos. Sólo en un grupo se registró que los alumnos y el maestro, eran muy serios al trabajar.

Advertí que los alumnos observados mantenían su “filtro afectivo” bajo (Krashen, 1982), y que incluso disfrutaban el tomar parte de las sesiones de inglés, pues manifestaban un entusiasmo por participar en clase, ya fuera individualmente o haciendo trabajo colaborativo, técnica bastante utilizada como estrategia de aprendizaje (registrada en todas las observaciones). Igualmente, los maestros se veían bastante cómodos frente al grupo.

4.2.2 Aprender de los errores

Mientras observaba a los profesores, registré que usaban grabaciones en discos compactos de hablantes nativos, que utilizaban como modelos para los alumnos, al enfatizar la pronunciación y el acento de éstos. Incluso, algunos docentes se mostraban como guías, pidiendo a los alumnos repetir sus emisiones. Una constante encontrada fue la corrección de la pronunciación sin ser marcada como tal: el docente repetía correctamente lo que el alumno decía de forma incorrecta. Algunos alumnos se percataban de ello y se auto corregían, pero no fue así en todos los casos. La corrección de la pronunciación también se consideró un punto a discutir en las entrevistas.

Ejemplo 1:

P10: funciones del lenguaje 3_quotesCORREGIR.rtf - 10:3 [cuando están aquí en clase, no..]

Códigos: [A.I. de autoimagen]

Cuando están aquí en clase, no les hago la corrección de que les digo, eh: “a ver, corrígelo” no, él dice una palabra y yo se la co..., yo le digo: “ah” y le corrijo el tiempo, es de que dijo, por ejemplo “*I see my grandmother*” “ah, *you saw your grandmother*”, entonces, ahí ya lo corrijo, entonces no se oye mal y ya “ah, sí” se dan cuenta del, del co..., del error.

Ejemplo 2:

P10: funciones del lenguaje 3_quotesCORREGIR.rtf - 10:4 [a mí me gusta dejar que expres..]
(27:27) (Super)

Códigos: [A.I. de autoimagen]

A mí me gusta dejar que expresen su idea, ya una vez que expresaron su idea, entonces, parafraseo, o repito lo que ellos dijeron, de la manera, que debería de ser, y lo que hago es que en esa parte donde él se equivocó, pongo un poco más de énfasis, y por lo regular me ha funcionado yo veo que ellos, este, se dan cuenta que cometieron un error, y en caso de que sea lo que, ¡vaya! de que no se dieron cuenta, entonces es cuando ya, así al final de la sesión, es cuando yo ya, tomé mis notas y antes de que se me vayan les digo: “y esto hay que aclararlo, no se dice así, se dice así, laralala” y hago la corrección. Pero por lo regular no, no me gusta detener alumnos, o sea, me gusta dejarlos que expresen sus ideas, y este, y claro, yo, voy tomando nota, o ya sea en mi cuaderno, o si no, pues, trato de recordar y tan pronto tenga un *brakecito*, pues ahí anoto, para recordarles, hacer, hacer la aclaración, ya sea, una vez que él terminó de expresar su idea, o, al final acla...al finalizar la clase, antes de que se vayan.

Otro docente también prefiere hacer correcciones en grupo, pues nota que los errores suelen repetirse. Al final de la sesión deja tiempo para retomarlos y dar una pequeña explicación de éstos para que todos corrijan a coro.

P17: funciones del lenguaje_quotesCORREGIR.rtf - 17:1 [casi siempre escucho lo que di..] (20:20)

Códigos: [INFORMAR]

Memo: [sobre corrección de pronunciación]

Casi siempre escucho lo que dicen y al final hago una corrección, pero la mayoría de las veces la hago en grupo, a ver, si alguien se equivocó o la mayoría se equivocó en la misma palabra o alguna estructura,

retomo ese tema y lo, como que doy una pequeña explicación de, de cual es lo correcto y como se dice o pido a todos que lo, que lo corrijan en grupo, en coro. Eh, a veces, si es, si es este, por ejemplo una participación oral individual que es frente a grupo, lo que hago es escribir todos los errores que tuvo el alumno, y al final comentarle este, los errores o también igual, en general, anoto todos porque muchas veces los mismos alumnos tienen las mismas, los mismos errores de pronunciación o algo, y lo corrijo al final, pero en forma grupal, casi siempre.

Lo importante, coinciden la mayoría, es no interrumpir a los alumnos mientras están expresando sus ideas, sino esperar un tiempo propicio para corregir ya sea de forma individual o grupal.

P 3: funciones del lenguaje 2_quotesCORREGIR.rtf - 3:3 [ahorita tengo quinto y séptimo...] (27:27)

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Ahorita tengo quinto y séptimo, yo lo que quiero es que el alumno hable, que pierda, el de quinto, que empiece a perder el miedo a hablar, porque tienen miedo a equivocarse, tienen miedo de no pronunciar bien, tienen miedo de que se rían de ellos, y a veces tienen miedo de, de no poder decir lo que quieren decir, por temor a pronunciarlo mal, entonces, yo creo que para pronunciación es en ese momento.

Este maestro expreso su deseo de implementar una técnica para ayudar a sus estudiantes a aprender de los errores:

P 3: funciones del lenguaje 2_quotesCORREGIR.rtf - 3:4 [Otra manera que yo quiero, que...] (27:27)

Códigos: [SUGERENCIA]

Otra manera que yo quiero, que yo quisiera implementar pero que no ten, que no he tenido tiempo es, cada vez que ellos hablen, grabarlos, ahora con la tecnología, grabarlos y no sé, al final de la clase, los últimos quince minutos, pues, poner de perdido dos, dos ejemplos, para que se escuchen y vean en que se equivocan, porque a veces en un, por ejemplo, en un examen oral te dicen, yo te digo al final, “tú te equivocaste en tal palabra”, “no, yo no la dije así, yo no la dije así”, entonces cuando ellos escuchen, ahí de esa manera van a prender mejor, pero necesitamos no dos días para oral, necesitamos cuatro.

La corrección de los errores es diferente dependiendo de las actividades que se están realizando en ese momento, si es un ejercicio en clase o una exposición en un examen.

4.2.3 Los exámenes y la evaluación

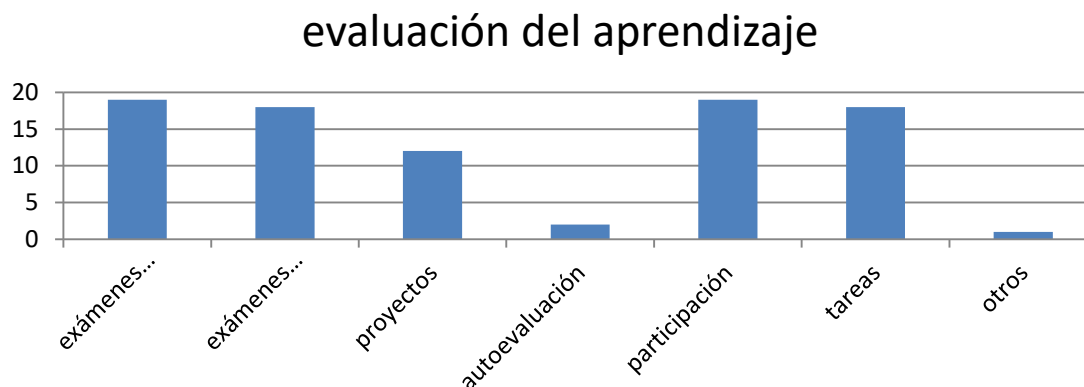
Registré la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal, formativa o procesual, solo en una ocasión, donde el docente, a través de una pequeña encuesta, pidió a sus alumnos evaluar la primera parte del curso (medio semestre) utilizando cinco frases para completar acerca de la efectividad de las actividades realizadas en clase: 1. Lo que sé hacer mejor en inglés. 2. Algo que no he podido aprender. 3. Actividades en este nivel o en cualquier otro que me ayuden a comprender y aprender mejor. 4. Algo que quisiera realmente aprender. 5. Actitudes externas que me hacen difícil aprender o entender mientras la clase es dada.

El resto de los maestros realizó evaluaciones informales orales y escritas de contenidos semánticos o conceptuales y procedimentales. Solo en una clase se evaluaron contenidos actitudinales. En otra se utilizó una tarea de ejecución mediante organizadores gráficos. En casi la totalidad de las evaluaciones, se pidió la participación de los alumnos, quienes además contribuyeron en la evaluación de sus compañeros (anexo 5).

Los docentes del CI llevan a cabo evaluaciones parciales, de medio curso, y sumativas, vía exámenes orales y escritos, que se desarrollan solo por el equipo técnico del área, inglés en este caso. Tuve la oportunidad de observar la revisión de un examen escrito de medio término y la retroalimentación que daba el maestro a sus alumnos (primera observación del anexo 5). Las evaluaciones iniciales o de diagnóstico no están generalizadas como ya declararé en el espacio de análisis de necesidades.

En los cuestionarios, los profesores coincidieron en que además de evaluar a través de exámenes escritos y orales, las tareas, las participaciones y los proyectos eran utilizados para evaluar el aprendizaje de los alumnos, como se muestra en la gráfica 16.

Gráfica No16: Evaluación del aprendizaje



Incluso, algunos maestros, usan estos recursos, para motivar a sus alumnos a formar parte activa del desarrollo de las clases. Los docentes del CI tienen que dar un porcentaje a cada evaluación, escrita u oral, individual o grupal, que tienen los alumnos cada tanto tiempo. Muy pocos dijeron usar la autoevaluación docente, aunque si se les pide a los alumnos que se evalúen unos a otros, o de forma grupal en las actividades diarias, según observé en la muestra.

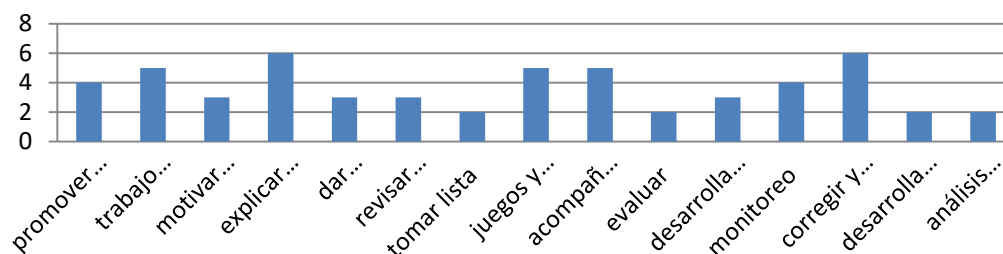
En el resto de las observaciones no registré otro tipo de evaluaciones como: de comunicación personal (entrevistas, cuadernos, bitácoras, inventarios, autorretratos, reminiscencias); de ejecución (collage, proyecto, tirilla cómica, demostración y simulación, portafolio); de observación (record anecdótico, lista de cotejo, escala de categoría, expediente); pruebas o exámenes. Habría que observar al resto de la planta docente para

verificar si usan otra clase de evaluaciones del aprendizaje, o sólo se limitan a utilizar las que marca el Centro.

4.2.4 El docente del CI como investigador educativo

Pedí a los maestros en los cuestionarios en línea, enumeraran las actividades que realizaban durante su estancia en el CI, así como las que llevaban a cabo fuera de su horario de clase. En los resultados pude percatarme de otra diferencia metodológica: las actividades que los docentes dicen realizar dentro del aula.

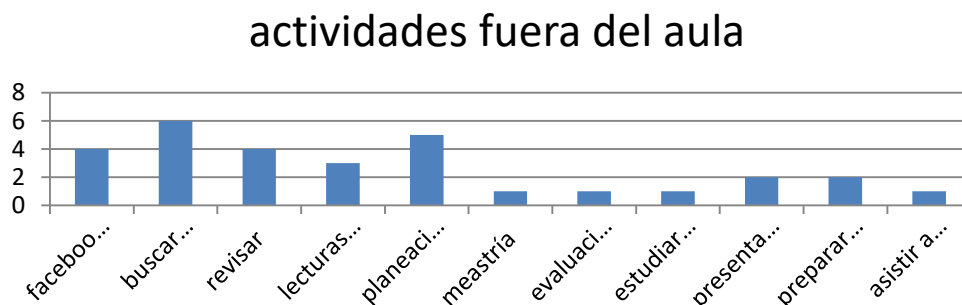
Gráfica No.17: Actividades docentes en el CI



Como se muestra en la gráfica, explicar la clase de inglés y corregir y retroalimentar a los alumnos, son las actividades que más se desarrollan dentro del aula. Mientras que realizar trabajos de inicio de sesión (*warm ups*), hacer dictados y dar seguimiento a sesiones anteriores, son actividades que fueron mencionadas solo una vez, por lo que no aparecen en la gráfica.

En el ítem de actividades docentes realizadas fuera del aula también encontré diferencias. La actividad más recurrida, es la búsqueda de materiales para utilizarse en clase tanto por los maestros como por los alumnos según se aprecia en la gráfica 18.

Gráfica No.18: Actividades docentes fuera del CI



Luego le siguen la preparación de la clase y revisar trabajos de los alumnos o estar en contacto con ellos vía Facebook. Richards & Lockhart (1996) explicaban que la diversidad de prácticas educativas emergentes se dan por las distintas creencias colectivas y las decisiones que cada maestro toma en su clase, a pesar de que existe un programa, objetivos y evaluación de los mismos que se comparten en la institución.

La idea no es uniformar las prácticas educativas, sino que los docentes conozcan, trabajen, analicen y discutan el programa, los objetivos y la evaluación de éstos mediante la práctica reflexiva colectiva. Como decían Casarini Y Flores (2013) sobre el cambio educativo: el docente universitario (de lenguas extranjeras también) tiene la necesidad de repensar sus prácticas y de adquirir competencias específicas (si no las posee) como capacidad crítica y reflexiva y de comunicación e interacción.

En la misma gráfica 18, se aprecia que los maestros incluyen también la realización de lecturas referentes a la clase como una actividad que llevan a cabo fuera del aula. Describen esta tarea como una búsqueda que hacen para prepararse mejor para desenvolverse durante las sesiones de inglés, esto es, reflexionan la práctica con anticipación. Esta reflexión la hacen casi todos de manera individual (y no consensada) según reportaron en los mismos cuestionarios.

En la siguiente gráfica (la cual tiene que ver con la pregunta de desarrollo profesional docente), observo que más del 50% de los profesores que respondieron este ítem, buscan en libros especializados soluciones que llevan al aula para ponerlas a prueba mediante la técnica de investigación-acción.

Gráfica No.19: La acción-investigación como actividad de DPD



Un poco más de la mitad de los docentes del CI de la muestra, ven en la metodología de acción-investigación una forma de poner en práctica soluciones alternativas a problemas cotidianos emergentes.

Sin embargo, al utilizar la investigación- acción, los maestros se siguen enfocando en encontrar soluciones a la práctica docente, esto es, la investigación que se realiza en el centro es propositiva, más que analítica o crítica, como sucede en otras instituciones importantes del estado: Normal Superior, ITESM y UDEM (Rodríguez, 2010).

Hay que empezar a tomar en cuenta que una nueva función del docente universitario es la investigación. Hoy en día se espera que el profesor-investigador, además de crear conocimiento, pueda ofrecer nuevas propuestas metodológicas que se adapten a sus alumnos y a sus materias, esto es, a su contexto. (Casarini y Flores, 2013; Mas Torelló, 2012).

4.3 Sobre las Actitudes

4.3.1 Formación integral

En el último elemento del perfil docente que tiene que ver con las actitudes y los valores dentro del aula, pude reconocer en todas las observaciones realizadas, un marcado énfasis en el fomento de actitudes y valores que tienen que ver con el respeto, por ejemplo, para esperar turnos al hablar. Los alumnos levantaban la mano para hacerlo y esperaban a que el maestro les indicara su turno. Para escuchar al docente y los compañeros, se pedía guardaran silencio. Al trabajar colaborativamente en equipos, se les pedía que se tratasen con respeto. Al incorporar a estudiantes que llegaban con retraso a la clase, el profesor mostraba respeto y cordialidad y pedía a los demás poner al corriente al compañero y explicar las actividades que se estaban realizando.

Como ya había declarado, el enfoque para la enseñanza de lengua adicional, lo apercibí basados en valores como enseñanza en equipo, enseñanza humanista, y centrado en el alumno, y mediante los cuestionarios y las entrevistas verifiqué que los maestros del centro comparten estas concepciones, las cuáles guían sus prácticas profesionales.

En la primera entrevista, el profesor asume que la enseñanza de valores tiene que ver con la actitud del docente “cómo se las transmite al alumno, las requisiciones que hace el maestro, la forma en que debe presentar las actividades, la limpieza, el hecho de que entreguen las cosas a tiempo, les estás pidiendo que sean responsables”. Justifica enseñar valores porque la Universidad es formativa, por eso se les debe enseñar a actuar éticamente. Pone como ejemplo el no permitirles fotocopiar los libros de texto, problema recurrente que enfrenta la

institución: “los estamos formando para que se realicen las, las actividades como deben ser, aunque sea a nivel estudiante, pero un estudiante profesional y ético”.

En la segunda entrevista, el maestro expresa que asume la enseñanza de valores como una misión personal, a pesar de no estar seguro de que existen resultados observables. Su argumento:

P 8: funciones del lenguaje_quotesVALORES.rtf - 8:5 [el inglés no es una materia fr..] (34:34)

(Super) Códigos: [A.I. de autoimagen]

El inglés no es una materia fría, el inglés es lenguaje, es comunicación, he, somos personas y a veces necesitamos comunicarnos de, de cosas que tengan que ver con nuestra vida, con las situaciones que nos rodean, no nada más con, he, reglas gramaticales, con pronunciación, con ese tipo de cosas que, a mi gusto, si las separamos de, de los valores y esas cosas, me parecen bastante frías y sin sentido. Yo, yo voto por, o abogo, siempre, hago uso de, de ese tipo de cosas en cuanto a valores y así, para que los alumnos lleguen a personalizar y lleguen también a darse cuenta que, por lo menos mi clase no nada más es de, ven siéntate, copia, copia estructuras, repite y ya, es también que puedan ellos expresar situaciones en inglés, y de esa forma se sienten más confidentes, se sienten más confiados en hacer uso de la segunda lengua exponiendo sus situaciones relacionadas con valores, entonces si estoy a favor.

En la siguiente entrevista también se coincide con el hecho de que los valores, como el respeto, son necesarios dentro del aula para lograr una buena convivencia entre todos los miembros de la clase, y de esta manera, se puede llegar a tener aprendizajes colaborativos:

P 8: funciones del lenguaje_quotesVALORES.rtf - 8:1 [sí, sí porque es un, en el sal..] (20:20)

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para enseñar/trabajar valores]

(...) en el salón, en la clase, pues tiene que haber respeto en, tiene que haber muchos, muchos valores

dentro del aula para tener una convivencia buena, y para poder este, llegar a un aprendizaje, eh, colaborativo, en buen ambiente, porque siento que si alguien está a gusto en un aula, en un salón de clase, está más, más propenso a, más abierto a aprender, que si no hubiera respeto, no hubiera este, pues ciertos valores dentro del, de la clase.

Tanto el cuarto como el quinto profesor entrevistado creen que los valores en la Universidad más bien se refuerzan, pues ya los estudiantes los han aprendido desde pequeños. De hecho, uno de ellos cree que no se pueden cambiar ciertas actitudes en los alumnos, sin embargo, al escuchar lo que otros compañeros hacen, pueden ser influenciados de manera positiva:

P 2: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 5.rtf - 2:7 [los valores se deben aprender ..] (13:13)

Códigos: [apelativa] [VALORES]

Los valores se deben aprender en la casa y se pueden reforzar en la escuela, y ¿por qué no? En los, en las clases de inglés, la mayoría de las veces son situaciones: ¿tú qué harías? ¿Tú que hiciste? ¿Tú que habrías hecho? Y en eso se refuerzan los valores que cada alumno trae de sus familias.

El docente seis enumeró una serie de valores que pueden ser enseñados a través de las clases de inglés. En primer lugar, mencionó la responsabilidad: “desde el momento que el alumno tiene que hacerse responsable de sus participaciones, de sus faltas, porque si no viene no participa, y si no participa, su calificación en cuanto al número va a bajar”.

Agregó como segundo valor, el respeto hacia los compañeros. Sin hacer mofa de ninguno de ellos, para no hacerlos sentir mal. Así también deben respetar las reglas establecidas en el aula.

Y como último valor mencionó la tolerancia hacia los demás: “en algunas actividades, yo, trato de que los pares, sea una persona muy buena con una persona no tan buena, para que la buena le ayude, pero la buena tiene que ser tolerante y paciente”.

Además, señaló que los valores que tiene el docente también se enseñan a través de las sesiones de clase:

P 3: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 6.rtf - 3:12 [sí, en la clase de inglés si s..] (17:17)

Códigos: [apelativa] [expresiva] [VALORES]

(...) la manera en que tu manejas tu clase, o sea, que vean que tú tienes tu clase preparada con anticipación, que de esa manera tu respetas tu trabajo y respetas el tiempo que ellos vienen aquí, que no vienen a perder el tiempo. La puntualidad, si yo llego temprano ellos también van a ver que ellos también tienen que llegar temprano y que no me voy temprano.

El penúltimo maestro concuerda en que nuestro ejemplo es vital para enseñar valores. Comulga con la idea de que siempre es bueno enseñarles algo extra en la clase, en este caso los valores, pues, aunque están grandes (de edad) lo necesitan.

P 5: funciones del lenguaje 3_quotesVALORES.rtf - 5:3 [si tú te fijas, el salón está ..] (20:20)

(Super) Códigos: [A.I. de autoimagen]

Si tú te fijas, el salón está limpio, y yo, no los dejo que tiren basura ni nada, aunque ya sé que no son niños, pero si les digo: “ustedes ya saben que no se tira basura, no se come esto, no se hace del otro, este, y el salón, así como está, lo debemos dejar igual”

Finalmente, en la última entrevista, se resumen las ideas que ya se habían expresado con anterioridad: que, al estar trabajando como un gran equipo, se tienen que enseñar valores como el respeto mutuo, el saber escuchar a los demás, el ser responsables, etc. También

coincide con que los muchachos no vienen a la clase de inglés a aprender sólo inglés y sus estructuras.

P 5: funciones del lenguaje 3_quotesVALORES.rtf - 5:4 [si claro, eso es un hecho, o s..] (27:28)

Códigos: [JUSTIFICACIÓN]

Memo: [para enseñar/trabajar valores]

(...) eso es lo que hay que quitar de ahí, o sea, el aprendizaje de una lengua no es el aprender nada más las estructuras y vocabulario, o sea, es todo un conjunto, o sea, tanto valor, tanto cultura, o sea, es en sí, otra manera de ver el mundo.

4.3.2 Cambio de roles

En todas las observaciones noté que el proceso de comunicación entre profesor-alumnos fluyó sin problemas. Se hizo monitoreo por parte de los maestros, quienes caminaban entre los pasillos, se sentaban en bancos contiguos a los alumnos, es decir, se mezclaban entre ellos para dialogar, resolver dudas, contestar o hacer preguntas. Estas situaciones presentadas contribuían al desarrollo de habilidades orales y auditivas, pues a través de éstas se motivaba la utilización del inglés por parte de los docentes.

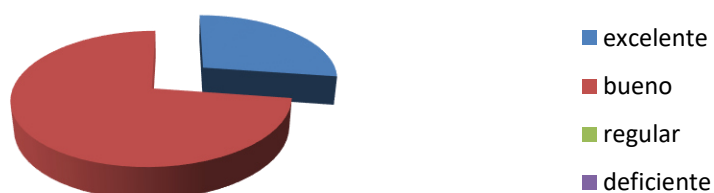
Noté que a pesar de que ha habido un cambio de roles tanto docente como dicente, siendo el primero más un facilitador y orientador de aprendizajes, dejando el papel de reproductor de conocimiento (Mas Torelló, 2012), y llegando los alumnos a ser menos pasivos y más participativos en clase, aún no llegan a tomar la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicita en las actividades. Es notorio el avance que se ha logrado en cuanto a la autonomía en los aprendizajes, sin embargo, todavía hay camino que recorrer para que el alumno sea más audaz o propositivo en sus estrategias de aprendizaje.

4.3.3 Desarrollo Profesional Docente y el CI

En los cuestionarios, agregué unos ítems en los cuales los docentes tenían que expresar su percepción sobre su desarrollo profesional docente (DPD) en el centro, las formas en que éste apoya su desarrollo y las actividades que los maestros llevan a cabo para conseguir su desenvolvimiento profesional. Los docentes del CI consideran su desarrollo profesional como bueno (en su mayoría) o excelente.

Gráfica No.20: Percepción docente de su DPD

percepción del docente sobre su DPD



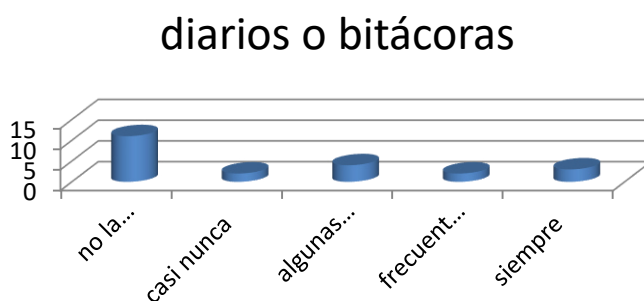
Las formas en las que el Centro de Idiomas propicia el DPD de los encuestados se enumeraron como sigue:

- a) Con actividades donde se comparte con otros maestros conocimientos y experiencias.
- b) Cursos o capacitaciones al principio del semestre.
- c) Jornadas didácticas.
- d) Especialistas traídos por editoriales.
- e) Reuniones de trabajo
- f) Libre cátedra.
- g) Se otorgan becas de estudio.

Cabe señalar, que otros maestros dieron respuestas diferentes. Por ejemplo, algunos señalaron que el CI no propicia su desarrollo profesional, pues consideran que faltan cursos, y que los que hay son aislados u ocasionales, por lo que consideran que no hay desarrollo permanente.

Finalmente intenté valorar la frecuencia en la realización de algunas actividades que enriquecen su desarrollo profesional. Los profesores tenían que señalar si realizaban la actividad y la frecuencia con que la llevaban a cabo.

Gráfica No.21: Diarios o bitácoras como actividades de DPD

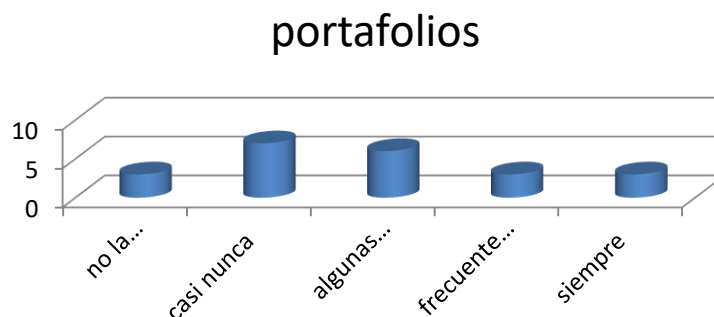


Esta actividad de registro de actividades y situaciones que se desarrollan en el aula no es muy utilizada por los docentes del CI. Por un tiempo, se intentó llevar estos registros de manera formal desde la coordinación del centro. Se les pedía a los maestros poner por escrito situaciones conflictivas que surgieran entre los estudiantes, señalando la fecha, describiendo la situación y los participantes. De esta forma, se contaba con registros más fidedignos que se podían consultar para esclarecer cualquier contingencia.

Además, se propiciaba el diálogo entre la coordinación y los profesores, ya que si el coordinador no se encontraba en el Centro de Idiomas, al llegar se ponía al corriente de los sucesos a través de la lectura de las bitácoras, y si consideraba necesario, llamaba al maestro.

Por otro lado, el docente podía hacer lo mismo, si el dejar por escrito alguna situación que se había dado en el aula (o fuera de ella), no quedaba satisfecho, podía pedir una cita con la coordinación, y discutir el tema más ampliamente.

Gráfica No.22: El uso de portafolios como actividad de DPD

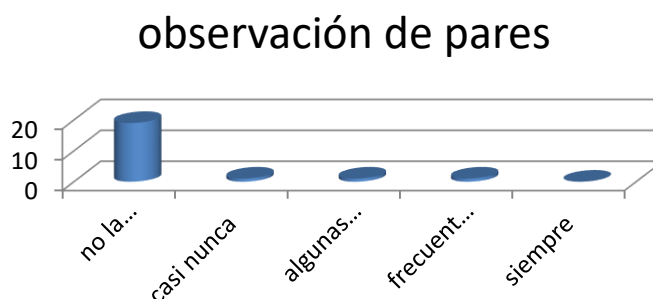


La mitad de los docentes empieza a ver en los portafolios una opción de desarrollo para ellos y para sus alumnos. En este caso, son los maestros quienes usan la técnica para recolectar información que les parece útil conservar.

Lo mismo sucede con la acción-investigación. Como ya mencioné en la gráfica 19, a través de esta metodología de trabajo, los profesores ensayan soluciones alternativas a problemas cotidianos con los que se enfrentan durante su estancia en el centro.

La siguiente actividad, observación de pares, no es aprovechada por los profesores de inglés, por lo que es un área de oportunidad sobre la que habría que trabajar para la formación continua de los maestros, quienes tienen que seguir capacitándose, primero en su campo de conocimiento, y luego en otros aspectos culturales, tecnológicos y políticos (Casarini y Flores, 2013; Rodríguez, 2011).

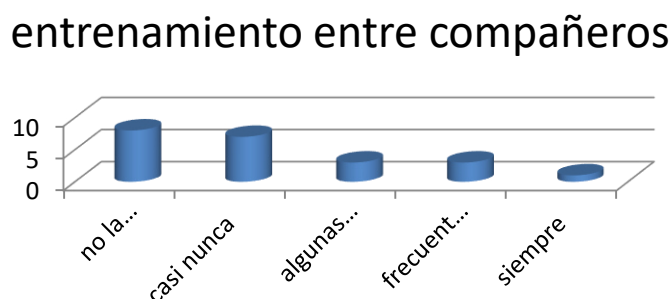
Gráfica No.23: La observación de pares como actividad de DPD



Esta actividad es más bien utilizada por los practicantes docentes -estudiantes de la carrera de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras, quienes están siendo preparados para ser docentes de lengua, en lugar de los profesores del CI.

La siguiente actividad, entrenamiento entre pares, apenas una tercera parte de los docentes encuestados la realiza. Esto tiene que ver con el hecho de la poca actividad en cuanto a trabajo colaborativo.

Gráfica No.24: El entrenamiento entre compañeros como actividad de DPD

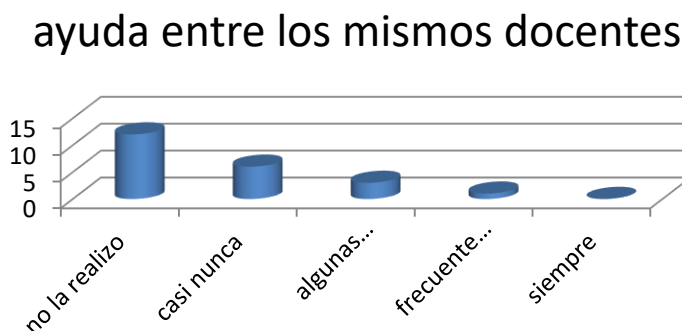


Rodríguez (2011) opina que el docente, de la misma manera que la mayoría de los alumnos aprende más cuando trabajo con otros, en lugar de hacerlo de forma aislada.

Por la misma razón (poco trabajo colaborativo), la técnica de “ayuda entre los mismos docentes” no es común entre la planta docente del área de inglés. En otra gráfica más adelante,

se aprecia que los maestros, casi en su totalidad, planifican y organizan sus clases de forma individual, dejando de lado el trabajo en equipo.

Gráfica No.25: Ayuda entre docentes como actividad de DPD



Quienes sí suelen trabajar con sus compañeros, generalmente son amigos, como lo expresan los mismos maestros en las entrevistas:

P 4: funciones del lenguaje 3_quotesTRABAJO COLEGIADO.rtf - 4:2 [el trabajo colegiado creo que

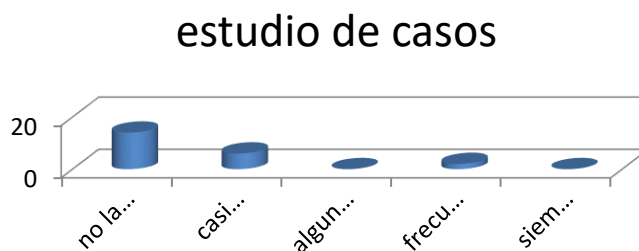
Códigos: [INFORMAR]

Memo: [sobre trabajo colegiado informal]

el trabajo colegiado (...) necesitaría reforzarse un poquito más, eh, formalmente, porque si habemos maestros que lo hacemos, digo, eh, hay, tengo muy buenas compañeras, y este, no sé si sea bueno decir los nombres, pero, pero con ellas hacemos un trabajo colegiado, pues se pudiera decir informal verdad, porque si trabajamos mucho de la mano, en cuanto a los tipos de evidencias, tipos de actividades que podemos aplicar en nuestro salón de clase que nos ayudarían, vaya, dentro de esta misma visión, verdad, y este, pero sería una mejor idea si todo se hiciera de una manera formal y se, y se, vaya, y se diera ya así por escrito, y que todos lo tenemos que aplicar.

El estudio de casos, al igual que llevar registros en diarios o bitácoras (gráfica 21), no es una actividad propia de los maestros de inglés del CI, según las respuestas proporcionadas por la muestra encuestada.

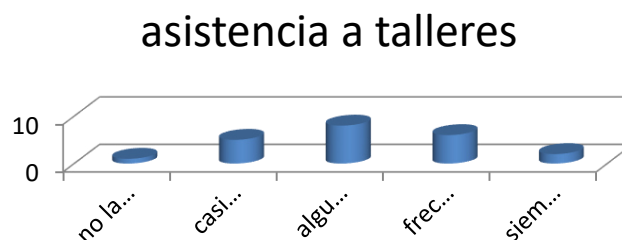
Gráfica No.26: El estudio de casos como actividad de DPD



A pesar de que éste es un ejercicio que los expertos recomiendan para la formación docente y luego la formación continua (Casarini y Flores, 2013; Lucca y Berríos, 2003), no es todavía una herramienta de aprendizaje docente. Quizá tenga que ver con todo el trabajo que el profesor tiene que realizar dentro y fuera del aula (gráficas 18 y 17), lo que Fullan (2000) llama sobresaturación de tareas docentes e inmediatez (limitaciones de tiempo), que no les permite aprovechar ésta y otras técnicas que posibilitan el DPD.

A continuación, grafico otras actividades que los profesores utilizan en menor o mayor grado que les facilitan su desarrollo profesional a través de asistencia a cursos, talleres, congresos, etc.

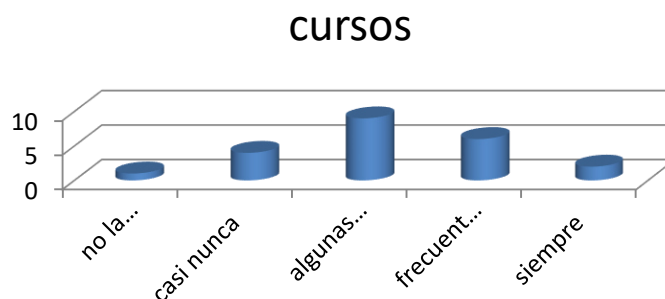
Gráfica No.27: Asistencia a talleres como actividad de DPD



Esta podría ser una fortaleza del CI pues más de la mitad de los docentes encuestados asiste a talleres para incrementar sus conocimientos y habilidades docentes.

La asistencia a cursos también cuenta con un alto porcentaje de utilización, como se observa en la gráfica siguiente.

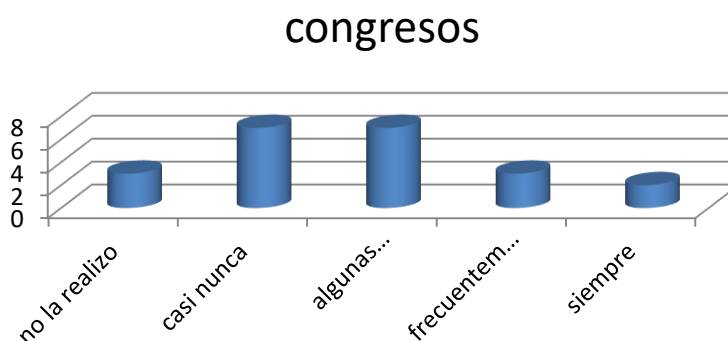
Gráfica No.28: Asistencia a cursos como actividad de DPD



En las entrevistas logré detectar necesidades de cursos específicos que los docentes mencionaron como capacitación relacionada con el uso del idioma; capacitación en cuanto a la creación de materiales, ya sea mediante el uso de la tecnología o en forma tradicional; cursos de fonética y fonología; talleres de psicología; acerca de evaluaciones escritas y orales, a través de rúbricas y capacitación sobre nuevas técnicas de enseñanza.

La asistencia a congresos, en cambio, es un poco menor comparada con la asistencia a talleres y cursos.

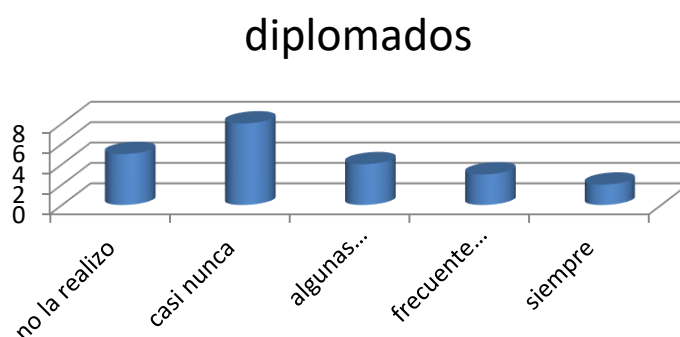
Gráfica No.29: Asistencia a congresos como actividad de DPD



A penas un poco más de la mitad de la planta docente encuestada acude a congresos. La razón podría ser que el Centro propicia la asistencia a talleres y cursos al traer a la institución expertos que van a compartir temas de interés docente y que éstos toman dentro de la misma escuela, según reportaron los profesores encuestados.

La asistencia a diplomados corre con la misma suerte que la asistencia a congresos.

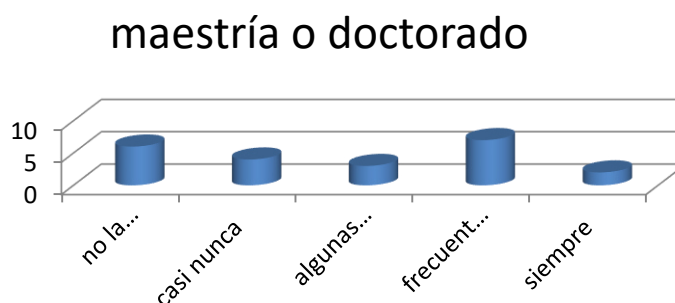
Gráfica No.30: Tomar diplomados como actividad de DPD



Los diplomados, quizá por su duración, no son tan empleados como los talleres o cursos, los cuales generalmente no ocupan más de dos o tres sesiones. Además, no están registrados como actividades que el centro proporcione a la planta docente.

La última actividad señalada para tener un DPD es la realización de una maestría o doctorado.

Gráfica No.31: Realizar maestrías o doctorados como actividades de DPD



En la descripción de la muestra del estudio, señalo que los estudios realizados por los docentes, llegan a nivel de maestría y doctorado. Casi todos los maestros encuestados (seis de ocho), ya han realizado estudios de maestría, y uno de doctorado. Por consiguiente, puedo considerar otra fortaleza del CI el que sus docentes, además de contar con una licenciatura, decidan seguir en una capacitación continua vía estudios de posgrado.

4.3.4 Trabajo colegiado

Una constante en las entrevistas, así como en los cuestionarios, fue la necesidad que los maestros del Centro exteriorizaron de hacer más trabajo colegiado en programas y proyectos como formas de trabajo, pues éstas son realizadas de múltiples formas por los docentes.

En las entrevistas se puntualizó que solo en algunas ocasiones, se requiere que los maestros trabajen en equipos. Por ejemplo, hay algunos proyectos como elaborar materiales, revisar exámenes, revisar textos o planes y programas de estudio, pero esto no es sistemático o continuo.

Algunos señalaron que en ocasiones se reúnen algunos compañeros para compartir dudas o técnicas:

P 4: funciones del lenguaje 3_quotesTRABAJOCOLEGIADO.rtf - 4:1 [entre, entre amigas nada más...] (20:20) (Super)

Códigos: [INFORMAR]

Memo: [sobre trabajo colegiado informal]

(...) nos juntamos a veces entre a, compañeras que damos la misma clase, el mismo nivel y comparamos: “este, oye, ¿tú en que vas, qué estás haciendo? Oye, ¿cómo hiciste esto? ¿Cómo presentas esto? ¿Cómo le haces para que no se confundan?” y entre, pero somos entre, entre amigas nada más, entre dos, tres, nos juntamos y, y que estamos ahí comentado un ratito, así rápido, libre, y,

eh, intercambiamos cosas, pero, ideas o, o este, alguna técnica, pero así que lo hagamos como algo formal, no, para nada.

Otros se unen para aplicar exámenes orales:

P 3: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 6.rtf - 3:13 [ya tenemos tiempo la maestra J..] (19:19)

Códigos: [TRABAJO COLEGIADO]

(...) hemos tratado de que los exámenes orales sean iguales, manejar los mismos temas y, por ejemplo si les pedimos una presentación Power Point, que es al final, en parejas, tratar de evaluar lo mismo, queremos hacer que todo el mundo haga lo mismo que nosotros, o sea, que el otro maestro de séptimo, no les ponga una conversación memorizada, que el de la presentación Power Point, no sea material que se memorizó, sino que sea un trabajo bien hecho y que no sea un trabajo de decir “hoy tienes que hacer una presentación la semana que entra”, no, que en todo el semestre se vaya viendo cómo se va a hacer.

Un maestro señaló que “no existe el trabajo colegiado (...) los proyectos que hay son, eh, muy específicos como algún festival o alguna muestra gastronómica, más sin embargo eh, proyectos colegiados de mejora del aprendizaje no los hay”

Al buscar funciones del lenguaje vía análisis del discurso, encontré peticiones de capacitación a este respecto, pues los mismos profesores encuentran un área de oportunidad que se puede trabajar:

Código: JUICIO DE VALOR {1-0}

P 4: funciones del lenguaje 3_quotesTRABAJOCOLEGIADO.rtf - 4:4 [el trabajo colegiado creo que

Códigos: [JUICIO DE VALOR]

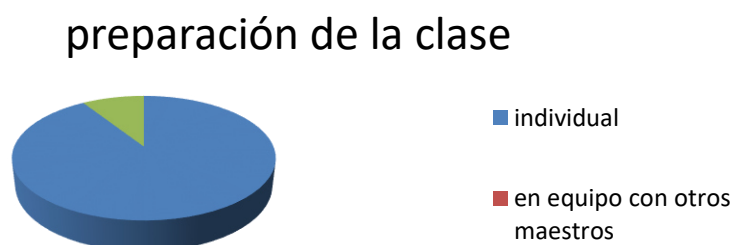
Memo: [crítica al pobre trabajo colegiado]

El trabajo colegiado creo que es algo un poco flaco, este, necesitaría reforzarse un poquito más, eh, formalmente, porque si tenemos maestros que lo hacemos, digo, eh, hay, tengo muy buenas compañeras, (...) pero sería una mejor idea si todo se hiciera de una manera formal y se, y se, vaya, y se diera ya así por escrito, y que todos lo tenemos que aplicar (...) creo yo que con una buena

capacitación, es decir, si entrenamos, practicamos, si, si, a parte observamos de una manera este, pues rigurosa, verdad, no nada más así como que yo soy tu amiga y eso, verdad, y se da un seguimiento, más bien dicho, este, a, cambiaríamos, y todos trabajaríamos hacia lo mismo, hacia el mismo objetivo y sobre la misma metodología.

Un ejemplo que encontré en los cuestionarios y en las entrevistas (y que también observé) de la falta de trabajo colegiado en el centro es la preparación de la clases de inglés. La mayoría de los maestros lo hace de manera individual. Son muy pocos los que trabajan en equipo para planear y organizar las sesiones de clase.

Gráfica No.32: Formas de preparar la clase de inglés



Mientras que, en otras instituciones, se pide llevar un registro de la planificación de las clases, esto no es un requisito del centro, por lo que cada maestro decide si desea llevarlo a cabo, la frecuencia y el tiempo de dedicación a esta actividad.

Por lo tanto, la frecuencia con que preparan sus clases, es otra variación metodológica que encontré en los docentes de inglés del CI, como era de esperarse.

Gráfica No.33: Frecuencia con la que se prepara la clase

frecuencia con la que prepara clases



La mayoría de los profesores encuestados preparan sus clases cada semana, mientras que un grupo minoritario lo hacen diariamente. Son muy pocos los que planifican todas sus clases desde el inicio del semestre. Nadie mencionó hacer planeaciones mensuales.

Richards y Lockhart (1996) señalaban que la enseñanza es una actividad muy personal, pues cada maestro tiene sus propias creencias de lo que es un aprendizaje efectivo, por lo que cada uno decide en cada sesión las actividades a realizar por él y sus alumnos que faciliten el aprendizaje de estos últimos. Son estas decisiones las que están reflejadas en la planeación de clase.

Independientemente de las prácticas educativas que se realicen, lo importante es reflexionar esta práctica para conocer las razones por las que se están tomando las decisiones hechas: ¿qué hay detrás de todo esto? ¿Qué concepciones sobre la enseñanza aprendizaje tiene el docente que lo motivan a desenvolverse de cierta manera en el aula? (Brown, 2000; Díaz, 2010; Casares, 2010; Gebhard & Oprandy, 1999; Guitart, 2002; Jerez, 2007; Krashen, 1982; Mañú, 2011; Palmer, 1998; Richards & Lockhart, 1996; Richards, 2005; Rodríguez, 2011; Shono, 2004; Williams & Burden, 2005).

El tiempo que dedican a la organización de las sesiones también difiere como se aprecia en la siguiente gráfica donde se puede observar que a la mayoría de los maestros les

toma una hora o más la preparación de sus clases. Esta habilidad que tienen los profesores en planear la clase en este período se puede entender si recordamos que la muestra está conformada por profesores que tienen más de una década de experiencia laboral.

Gráfica No.34: Tiempo para preparar las clases

tiempo de preparación de clase

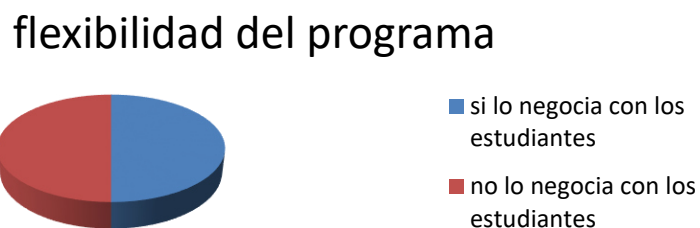


La opinión que los docentes tienen sobre la flexibilidad del programa de inglés está también dividida. Mientras la mitad asevera no poder cambiar el programa, la otra mitad piensa que sí se puede.

Las partes del programa señaladas como negociables son:

- a) El orden en que se realizan las actividades.
- b) Las fechas de algunas presentaciones estudiantiles.
- c) Porcentajes en las calificaciones de participaciones y evaluaciones.
- d) Elección de actividades.
- e) Tiempo fuera de clase dedicado a realizar actividades (como tareas).
- f) Posibilidad para que los alumnos eligen videos con los que se trabajaran en clase.

Gráfica No.35: Flexibilidad del programa



Algunos docentes indican que la flexibilidad que se puede tener en el programa depende de las necesidades del grupo, por lo que deben escuchar sus comentarios o sugerencias respecto al programa, lo cual puede llevarse a cabo mediante el análisis de necesidades.

4.3.5 Prácticas reflexivas en el CI

Fullan (2000) declara que reflexionar las prácticas educativas es tarea difícil debido a las limitaciones de tiempo (inmediatez) con que cuentan los profesores, así como la sobresaturación de actividades (desde manejo de disciplina hasta presentación de informes), las cuales también obstaculizan el trabajo en equipo, provocando aislamiento de los maestros.

Al final de las entrevistas, pregunté a los profesores si deseaban agregar algo que yo no hubiera tomado en cuenta en las preguntas. Elegí dos comentarios.

P 1: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 1.rtf - 1:27 [pues, bueno, que este tipo de ..] (23:23)

Códigos: [COMENTARIOS]

(...) este tipo de encuestas, nos sirven a los maestros, por hacer, no nada más por ser parte de un estudio, de una, de una tarea doctoral verdad, sino, nos sirven a los maestros como un análisis de nuestra actividad y nuestra labor, y nos ponen este, a reflexionar en lo que hacemos y lo que dejamos hacer, y lo que debemos hacer.

P 3: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA 6.rtf - 3:17 [no, pues ojalá que este trabaj..] (23:23)

Códigos: [apelativa] [COMENTARIOS]

(...) ojalá que este trabajo te sirva y nos sirva pues, para mejorar y, y, todo lo que me preguntaste es importante. Más, más, más más, la capacitación, porque siento que, hemos visto casos de gente, maestros, que nada más llegan a dar la clase como si fuera, no sé, o sea, tipo mecánica, y a él no le interesa meterle un poquito más al aprendizaje de los alumnos, y yo creo que con cosas que podamos obtener de fuera lo podemos lograr.

En estas declaraciones pude percatarme que algunos de ellos efectivamente reflexionan sus prácticas, pero, como ellos mismos lo expresan, necesitan tiempo y espacios en dónde puedan desarrollar y compartir estas reflexiones.

5. Implicaciones de los hallazgos

A manera de recapitulación, enumeraré los hallazgos encontrados en primera instancia, en el área de conocimientos con que cuentan los profesores del CI, que se ven reflejados en los tres instrumentos que utilicé en el estudio. Luego me abocaré a los que tienen relación con las habilidades docentes, para terminar con los aspectos actitudinales del perfil.

5.1 Aspectos actitudinales del perfil

De acuerdo a la literatura, se espera que los docentes de lenguas extranjeras tengan nociones sobre lo que es la lengua, su adquisición, la relación que ésta tiene con la cultura en la que se habla, así como también las similitudes y diferencias que existen en cuanto al aprendizaje de una primera y segunda lengua (Besse, 1985; Brown, 2000; Gardner, 2001; Krashen, 1982; Nunan, 1999; Richards, 2005; Shono, 2004; Woolfolk, 2006).

En los instrumentos no incluí preguntas específicas sobre estos conceptos, sin embargo, a través de las respuestas de los cuestionarios en línea, encontré que todos los participantes de la muestra tienen estudios de Lingüística Aplicada con énfasis en la enseñanza de una segunda lengua o en traducción. Puedo deducir que todos los que fueron entrenados como didactas, recibieron instrucción sobre teoría relacionada con su área de trabajo como el lenguaje y su relación con la cultura, adquisición de una primera lengua y aprendizaje de una lengua extranjera.

Así mismo, en las observaciones realizadas, cuyos registros incluyo en el anexo 5, puedo inferir que estos conocimientos y creencias con que cuentan los educadores guían sus prácticas educativas de manera consciente e inconsciente (Williams y Burden, 2005).

Por ejemplo, encontré maestros estructuralistas o comportamentales los cuales visualizan el aprendizaje de una segunda lengua en términos de imitación, práctica y reforzamiento o retroalimentación correctiva, por lo que, durante su clase, instan a los estudiantes a repetir sus emisiones, o de hablantes nativos, utilizando grabaciones de discos compactos. En una clase, por ejemplo, un maestro pidió a sus alumnos analizar un buen número de veces la pronunciación y la entonación utilizada en un ejercicio de conversación (anexo 5). Considero que si el maestro no explica a sus alumnos porqué para él es importante estas repeticiones, para sus estudiantes podría parecer algo aburrido o sin sentido. Así mismo, para estos maestros, la corrección de la pronunciación ocupaba un tiempo significativo de su clase, como se discutió en las entrevistas.

Así también encontré maestros innatistas, quienes comparten la idea de que a través de la lógica, la razón, la extrapolación y la inferencia, se puede aprender una primera o segunda

lengua, por lo que proveen a los estudiantes con un número significativo de ejemplos y oportunidades para que sean ellos mismos quienes descubran las reglas con las que funciona un determinado lenguaje (Brown, 2000; Lightbown & Spada, 2003; Zgourides, 2001). Estos maestros dijeron abiertamente en las entrevistas que no están de acuerdo en enseñar reglas gramaticales en sus clases.

Finalmente, logré observar también profesores para los que la visión interaccionista guía sus prácticas educativas, por lo que durante su clase de lengua, intentan proveer a los dicentes de oportunidad de interacciones significativas para que adquieran la lengua meta vía practica grupal o en parejas, dejando de lado el trabajo individual. Haciendo también correcciones y evaluaciones en grupo.

Como Brown (2000) lo señala, hasta ahora ningún modelo o teoría garantiza la adquisición de una segunda lengua, sin embargo, reitero en la idea de hacer prácticas reflexivas para descubrir las razones que nos llevan a trabajar de la manera en que lo hacemos. O bien, para los que conscientemente escogen determinadas teorías, consideren la posibilidad de abrirse a otras que bien podrían facilitar u optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que se pretende alcanzar.

Aparte de los conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, también se espera que los profesores cuenten con conocimientos sobre metodología, técnicas y estrategias de aprendizaje, saberes que también debieron haber adquirido durante su formación docente. No obstante, como señala Richards (1998), no todo lo que los profesores necesitan saber se puede proporcionar a nivel de pregrado, mientras se preparan para ser maestros. Además, la base de conocimientos de la enseñanza cambia constantemente, por lo

que nuevamente, aparece la necesidad de capacitación continua en lingüística, gramática, fonología, sociolingüística, psicolingüística, desarrollo de materiales, de programas, de evaluaciones y autoevaluaciones, del uso de las tecnologías, de control y manejo de grupos, y de autopercepción de valores y creencias.

De acuerdo con la información que recolecté, todos los maestros del CI cuentan con más de diez años de experiencia laboral y de trabajo en el centro, lo que implica, como ellos mismos señalaron en las entrevistas, que necesitan de actualizaciones o de formación continua. Además, como ya señalé en los resultados, aún y cuando los maestros del CI cuentan con formación metodológica, aparece también la necesidad de reflexionar la práctica mediante trabajo colegiado, pues las actitudes docentes frente a la lengua materna y a la enseñanza de reglas gramaticales, ambos puntos clave de la metodología comunicativa que se utiliza en el Centro, son distintas, e incluso opuestas entre sus integrantes (Besse, 1985; Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 1998).

Como Richards & Lockhart (1996) puntualizaban, debido a que la enseñanza es una actividad muy personal, pues cada maestro tiene su propia concepción de lo que es un aprendizaje efectivo, aun cuando los maestros de una escuela llevan el mismo programa, objetivos y evaluación de los mismos, tienen lugar prácticas educativas diversas. Sin embargo, no podemos olvidar que estas actitudes divergentes influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula. Mientras algunos docentes del CI no permiten el uso de la lengua materna por las razones ya descritas, otros hacen explicaciones gramaticales, disipan dudas, y permiten que sus estudiantes hagan meta cognición a través de la lengua uno. Considero que habría que llevar estos temas a un espacio dentro de la misma institución, en el que se puedan discutir y argumentar las creencias que se tienen al respecto.

Dependiendo de la concepción (consciente o inconsciente) que se tenga sobre como aprenden nuestros estudiantes, se adquirirá un enfoque en el que se escogerán métodos y técnicas a utilizar en el aula. Una vez más, a través de los tres instrumentos, encontré profesores que encajan en cada una de las concepciones de la enseñanza de lenguas: los que están con la ciencia-investigación y buscan en la teoría existente y en la experimentación de ésta, respuesta a los problemas con los que se enfrentan en la clase. Los que comulgan con la teoría-filosofía y llevan un enfoque basado en valores como enseñanza en equipo, currículo centrado en el alumno y enseñanza reflexiva. Y, por último, los que visualizan la enseñanza como una arte (art-craft), por lo que siempre están en la búsqueda de lo que les funcione mejor en su clase a través de la práctica diaria (Brown, 2000).

Dentro del nuevo perfil del docente universitario -del cual forman parte los profesores del CI, Casarini y Flores (2013) agregan en el área de conocimientos, saberes sobre aspectos culturales, económicos, políticos y tecnológicos, con el fin de poder hacer conexiones que les ayuden a entender el mundo actual y de esta manera, puedan ayudar a sus alumnos a conectarse con el mundo exterior. Para lograr estas adquisiciones, dicen, se necesita de una formación continua, que les permita incrementar tanto su desarrollo profesional como personal.

Observando las gráficas obtenidas de los ítems relacionados con las actividades que los docentes llevan a cabo para incrementar su desarrollo profesional, encuentro que existe un área de oportunidad en el Centro para promover internamente actividades que permitan compartir conocimientos y al mismo tiempo, hacer prácticas reflexivas, como por ejemplo: llevar diarios o bitácoras, estudios de caso, hacer portafolios, realizar observación de pares, ayuda y entrenamiento entre compañeros, tomar diplomados, entre otras. Las actividades que

ejecutan los profesores para incrementar sus conocimientos y desarrollar habilidades son mayormente: asistencia a talleres, cursos y congresos, que en ocasiones ellos tienen que buscar por su cuenta.

Dentro de las entrevistas, los maestros mencionaron que hace poco se llevó a cabo unas jornadas didácticas dentro del Centro, las cuales fueron preparadas por y para los docentes. Estos maestros expresaron el deseo de volverlas a realizar, en beneficio de todos en la institución. Una fortaleza que encontré en los profesores de la muestra, es el deseo de este crecimiento al que estoy haciendo referencia- el adquirir conocimientos y habilidades- por lo que, después de concluir sus estudios de licenciatura, algunos continuaron con estudios de maestría, lo que también forma parte de su perfil docente.

Por último, en el marco de los conocimientos que se esperan tenga el docente, están los relacionados con la institución en la que se labora, y con el autoconocimiento personal y profesional (Díaz, 2010; Guitart, 2002; Hargreaves, 1998; Palmer, 1998).

En este marco localizo otra área de oportunidad en el primer apartado. Lo anterior debido a que de los seis ítems relacionados con la familiaridad que se tiene de la misión, la visión, los objetivos, el programa, el enfoque para la enseñanza y el reglamento interno de la institución, la mayoría de los maestros encuestados, tiene un conocimiento bajo o incluso un desconocimiento de éstos. Siendo el enfoque para la enseñanza y el reglamento interno los aspectos mejor conocidos del CI.

De acuerdo a los expertos (Hargreaves, 1998), cuando se tiene una clara idea de la misión y visión de una institución, el compromiso que se tiene hacia ésta es mayor. Por ende, creo que, al desconocer estos componentes, se pierden oportunidades de crecimiento personal

e institucional, al no perseguirse objetivos comunes que redunden también en mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Los mismos entrevistados mencionaron el hecho de trabajar en diferentes formas, a veces opuestas, lo que implica ir en distintas direcciones, impidiendo así obtener resultados esperados.

5.2 Sobre las habilidades docentes

En el área de las habilidades, específicamente, poseer capacidades de promoción de aprendizajes e interacciones significativas (Casarini y Flores, 2013; Jerez, 2007; Krashen, 1982; Nunan, 1999; Richards & Lockhart), noté en casi todas las clases observadas, que los profesores utilizan estrategias docentes para no ser intermediarios y que los alumnos por sí mismos encuentren o construyan su propio conocimiento.

Algunos de los maestros del CI (innatistas o interaccionistas) creen que los alumnos pueden aprender por ellos mismos, conclusión a la que llego después de ver que en algunas clases, no son ellos quienes explican un tema nuevo, sino que son los alumnos quienes tienen que desarrollar estrategias de aprendizaje para deducir o descubrir reglas o patrones a partir de ejemplos o modelos, lo que los lleva a responsabilizarse de sus propios aprendizajes. Sin embargo, el alumno todavía sigue sujeto a las instrucciones que da el docente. Podría empezar a trabajarse -y a enseñárseles- a proponer actividades que ellos mismos sugieran por considerarlas adecuadas a sus necesidades (Nunan 1999).

Esta idea fue señalada por un maestro entrevistado como uno de sus objetivos de clase: enseñarle a los estudiantes a ser más autónomos y menos dependientes del profesor, a través de estrategias que desarrollen para que aún sin la guía del maestro, o cuando ya no lo tengan (por haber terminado sus cursos en el Centro), sean capaces de seguir aprendiendo por ellos

mismos. Idea de Nunan (1999): enseñar a los estudiantes a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, así como de sus propios mecanismos de aprendizaje, para que puedan aprender por ellos mismos.

Otro punto que deseo rescatar es en cuanto al conocimiento y las habilidades para utilizar las TICS y otras herramientas para la impartición de las clases de inglés. En sus respuestas escritas, reflejadas en las gráficas, los profesores demuestran tener un amplio bagaje sobre el uso de éstas, lamentablemente, hay ciertas limitaciones que les impiden explotarlas como ellos desean, tal como la falta de señal de internet en ciertos espacios escolares. Aun así, hay otros instrumentos que se podrían utilizar además del libro de texto, utensilio mayormente visto en las observaciones, y que no implique el uso de la tecnología.

El tema de los materiales me remite a las entrevistas, pues en ellas se expresó en distintas ocasiones la necesidad de capacitaciones y cursos de actualización para el desarrollo y uso de materiales didácticos actuales, que se adapten a las necesidades de cada grupo en particular. Al respecto, descubro que, en el CI, en el área de inglés, se llevan a cabo análisis de necesidades periódicamente, según los informes encontrados en los cuestionarios. Los hallazgos de dichos análisis también podrían ser un tema a discutir dentro de los espacios de reflexión que podrían ser abiertos de manera formal en la escuela, en los que se podría llevar registros de éstos para analizar cómo se comportan y cambian las necesidades de los estudiantes dependiendo de los horarios de las clases, los niveles, el sexo, el número de alumnos, etc., surgiendo así temas para posibles investigaciones que los mismos docentes del Centro tendrían la oportunidad de realizar a manera de trabajo colaborativo.

Dentro de los nuevos roles y funciones que se piden al docente universitario se encuentran los de adquirir otras competencias como capacidad crítica y reflexiva, de comunicación e interacción con los alumnos y con colegas, de detección de necesidades y de innovación e investigación educativa (Casarini Y Flores, 2013; Mañú, 2011; Mas Torelló, 2012). A lo largo de la investigación, quedó plasmado que los participantes de la misma, efectivamente tienen capacidad crítica y reflexiva (como se lee en las transcripciones de las entrevistas), lo que les permite detectar necesidades docentes, pero también de los estudiantes, pues a través del análisis de los discursos encontré suficientes pruebas de peticiones de necesidades por cubrir en la planta docente.

La investigación educativa, aunque informal, empieza a surgir en el Centro a través de la investigación-acción, área de oportunidad de crecimiento fuerte en la escuela, si se proporcionan los recursos humanos y materiales adecuados. Así mismo, la interacción con los colegas es un área en desarrollo que podría crecer a través del trabajo colegiado propuesto y organizado desde la coordinación, que podría resultar en innovación e investigación educativa colaborativa.

5.3 Aspectos actitudinales

Una fortaleza del CI que se puede seguir explotando es la atmósfera en los salones de clase, en donde pude observar un trato cordial y de respeto entre todos los integrantes. Como ya señalé, los profesores observados se apercibieron bastante cómodos frente al grupo, sin problemas de “perderse” entre los alumnos, sentados en bancas contiguas, en un rol que más que un tutor o facilitador, se asemeja más al de “colega”, sugerido por Pozo (2006).

El trabajo colaborativo estudiantil se convierte en aprendizaje colaborativo, al discutir en grupo problemas relacionados con los temas vistos, las respuestas dadas, estrategias usadas, etc. En la libertad que se les da a los alumnos para compartir con los compañeros, (preferentemente en el idioma), interpreto que los maestros entienden que es una clase de lengua, por lo que permiten que la comunicación entre el grupo fluya.

Este trabajo colaborativo entre los estudiantes, no se traslada todavía al plano docente, punto marcado en todas las entrevistas realizadas. Considero que este asunto es medular. Si se atiende, como los mismos profesores de la muestra lo requieren, se podrían lograr aprendizajes colaborativos entre los maestros, no solo en el plano de los conocimientos y las habilidades, sino también en el afectivo. Como ya mencioné, hace dos años, se realizaron (como única ocasión) unas jornadas didácticas, donde no se requirió de expertos externos, sino que se solicitó a los mismos profesores que fueran ellos quienes preparasen, de manera individual o grupal, exposiciones para compartir y dialogar entre los integrantes del CI. Hay suficientes temas que se pueden poner sobre la mesa del diálogo para analizarlos, discutirlos, y si es posible resolverlos o al menos, llegar a acuerdos tomados por todos los interesados.

Mas Torelló (2012) hace hincapié en el compromiso que se debe tener con la profesión, el cual se ve reflejado en una activa participación en la institución en la que se labora. Este compromiso existe gracias a la actitud reflexiva y de mejora continua que tienen los docentes del CI, quienes buscan espacios para su desarrollo profesional y personal de manera homogénea por todos los integrantes de la muestra.

5.4 Opinión de expertos

Dentro de la muestra, encontré algunos maestros que forman -o han formado parte del equipo técnico de inglés, y por consiguiente tienen más conocimiento sobre las necesidades y fortalezas con que cuenta el Centro. Sin embargo, ninguno de éstos ha participado en la coordinación, por lo que casi al final de la investigación, decidí realizar una entrevista a un maestro que trabaja actualmente en la coordinación, para que me permitiera analizar otra perspectiva de la situación que se vive en el CI. El profesor, aunque no forma parte de la muestra, contestó uno de los cuestionarios en línea enviados a toda la planta docente por la coordinación (procedimiento descrito en el diseño de la investigación).

La entrevista tenía las mismas preguntas que hice al resto de los profesores, con algunas adaptaciones. Por ejemplo, le pregunté sobre la misión, la visión y los objetivos que se persiguen en el Centro, y respondió que éstos se encuentran en etapa de desarrollo. Asevera que todos los que trabajan como docentes deducen cual es la misión de la institución y lo que ésta persigue: enseñar idiomas, pero el tenerlos por escrito, todavía no es una realidad, sino un proceso. Uno de los maestros entrevistados concuerda con esta idea.

Mencionó que debido a que la Universidad se encuentra actualmente en constante evaluación interna y externa, como la certificación, se está llevando a cabo una serie de actividades para darle prioridad a la conformación de estos tres importantes aspectos que deben concluirse para que, a través del conocimiento de todos sus miembros, se pueda empezar a trabajar sobre objetivos comunes.

En cuanto al perfil docente que se requiere para trabajar en la institución, ofreció una descripción de lo que se busca en un profesor de lenguas, sin embargo, mencionó no contar

con un documento en el que se describan estos aspectos. Señaló que no tenía conocimiento del texto “Perfil ideal del maestro del Centro de Idiomas” (Anexo) en el que se basaban los coordinadores para contratar maestros que deseaban ingresar a trabajar en el 2001 (año en el que la Secretaría del Departamento de Idiomas me brindó el documento), pero enfatizó en el hecho de que debido a la certificación que están próximos a tener, se encuentran trabajando en el desarrollo de los perfiles de los docentes y demás personal que labora en el departamento.

Sobre la capacitación que reciben los profesores, confirmó las respuestas obtenidas en las entrevistas: no se hacen aún de manera periódica, sino dependiendo de las necesidades que vayan surgiendo. Pero se espera que, en un futuro próximo, éstas se lleven a cabo de manera formal y constante.

Por último, la información proporcionada acerca del trabajo colegiado también corroboró la que proporcionaron los entrevistados: todavía hay que trabajar en esta área. La planta docente con que cuenta el centro tiene un perfil definido en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes. Este perfil tiene fortalezas que necesitan ser explotadas para beneficio de docentes y dicentes, pero también tiene áreas de oportunidad, que a través de los análisis que tendrán que realizarse debido a la certificación a la que se someterá el Centro, podrán ser expuestas para su análisis y discusión para que entre todos los interesados, se puedan tomar las medidas pertinentes para acercarse cada vez más al perfil establecido y deseado por el Centro de Idiomas.

5.5 Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras

Como ya declaré, una limitación de la investigación es que ésta, como estudio de caso, muestra una pequeña porción del universo de la planta docente, pues el centro cuenta con profesores en el área de inglés, francés, italiano, alemán, portugués, español como segunda lengua, japonés y chino, y cada uno de ellos tiene particularidades específicas de su área. Siendo así que como futuras líneas de investigación, sugiero trabajar en cada uno de estos equipos, para tener un perfil real de todos los docentes de la institución.

Otra sugerencia para posibles futuros estudios que nace como limitante del presente estudio, está la opción de medir los conocimientos que tienen los profesores del Centro en cuanto a la lengua extranjera y la cultura que están enseñando, a través de exámenes de diagnóstico como el TOEFL. Los resultados de estas exploraciones arrojarían datos que servirían para diseñar cursos de actualización docente y de mejora continua.

De igual forma, también se podrían utilizar instrumentos que evalúen aspectos actitudinales de la planta docente para, de la misma manera, desarrollar cursos en donde se trabajen estos aspectos integrales del perfil. Lamentablemente en la actualidad, señala Ornelas (2008), se le ha estado dando prioridad a la formación de personas más competitivas para el mercado, por lo que se enfatiza una preparación en habilidades y competencias que el mercado laboral requiere, dejando fuera un componente esencial del perfil integral de cualquier profesional: el componente actitudinal.

En la sección de metodología, específicamente en el Tipo de estudio, describí brevemente una limitante de la investigación que pude resolver gracias a la flexibilidad de la investigación cualitativa en cuanto a la posibilidad de irse adaptando a las necesidades del

trabajo en progreso. En un principio, deseaba entrevistar a los alumnos del CI, para que ellos también expresasen las ideas y representaciones que tienen sobre un buen docente, para que de esta manera ayudaran a construir el perfil ideal desde sus perspectivas. En otros estudios que analicé, si tomaron en cuenta la voz del estudiante, sin embargo, debido a la extensión de éste al querer abarcar los tres elementos del perfil, y al tiempo que tomaría encuestar a los estudiantes y la factibilidad de acceder a tantos alumnos que solo pasan una hora y media de clase en el centro, llegué a la conclusión de que no era posible incluirlos en la muestra para esta investigación.

Incluir información obtenida mediante cuestionarios o entrevistas a los alumnos, queda como sugerencia para investigaciones futuras que ayuden a construir un perfil aptitudinal y actitudinal docente más completo. Al mismo tiempo, es deseable terminar el diseño del perfil ideal de los profesores en donde se incluya la voz estudiantil, para poder comparar ambos (el real y el ideal) y tener documentos que sirvan de base para lograr un perfil que responda a las nuevas necesidades que han surgido en la institución, en la Universidad, en la comunidad de la cual forma parte el CI, y sobre todo, a las expectativas docentes y dicentes de la comunidad escolar, para lo cual se requieren de análisis de necesidades formales y periódicos.

Enfocándonos en el supuesto en el que se basa este trabajo de investigación: *los conocimientos, las habilidades, así como las actitudes presentes en los docentes de lengua inglesa del CI influyen en las prácticas educativas que se desarrollan en la institución*, creo que después de analizar los resultados donde se muestran estos tres aspectos del perfil, se puede inferir que ya que éstos son disímiles en los maestros que conforman la muestra, las actuaciones que se localizan, también son diversas, y tienen impacto en las prácticas desarrolladas.

Al seguir investigando sobre el perfil real de toda la planta docente, se tendría una visión global y puntual de las fortalezas y las áreas de oportunidad a trabajar en el Centro. Una ventaja que podría aprovecharse es que todo este trabajo no tendría que llevarse a cabo en su totalidad por los coordinadores, sino involucrando a los mismos maestros, a los cuales les compete hacer este tipo de investigaciones, y que, a su vez, estoy casi segura, les gustaría tomar parte pues están interesados en el crecimiento de su casa de trabajo, como fue registrado en cada uno de los instrumentos de la muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aravena, M., Kimelman, E., et al. (2006). *Investigación Educativa*. (2006). Chile.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, France: Didier, Credif.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. N.Y., USA: Longman.
- Casares, P.M., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F.M. Valores profesionales en la formación universitaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa (Número especial). Consultado el 4 de febrero de 2013 en:

<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Casarini, M., Flores, O. (2013). Visiones sobre la Universidad que necesitamos. En De la Torre (Coord.), *La Universidad que necesitamos: Reflexiones y debates*. Pp. 71-90. México: Juan Pablos.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. España: Octaedro.
- Catalán, J. y González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyke*, 18 (2), 97-112. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200007>

- Díaz, F. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España: WoltersKluwer, S.A.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. USA: Oxford.
- Elizondo, G. (2001). *Perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras*. Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, México.
- Esparza, I. (2009). *Perfil del docente de la unidad de aprendizaje Inglés del nivel medio superior de la UANL*. Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, México.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fullan, M. (2000). *El cambio Educativo: Guía de Planeación para Maestros*. México: Trillas.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Gasca, J. (2012). La observación de clase en lengua extranjera: una propuesta para su desarrollo. ReLingüística Aplicada no. 12. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Edo. De México. Consultado el 6 de octubre del 2014 en http://relinguistica.azc.uam.mx/no012/a02_Gasca.htm ISSN 2007-5480
- Gebhard, J., Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. USA: CUP.
- Guitart R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: GRAÒ.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.

- Jarvis, P. (2001). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. España: Narcea.
- Jerez, S. (2007). Actitudes de los profesores hacia la enseñanza reflexiva: evidencias en un programa de desarrollo profesional (PDP). *Profile*, (10), 91-11. Recuperado de <http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=homepage>
- Krashen, S., Burt, M., et al. (1982). *Language two*. N. Y., USA: OUP.
- Lightbown, P., Spada, N. (2003). *How Languages are Learned*. N.Y. USA: OUP.
- Lucca, N. y Berríos, B. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.
- Mañú, J. (2011). *Docentes competentes*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 299-318. Recuperado en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Martínez Agudo, J., Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* [en línea] 2011, XLI (Sin mes). Fecha de consulta: 21 de octubre de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004> ISSN 0185-1284
- Mc Kernan J. (1999). *Investigación – acción y curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London- New York: Routledge.

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Massachusetts, USA: Heinle & Heinle Publisher.
- Oliveira, M. (5 de febrero de 2007). *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen- un puente entre la teoría y la práctica*. Revista electrónica Le Brasil. Recuperado el 17 de octubre de 2013 de <http://elebrasil.ezidir.net>
- Ornelas, J. (2008). Globalización Neoliberal: Economía, Política y Cultura. En *Neoliberalismo y depredación social*. México: UANL.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA. USA: Jossey- Bass.
- Pato, E., Fantechi, G. Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Université de Montréal. Revista Lingüística aplicada de la UAM. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Pérez, M., Mateos M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo, J. (Coord). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de maestros y alumnos*. España: GRAO.
- Pozo, J. (Coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Grao.
- Ramírez, J.L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

- Richards, J., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. N.Y. USA: CLE, CUP.
- Richards, J., Rodgers, T. (1998). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: CUP.
- Richards, J. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. N.Y. USA: CUP.
- Rodríguez, M.G. y Garza, G.H. (2010). Nuevo León. En J.L. Ramírez (Coordinador), *Las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en México: una segunda mirada*. (pp. 135-157). Distrito Federal, México: Cengage Learning Editores.
- Rodriguez, V. (2011), Experiences that Impact EFL Mexican Teachers' Professional Development. Vol. 3.No. 2.Recuperado de <http://www.doaj.org/>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum* 21, enero 2014 (pp. 183-197). ISSN 1697-7467.
- Rojas, S. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Sampieri, R., Fernández C. et al (2003, 2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Sandoval, O. (2004). *Promotor del factor confianza como pieza clave en el aprendizaje de una segunda lengua*. Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, México.
- Sapir, E. (1980). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. México: FCE.

Shono, S. (2004). *Good ESL teachers: From the Perspectives of Teachers & Adult Learners*.

Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin, Texas, USA.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Trejo, M.L. y Culebro, M.E. (2011). *Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas*. México: El

Aleph Digital, S.A. de C.V.

Treviño, F. (2003). *Diagnóstico de necesidades de capacitación en el cuerpo docente del colegio*

de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Posgrado de la

Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, México.

Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la*

información. Barcelona- Buenos Aires- México: Paidós Comunicación.

Vygotsky, L. (2002). *Thought and Language*. USA: MIT.

Williams, M. y Burden R.L. (2005). *Psychology for language teachers: A social constructivist*

approach. United Kingdom: Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Estado de México: Pearson.

Zamora, R. (2004). *Perfil del docente de lengua inglesa del Centro de Idiomas de la Facultad de*

Filosofía y Letras de la UANL. (Tesis de maestría). Posgrado de la Facultad de Filosofía y

Letras de la UANL, México.

Zgourides, G. (2001). *Developmental Psychology*. USA: IDG. Books Worldwide.

ANEXO 1: Información personal de los maestros de la muestra extraída de la hoja de respuestas (Excel) del cuestionario en

línea

Marca temporal	Maestro	Edad	Estudios realizados	Años como docente	Años de laborar en el C.I.	Estatus laboral
7/7/2015 22:57:35	maestro 1	Entre 35 y 50 años	Maestría	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
8/26/2015 10:49:15	maestro 2	Entre 35 y 50 años	Maestría	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
9/2/2015 21:01:46	maestro 3	Entre 35 y 50 años	Maestría	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
9/10/2015 19:12:58	maestro 4	Entre 35 y 50 años	Licenciatura	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
9/22/2015 23:45:43	maestro 5	Entre 35 y 50 años	Licenciatura, Maestría	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
11/7/2015 20:36:18	maestro 6	Entre 35 y 50 años	Licenciatura	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
11/7/2015 20:49:20	maestro 7	Entre 35 y 50 años	Maestría	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad
5/30/2016 11:30:45	maestro 8	Entre 35 y 50 años	Maestría	Más de 10 años	Más de 10.	Maestro con horas en propiedad

ANEXO 2: cuestionario en línea (formularios de Google)

Ver y Ampliar/Reducir

Cuestionario para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

Cuestionario para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

Investigación en desarrollo sobre el perfil del docente de lengua inglesa del C. I.

*Obligatorio

1. Nombre completo *

.....

2. Edad *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Entre 20 y 35 años
- ☐ Entre 35 y 50 años
- ☐ Mayor de 50 años

3. Estudios realizados *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Maestría
- ☐ Doctorado
- ☐ Otros:

4. Años como docente *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Menos de 5.
- ☐ Entre 5 y 10 años.
- ☐ Más de 10 años

5. Años de laborar en el C.I. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Menos de 5.
- ☐ Entre 5 y 10.
- ☐ Más de 10.

3/6/2015

Cuestionario para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

6. Estatus laboral **Marca solo un óvalo.*

- ☐ Maestro de contrato
- ☐ Maestro con horas en propiedad
- ☐ Maestro de tiempo completo (planta)
- ☐ Maestro invitado (recursos propios)

7. Marque si conoce estos aspectos sobre el C.I.*Marca solo un óvalo por fila.*

	SI	UN POCO / ALGO	NO
La misión del C.I.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La visión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los objetivos formativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El programa general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El enfoque de enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El reglamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Recibió capacitación en el C.I. para impartir sus clases?*Marca solo un óvalo.*

- ☐ si
- ☐ no

9. Si la respuesta anterior fue afirmativa, ¿de qué tipo?

10. Además del libro de texto, ¿utiliza otros recursos didácticos (materiales) para trabajar en el aula?*Marca solo un óvalo.*

- ☐ si
- ☐ no

11. **si la respuesta anterior fue afirmativa, ¿qué tipo de materiales utiliza?**

.....

.....

.....

.....

.....

12. **¿Cómo prepara sus clases de inglés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Individualmente.
- ☐ En equipo, con otros colegas.
- ☐ Las dos anteriores.
- ☐ Ninguna de las dos.

13. **¿Con qué frecuencia prepara sus clases de inglés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Diariamente hago un plan de trabajo.
- ☐ Cada semana planifico.
- ☐ Planifico por mes.
- ☐ Planifico al inicio de semestre.
- ☐ No planifico.
- ☐ Otros:

14. **¿Cuánto tiempo le toma preparar una clase de inglés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Menos de 30 minutos.
- ☐ Una hora aproximadamente.
- ☐ Más de una hora.
- ☐ Otros:

15. **¿Qué tipo de actividades docentes desarrolla diariamente dentro del aula?**
Especifique.

.....

.....

.....

.....

.....

3/6/2015

Cuestionario para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

16. ¿Qué actividades desarrolla fuera del aula que tengan relación con su profesión docente?

17. ¿Existe la posibilidad de negociar el programa de clase con los estudiantes?
 Marca solo un óvalo.

☐ sí

☐ no

18. Si la respuesta anterior fue afirmativa, mencione de qué maneras se lleva esto a cabo.

19. ¿Qué metodologías son las que más utiliza para impartir sus clases?
 Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Grammar-translation
- ☐ Método directo
- ☐ Método audio-oral y audio-visual
- ☐ Método comunicativo
- ☐ TPR
- ☐ Silent
- ☐ Otros: _____

20. ¿Realiza un "análisis de necesidades" de sus alumnos?
 Marca solo un óvalo.

☐ sí

☐ no

3/9/2015

Cuestionario para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

21. Si la respuesta anterior es afirmativa, seleccione las frecuencias con que lo lleva a cabo.

Seleccione todas las opciones que correspondan.

- ☐ Al inicio de semestre.
- ☐ A mitad de semestre.
- ☐ Al final del semestre.
- ☐ Otros: _____

22. Si la respuesta 20 es afirmativa, describa las actividades que desarrolla para el análisis de necesidades.

23. ¿Incorpora las TICs en sus clases diarias?

Marca solo un óvalo.

- ☐ sí
- ☐ no

24. Si hace uso de las tecnologías (de información y comunicación), mencione cuáles son las más apropiadas para usted.

25. ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus alumnos?

Seleccione todas las opciones que correspondan.

- ☐ A través de exámenes escritos.
- ☐ A través de exámenes orales.
- ☐ A través de proyectos.
- ☐ Los alumnos se auto-evalúan.
- ☐ Por su participación en clase.
- ☐ Por sus tareas diarias.
- ☐ Otros: _____

para reducir la ampliación de toda la página

Encuesta para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

26. ¿Motiva a sus alumnos a que participen en clase?

Marca solo un óvalo.

☐ sí

☐ no

27. Si la respuesta anterior es afirmativa, describa las actividades que realiza para motivar a sus alumnos.

.....

.....

.....

.....

28. ¿Permite el uso de la lengua materna dentro del aula?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

☐ El maestro puede usar L1.

☐ Los alumnos pueden usar L1.

☐ No se permite.

29. Explique su respuesta anterior.

.....

.....

.....

.....

30. ¿Utiliza el inglés para comunicarse fuera de clase?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

☐ Con los demás maestros.

☐ Con los alumnos.

☐ No lo utilizo.

31. Explique su respuesta anterior.

.....

.....

.....

.....

3/8/2015

Cuestionario para docentes de inglés del Centro de Idiomas (C.I.)

32. ¿Cómo propicia el C.I. su desarrollo profesional docente?

.....

.....

.....

.....

.....

33. ¿Cómo considera usted su desarrollo profesional docente?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Excelente
- ☐ Bueno
- ☐ Regular
- ☐ Deficiente

34. ¿Realiza algunas de las siguientes actividades durante el semestre para enriquecer su desarrollo profesional docente?

En una escala del 1 al 5 dónde: 1 equivale a "no la realiza", 2 a "casi nunca", 3 a "algunas veces", 4 a "frecuentemente" y 5 a "siempre".

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
ACTIVIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diarios o bitácoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portafolios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acción-investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observación de pares (otros maestros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrenamiento entre compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupos de ayuda entre maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos de actualización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asistencia a congresos o coloquios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomar diplomados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiar una maestría o doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Con la tecnología de
 Google Forms

ANEXO 3: instrumento utilizado por el ITESM para ser adaptado y usado para las observaciones y su análisis

Instrumento de observación y análisis de la observación

Nombre del profesor:

Nombre del curso:

Clave del idioma:

Grupo:

Horario:

Nombre de la institución:

Lugar:

Estatus:

Lugar de la Observación:

Fecha:

Nombre del observador:

Datos del proceso enseñanza-aprendizaje por observar:

Unidad, Módulo o tema de la materia:

Contenidos por tratar:

Conceptuales

Procedimentales

Actitudinales

Técnica didáctica que se aplicará: AC ABP SG

Otra:

Plano del aula

Registro de la observación.

Hora

Actividades del profesor

Actividades de los alumnos

Comentarios

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo Intenciones educativas.

¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No

¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

Objetivos.

¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No

¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

Contenidos.

¿Se desarrollan todos los contenidos programados para la sesión? Sí No

¿De qué categoría son los contenidos que se estudiaron en la sesión?

¿Cuáles son los contenidos que se estudiaron en la clase?

El rol del alumno.

¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

La estrategia didáctica.

¿Se aplica una técnica didáctica y / variedad de actividades (AC, ABP, SC)? Sí No
 ¿Cuáles son las evidencias?

La interacción.

¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumno? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

La evaluación.

¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí No
 ¿Cuáles son las evidencias?

¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

¿Cuáles son las evidencias?

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

¿Cuál(es) de los siguientes elementos lingüísticos se promovieron en la clase? La comunicación en lengua extranjera. El desarrollo de habilidades de escritura. El desarrollo de habilidades de comprensión oral

¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

El ambiente de aprendizaje.

¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza aprendizaje y los resultados de la clase?

¿Cuáles son las evidencias?

Conclusiones de la observación.

Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera

Acerca del ambiente de aprendizaje del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

Acerca proceso-enseñanza-aprendizaje.

Entrevista a profesores de inglés

Me puede dar su nombre, estudios y la antigüedad que tiene laborando en el Centro de Idiomas de la facultad de Filosofía y Letras

1. ¿Existe alguna misión, visión u objetivos en el centro de idiomas? 2. De manera particular, ¿Tiene, como docente, algún objetivo a lograr mediante la impartición de su clase? 3. ¿Qué tipo de habilidades pretende desarrollar en sus alumnos? 4. ¿Utiliza algún tipo de metodología? ¿Cuál? 5. ¿Considera que su clase contribuye a fomentar la habilidad de sus alumnos para comunicarse oralmente en una segunda lengua? 6. ¿Qué tipo de estrategias conoce y cuáles aplica en su clase para desarrollar en sus alumnos las habilidades mencionadas en la pregunta tres? 7. ¿Cómo considera que su clase contribuye a fomentar la adquisición de una segunda lengua, inglés en este caso? 8. ¿Motiva a sus alumnos para que participen en la clase? 9. Si los motivó de manera específica ¿Cómo lo hizo y qué resultados observó en el comportamiento, el desempeño y/o en el aprendizaje? 10. ¿Evalúa a sus alumnos por su participación en la clase? 11. ¿Cómo los evaluó? (periódica y / o sistemáticamente) 12. Observé que durante la clase los alumnos no hicieron muchas preguntas, a veces no responden cuando se les pide que las formulen ¿a qué lo atribuye usted? ¿Su experiencia al respecto ha sido diferente en otros grupos? 13. ¿Comunicó a sus alumnos el comportamiento que esperaba de ellos durante la clase? 14. ¿Los alumnos se apegaron a sus recomendaciones? ¿A qué lo atribuye? 15. Según su experiencia, ¿Qué tipo de actividades desarrollan mejor la habilidad para comunicarse oralmente en su interacción durante la clase? 16. ¿Qué actitud muestran los alumnos ante el aprendizaje de una segunda lengua? 17. ¿Qué dificultades (limitaciones) se presentan durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua? 18. ¿Qué tipo de actividades prefieren practicar sus alumnos? (orales, escritas, vídeos, lecturas) 19. ¿Cómo piensas que tus alumnos evaluarían tu desempeño docente? 20. ¿Algún otro aspecto que quiera considerar de su experiencia en el desarrollo de la clase en general?

ANEXO 4: Ejemplos de Análisis del Discurso

Ficha de trabajo 1 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: Vespertino - Nocturno

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCION ES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas E: ...primer pregunta ¿conoce la misión, visión y objetivos del C.I.?</p> <p>M: he, no, no los conozco. Desafortunadamente, bueno, el objetivo, uno como maestro...deduces que tienes que transmitir, enseñar el idioma, pero en sí la visión, eh, bueno tienes que enseñar el idioma porque es para eso estamos, es el objetivo de la clase, pero ya del centro como institución, lo desconozco, desafortunadamente.</p> <p>E: muy bien, ok. Otra pregunta, ¿recibió?, en su encuesta, tenemos la, tenemos la respuesta a la pregunta que si recibió capacitación antes de empezar a laborar en el C.I., la respuesta fue negativa. ¿Qué tipo de capacitación, ya sea cursos, talleres o seminarios le gustaría recibir en el C.I. y por qué?</p> <p>M: bueno, capacitación relacionada con el uso, a mí en particular, me llama la atención, es capacitación relacionada con el uso del idioma. Eh, frases que, como se implementa el idioma inglés, o cómo se hacen excepciones en español, entonces ese, ese sería un curso que me gustaría recibir. Eh, bueno especificando más, cuáles son, las, mmm, expresiones o palabras que son meramente, solamente se utilizan en el idioma inglés, y las personas nativos lo utilizan en el contexto propio y sin embargo, a nosotros a veces, cuando queremos utilizarlas, se hace un mal uso de eso porque no conocemos el contexto en donde esas expresiones se utilizan. Eso es lo que me gustaría...expresiones o palabras, dependiendo del contexto.</p> <p>E: muy bien gracias. Otra pregunta, el semestre pasado se hicieron unas jornadas didácticas aquí en el C.I., ¿asistió usted a ellas? ¿Qué impresión le dejaron?</p> <p>M: sí asistí, fui expositora en una, pues que es un buen comienzo y un buen intento por, por realizar este tipo de, es capacitación para mí, son, las considero en el rubro de la capacitación, porque son espacios en donde compartimos conocimiento, y dónde, he, de técnicas, este, métodos, estrategias, que a veces maestros utilizan, y herramientas que utilizan en su clase, y que algunos maestros desconocíamos,</p>	<p>Referencial / Expresiva Apelativa y referencial</p> <p>Expresiva</p> <p>Fática / Referencial</p> <p>Metalingüística Apelativa y Referencial</p> <p>Expresiva</p> <p>Referencial</p>

<p>entonces ahí compartimos esa información. Entonces las considero pues importantes, y ojalá se vuelvan a repetir.</p> <p>E: muy bien, la siguiente pregunta, es en cuanto al uso de la lengua materna en las clases de inglés. ¿De qué manera cree usted que afecta el aprendizaje de los estudiantes, el que se use o no se use la lengua materna en la clase de inglés?</p> <p>M: bueno, depende, en qué medida y en qué porcentaje, se podría utilizar el porcentaje para que se utili, de, de más bien el porcentaje del uso del idioma inglés, si se utiliza mucho, perdón, el idioma español, si se utiliza mucho español en una clase, si afecta en el sentido de que el alumno va perdiendo fluidez, y va también va perdiendo la capacidad de entender, este, cuando se le está dando instrucciones en inglés, pero, en ocasiones si lo considero necesario, no hablar y dar una explicación en inglés, sino pequeñas, eh, explicaciones o equivalencias del porqué en un idioma inglés se dice de una forma y en un idioma español, otro, más que todo para compararlo, con el idioma español, y ver que no se emplea igual, entonces, solamente para eso lo considero necesario. Porque después quieren, m, lo entienden mal en inglés, porque quieren traducir palabra por palabra, pero ya toda la expresión se utiliza diferente, y también es una situación diferente, entonces ahí es cuando lo justifico, pero no para que sea, dar una clase de inglés, con el idioma materno de español, ahí no, no lo considero, este, importante, y sí afecta, afecta en el avance del alumno, en el idioma inglés.</p> <p>E: muy bien, eh siguiente pregunta, ¿de qué manera justifica usted el que se enseñe o no se enseñe reglas gramaticales en el aula? ¿Está de acuerdo en enseñar reglas gramaticales, así, per se?</p> <p>M: si, si estoy de acuerdo, em, porque es una parte del idioma, pero solamente es una parte, tampoco, eh, porque al momento de, cuando se enseñan hacer reglas gramaticales, estamos dando las bases de cómo utilizar el idioma de una forma correcta, de acuerdo a la gramática, para que estructuren bien a nivel oración, y después esa oración, construir ya sea un párrafo escrito o un...un dialogo o una exposición oral, pero la base tiene que ser a nivel oración, entonces por eso, se enfoca en la gramática, pero solamente es una parte, no, no hay que caer en los excesos, de hacerlo todo gramaticalmente, o que solamente se, se resalte esa habilidad o se practique esa habilidad.</p> <p>E: ¿y es usted quien enseña las reglas?</p> <p>M: no, porque normalmente, he, vienen en el libro, lo que acostumbre hacer, es que los alumnos, les pongo ejemplos, anoto lo que, algunos respuestas, claro, yo las voy modulando, sus respuestas con la gramática, las anoto en el pizarrón, y ellos poco a poco van deduciendo, la, la estructura, yo no les digo es así, primero claro, primero esta palabra que es, para que ellos vayan infiriendo la regla gramatical, y ya al final ya la ven este, en el pizarrón, ya les empiezo a hacer otras preguntas y ellos empiezan a utilizarla. Pero que yo les diga así, así completamente, ahora vamos a hablar de la voz pasiva, la voz pasiva es así, porque muchas veces, ellos ya se lo saben y cuando no, trato de metérselas en ejemplos, aunque al final de cuentas, es gramática, pero no se escucha tal gramatical, o sea que nos vayamos directamente al punto, no, con situaciones de la vida</p>	<p>Apelativa</p> <p>Fática / Apelativa</p> <p>Referencial y apelativa</p> <p>Referencial</p> <p>Metalingüística</p>
--	---

Ficha de trabajo 2 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: matutino- vespertino

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCIONES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas</p> <p>E: muy bien, vamos a empezar con la entrevista, y la primer pregunta sería sobre la capacitación en el C.I. ¿Qué tipo de capacitación, ya sean cursos, talleres, seminarios, le gustaría que se dieran en el C.I. y por qué?</p> <p>M: bueno sería muy buena idea, eh, primero que nada capacitación en cuanto a los materiales, amo hacer materiales, que ayuden a los muchachos a aprender un, aprender el idioma, no hablo nada más de inglés, pero siempre me llamo mucho la atención la creación de materiales, tan es así que le dedico bastante tiempo de mi, tiempo libre, a dedicar, a hacer materiales, adecuarlos, he, no solamente de forma tecnológica, quiero decir, no sé, con power point, ese tipo de cosas, también lo hago de forma tradicional, eh, también me gustaría, a lo mejor un curso de, he, diseño de, de programas o planes de estudio. Ya lo habíamos tomado en la facultad, pero, con el paso del tiempo, pues, si se olvidan muchas cosas, a lo mejor lo pone uno en práctica a diario pero sí sería bueno refrescarse, además, con las nuevas, he, he, pues no sé, metodologías, cosas que han estado saliendo, pues, si estaría bastante interesante. Otra cosa más que me gustaría mucho es algún curso de fonética y fonología, he, pues, lo vimos en la facultad, pero de la misma manera, sí fue una cosa bastante ligera para mi gusto, me hubiera gustado un poco más, y lo digo más que todo porque no, no sé exactamente en qué lugar se pueda, uno especializar en esa, específicamente en fonética y fonología, y así ya poder estar uno un poco más preparada para la enseñanza de los muchachos, aunque, si soy sincera, creo que esto, enseñar fonética y fonología a una persona que está aprendiendo un segundo idioma, he, se me hace mucho, pero sí me gustaría para estar preparada, y quizá, a lo mejor, algún curso, algún taller, de psicología, porque sí, hace falta, sí, sí creo yo conveniente, que, recibamos algún tipo de, adiestramiento para ese tipo, porque finalmente somos humanos y, no, no somos, ni tenemos el conocimiento, he, vaya no está bien, he, aprendido, no sé, algo que nos ayude a nosotros comprender mejor a los, a los muchachos y, así también, quizá nosotros también nos comprenderíamos mejor. Yo creo que eso sería lo más importante, a lo mejor se me escapa por ahí alguno,</p>	<p>Apelativa expresiva referencial metalingüística</p> <p>ca</p> <p>expresiva referencial metalingüística</p> <p>ca</p> <p>referencial apelativa</p> <p>Expresiva</p> <p>Apelativa</p> <p>Expresiva</p>

<p>pero en este momento es en lo que puedo pensar, de hecho, siempre lo he pensado, nos han dado algunos cursos, pero, considero que sería mejor, he, a lo mejor, más tiempo, para así poder este, o sea aprovecharlo como debe ser.</p>	<p>Referencial</p> <p>Expresiva</p>
<p>E: así nos vamos de corrido, la siguiente pregunta tiene que ver con el uso de la lengua materna en las clases, ¿de qué manera afecta el aprendizaje de los estudiantes el que se use, o no se use el, la lengua uno en la clase de inglés?</p>	
<p>M: yo estoy a favor de que se use la lengua uno, siempre y cuando sea solamente para, he, mostrar o ejemplificar, el uso del, del segundo idioma, a una equivalencia al, al primer idioma, porque a veces uno explica, y ellos no alcanzan a comprender porque simplemente en la, en la lengua madre, pues no existe, o, existe de otra forma, entonces, lo he usado, no, no, no voy a mentir, lo he usado en casi todos los niveles, de forma bastante, he, consiente, no, no estoy en contra de, habrá quienes digan que están en contra de usar una segunda, la lengua materna porque se está estudiando y se quiere llegar a, a la, he, al aprendizaje de la segunda lengua, pero como lo dije, a veces es necesario trasladar o ,o, no sé, hacer una equivalencia en la lengua madre, con la lengua que se quiere adquirir, no lo veo como un pecado realmente, lo, lo veo más bien como una ayuda.</p>	<p>Expresiva</p> <p>Apelativa</p> <p>Expresiva</p> <p>Apelativa</p> <p>Metalingüística</p>
<p>E: muy bien, y sobre el uso de reglas gramaticales,</p>	
<p>M: he...</p>	<p>Apelativa</p>
<p>E: ¿está de acuerdo en, en enseñar reglas gramaticales?</p>	<p>Expresiva</p>
<p>M: me gusta enseñar reglas gramaticales, más que todo porque forman parte del lenguaje, he, no, no me veo no enseñándolas, no me veo no, no diciéndoles a los muchachos, no sé, las estructuras o ese tipo de cosas, sí me gusta hacerlo, pero, pero prefiero casi siempre hacerlo en, en base a la función de la regla gramatical, por decir, he, ¿para que usamos el presente perfecto? Les enseñó una estructura pero no les digo vas, no les digo, solamente la estructura, les digo la función, y la función específicamente es para hablar de experiencias, primordialmente, habrá otras, pero ésta es de las más importantes, entonces, he, veo bien que se enseñan las reglas gramaticales, pero, pero me gustaría más, que se, que los muchachos aprendieran para qué le sirve, a veces los textos solamente nos manejan la regla gramatical como un cuadro de fórmulas y ya, pero, vagamente lo hacen como alguna función, y todas las reglas gramaticales tienen una función, y para qué nos van a servir, entonces, si ellos se aprenden bien para qué le sirve el día de mañana, que estén en alguna situación en la que tengan que usar el, la, la regla gramatical perdón, o la estructura gramatical, lo que les va a venir a la mente es para qué les sirve, o, o cuál usarla por su función, no tanto la fórmula, porque sí, si aprenderse una fórmula lo veo bastante, no sé, lo veo frío, no le, no le encuentro el sentido.</p>	<p>Expresiva</p> <p>Referencial</p> <p>Expresiva</p> <p>metalingüística</p> <p>referencial</p> <p>expresiva</p> <p>apelativa</p>
<p>E: muy bien, la penúltima pregunta es sobre he, aparte de conocimientos y habilidades, ¿cree que se pueden enseñar valores en una clase de inglés?</p>	
<p>M: he, lo creo, lo he probado, lo he puesto bastantes veces, he, he, en práctica, he, no sabemos si realmente lo que uno pone en práctica en el salón como, el enseñar valores tenga, he, algún resultado o no, pero se cumple con esa misión, personal, he, por lo general mis clases están, tienen siempre</p>	<p>Apelativa y</p>

Ficha de trabajo 3 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: matutino, vespertino y nocturno

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCIONES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas</p> <p>E: Buenas tardes... Vamos a empezar con la primer pregunta de la entrevista, he, sobre la capacitación en el C.I., ¿qué tipo de capacitación le gustaría recibir en el C.I. y por qué?</p> <p>M: me gustaría que hubiera más seminarios, o cursos específicos de los diferentes idiomas que se imparten aquí en el instituto con, práctica, práctica, vivencial, de, de algún, diferentes métodos o actualizaciones, de estrategias o de actividades o material nuevo que hay.</p> <p>E: y otra pregunta es sobre la utilización de lengua materna, del español en la clase de inglés. ¿Usted está de acuerdo en que se use, ya sea que usted la utilice o los alumnos la utilicen y, y por qué?</p> <p>M: no, nunca he estado de acuerdo en que se use la lengua materna porque siento que es una interferencia y los alumnos después he, no se van a poder desprender de ese, de esa ayuda. He, en general yo nunca hablo en español, o mi lengua materna, ni dejo que ellos lo hagan, algunas veces, yo, como siempre les digo, yo siempre voy a tratar de explicarles de alguna forma hasta que entiendan, con ejemplos, o con algún dibujo, de alguna forma en que ellos entiendan, pero sin que haya la interferencia porque después, siento que van a tender a traducir a todo, entonces eso interfiere en, en la producción oral, que realmente, mmm, siento que, con esa interferencia, muchas veces no corresponde, la estructura o la palabra, no corresponde al idioma, en inglés por ejemplo no corresponde y se traban y ya no pueden expresar lo que quieren expresar por estar pensando en español.</p> <p>E: muy bien, y sobre las reglas gramaticales ¿usted está de acuerdo en que se enseñen, usted las utiliza las reglas gramaticales, usted las explica en la sala de clase?</p> <p>M: casi siempre doy ejemplos que parten de ello, o sea, ellos, hago una frase en donde, donde obviamente está implícita la estructura o la, pero no, no les digo la regla gramatical, a veces, igual y sí, por ejemplo algún verbo, aquí tienen que usar el, el pasado participio, alguna forma así, pero no en sí que una fórmula o un, una fórmula de la estructura, sino más bien que entiendan el contexto, como se usa y, y puedan aplicarlo en una conversación o una pregunta o una respuesta, etcétera.</p> <p>E: muy bien. La siguiente pregunta: ¿cuándo cree que es conveniente corregir la pronunciación de los estudiantes?</p> <p>M: casi siempre escucho lo que dicen y al final hago una corrección, pero la mayoría de las veces la hago en grupo, a ver, si alguien</p>	<p>Expresiva</p> <p>Expresiva y apelativa</p> <p>Referencial</p> <p>Apelativa</p>

<p>se equivocó o la mayoría se equivocó en la misma palabra o alguna estructura, retomo ese tema y lo, como que doy una pequeña explicación de, de cual es lo correcto y como se dice o pido a todos que lo, que lo corrijan en grupo, en coro. Eh, a veces, si es, si es este, por ejemplo una participación oral individual que es frente a grupo, lo que hago es escribir todos los errores que tuvo el alumno, y al final comentarle este, los errores o también igual, en general, anoto todos porque muchas veces los mismos alumnos tienen las mismas, los mismos errores de pronunciación o algo, y lo corrijo al final, pero en forma grupal, casi siempre.</p>	<p>Referencial y apelativa</p>
<p>E: muy bien, aparte de conocimientos y habilidades, ¿usted cree que es posible enseñar valores y actitudes en el C.I.?</p>	
<p>M: sí, sí porque es un, en el salón, en la clase, pues tiene que haber respeto en, tiene que haber muchos, muchos valores dentro del aula para tener una convivencia buena, y para poder este, llegar a un aprendizaje, eh, colaborativo, en buen ambiente, porque siento que si alguien está a gusto en un aula, en un salón de clase, está más, más propenso a, más abierto a aprender, que si no hubiera respeto, no hubiera este, pues ciertos valores dentro del, de la clase.</p>	<p>Apelativa</p>
<p>E: en la observación que se realizó de su clase de inglés, se registró que utiliza música de diversos tipos, mientras sus alumnos realizan actividades, ¿cuál es la razón de esto?</p>	
<p>M: siento que, relaja y no se concentran tanto en, en no sé, como lo están diciendo, como lo están escribiendo. Casi siempre, lo que hago, es que cuando están haciendo ejercicios escritos, este, pongo música, eh, en un volumen bajo, si, y música no tan este, movida para que ellos estén concentrados, la mayoría, la verdad si me ha comentado que le gusta eso, no hay alguien que me diga que no, últimamente un alumno si me dijo, es que, como a él le gusta mucho la música, que se distrae un poco, pero, en general, la mayoría, este, le gusta, y no me dijo que no le gustara, si no, simple y sencillamente que quería cantar, pero, realmente, si como que se relajan, entonces siento que el ambiente del salón también se relaja mucho en ese aspecto. Cuando ya participan, que es una actividad, alguna actividad donde van a escribir en el pizarrón que no tiene que ver tanta, que ya no tienen que estar concentrados o algo, entonces, sí, subo el volumen de la música y este, y es música a lo mejor más este, este, más movida o algo y también les gusta, les gusta, les gusta estar escuchando la música.</p>	<p>Expresiva Referencial Apelativa</p>
<p>E: muy bien, ¿le gustaría agregar algo más?</p>	
<p>M: no, es todo.</p>	
<p>E: muchas gracias.</p>	
<p>M: de nada.</p>	<p>Referencial</p>

Ficha de trabajo 4 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: Vespertino

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCIONES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas</p> <p>E: La primera pregunta de la entrevista es sobre la capacitación en el C.I. ¿qué tipo de capacitación le gustaría recibir en el C.I. en cuanto a cursos, talleres, seminarios?</p> <p>M: bueno, las capacitaciones me gustaría mucho que fueran acerca de evaluaciones, por ejemplo, las evaluaciones orales. Lo que es también, las evaluaciones en cuestión de expresión escrita, que también son bien importantes y creo que en general teoría de lo que es la industria.</p> <p>E: muy bien, la segunda pregunta es sobre el uso de la lengua materna en las clases de inglés. ¿De qué manera cree que el uso de esta lengua afecte el aprendizaje de los estudiantes, el que se use o no el español, en la clase de inglés?</p> <p>M: bueno, el que se use español en las clases de inglés yo creo que de alguna manera va, eh, afecta en cuanto a, la fluidez que pueda el alumno tener tanto para la comprensión, como para la expresión, ya que el usar la lengua materna pues le está ayudando a , de alguna manera está traduciendo ¿no? Entonces, creo que, más que nada, eso es lo que va a afectar la, la fluidez, la, la rapidez en, en cuanto a una respuesta que pueda llegar a producir.</p> <p>E: ¿cuándo cree que es conveniente corregir la pronunciación de los estudiantes?</p> <p>M: cuando tenemos la clase de pronunciación más que nada o de maneras indirectas, cuando es una clase normal, es decir, eh, dice una palabra mal y repetir la frase con la palabra correctamente, si el chavo se da cuenta pues que padre, si no, pues bueno, ya habrá tiempo de corregirlo en, eh, el espacio para pronunciación.</p> <p>E: ¿de qué manera se justifica el que usted enseñe, o no, reglas gramaticales en el aula?</p> <p>M: bueno es importante para nuestros alumnos porque algunos son universitarios que tienen, he, unos de sus objetivos es presentar exámenes para poder titularse o para poder ir a estudiar a alguna, a, a, en algún otro lugar entonces, estos alumnos tienen que estar preparados para eh, presentar exámenes que tienen secciones específicas de gramática, entonces tienen que saber más o menos las reglas para que puedan ser un poquito más, eh, efectivo, su, actuación en el examen. Más que nada.</p> <p>E: muy bien. Aparte de conocimientos y habilidades, ¿cree que se puedan enseñar valores en la clase de inglés?</p> <p>M: yo creo que sí, va, va implícito, ¿no? yo creo que los valores</p>	<p>Apelativa expresiva y apelativa</p> <p>Apelativa expresiva y</p> <p>Referencial y apelativa Metalingüística</p> <p>Referencial y apelativa</p>

<p>que vamos enseñando, o que se van de alguna manera reforzando, porque ellos ya los traen, tienen que ver mucho con la, mmm, la persistencia, lo que es la responsabilidad, lo que es eh, el, el valor de la honestidad, de alguna manera y así, yo creo que es, va bien a cualquier otro nivel educativo, no creo que sea diferente a lo que ves por ejemplo en preparatoria, o lo que ves en facultad, tienes, es un compromiso y se tienen que ver, lo que son los valores.</p> <p>E: finalmente, ¿Qué opina del trabajo colegiado? ¿Tiene proyectos en común con otros compañeros?</p> <p>M: eh, no tenemos proyectos así para que digamos vamos a desarrollar esto, m, m, salvo lo que eh, de alguna manera se organiza aquí por semestres, tenemos algún tipo de actividad en la que nos pidan que revisemos por ejemplo, los programas o revisemos exámenes o, ese tipo de cosas, bueno, ese es el trabajo que se hace, pero casi siempre es organizado por coordinación, no es algo que salga de una manera independiente por nosotros, ¿no?</p> <p>E: muy bien, ¿hay algo más que le gustaría agregar?</p> <p>M: yo creo que no (risas) ¿quieres algo más?</p> <p>E: gracias, muchas gracias.</p> <p>M: espero que esté todo bien (risas)</p>	<p>Expresiva y referencial</p> <p>Referencial</p>
--	---

Ficha de trabajo 5 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: Vespertino

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCIONES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas E: ...la pregunta número uno tiene que ver con la capacitación en el C.I. ¿qué tipo de cursos, talleres o seminarios le gustaría que se impartieran en el C.I. y por qué?</p> <p>M: en lo personal me gustaría que nos dieran cierta capacitación sobre nuevas técnicas de enseñanza, puesto que la mayoría de nosotros, de manera personal, me gradué ya hace más de veinte años, las técnicas de enseñanza eran unas y con el paso del tiempo han cambiado y sin embargo, aunque uno a tratado de ir avanzando y viendo nuevas técnicas, eh, si nos dieran mejor preparación podríamos explicar las clases utilizando cosas novedosas.</p> <p>E: muy bien, la segunda pregunta es sobre la utilización de la lengua materna en las clases de inglés, ¿de qué manera afecta el aprendizaje de los estudiantes el que se use o no se use el español en la clase de inglés?</p> <p>M: no creo que tenga consecuencias de, negativas. Eh, no se debe utilizar la lengua con, en un, en forma diaria, pero si para aclarar algunas dudas, o cuando los alumnos tienen problemas con vocabulario, a veces es más difícil y es más confuso, tratarles de explicar una palabra en el mismo idioma objeto de estudio, que darles la traducción. Eh, lo he intentado, he explicado palabras difíciles de entender para los muchachos y al final les pregunto que cuál es la pregunta, la palabra en español, y todo mundo sale con palabras diferentes, entonces creo que ahorra tiempo, y este, no creo que sean afectados los alumnos en forma negativa. Las explicaciones y las palabras o vocabulario nuevo pueden ser explicados en español, pero no siempre.</p> <p>E: ok. Siguiente pregunta, ¿de qué manera se justifica que usted enseñe o no reglas gramaticales en el aula?</p> <p>M: las reglas gramaticales yo las veo como una estructura que el cerebro debe apoderarse de, hacerlas propias, y de esa forma, eh, poder responder ante situaciones nuevas teniendo ya una base de cómo deben estructurar las, las palabras para comunicar lo que realmente quieren transmitir. Eh, la gramática que, lo único con lo que no voy de acuerdo es con que se le diga al alumno el nombre de cada aspecto gramatical, se le debe más bien dar este, la gramática, decirle este es el orden, como una especie de fórmula, sin decirle este es el presente, este es el pasado, este es el verbo más el participio más, todo eso.</p> <p>E: ok. Aparte de conocimientos y habilidades, ¿cree que se</p>	<p>Expresiva y apelativa</p> <p>Expresiva, apelativa</p> <p>Referencial</p> <p>Expresiva</p> <p>Apelativa y expresiva</p>

<p>pueden tener un diccionario inglés-inglés o ni modo, pueden tener un diccionario inglés-español. Pero que al momento de, de utilizarlo en salón sea en inglés. Porque de otra manera él no, no te va a poner atención, si tú le explicas algo en inglés y sabe que al final lo vas a decir en español. Él no te va, no te va a poner atención, y no se va a esforzar él en utilizar el inglés.</p>	<p>Apelativa</p>
<p>E: y las reglas gramaticales, por ejemplo, en inglés...</p>	
<p>M: las reglas gramaticales, ¿explicarlas en inglés?</p>	
<p>E: ajá...</p>	<p>Apelativa</p>
<p>M: tiene que explicarse en inglés, igual, si hay alguna duda, que, que el alumno se lo haga saber al maestro, que hay una duda, si vemos que la duda es recurrente, entonces ten... yo, pondría algún tipo de ejercicios para que ellos identifiquen bien lo que es la regla, pero tampoco estoy de acuerdo en explicarla en español.</p>	<p>Expresiva</p>
<p>E: y en cuanto a la pronunciación, ¿cuándo cree que sea el momento más conveniente para corregirla?</p>	<p>Expresiva</p>
<p>M: mmm, yo en ese nivel, bueno ahorita tengo quinto y séptimo, yo lo que quiero es que el alumno hable, que pierda, el de quinto, que empiece a perder el miedo a hablar, porque tienen miedo a equivocarse, tienen miedo de no pronunciar bien, tienen miedo que se rían de ellos, y a veces tienen miedo de, de no poder decir lo que quieren decir, por temor a pronunciarlo mal, entonces, yo creo que para pronunciación es en ese momento. En ese momento se equivocó en tal palabra, corregirlo, pero no, no detenerlo totalmente, sino que, dejarlo tantito que se, que le siga en su oración, en la idea que tiene, detenerlo y decirle “te equivocaste en esta palabra, no era así”. Otra manera que yo quiero, que yo quisiera implementar pero que no ten, que no he tenido tiempo es, cada vez que ellos hablen, grabarlos, ahora con la tecnología, grabarlos y no sé, al final de la clase, los últimos quince minutos, pues, poner de perdido dos, dos ejemplos, para que se escuchen y vean en que se equivocan, porque a veces en un, por ejemplo, en un examen oral te dicen, yo te digo al final, “tú te equivocaste en tal palabra”, “no, yo no la dije así, yo no la dije así”, entonces cuando ellos escuchen, ahí de esa manera van a prender mejor, pero necesitamos no dos días para oral, necesitamos cuatro.</p>	<p>Referencial</p>
<p>E: muy bien, eh, aparte de conocimientos y habilidades, ¿cree que se puedan enseñar valores en la clase de inglés?</p>	
<p>M: sí, en la clase de inglés si se pueden enseñar valores: la responsabilidad, desde el momento que el alumno tiene que hacerse responsable de sus participaciones, de sus faltas, porque si no viene no participa, y si no participa, su calificación en cuanto al número, va a bajar. El respeto, desde que tu llegas al salón de clases, debes de poner las reglas: que no se deben de burlar de ellos, que no lo deben hacer sentir mal. La tolerancia, en algunos, en algunas actividades, yo, trato de que los pares, sea una persona muy buena con una persona no tan buena, para que la buena le ayude, pero la buena tiene que ser tolerante y paciente. Entonces, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, no sé si la manera en que tu manejas tu clase, o sea, que vean que tú tienes tu clase preparada</p>	<p>Apelativa y expresiva</p>

<p>con anticipación, que de esa manera tu respetas tu trabajo y respetas el tiempo que ellos vienen aquí, que no vienen a perder el tiempo. La puntualidad, si yo llego temprano ellos también van a ver que ellos también tienen que llegar temprano y que no me voy temprano.</p> <p>E: muy bien. La última pregunta es sobre el trabajo colegiado. Eh, ¿tiene proyectos en común con otros compañeros?</p> <p>M: ya tenemos tiempo la maestra X,Y * y yo, que hemos tratado de que los exámenes orales sean iguales, manejar los mismos temas y, por ejemplo si les pedimos una presentación Power Point, que es al final, en parejas, tratar de evaluar lo mismo, queremos hacer que todo el mundo haga lo mismo que nosotros, o sea, que el otro maestro de séptimo, no les ponga una conversación memorizada, que el de la presentación Power Point, no sea material que se memorizó, sino que sea un trabajo bien hecho y que no sea un trabajo de decir “hoy tienes que hacer una presentación la semana que entra”, no, que en todo el semestre se vaya viendo cómo se va a hacer...</p> <p>E: como un proyecto...</p> <p>M: como un tipo proyecto, cómo se va a hacer al final, que al final no sería una, la calificación definitiva del examen oral, pero es parte y de esa manera nos involucramos nosotros y también involucramos a los alumnos. Eso es lo que nosotros queremos hacer pero, pues también nos hace falta tiempo, nos gustaría que fuera como en la básica, que te dan el último viernes del mes, para decir “nos vamos a dedicar a hacer esto”, pero todos, y a lo mejor sacaríamos un mejor trabajo.</p> <p>E: muy bien. ¿Algo más que desee agregar?</p> <p>M: no, pues ojalá que este trabajo te sirva y nos sirva pues, para mejorar y, y, todo lo que me preguntaste es importante. Más, más, más más, la capacitación, porque siento que, hemos visto casos de gente, maestros, que nada más llegan a dar la clase como si fuera, no sé, o sea, tipo mecánica, y a él no le interesa meterle un poquito más al aprendizaje de los alumnos, y yo creo que con cosas que podamos obtener de fuera lo podemos lograr.</p> <p>E: muy bien. Muchas gracias maestra.</p> <p>*Omisión de nombres.</p>	<p>Referencial</p> <p>Apelativa</p> <p>Apelativa</p>
--	--

Ficha de trabajo 7 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: vespertino

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCIONES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas E: ...Pregunta número uno: ¿Qué tipo de capacitación: cursos, talleres, seminarios, le gustaría recibir en el C.I. y por qué? M: este, pues yo creo que, eh, cursos que se enfoquen en, en la evaluación. Creo que en el C.I. hace falta una guía para que todos los maestros evalúen de una for..., de la misma forma y, creo que necesitamos un curso específicamente para, todos evaluar en la misma forma. E: muy bien, la siguiente pregunta es sobre el uso de la lengua materna en las clases de inglés. ¿De qué manera cree que afecta el aprendizaje de los estudiantes, el que se use o no se usa la lengua materna? M: yo creo que no se, no se, no afecta, siempre y cuando solo, solo se use para hacer aclaraciones, para confirmar o para, he, aclarar alguna confusión, porque es preferible que el alumno, eh, oiga una explicación rápida en, en español, a que se quede con una confusión, y nunca sepa ni cómo, ni cuándo, ni para qué. Eh, cuando sean cuestiones muy complejas, creo que es, es oportuno y no, no afecta a los alumnos, al contrario. E: ¿de qué manera se justifica el que usted enseñe o no reglas gramaticales en el aula? M: ¿de qué manera sé qué? E: se justifica, el que se use o no se use reglas gramaticales en el aula. M: a ver, no... E: que enseñe por ejemplo la voz pasiva. La voz pasiva se forma así, se trabaja así, etc. M: si yo...el método, ese es método tradicional, tampoco está bien que, que empieces por eso pero cuando ya lo aprendieron o cuando, es que vamos a lo mismo, cuando es necesario, no creo que tenga de, nada de malo que lo, lo identifiquen y se explique, o se refuerce, nada más dar una explicación así para que, aclarar, al final, porque al final de cuentas los exámenes te dicen presente progresivo, o en los libros, y te, y te mencionan los tiempos, entonces es incongruente que no les digamos este, una explicación muy, muy tradicional, o sea, porque los libros como quiera lo siguen manejando, los exámenes como quiera, siguen este, nombrando los tiempos. E: muy bien. ¿Cuándo cree que es conveniente corregir a los</p>	<p>Expresiva</p> <p>Expresiva y apelativa</p> <p>Apelativa</p> <p>Referencial</p>

<p>estudiantes, hacer correcciones?</p> <p>M: pues yo siempre los corrijo al momento de que están hablando, pues si los corrijo después ya se les olvidó. En los exámenes orales, por ejemplo, voy anotando todo y al final del examen oral, les digo: “a ver, tú te equivocaste en esto, tú te equivocaste en lo otro, confundiste tiempos, eh, no me manejaste pasado, no me manejaste cierto tiempo”, o sea, siempre les hago las correcciones, cuando están aquí en clase, no les hago la corrección de que les digo, eh: “a ver, corrígelo” no, él dice una palabra y yo se la co..., yo le digo: “ah” y le corrijo el tiempo, es de que dijo, por ejemplo “<i>I see my grandmother</i>” “ah, <i>you saw your grandmother</i>”, entonces, ahí ya lo corrijo, entonces no se oye mal y ya “ah, sí” se dan cuenta del, del co..., del error.</p> <p>E: aparte de conocimientos y habilidades, ¿cree que se puedan enseñar valores en la clase de inglés?</p> <p>M: definitivamente que sí, sí, o sea, todo el tiempo, eh, primero con tu ejemplo, y luego, haciendo alguna seña, alguna nota, algún...al principio de la clase, si tú te fijas, el salón está limpio, y yo, no los dejo que tiren basura ni nada, aunque ya sé que no son niños, pero si les digo: “ustedes ya saben que no se tira basura, no se come esto, no se hace del otro, este, y el salón así como está, lo debemos dejar igual”, yo digo que, que siempre, siempre es bueno que de alguna forma enseñarles una cosa extra, y sí aunque ya estén grandes, como quiera necesitan.</p> <p>E: la última pregunta: ¿qué opina del trabajo colegiado? ¿Tiene proyectos en común con otros compañeros?</p> <p>M: no, no muchos, eh, nos juntamos a veces entre a, compañeras que damos la misma clase, el mismo nivel y comparamos: “este, oye, ¿tú en que vas, qué estás haciendo? Oye, ¿cómo hiciste esto? ¿Cómo presentas esto? ¿Cómo le haces para que no se confundan?” y entre, pero somos entre, entre amigas nada más, entre dos, tres, nos juntamos y, y que estamos ahí comentado un ratito, así rápido, libre, y, e intercambiamos cosas, pero, ideas o, o este, alguna técnica, pero así que lo hagamos como algo formal, no, para nada.</p> <p>E: muy bien, muchas gracias, ¿quiere agregar algo más?</p> <p>M: no, muchas gracias este, por la entrevista, y creo que son muy, muy, este, de mucha importancia el tipo de preguntas, y creo que van, espero que mejoren en algo el C.I.</p> <p>E: gracias.</p>	<p>Referencial y apelativa</p> <p>Referencial</p> <p>Expresiva</p>
--	--

Ficha de trabajo 8 para el Análisis del Discurso

Información General

Nivel educativo: Diplomado en un centro de idiomas de la UANL

Asignatura: Curso de inglés

Horario: Vespertino - Nocturno

Categorías de análisis: Funciones del lenguaje y Actos de habla

TRANSCRIPCIÓN	FUNCIONES DEL LENGUAJE
<p>CLAVE: E: entrevistador M: maestro entrevistado C.I.: centro de idiomas</p> <p>E: ...pregunta número uno de la entrevista, ¿qué tipo de capacitación: cursos, talleres, seminarios, le gustaría que se dieran en el C.I. y por qué?</p> <p>M: creo que primero que nada sería una buena idea que tuvieras, o bueno que tuviéramos un curso que fuera algo como tipo inductivo, me refiero a que, cuando tu empiezas a trabajar eh, en una institución que te den un entrenamiento sobre, las maneras de llenado por ejemplo de, de las listas, de toda esa papelería, así como también sobre el proceso de evaluación, ¿verdad? porque aunque seamos maestros, este, algunas veces bueno, varía de alguna, de una institución a otra, después ya una vez que ya tuviste tu capacitación, o sea o tu entrenamiento, ¿verdad? sobre los que es el inicio de, para trabajar dentro de la institución, a lo mejor, o sea capacitación en la cual nos enfoquemos en lo que es la didáctica, en lo que es la didáctica, y este, y darle pues continuidad, en base a lo que es por ejemplo las nuevas tendencias, o sea, que nos mantengan actualizados en todo lo que es el área pedagógica, así como también de lo que es por ejemplo, lo que es el uso de las tecnologías, este no sé, o sea, que sea algo muy completo.</p> <p>E: Ok sobre el uso de la lengua materna, ¿está de acuerdo en que se use en la clase de inglés? ¿Cree que afecte de alguna manera, positiva o negativa en la, en el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>M: Bueno yo por lo general, no, no comparto la idea de utilizar la lengua materna, este dentro de mi experiencia, cuando he tenido los niveles básicos, al principio, digo, cuando empecé hace muchos años, si tendía a utilizar la lengua materna, dentro de lo que eran las primeras dos semanas, pero, trataba de, ¡vaya de mezclar! ¿verdad? por lo regular todo era en inglés, excepto a lo mejor, cuando yo veía como que la carita de <i>what?</i> entonces era cuando yo ya ahí metía alguna que otra palabra en español, pero en sí, no, no me agrada la idea de utilizar el español, y, y ahora, pues mucho menos, creo que ya con la experiencia, vas desarrollando como que, técnicas, este, habilidades que hace, que te hacen transmitir instrucciones, o el conocimiento, de una manera más sencilla para que ellos lo puedan este, asimilar, y en el caso de la, por ejemplo de las instrucciones, pues también utilizo mucho lo que es, este, la mímica, entonces si yo veo que ellos a lo mejor no lo entienden, pues entonces ya lo empiezo como que a hacer yo, para que ellos lo puedan entender, pero no, no me agrada la idea de usar el español, y, bueno ya en</p>	<p>Apelativa Metalingüística</p> <p>Fática</p> <p>Expresiva y referencial</p>

<p>los niveles altos, como ahorita que es lo que estoy enseñando, este, definitivamente está prohibido. Creo yo que a lo mejor en lugar de beneficiarlos los perjudica, este, el utilizar la palabra, digo, la lengua materna, porque, entonces el alumno, lo único que hace es, este, hacer por ejemplo la traducción directa, entonces, el, el hecho de desarrollar un pensamiento, de empezar a hacer un poquito más así como que, analíticos y, buscar, no realmente la traducción porque en, ahorita por ejemplo en los niveles altos nos encontramos con muchos conceptos, mucho vocabulario, eh, a lo mejor hasta estructuras, que nosotros no tenemos, entonces, si ellos los quieren traducir, lo que pasa es que ellos, en lugar de, de beneficiarse se perjudican porque lo traducen con algo que no tenemos en el español, entonces hasta, a veces, ciertas veces, lo que hacen es que los usan mal, ¿Por qué?, porque lo tradujeron, o sea, a lo que es el español, cuando es una, por ejemplo, una estructura o una, un tiempo que no existe, que no tenemos en español, o simplemente una frase, ¿verdad? entonces yo lo que hago es no, no permito que usen el español, porque creo yo que en los niveles altos les afecta muchísimo más que en los niveles básicos.</p>	<p>Apelativa y expresiva</p>
<p>E: En cuanto a la corrección, la corrección a los alumnos, ¿cuándo cree que es conveniente hacerla? Por ejemplo en pronunciación.</p> <p>M: Bueno, yo, a mí no me gusta la idea de que si el chico esta externando una, o sea, ¡vaya! está hablando, está diciendo algo, dentro de esa oración, está diciendo algo que esta incorrecto, ¿verdad? o lo pronuncia mal, o utiliza una palabra que hizo una mala traducción, porque el inglés tienden mucho a poner el “shon” y pues ya la palabra es en inglés, entonces, a mí me gusta dejar que expresen su idea, ya una vez que expresaron su idea, entonces, parafraseo, o repito lo que ellos dijeron, de la manera, que debería de ser, y lo que hago es que en esa parte donde él se equivocó, pongo un poco más de énfasis, y por lo regular me ha funcionado yo veo que ellos, este, se dan cuenta que cometieron un error, y en caso de que sea lo que, ¡vaya! de que no se dieron cuenta, entonces es cuando ya, así al final de la sesión, es cuando yo ya, tomé mis notas y antes de que se me vayan les digo: “y esto hay que aclararlo, no se dice así, se dice así, laralala” y hago la corrección. Pero por lo regular no, no me gusta detener alumnos, o sea, me gusta dejarlos que expresen sus ideas, y este, y claro, yo, voy tomando nota, o ya sea en mi cuaderno, o si no, pues, trato de recordar y tan pronto tenga un <i>brakecito</i>, pues ahí anoto, para recordarles, hacer, hacer la aclaración, ya sea, una vez que él terminó de expresar su idea, o, al final acla...al finalizar la clase, antes de que se vayan.</p>	<p>Expresiva</p> <p>Fática Expresiva</p> <p>Referencial</p>
<p>E: muy bien, ¿de qué manera justifica enseñar, o no enseñar reglas gramaticales en el aula?</p> <p>M: ok, en cuanto a las reglas gramaticales no soy partidaria de, de enseñar, la enseñanza estructuralista, entonces, por lo regular en mis clases, eh, no explico estructura, es, digo, sí, si vemos, si vemos los tiempos, ¡vaya! Lo que en el programa está ahí, pero, en mi clase por lo regular empezamos siempre discutiendo de, cualquier, cualquiera experiencia que ellos pudieron haber tenido, este, y de ahí, parte toda una discusión que yo voy guiando para que me lleve a lo que yo quiero llegar, una vez que llegamos a eso, entonces empezamos a hacer un análisis un poquito más profundo, ¿verdad?, de tal manera que ellos solitos van llegando a lo que es, pues en esta caso sería la gramática, y ya una vez que ya llegaron ahí, entonces ya, empezamos, practicar, practicar, cuando son gramáticas que si son un poquito difíciles para ellos, por ejemplo, en los niveles avanzados, una de las gramáticas muy difíciles para ellos es lo de <i>complex sentences</i>, entonces ahí, si me enfoco, ¡vaya!, no me enfoco en</p>	<p>Expresiva</p> <p>Expresiva</p> <p>Referencial</p>

<p>explicarles la gramática, me enfoco en darles más ejercicios gramaticales, para que practiquen y ellos solitos van deduciendo como se usa, y sí, si me toma más tiempo, pero creo yo que es la mejor manera para, de, enseñar, ¿por qué? Porque yo soy partidaria de que sí, ¡vaya! De tener alumnos que sean, sean <i>self-learners</i>, o sea, que yo quiero, porque yo les digo a ellos, ellos ya están en el último semestre, entonces muchos de aquí se van, y luego se quedan con la idea de que, ¿y ahora qué? ¿Quién me va a seguir enseñando? Entonces, desde el principio del semestre yo les digo: “aquí, todos vamos a aprender, yo aprendo de ti, tu aprendes de mí, pero lo que yo me quiero enfocar es, a enseñarte no es el idioma, sino lo que yo quiero enseñarte son hábitos, hábitos en los cuales, que tú te vas, y así tu agarras cualquier revista, cualquier libro, y, o tu simplemente te metes a una página y tú mismo vas a empezar a practicar, y vas a empezar a ver y, o sea, volverte un poquito más analítico, para que tu veas, que tú mismo puedes mejorar tu nivel, y que realmente ya no necesitas a un maestro, lo que tú ya necesitas es, tu misma iniciativa, porque tú ya aprendiste las estructuras básicas, este, el vocabulario básico, entonces yo lo que quiero es tú seas independiente, que no, no, no tengas a un maestro atrás, o que siempre digas, ¿es qué como se dice esto?, no, yo puedo, y si no puedo decir la palabra tal cual la quiero utilizar en español, en inglés, entonces, yo tengo que ver la manera de expresar esa idea, es decir, si yo no sé cómo se dice, no sé, galleta, pues, ent...voy a tener que usar <i>cracket</i>, no sé lo que sea”, entonces, él tiene que ser capaz de no bloquearse, y salir a flote de esa situación, porque les digo, yo les digo a mis muchachos: “ustedes se tienen que preparar para la vida, no es para un examen, no es para una clase de inglés, es para la vida” ¿por qué? Porque le digo: “nosotros estamos preparando profesionistas, tu contexto nunca, o sea, no siempre va a ser la escuela, o sea, yo mi idea de que tu termines aquí estudiar y terminas en tu licenciatura y te vas a ir a hacer un posgrado, te vas a ir a estudiar en el extranjero, te vas a ir a trabajar y vas a tener contacto con extranjeros, entonces tienes que ser capaz de desenvolverte, de expresar tus ideas, a lo mejor dices tú mi nivel de inglés está bien, pero, obvio, ya en el ámbito profesionista, o de profesionista, necesitan más” entonces le digo: “tienes que, con lo que tienes, hay que saber hacer lo que se puede”, entonces, eso es por lo cual yo no permito que usen el español, ¿por qué? Porque si yo permitiera que usaran el español, entonces, el alumno, si no se sabe la palabra en inglés, pues va a voltear, va a volver al español, y la, o la otra, si no le permito se va a bloquear, entonces tengo que ser coherente con lo que estoy enseñando, si yo te digo: “no quiero que uses español, entonces te tengo que enseñar estrategias, a, este, técnicas, para que si no lo puedes usar, el español, busques tu manera de expresar esa idea, a través de otras palabras”, entonces, yo por eso no permito el español en mi clase, creo que, bueno, al menos ese día que fuiste a observar, lo viste, ¡hay, sí!, y este, y bueno, creo que esa es, así, la más grande idea del porqué.</p> <p>E: ok, entonces, ¿cree que aparte de conocimientos y habilidades se pueden enseñar también valores y actitudes en una clase de inglés?</p> <p>M: si claro, eso es un hecho, o sea, desde el momento que ellos, bueno, que estamos trabajando en, como un gran equipo, o sea, si enseñamos valores, este, son muchos, no, no, o sea, no te podría, creo que no terminaríamos de decir cuantos, pero podríamos empezar con lo que es la responsabilidad, o sea, el respeto mutuo, el, el, el saber escuchar a los demás, o sea, y, o sea, hay demasiados valores que, que se enseñan en una clase, porque realmente no nada más vienes a aprender una lengua, o sea, no vienes nada más a aprender el inglés y estructuras, o sea, no, eso es lo que hay que quitar de ahí, o sea, el aprendizaje de una lengua no es el</p>	<p>Expresiva</p> <p>Referencial y apelativa</p> <p>Metalingüística</p> <p>Apelativa</p> <p>Expresiva</p> <p>Apelativa</p>
--	---

<p>aprender nada más las estructuras y vocabulario, o sea, es todo un conjunto, o sea, tanto valores, tanto cultura, o sea, es en sí, otra manera de ver el mundo.</p> <p>E: muy bien, muchas gracias. ¿Tiene algo más que desee agregar, compartir?</p> <p>M: gracias. Pues no sé, a lo mejor en relación a, a lo de la enseñanza, o sea, de que, creo yo que si todos los maestros, o sea, nos enfocáramos en lo que es la enseñanza de una lengua, no como enseñanza de estructuras, ni de vocabulario, sino como, la ense, la enseñanza en un conjunto de una nueva visión, de, de crear un chico que se llena de cultura, que se llena de valores, que se llena de muchas cosas, eh, tendríamos diferentes seres humanos. ¿Por qué? Porque muchas veces podemos ver que hay alumnos que nos llegan, y nos llegan, y, y, pues bueno, creo que no es buena idea criticar, pero llegan y veces te das cuenta que ni siquiera leer saben, entonces si no saben leer en español, imagínate cómo van a saber leer en inglés, entonces, desde, desde ese punto de vista, yo creo que es, que es muy interesante la enseñanza de un idioma pero no enfocándonos en lo que es solamente la estructura o el vocabulario, o sea lo que es estructura, vocabulario, pronunciación, no, no, no, es todo, es todo un conjunto, que es lo que hace a un ser humano diferente, y este, pues bueno a mí me gustaría que todos hiciéramos lo mismo.</p> <p>E: bueno, tengo otra pregunta, ¿qué opina del trabajo colegiado en el C.I.?</p> <p>M: el trabajo colegiado creo que es algo un poco flaco, este, necesitaría reforzarse un poquito más, eh, formalmente, porque si habemos maestros que lo hacemos, digo, eh, hay, tengo muy buenas compañeras, y este, no sé si sea bueno decir los nombres, pero, pero con ellas hacemos un trabajo colegiado, pues se pudiera decir informal verdad, porque si trabajamos mucho de la mano, en cuanto a los tipos de evidencias, tipos de actividades que podemos aplicar en nuestro salón de clase que nos ayudarían, vaya, dentro de esta misma visión, verdad, y este, pero sería una mejor idea si todo se hiciera de una manera formal y se, y se, vaya, y se diera ya así por escrito, y que todos lo tenemos que aplicar. Pero eso no quiere decir que porque esté por escrito, porque ya es formal, ya está ahí detallado, se aplique, porque también tenemos por ejemplo, hay, habemos, bueno hay maestros, que aunque este por escrito, veces, se queda así como que, “¿y cómo lo voy a hacer? O no, no lo hago porque no tengo tiempo”, entonces a lo mejor pudiera ser, es que esto vaya de la mano con lo que son las capacitaciones que deberíamos de recibir, es decir, yo no te puedo decir, o sea, aunque sabemos que la enseñanza de una lengua es, o sea, por lógica, va enseñanza por competencias, o sea van de la mano, entonces, eh, muchas veces creo yo que hay, hay maestros, digo, he observado clases, hay maestros que da un poquito así como que se enfocan en lo que es la estructura, y ahí es donde yo digo: “no, eso no es la enseñanza del idioma”, pero desafortunadamente, veces tu les dices y platicas, pero nada más se queda con que, “oh, sí está bien”, entonces creo yo que con una buena capacitación, es decir, si entrenamos, practicamos, si, si, a parte observamos de una manera este, pues rigurosa, verdad, no nada más así como que yo soy tu amiga y eso, verdad, y se da un seguimiento, más bien dicho, este, a, cambiaríamos, y todos trabajaríamos hacia lo mismo, hacia el mismo objetivo y sobre la misma metodología, y, bueno tampoco estoy diciendo que lo que yo hago es lo perfecto, ni lo mejor, pero al menos a mí ha funcionado, y trabajando con compañeras de aquí, y creo que hemos enriquecido mucho las ideas y, y pues a lo mejor nos funcionado a las, bueno, todas las que trabajamos así. Porque digo, no creo ser la única, hay, creo yo que habemos más maestros que</p>	<p>Apelativa</p> <p>Expresiva</p> <p>Expresiva Apelativa</p> <p>Referencial</p> <p>Metalingüística</p> <p>Expresiva</p> <p>Metalingüística</p> <p>Metalingüística</p> <p>Expresiva</p>
--	--

trabajamos así aquí.

E: gracias.

M: de nada. Ah, ¿ya se acabó?

ANEXO 5: Ejemplos de reportes de análisis de las observaciones

Instrumento de observación y análisis de la observación (1)

hora	H	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
:00	4	Entrega a los alumnos exámenes de medio término revisados.	Uno por uno, recogen sus exámenes.	
:05	4	Escribe las respuestas del primer ejercicio en la pizarra.	Comparan las respuestas correctas con las que contestaron en sus exámenes.	
:15	4	Hace lo mismo con otros ejercicios. Conforme va escribiendo cada ejercicio, va haciendo un repaso de los temas vistos.	Hacen preguntas sobre las respuestas que la maestra escribe en la pizarra.	La mayor parte del tiempo se utiliza L2, pero en ocasiones, cuando los alumnos hacen más preguntas, se usa L1.
:40	4	Revisa algunos ejercicios de forma oral, leyendo en voz alta, haciendo pausas para que los alumnos chequen al mismo tiempo.	Comparan sus respuestas con las de los compañeros.	
:55	4	Les pide a los alumnos elaborar un diagrama que incluya la gramática del tema que van a empezar: tiempo futuro, basándose en una página del libro de texto.	Copian reglas y ejemplos de la página que proporciona la maestra. Comparan sus trabajos con los de los compañeros.	
:00	5	Llama a cada alumno a su escritorio para checar puntajes de calificaciones.	Van al escritorio a verificar calificaciones.	Algunos siguen haciendo preguntas referentes al examen.

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: el uso correcto de estructuras gramaticales.

Actitudes y valores: esperar turnos; trabajo colaborativo (al comparar respuestas de exámenes, y al hacer los diagramas gramaticales).

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Retroalimentación después de un examen parcial.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Contenidos gramaticales que se revisaron en las unidades previas.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos hacen preguntas después de cada ejercicio revisado.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí
No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Preguntan lo que no entienden a la maestra o a los compañeros.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

R= No hay.

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Al pedirles que ellos mismos revisen el tema que van a trabajar y que hagan un diagrama de lo que entienden. Ella no explica primero el tema.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Explica el tema nuevo después de que los alumnos ya lo han analizado.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Parafrasea para repetir alguna instrucción.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= En la última actividad asignada hace que los alumnos utilicen una estrategia de aprendizaje; en lugar de ser ella quien explique el tema, les pide a los alumnos que estudien y analicen un cuadro gramatical para que sean ellos quienes descubran las reglas que utilizarán en el siguiente tema.

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R=Para la primera parte de la clase, no hay mucha variedad de actividades. Los alumnos solo escuchan a la maestra, revisan la pizarra, sus exámenes, los de sus compañeros, y hacen pequeños comentarios.

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Además del *feedback* general, pasa a cada uno de los alumnos a sus escritorio para revisar calificaciones y el examen que cada uno presentó.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Comparaban sus respuestas y se preguntaban la razón de las mismas. En el segundo ejercicio, comparaban la información que cada uno escribía.

La evaluación.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje?

Sí No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Cuantitativa, a través del examen.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= se dieron retroalimentación unos a otros.

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= Los alumnos hacían preguntas en L2.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = La maestra utilizaba L2 la mayor parte del tiempo.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= Se pidió a los alumnos la elaboración de diagramas de un tema nuevo.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= La atmósfera era relajada. Los alumnos no se mostraban nerviosos al hacer preguntas al docente o entre ellos mismos. El objetivo de la clase, tener retroalimentación de un examen, se cumplió, al dedicarse la mayor parte del tiempo a revisar cada ítem y su explicación-repaso por parte del maestro.

Conclusiones de la observación.

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= La maestra enseña a los alumnos en base a los errores que éstos cometen.

No tiene problema en utilizar su lengua materna para explicar algo que no se entiende.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= El ambiente se percibe relajado. Los alumnos no temen preguntar, conversar entre ellos, hacer ruido.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= La maestra cree que los alumnos pueden aprender por ellos mismos. Esto se concluye después de ver que no es ella quien les explica un tema nuevo, sino que son los alumnos quienes tienen que responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Instrumento de observación y análisis de la observación (2)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
2:42	Toma asistencia de la clase. Recolecta evaluaciones sobre desarrollo de la clase.	Ponen las evaluaciones e una caja especial proporcionada por maestra.	Evaluación de alumnos sobre la metodología usada por maestra hasta la mitad del semestre.
2:47	Escribe en mitad de pizarra "Things I want to do next weekend". En la otra mitad: "Things I want to do next Xmas". Pide a alumnos hacer una lista con tres actividades de c/u. Ella escribe sus propias actividades.	Escriben sus planes en sus libretas. Preguntan por vocabulario que no conocen en L2.	La maestra les pide se esfuercen en utilizar L2. Ella lo hizo todo el tiempo.
2:56	Hace una encuesta para contabilizar actividades repetidas.	Preguntan a sus compañeros sobre sus actividades.	
3:07	Escribe en la pizarra oraciones completas y correctas, de las que escuchaba a los alumnos.		Usó diferentes colores para diferenciar estructuras gramaticales.
3:10	Explica la formación de oraciones y las diferencias entre "going to" y el presente continuo como futuro.		No mencionó el nombre de los tiempos, sólo su función.
3:15	Pide completar/corregir las oraciones que los alumnos escribieron.	Completan y corrigen sus oraciones.	Hizo que los alumnos revisaran sus producciones ellos mismos.
3:20	Revisa a cada alumno en su lugar, conforme van terminando.		Le da tiempo a c/u.
3:23	Divide clase en dos grupos. Les da hojas de máquina para que escriban las actividades que realizarán después de clase.	Esperaban turnos para escribir sus actividades uno por uno.	Actividad personalizada.
3:35	Les pide que lean las actividades de sus compañeros y que las memoricen.	Se preguntaban unos a otros para asegurarse que sabían a quién correspondía cada actividad.	La maestra monitoreaba los grupos caminando entre ellos.
3:45	Pregunta quién va a hacer X actividad, usando el presente continuo como futuro.	Pasan al frente a escribir los nombres de sus compañeros con sus actividades, usando la estructura indicada.	La atmósfera era muy relajada

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: el uso correcto de una estructura.

Actitudes y valores: esperar turnos; trabajo colaborativo.

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Que los alumnos deduzcan una regla gramatical: su estructura y su función.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Contenidos gramaticales: el uso del futuro.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos participan en casi toda la clase observada.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí
No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Preguntan constantemente a la maestra lo que no entienden o a los compañeros.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

R= No hay.

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Después de cada ejercicio, les pide que comparen y compartan las respuestas obtenidas con los compañeros.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Entre cada actividad les da un lapso de tiempo en el que monitorea las actividades.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Parafrasea para repetir alguna instrucción. No siempre es breve.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= Utiliza estrategias de enseñanza de deducción. No utiliza el modelo PPP (presentación, práctica y producción).

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R= Hace uso de actividades lúdicas, *surveys*; trabajan en pares, en equipos.

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= La profesora va a los lugares de los alumnos. Casi nunca estuvo en su lugar tras el escritorio.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Suelen trabajar en pares o en equipos. Aun cuando hacen actividades individuales, preguntan a los compañeros.

La evaluación.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí
No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Mediante la producción de los alumnos.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Leyeron las producciones de algunos estudiantes en la pizarra.

Enfoque de la observación:

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= A pesar de que los alumnos eran principiantes, la maestra los motivaba a usar L2 todo el tiempo.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = La maestra utiliza L2 todo el tiempo.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= Los alumnos tenían que leer las producciones de sus compañeros.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= El ambiente era muy relajado. La docente se veía bastante cómoda y desenvuelta en la clase. Los alumnos se sentían en confianza.

Conclusiones de la observación:

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= Su enfoque está centrado en el alumno. Provee experiencias de aprendizaje significativo al personalizar los ejercicios a trabajar en clase. No utiliza el libro de texto como única herramienta.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= El ambiente se percibe apropiado, agradable para los alumnos, quienes se ven divertidos en clase. La maestra también parece divertirse.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= los alumnos hablaban sobre cosas que les interesaban, de su vida diaria, por lo que producían de forma motivada.

Llama la atención el hecho de que la maestra les aplicó una pequeña encuesta (que recoge al inicio de la clase) en la que les pregunta cómo es que ellos perciben el desarrollo de la clase; lo que les parece adecuado; lo que creen que necesitan para aprender mejor, es decir, hace un análisis de necesidades de los alumnos para modificar, si es necesario, la metodología de la clase. El cuestionario está escrito en L1.

Instrumento de observación y análisis de la observación (3)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
4:00	Toma asistencia de la clase.		Pregunta por alumnos ausentes.
4:05	Les marca página del libro que van a trabajar. Les recuerda lo que vieron la clase anterior. Les pide trabajan individualmente.	Contestan ejercicio en sus libretas.	Los alumnos se preguntan entre ellos sobre el ejercicio. La maestra se levanta a monitorear.
4:10	Les pide que comparen sus notas sobre descripciones.	Trabajan en pares.	Alumnos usan mayormente L2.
4:17	Les pregunta a todos en grupo.	Todos participan con sus respuestas.	La maestra muestra mucho interés en las respuestas.
4:20	Hace una actividad de <i>pre-listening</i> .	No responden, parece que no entienden.	
4:25	Parafrasea.	Responden.	No se muestra impaciente.
4:30	Actividad de <i>listening</i> .	Responden.	
4:45	Pregunta las razones de sus respuestas, y si están de acuerdo con las respuestas.	Comentan las respuestas.	Bromea sobre las respuestas.
5:00	Les pide trabajen en pares para cotejar respuestas.	Trabajan en parejas.	La maestra se sienta entre los alumnos, en un banco.
5:15	Hace una discusión grupal sobre quehaceres cotidianos.	Dan sus opiniones sobre sus actividades en casa.	Los alumnos se muestran divertidos comentando sus ideas.
5:25	Pregunta sobre sus habitaciones.	Describen, oralmente, sus habitaciones y sus casas.	Actividad de <i>personalización</i> .

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: producción oral en inglés.

Actitudes y valores: la maestra se muestra muy respetuosa con los alumnos que van llegando a la clase y se van incorporando.

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Describir tareas diarias del hogar.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Los contenidos son de vocabulario y campos semánticos.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos participan casi la totalidad de la clase observada.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí
No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Trabajan en equipo y en colaboración para responder sus dudas. Utilizan L2 entre ellos.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

R= No hay

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos comparan y comparten información.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Les pide a los alumnos dar razones sobre respuestas que ellos dan, no es ella quien da las respuestas correctas en primera instancia.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Parafrasea para repetir instrucciones.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= Aprendizaje colaborativo.

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R= Algunas actividades en donde se desarrollan las cuatro habilidades: escuchar, hablar, un poco de lectura y escritura. Si hay personalización en ejercicios. Sólo utilizan libro de texto.

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Se muestra atenta ante las respuestas de los alumnos. Se sienta con ellos, en los bancos que ellos usan.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= En todo momento interactúan, y lo hacen usando L2 la mayor parte del tiempo.

La evaluación.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí

No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Cualitativa. A través del ejercicio de personalización.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Comentan sus respuestas y las de los demás.

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= Toda la clase se llevó a cabo en L2.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = La maestra usó L2. Además de las actividades de *listening* que se hicieron en clase.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= A través de la escritura de algunos ejercicios en sus libretas.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= La maestra atendía a los alumnos durante la clase, en los momentos cuando ellos hablaban. Resolvía sus dudas acercándose a sus lugares. Los estudiantes se veían motivados a participar.

Conclusiones de la observación.

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= Se percibe la utilización de un enfoque centrado en el alumno.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= Los alumnos eran motivados a usar L2 mediante actividades que se dieron durante la clase.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= Durante la clase no se dio un tema nuevo, sin embargo se dieron oportunidades para que se practicara lo que se había visto con anterioridad.

Como información adicional: la maestra comentó al observador que estaba muy enferma, que tenía fiebre, sin embargo, no hizo ningún comentario a los alumnos. Se mostró en todo momento sonriente y bromista con el grupo.

Instrumento de observación y análisis de la observación (4)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
2:34	Empieza clase con una presentación en PP sobre propuestas de Leyes.	Leen las propuestas.	Comentan entre ellos.
2:43	Les pregunta si han pensado en cambiar algunas leyes; si les gustaría inventar alguna; si les gustaría ser parte del congreso, ser un político.	Muy pocos responden.	La maestra les da ejemplos de leyes que a ella le gustaría cambiar, y el por qué.
2:50	Les pide discutan en equipo sus respuestas.	Discuten las leyes.	Monitorea equipos. Repite las frases que escucha, pero las dice de manera correcta, sin errores. No se los hace notar.
3:00	Les muestra más ejemplos de propuestas del libro de texto para analizar, usando la presentación PP.	Leen las propuestas una por una.	La maestra las va explicando. Si no entienden, les da ejemplos de su contexto.
3:10	Les da tres preguntas para discutir en tríos. Les pide que agreguen una propuesta.	Trabajan en equipos de tres contestando las preguntas e inventando su propuesta.	Monitorea caminando entre los equipos.
3:20	Pregunta a cada equipo sobre la propuesta inventada.	Responden por turnos.	La maestra escucha sentada <i>sobre</i> el escritorio. Agradece a cada alumno que quiere participar.
3:25		Una alumna no sabe que contestar. Otro alumno la ayuda, motivado por la maestra.	La maestra les motiva a expresarse, les ayuda a construir sus propias ideas parafraseando correctamente lo que tratan de decir. Se muestra paciente.

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: el uso correcto de estructuras gramaticales para expresar opiniones sobre leyes que nos rigen.

Actitudes y valores: la maestra actúa con mucho respeto, es muy cortés con los alumnos.

En el tema que tratan, cuestiona a los alumnos sobre las leyes de nuestro país: su uso, su pertinencia. Así mismo, se discute sobre las personas que hacen las leyes: sus actitudes y los valores que denotan mediante lo que dicen, pero sobre todo, por lo que hacen.

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Dar opinión sobre un tema y explicarla o defenderla ante los demás.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Se trabajó el tema de las leyes. La gramática estuvo implícita (uso de los modales *should* y *must*), nunca se vio de manera formal.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R=Los alumnos participan durante toda la clase.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí
No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Están al pendiente de lo que hacen los compañeros. Se prestan ayuda.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

R= No hay.

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Les muestra un tema de la vida real, de dónde ellos tienen que deducir las reglas a usarse.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Durante la clase observada, la maestra les da una gran cantidad de ejemplos de estructuras sin decirles (al menos durante esa clase) la estructura estudiada.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos trabajan conforme la profesora les indica. En un primer momento no participan inmediatamente, pero luego, conforme la clase se va desarrollando, todos

participan. La maestra clarifica todo el tiempo, lo hace con voz potente, clara y entusiasta.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= Empieza la clase con un ejercicio de personalización (hablando sobre ella) y termina con otro ejercicio de personalización donde los alumnos tienen que hablar sobre ellos.

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos trabajan en grupos pequeños y todos juntos en discusiones, luego trabajaron escritura, hubo personalización. La maestra no utiliza propiamente el libro de texto, sino que trabaja con una presentación PP que al parecer ella misma preparó para sus alumnos.

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= La maestra camina entre los asientos, monitoreando. Cuando los alumnos tienen problemas, por ejemplo, no saber cómo decir algo, les ayuda con el vocabulario.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Trabajan cooperativamente y se apoyan entre ellos.

La evaluación.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí
No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Cualitativa, a través de la producción escrita y oral.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= a través de retroalimentación.

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= Los alumnos se esforzaban por participaban en L2.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = La maestra utilizaba L2 todo el tiempo.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= a través de ejercicios de escritura en equipo.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= El ambiente era relajado, sin llegar a presentarse desorden o falta de respeto. La maestra se sentó *sobre* el escritorio mientras conversaba con los alumnos, esto hace pensar que se sentía muy cómoda entre el grupo, con confianza ante ellos.

Conclusiones de la observación.

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= Enfoque centrado en el alumno. Se toca el tema de los valores en el contenido, donde la maestra expresa sus opiniones y pide a los alumnos hacer lo mismo.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= El ambiente se percibe relajado. Los alumnos conversan mucho entre ellos.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= La maestra utiliza el aprendizaje cooperativo, ya que la mayoría del tiempo los hace trabajar en equipo y los exhorta a ayudarse unos a otros.

Instrumento de observación y análisis de la observación (5)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
4:12	Empieza clase pidiendo tareas.	Entregan tareas.	Los alumnos están sentados de dos en dos en mesas.
4:15	Escribe en la pizarra “no news is good news”. Les pregunta a los alumnos qué creen que signifique la frase.	Una estudiante da una respuesta confusa.	La maestra le pide que explique lo que trata de decir.
4:18	Escribe en la pizarra el encabezado: tres ejemplos de buenas noticias y tres de malas noticias, para que los alumnos completen las listas. Clarifica que no es una actividad formal, que no amerita puntos extras.	Escriben sus oraciones. Trabajan en pares.	Mientras los alumnos escriben, la maestra revisa tareas. Se detiene para monitorear al grupo. Vuelve a revisar trabajos.
4:21	Pregunta por los ejemplos que se escribieron.	Responden de forma oral.	La maestra bromea con un ejemplo.
4:25	Les explica la actividad de <i>listening</i> que van a hacer.	Escuchan el CD.	
4:28	Vuelve a repetir la actividad.	Escuchan nuevamente.	La maestra vuelve a revisar tareas.
4:31	Hace preguntas sobre lo que escucharon. Les pide abran su libro mientras vuelven a escuchar.	Empiezan a contestar el ejercicio del libro mientras escuchan.	Es la cuarta vez que se repite el CD.
4:35	Copia en la pizarra el cuadro que los alumnos completaron. Vuelve a poner el CD.	Cotejan respuestas.	La maestra les pide a los alumnos que vuelvan a escuchar 2 o 3 veces más para que chequen la entonación.
4:45	Les pide que lean las respuestas uno por uno.	Leen cuando se les pide.	Corrige la pronunciación de los alumnos mientras leen.
4:50	Pregunta por el significado de algunas expresiones, y si saben su equivalente en español.	Contestan.	
4:55	Les pide copien el cuadro de la pizarra en sus libretas.	Copian.	
5:01	Le pide a un alumno que lea las instrucciones del siguiente ejercicio, otro <i>listening</i> .	Escuchan el CD.	Se repite tres veces.
5:10	Pregunta por las respuestas.	Contestan de forma oral, en coro.	
5:15	Pregunta por las razones de las respuestas.	Explican las respuestas.	
5:20	Les pide que vuelvan a escuchar para escribir algunas expresiones.	Escuchan y escriben.	Trabajan en silencio.

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades lingüísticas, principalmente escuchar y escribir.

Actitudes y valores:

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Trabajar actividades de *listening (skimming & skaning)*.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Tema sobre cómo dar noticias; entonación apropiada y estructuras.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos hacen solo lo que el maestro les pide.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí

No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos comparten las actividades.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los hace que encuentren las respuestas ellos mismos.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= En los ejercicios de escuchar, hace que los alumnos escuchan varias veces, hasta que considera que han encontrado la respuesta.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Explica cada actividad que se va a realizar.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= Los hace repetir varias veces las actividades.

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R= Casi todas las actividades están enfocadas en las habilidades señaladas.

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= los alumnos se dirige al maestro cuando tienen dudas.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= No es mucha. Cabe señalar que la distribución de los bancos es diferente al resto de las otras aulas. Los alumnos estaban sentados en pares, y trabajaban mayormente con el compañero de mesa.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí
No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Más cuantitativa.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= trabajan en pares; se revisan ellos mismos.

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= Los alumnos y la maestra usaban L2.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = A través de la maestra y de los ejercicios de escuchar.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= A través de cuadros que los alumnos debían completar.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= La maestra se observó muy seria, al igual que los alumnos. Quizá la visita del observador influyó en esto.

Conclusiones de la observación.

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= Centrado en el maestro. Era éste quien en todo momento ponía la pauta y los tiempos para trabajar.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= La maestra se notaba algo tensa. Quizá exceso de trabajo (trataba de revisar los trabajos de los alumnos mientras la clase avanzaba). O, como ya se expuso, probablemente se sintió intimidada al sentirse observada.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

Instrumento de observación y análisis de la observación (6)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
2:35	Pasa asistencia y al mismo tiempo revisa tareas llamando a los alumnos uno por uno.	Esperan su turno para llevar tareas.	Alumnos usan L1. La maestra pide usen L2.
2:44	Pide a algunos estudiantes lean sus respuestas.	Checan tareas todos juntos.	La maestra repite repuestas corrigiendo pronunciación.
2:48	Les pide sacar tarea de otro libro.	Todos a coro dan respuestas.	
2:50	Reacomoda a los estudiantes para que trabajen en pares en una actividad de <i>listening</i> . Escribe una lista de verbos en la pizarra.	Trabajan en parejas.	Monitorea caminando entre los pasillos.
2:54	Selecciona algunos estudiantes para que escriban respuestas en la pizarra.	Pasan a escribir algunos verbos es la pizarra.	La maestra pone música en inglés mientras contestan ejercicios.
3:00	Pone el CD haciendo pausas para que chequen respuestas. Corrige respuestas en la pizarra.	Hacen comentarios sobre respuestas incorrectas.	Bromean con errores.
	Llama su atención hacia los tiempos de los verbos. Explica los usos de éstos.		
3:11	Reacomoda a los estudiantes para hacer otra actividad en el libro.	Trabajan con diferentes parejas.	La maestra pone música instrumental.
3:16	Escoge alumnos para que escriban respuestas en la pizarra. Escoge otros alumnos para que lean respuestas.	Pasan a la pizarra. Leen respuestas.	
3:20	Lee cada respuesta para que los alumnos repitan cuidando pronunciación.	Repiten a coro.	
3:26	Les pide formen equipos para definir el vocabulario que escribe en la pizarra.	Buscan y discuten definiciones de <i>phrasal verbs</i> .	Otro tipo de música.
3:32	Les pide escojan tres expresiones para hacer tres oraciones verdaderas.	Trabajan en equipos para escribir las oraciones.	Ejercicio de personalización.

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: dominio de estructuras gramaticales y auditivas.

Actitudes y valores: trabajo colaborativo.

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Uso de tiempos verbales y expresiones verbales.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Contenidos gramaticales y de vocabulario.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Participan toda la clase.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí
No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Trabajan colaborativamente y se corrigen.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Al pedirles que trabajen en pares y moverlos continuamente para que se pregunten unos a otros y se corrijan.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Primero les pide que ellos digan las respuestas, o que las lea de la pizarra, luego lo hace ella.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos hacen inmediatamente lo que se les pide.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= Aprendizaje colaborativo.

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Monitoreo constante e individual.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Al trabajar con diferentes parejas.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí

No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Cualitativa. A través de la producción.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Al revisar tareas todos juntos.

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= Los alumnos eran motivados a usar L2.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = La maestra utilizaba L2.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= Mediante actividades de escritura.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= La atmósfera era relajada.

Conclusiones de la observación.

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= Se utiliza el aprendizaje cooperativo.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= La maestra trata de mantener un ambiente apropiado a través de distintos tipos de música.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= La maestra sirve de modelo para sus alumnos. Constantemente les pide que repitan lo que ella dice o lee.

Instrumento de observación y análisis de la observación (7)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
2:40	Pregunta por tareas. Pasa a los lugares para revisarlas.		Bromea con las personas que no terminaron.
2:44	Lee la primera oración de la tarea. Pide a diferentes estudiantes que lean.	Algunos alumnos leen tareas.	
2:50	Les indica una página del libro. Les pide comparen dos imágenes de dos casas.	Deciden cuál prefieren y por qué.	La maestra repite las oraciones de los alumnos en forma correcta.
	Pregunta por vocabulario.	Algunos alumnos responden	Deja que algunos alumnos respondan en L1.
2:55	Les pide trabajen en pares, que lean unas oraciones y corrijan pronunciación.	Esperan turnos para leer.	
3:03	Pide a diferentes estudiantes que lean las respuestas.	Levantán sus manos para participar.	
3:10	Omite un ejercicio de <i>listening</i> , y les dice que harán uno de <i>grammar</i> .	Trabajan individualmente luego en pares.	
3:20	Pregunta quien quiere leer respuestas.	Levantán sus manos para contestar.	Todos quieren participar. Se muestran muy entusiastas.

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: el uso correcto de estructuras gramaticales y vocabulario.

Actitudes y valores: respeto, trabajo colaborativo y participación.

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Vocabulario (sustantivos contables y no contables), frases.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Tema de la vivienda (casas-habitación).

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No

7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos participan durante toda la clase.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí

No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Trabajan colaborativamente.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Al pedirles que comparen sus respuestas.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos dan las respuestas, no el docente.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Permite a los alumnos traducir para verificar que han entendido.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

R= metodología comunicativa, aunque no hay materiales auténticos

19. ¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R= Los alumnos trabajan con copias y el libro de texto.

La interacción.

20. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

21. ¿Cuáles son las evidencias?

R= La maestra va hacia el lugar de los alumnos para monitorear actividades.

22. ¿Se desarrolla la interacción alumno-alumno? Sí No

23. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Trabajan de forma individual, en pares y en grupos.

La evaluación.

24. ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí

No

25. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Cualitativa. A través de la producción de los alumnos.

26. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

27. ¿Cuáles son las evidencias?

R= comparan sus respuestas.

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

28. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= La maestra utilizó L2 todo el tiempo. No así los alumnos, a quienes se les permitió pequeñas traducciones.

29. ¿Cómo se desarrolló la comprensión oral?

R = a través de la maestra y del diálogo entre compañeros.

30. ¿Cómo se desarrolló la comprensión escrita?

R= Lectura del libro de texto.

El ambiente de aprendizaje.

31. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= La atmósfera era agradable. La maestra era amable con los estudiantes.

Conclusiones de la observación.

32. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= centrada en el alumno.

33. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= El ambiente se percibe relajado. Los alumnos no tenían problema para usar su lengua materna para confirmar que entendieron algo.

34. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= La maestra no tiene problema en el uso de la lengua materna en clase.

Instrumento de observación y análisis de la observación (8)

Hora	Actividades del profesor	Actividades de los alumnos	Comentarios
4:07	Saluda a los alumnos y les pregunta cómo están; sobre el clima; si ya compraron el libro de texto que van a usar, etc.	Discuten entre ellos y con la maestra.	
4:11	Les muestra la unidad que van a empezar y les explica de que trata. Les hace preguntas sobre el tema (generaciones).	Responden a las preguntas de la maestra.	
4:15	Les pide reagruparse para compartir los pocos libros que hay, y que contesten primer ejercicio de la unidad.	Trabajan en equipos.	Algunos utilizan L1. Otros discuten otros temas.
4:22	Pide respuestas y argumentos.	Contestan a coro.	La maestra trata de integrar a los que no responden.
4:27	Pasa al siguiente ejercicio.	Un alumno lee las instrucciones. Trabajan en equipo.	La maestra dice que no le gusta el ejercicio, que le parece muy irreal.
	Les pide de tarea que pregunten a sus padres y abuelos sobre algunas cuestiones que trata el libro.		Actividad de personalización.
4:35	Discusión grupal sobre edades en las que se aprenden diferentes actividades.	Contestan oralmente.	Les pide guarden silencio para escuchar a los compañeros.
4:45	4 <i>Pre-reading</i> . Les pide contesten unas preguntas antes de hacer una lectura.	Trabajan en equipo.	Prepara diccionario electrónico para checar vocabulario.

Análisis

Elementos esenciales del modelo educativo.

Intenciones educativas.

1. ¿Se fomentan habilidades, actitudes y valores de la Misión? Sí No
2. ¿Cuáles son esas HAV's que se fomentan en la clase?

R= Habilidades: lingüísticas. Tiempos verbales.

Actitudes y valores: respeto hacia los compañeros, guardar silencio para escucharlos.

Objetivos.

3. ¿Orienta las actividades de la sesión hacia un objetivo específico? Sí No
4. ¿Cuál es el objetivo que se propuso al grupo o que se denota implícitamente?

R= Discutir las diferencias generacionales en L2.

Contenidos.

5. ¿Cuáles contenidos y de qué categoría son los que se estudiaron en la sesión?

R= Vocabulario sobre *Age groups*.

El rol del alumno.

6. ¿Los alumnos tienen el rol protagónico en los acontecimientos en el aula? Sí No
7. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Su participación.

8. ¿Se observa que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje? Sí
No

9. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Trabajan y discuten en equipos.

10. ¿En algún momento los alumnos tomaron la iniciativa para ir más lejos de lo que el profesor solicitó en las tareas del aprendizaje? Sí No

11. ¿Cuáles son las evidencias?

El papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje.

12. ¿El profesor utiliza una estrategia para no ser intermediario y que el alumno por sí mismo encuentre el conocimiento? Sí No

13. ¿Cuáles son las evidencias?

R= trabajo colaborativo.

14. ¿La forma expositiva ocurre cuando es la mejor alternativa, cuando la palabra del profesor es la mejor forma de que el alumno llegue al conocimiento? Sí No

15. ¿Cuáles son las evidencias?

R= los deja analizar los ejercicios, responderlos, luego revisan.

16. ¿Las instrucciones del profesor son claras, breves y precisas? Sí No

17. ¿Cuáles son las evidencias?

R= Parafrasea para repetir alguna instrucción.

La estrategia didáctica.

18. ¿Cuál es la metodología o técnica didáctica que aplica el docente?

¿Utiliza actividades variadas? Sí No ¿Cuáles son las evidencias?

R= en la clase, se usó el libro de texto.

La interacción.

19. ¿Se desarrolla la interacción Profesor-alumnos? Sí No

R= ¿Se comprobó de manera cualitativa o cuantitativa el logro del aprendizaje? Sí No

20. ¿Cuáles son las evidencias?

R= cualitativa

21. ¿Los alumnos participaron en la evaluación/retroalimentación de la clase, de sus compañeros o de sí mismos? Sí No

22. ¿Cuáles son las evidencias?

R= tenían que dar argumentos sobre las respuestas

Enfoque de la observación

Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

23. ¿Cómo se desarrolló el proceso de comunicación en lengua extranjera?

R= la mayor parte de la clase se llevó en L2

El ambiente de aprendizaje.

24. ¿De qué manera el ambiente de aprendizaje influyó en el proceso-enseñanza-aprendizaje y los resultados de la clase? ¿Cuáles son las evidencias?

R= ambiente relajado, de respeto.

Conclusiones de la observación.

25. Acerca del enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera.

R= centrado en el alumno.

26. Acerca del ambiente de aprendizaje.

R= ambiente propicio.

27. Acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

R= aprendizaje significativo. Relacionado con la vida de los alumnos.

ANEXO 6: Perfil ideal del docente del Centro de Idiomas

PERFIL "IDEAL" DEL MAESTRO DEL CENTRO DE IDIOMAS

El maestro del Centro de Idiomas debe reunir las siguientes características:

Preparación

- ✓ Egresado de Lingüística Aplicada (preferentemente del área didáctica) o carrera afín (Pedagogía, E.N.S. Relaciones Públicas, Comunicación, etc.)
- ✓ Experiencia en la enseñanza de idioma extranjero o nativo (mínimo un año)
- ✓ Haber aprendido o estudiado el idioma que imparte en el país donde se habla.
- ✓ Conocer los métodos más actualizados para la enseñanza de lenguas extranjeras
- ✓ Conocer los materiales de enseñanza y los recursos didácticos que se requieren para el desarrollo de su labor docente
- ✓ Conocer el uso de distintas estrategias y formas de evaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de su desempeño docente

Habilidades

- ✓ Dominio del idioma que imparte
- ✓ Conocimientos de computación (básicos)
- ✓ Conocimiento del manejo de equipo de laboratorio de idiomas
- ✓ Buen trato
- ✓ Poder de convencimiento
- ✓ Creatividad
- ✓ Manejo eficiente de estrategias didácticas

Actitud

- ✓ Actitud de servicio
- ✓ Seguridad en sí mismo
- ✓ Sencillez / naturalidad
- ✓ Respeto hacia los alumnos y compañeros
- ✓ Fomentar / promover las buenas relaciones maestro-alumno/alumno-alumno
- ✓ Disposición para trabajar en equipo
- ✓ Observador de las disposiciones institucionales
- ✓ Responsable
- ✓ Dinámico
- ✓ Paciente
- ✓ Disposición para aprender y desarrollarse en el campo.

Secretaría del Departamento de Idiomas

Diciembre 3, 2001