

Lenguas context



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector

José Jaime Vázquez López
Secretario General

Celso Pérez Carranza
Director

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
Secretario Académico

Rebeca Elena Tapia Carlín
**Secretaria de Investigación y
Estudios de Posgrado**

Fernando Édgar Vázquez Rojas
Secretario Administrativo

Comité editorial

• **Stéphanie Marie Brigitte Voisin**, Editora en jefe • **Leticia Araceli Salas Serrano**, Co-Editora • **María Eugenia Olivos Pérez**, Co-Editora

Comité de arbitraje

• **Jorge Antonio Aguilar Rodríguez**, Universidad Autónoma de Sinaloa, México • **Tomás Brito Maldonado**, Centro de Idiomas Extranjeros I. M. Altamirano, México • **Haydée Silva Ochoa**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Erwan Morel**, Universidad Veracruzana, México • **Gloria Ginevra**, Universidad del Aconcagua, Argentina • **Francisco Galicia Ortega**, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • **Ndeye Bineta Mbodj Diop**, Université de Thies, UFR Sante, Senegal • **Gabriel Hugo Díaz Maggioli**, Ministerio de Educación de Uruguay, Uruguay • **Azhar Youssef**, Technology Development Center TDC, Sohag, Egipto • **Salomé Gómez Pérez**, Universidad de Guadalajara, México • **Brenda Mónica Rosas Salas**, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México • **Caroline Payant**, UQAM, Canada • **Verónica Sánchez Hernández**, BUAP, México • **Georgia Grondin**, Universidad Autónoma del Estado de México, México • **Luis Meneses Lerin**, Université d'Artois, Francia • **Daniel Rodríguez Vergara**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Gracielle Pereira R.**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile • **Teresa Aurora Castineira**, BUAP, México • **Ma. Teresa Gulloti Vázquez**, Universidad Autónoma de Yucatán, México • **Eulices Córdoba Zuñiga**, Universidad de la Amazonia, Colombia • **Rosa Pérez**, Universidad de Vigo, España • **Eliseo Ruiz Aragón**, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México • **Rana M. Bilal Anwar**, University of Bedfordshire, Reino Unido • **Carmen Contijoch Escontría**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **María del Carmen Castillo Salazar**, BUAP, México • **Caline Saad**, American University of Science and Technology, Líbano • **Andrés Mauricio Arango**, Universidad de Caldas, Colombia • **Jimena Hernández Patiño**, Tecnológico de Monterrey, México • **María Dolores Corpas Arellano**, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • **Gustavo Oaxaca García**, BUAP, México • **Joaquín Sueiro**, Universidad de Vigo, España • **Michael Witten**, BUAP, México • **Siorella del Rocío Gonzáles Sánchez**, Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú • **Daniel Ginting**, Ma Chung University, Indonesia • **Ricardo Velasco Preciado**, Universidad Pedagógica Nacional, México • **Benjamín Gutiérrez Gutiérrez**, BUAP, México • **Nico Wiersema**, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México • **Marna Broekhoff**, American English Institute, University of Oregon, Eugene, Estados Unidos • **Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco**, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • **Monica Graciela Vinuesa Mayorga**, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • **Gabriela Ladrón de Guevara de León**, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Comité científico

• **Gillian Moss**, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia • **Jack A. Hardy**, Oxford College of Emory University, Estados Unidos • **Louise Mary Greathouse Amador**, BUAP, México • **Martha Lengeling**, Universidad de Guanajuato, México • **Melba Libia Cárdenas Beltrán**, Universidad Nacional de Colombia, Colombia • **Moisés Damián Perales Escudero**, Universidad de Quintana Roo, México • **Natalia Ignatieva**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Jean Alain Marie Hennequin Mercier**, BUAP, México • **Daniel Louis Coste**, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Francia • **Jean-Marc Mangiante**, Université d'Artois, Francia • **Jean-Jacques Richer**, Université de Bourgogne, Francia

Colaboradores especiales en la edición de este número

• **Rebeca Elena Tapia Carlín** (BUAP) • **María del Carmen Castillo Salazar** (BUAP) • **Dora María Ocampo Herrera** (UAGRO) • **Beatriz Amalia Romero Noyola** (UABC)

Revisores de estilo

• **Jean Alain Marie Hennequin Mercier** • **Gareth Luke Scyner** • **María Leticia Temoltzin Espejel**

Diseñador editorial y gráfico

• **Agustín Antonio Huerta Ramírez**

Webmasters

• **Julio Ernesto Méndez Torres** • **Adi Janai Jiménez Campos**

Imagen de la portada

• **Julio Ernesto Méndez Torres**

Lenguas EN CONTEXTO, Año 9, Suplemento, agosto 2017 a julio de 2018, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con domicilio en 4 Sur No. 104 Colonia Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, teléfono (222) 2295500, Ext. 5826 <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto>, Editor Responsable: Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin. stephanievoisin2002@yahoo.fr, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017- 103013362900-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, La Facultad de Lenguas de la BUAP, Mtra. Stephanie Marie Brigitte Voisin, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, julio de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Índice

ESTUDIOS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DE FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS EN MÉXICO: IMPLICACIONES PARA LA EFICIENCIA TERMINAL, EL DESARROLLO CURRICULAR, EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

Presentación	3
Melba Libia Cárdenas Beltrán (UNAL, Colombia)	
Editorial	6
Rebeca Elena Tapia Carlín (BUAP), Pauline Moore (UAEM), María del Carmen Castillo Salazar (BUAP)	
Sección 1: Descripción de los Programas de Licenciatura en Lenguas	
La Licenciatura en Docencia de Idiomas, de la Universidad Autónoma de Baja California. Cohorte 2009-2.	10
Jitka Crhová, Beatriz Amalia Romero Noyola, María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos (UABC)	
La Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo: Una mirada integral	24
Deon Victoria Heffington, Mariza G. Méndez López (UQROO)	
Programa de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés Escuela de Lenguas Tapachula Campus IV	32
María Mayley Chang Chiu, Martha Lorena Obermeier Pérez (UNACH)	
Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana	44
Patricia Nuñez Mercado, Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez, Oscar M. Narvárez Trejo (UV)	
Descripción del programa educativo Licenciatura de la Enseñanza de la Lengua Inglesa UAEH.	52
Bertha G. Paredes Zepeda, Jovanna Matilde Godínez Martínez, Norma Angélica Espinosa Butrón, Tomás Hernández Angeles (UAEH)	
Licenciatura en Enseñanza en Inglés (modalidad virtual)	66
Copérnico Fernando Pereyra Centella, Miguel Ángel Allen Herbert Vargas, Enrique Vez López, Patricia Nuñez Mercado (UV)	
El programa de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México	74
Uriel Ruiz Zamora, Luis Juan Solís Carrillo Ruiz (UAEM)	
Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	84
María del Rocío Vélez Tenorio (DEP), María Eugenia Olivos Pérez, Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Eliphelet Rivera Cuayahuitl (BUAP)	

Sección 2: Estudios de Competencia Lingüística

- Learning strategies that helped the students of the 3rd semester of the BA in ELT at the UNACH to pass the pet examination** 93
María Magdalena Bermejo del Villar, Irma Dolores Núñez y Bodegas, María Magdalena Escobar Mendoza (UNACH)
- The development of autonomy through a learner-centered approach: uniting strengths to aid students improve their TOEFL scores** 104
Rosalina Domínguez Angel (UAT)
- Desempeño de la competencia lingüística-comunicativa en inglés, generación 2009-2013 Lic. En la Enseñanza del idioma Inglés Universidad Autónoma de Guerrero** 112
Dora María Ocampo Herrera, Efraín Dávila Ibarra, Mercedes Rodríguez Burgos, Sergio Francisco Reyna Pineda (UAGRO)
- Competencia Lingüística de la COHORTE 2009-2 Turno matutino Universidad Autónoma de Baja California** 123
Beatriz Amalia Romero Noyola, Jitka Crhová, María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos (UABC)
- Evaluación de Estrategias pedagógicas y técnicas didácticas para el aprendizaje significativo del idioma inglés** 132
María Magdalena Escobar Mendoza, Irma Dolores Núñez y Bodegas (UNACH)

Sección 3: Estudios de Competencia Docente

- Students' perceptions of their teaching skills at the end of the ELT programme at UQRoo** 150
Mariza G. Méndez López, Deon Victoria Heffington (UQROO)
- Competencias Docentes de la Cohorte 2009-2: Proyecto PIAFET** 159
Beatriz Amalia Romero Noyola, Jitka Crhová, María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos (UABC)
- Creencias y las variables relacionadas o no en los alumnos de la CORTHE 2009-2, UABC: Proyecto PIAFET** 168
Beatriz Amalia Romero Noyola, María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos, Jitka Crhová (UABC)
- Analyzing Reflective Exploratory Teaching Practice trough Post Reflection Interviews and Peer Observation after watching a self-video recording** 180
Rebeca Elena Tapia Carlín, María Luisa Zavaleta Muñoz, Eliphelet Rivera Cuayahutil (BUAP)

Presentación

Complace encontrarnos con esta publicación, evidencia fehaciente de un diálogo entre comunidades académicas ubicadas en distintos puntos geográficos del territorio mexicano, alrededor de asuntos referidos a los programas y competencias de egreso de futuros profesores de inglés. Sus trabajos establecen nexos entre las tendencias internacionales y las realidades que se viven en el país y nos invitan a pensar en diversos asuntos curriculares.

Así, los escritos que se presentan en esta obra trascienden el plano de la descripción, elemento esencial para comprender las particularidades de los contextos educativos donde se enmarcan los programas objeto de estudio, para profundizar en el examen de los elementos que requerirían atención en el futuro próximo. Entre las implicaciones que se derivan de los artículos agrupados en las tres secciones de esta revista merecen subrayarse las concepciones y prácticas para la formación del profesorado, la planeación curricular de sus programas, las competencias de entrada y de salida que se guían la concepción y puesta en marcha de los mismos y la eficiencia en el desarrollo curricular para la enseñanza y el aprendizaje a diversas poblaciones y en variados contextos educativos.

Sin duda, si partimos de las definiciones aportadas por Diaz Maggioli (2012, pp. 6-7) acerca de ‘teacher training’ (entrenamiento del profesorado), ‘teacher education’ (educación o formación del profesorado) y ‘teacher development’ (desarrollo profesional), los estudios reunidos en esta publicación llevarán al lector y a las instituciones universitarias directamente involucradas en los diversos estudios a ponderar las políticas y procesos que rigen la formación de docentes de lenguas. El entrenamiento del profesorado tiene una connotación de corto plazo, focalizada en el aprendizaje y desarrollo de habilidades básicas (por ejemplo, dar instrucciones, planear y desarrollar procesos). En contraste, la visión de ‘teacher education’ busca involucrar a los docentes de manera intensiva en la comprensión de teorías, en la reflexión y la acción, como formas para ayudar a los futuros docentes a desarrollar aquellas habilidades propias de la profesión (por ejemplo, conciencia respecto a las diferencias individuales de los estudiantes). Como puede colegirse, mientras que el entrenamiento se centra en las habilidades, la educación o formación del profesorado da prelación al conocimiento profesional y a las disposiciones del individuo. Por su parte, el desarrollo profesional puede viabilizarse a través de cualquiera de los dos primeros procesos señala-

dos inicialmente: ‘teacher training’ o ‘teacher education’. El desarrollo profesional engloba contextos tanto de formación inicial como permanente, o en servicio, de los docentes y comprende todas aquellas actividades en las que se involucran unos u otros docentes, con el fin de apoyar su aprendizaje profesional, para beneficio de sus estudiantes.

Los desempeños de los estudiantes tanto en las evaluaciones como en su vida profesional, laboral o social suelen asociarse principalmente al trabajo realizado en la escuela, a la preparación de sus docentes y a su actuación en el aula. Si bien no puede aseverarse que hay relaciones directas, puesto que también intervienen circunstancias de diversa índole y externas al campo de influencia de los mismos docentes, los programas de formación docente se han empeñado en examinar su pertinencia. Este análisis no solo está motivado por la obligatoriedad de cumplir con los requerimientos de los procesos de evaluación o acreditación establecidos por los entes gubernamentales o por agencias internacionales; importa primordialmente la toma de decisiones, que parte de información resultante de la evaluación permanente de la labor docente.

La evaluación de los programas de formación de docentes está ligada a su acreditación. La organización y los contenidos de los trabajos que se presentan en esta publicación están en consonancia con los planteamientos de De Pietro-Jurand Lemaitre (2003), quienes indican que no basta con un modelo de acreditación cimentado en la información de entrada, efectivo en la definición de los estándares mínimos para el reconocimiento de programas nuevos. Los autores argumentan que “es importante traspasar estos criterios y examinar si el programa es efectivo en la enseñanza a los estudiantes y si se están logrando los resultados de aprendizaje esperados” (p. 27). Esto implica “un giro hacia la evaluación de las competencias y procesos del programa como también de resultados generales como, por ejemplo, los patrones de retención, los patrones de colocación en el mercado laboral” (p. 27). A este tenor, la descripción de los programas de licenciatura en lenguas de la generación 2009, los estudios acerca de la competencia lingüística en el idioma inglés y el abordaje de la competencia docente en el idioma inglés, que se hallan en las tres secciones de esta revista, sugieren un examen de los programas desde la estructura de sus planes de estudio, sus plataformas curriculares y los desempeños de los educadores, entre otros.

La evaluación de la labor docente se realiza a la luz de las concepciones epistemológicas en las que se fundamentan, de los contextos regionales donde muy probablemente se desempeñarán sus egresados, de las rutas de desarrollo profesional que pueden emprender luego de la culminación de los programas de formación inicial y de las metas que se establecen para los distintos niveles educativos. En este orden de ideas, la evaluación tendría que apartarse de una visión unilateral, para integrar perspectivas multirreferenciales que, además de la medición, involucran la descripción, la emisión de juicios de valor y la concertación o evaluación constructivista. Con esto último se busca incorporar las voces de diversos actores y se reconocen tanto la importancia de la evaluación de la calidad de la docencia, como el papel de espacios de formación para asegurarla y la autonomía de las instituciones en la toma de decisiones (Rodríguez Conde, Olmos Migueláñez, Ortega Mohedano, Torrijos Fincias & Hernández Garzón, 2014).

En esta publicación encontramos recopilados estudios que muestran las configuraciones de planes de estudios de licenciaturas, fundamentados en evidencias documentales, voces de formadores de docentes y docentes en formación. A partir de ellos se explican las bases epistemológicas y las políticas educativas que han determinado su concepción, su evaluación y la propuesta de acciones tendientes a la mejora y al cambio. Se reconoce en cada artículo, como argumentan Wedell y Malderez (2013), que los cambios implementados o esperados están conectados a una amplia gama de circunstancias, que no siempre se pueden modificar únicamente mediante las decisiones y el actuar de los docentes.

Las competencias profesionales de egreso de futuros docentes de inglés en México constituyen el eje conductor de esta revista. Como se conoce, los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras han resalta- do de una u otra forma las competencias fundamentales que se espera desarrollen sus estudiantes, con miras a un exitoso desempeño profesional. Se otorga entonces un lugar preponderante al papel de las competencias para comunicarnos, esto es, el dominio del código lingüístico objeto de estudio, así como de la misma lengua materna. A su vez, se reconocen las competencias pedagógicas e investigativas, así como aquellas que evidencian el saber disciplinar. Las primeras engloban elementos que no solo deben ser parte de su saber profesional, sino una impronta que le imprime a su labor diaria, un sello particular, si se quiere personal, que determina el éxito en la formación de sus estudiantes. Por su parte, las competencias investigativas nos acercan a la exploración rigurosa de problemas y fenómenos, exigen nuestra actitud cuestionadora y nos

llevan a la sistematización de nuestros trabajos. Finalmente, se admite que el saber que brindan otros campos del conocimiento nos permite no solo asegurar una formación integral, sino una visión de mundo. Así se posibilita el establecimiento de un diálogo con otras áreas del conocimiento, como la psicología, la lingüística, la filosofía, y un accionar más informado.

No obstante lo anterior, en los últimos años se ha cuestionado el hecho de que la definición de las competencias de los docentes esté sujeta a la visión de agencias gubernamentales o evaluadores, sin mayor atención a los diversos actores que intervienen en el devenir de las instituciones educativas. Frente a este cuestionamiento, observamos el interés creciente por el estudio de las competencias del docente, tomando como base contextos locales como los latinoamericanos. Así, por ejemplo, Cortés Cárdenas, Cárdenas y Nieto Cruz (2013) realizaron una investigación que buscó, por una parte, identificar las opiniones de la comunidad respecto a las competencias esperadas en los egresados de un programa de licenciatura y, por otra, relacionarlas con el perfil del futuro egresado, vislumbrando asimismo implicaciones para la formación permanente y de postgrado. Se emplearon encuestas y entrevistas de grupo focal con una población conformada por un grupo eje constituido por egresados de la Licenciatura de Filología e Idiomas, especialidad alemán, francés e inglés y alumnos (jóvenes, adultos y niños), padres de familia y directivos de las instituciones educativas donde laboraban los egresados.

En el citado estudio se observa que “desde las instituciones universitarias y los entes estatales se han propuesto o cuestionado competencias específicas para cada uno de estos campos [lengua, pedagogía, investigación], como ideales para el desempeño de los profesores en el ámbito educativo” (Cortés Cárdenas, Cárdenas y Nieto Cruz, 2013, p. 11). Sin embargo, suele eludirse una aproximación a las creencias de la comunidad educativa, principal beneficiaria de la labor docente. Así lo resaltan las autoras en el siguiente apartado:

La formulación de dichas competencias y los niveles de dominio alcanzados por los profesores en programas de formación inicial y permanente han sido objeto de múltiples publicaciones en las que se definen, se caracterizan y se debaten diferentes posturas conceptuales. También se cuestiona su presencia, por el trasfondo técnico con el que se suele asociar el término ‘competencias’. Sin embargo en cuanto a expectativas, muy poco conocemos acerca de las opiniones que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre las competencias que esperan del docente de lenguas extranjeras. (p. 11)

A este respecto, se constata en varios artículos de esta revista la preocupación de sus autores por documentar de manera amplia el asunto de las competencias y aportar al saber acumulado en el área. Al sondear el tema desde diferentes saberes e individuos, los autores actúan en consonancia con los planteamientos de Henderson y Hawthorne (2000), quienes remarcan que la colaboración significa compartir conocimiento, percepciones, creencias y prácticas. Según ellos, es justamente a través de nuestra participación en procesos colaborativos que puede surgir el cambio y que, además se puede realizar un examen concienzudo de su complejidad.

La labor editorial e investigativa de las doctoras Rebeca Elena Tapia Carlín (BUAP), María del Carmen Castillo Salazar (BUAP), Dora María Ocampo Herrera (UAGRO)

y Beatriz Amalia Romero Noyola (UABC), quienes lideraron la publicación de esta revista, nos permite aproximarnos a las particularidades de los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras que se desarrollan en contextos mexicanos. Las indagaciones en torno a las competencias evidenciadas en la práctica docente de los futuros licenciados, sus imaginarios respecto a la enseñanza de un idioma extranjero y a sus niveles de dominio en determinadas habilidades al término de su formación inicial en la universidad, constituyen valiosos aportes al área de conocimiento en el contexto mexicano. Confiamos en una amplia divulgación en el ámbito internacional, especialmente en el latinoamericano, donde se observan situaciones similares a las descritas por los autores de los diversos artículos de la presente revista.

Melba Libia Cárdenas Beltrán
Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Referencias

- Cortés Cárdenas, L., Cárdenas, M. L. y Nieto Cruz, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: Creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Pietro-Jurand Lemaitre (2003). Garantía de calidad en Colombia. En F. Jurado Valencia (Coord.), *Evaluación y política educativa* (pp. 5-33). Bogotá, Co: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Instituto de Investigación en Educación.
- Diaz Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Henderson, J. y Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., Ortega Mohedano, F., Torrijos Fincias, P. y Hernández Garzón, S. (2014). Evaluación, formación e innovación docente: respuesta a la mejora de calidad universitaria. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2. Disponible en: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/538/519>
- Wedell, M. y Malderez, A. (2013). *Understanding Language Classroom Contexts: The Starting Point for Change*. London, UK: Bloomsbury.

Editorial

Rebeca Elena Tapia Carlín (BUAP), Pauline Moore (UAEM) y María del Carmen Castillo Salazar (BUAP)

"(I)n a way having an idea of the world is easy, everybody has one, generally an idea restricted to one's village, bound to the land, to the tangible and mediocre things before one's eyes, and this idea of the world, petty, limited, crusted with the grime of the familiar, tends to persist and acquire authority and eloquence with the passage of time."

Roberto Bolaño, 2666

En esta cita de su célebre tomo 2666 Bolaño explora el proceso de globalización desde una perspectiva poco común. A pesar de que nuestra percepción se limita al nuestro entorno local, esta despreciable mediocridad que conocemos, con el paso del tiempo adquiere una pátina de respetabilidad y cierto encanto. La cita adquiere una doble relevancia para la revista que presentamos en estas líneas. Por un lado, la labor intrínseca del docente de lenguas es abrir los ojos del estudiante ante la otredad inherente a nuestra sociedad actual, la presencia del otro es nuestro 'pueblo' es cada día más difícil de ignorar y requiere una mirada limpia y correspondida. Por otro lado, cada esfuerzo local en la profesionalización de la docencia de lenguas -- la creación de programas de licenciatura y de posgrado -- se concibe de sí mismo como un mundo aislado, despreciable por su familiaridad pero a la vez su propia autoridad. Conocer otras propuestas nos puede ayudar a reexaminar nuestros propios esfuerzos a la luz de las respuestas encontradas en otros espacios comparables, por lo que es importante conocer programas similares. La globalización que inspira a Bolaño presenta una serie de retos noveles a los que nos dedicamos a la profesión de la docencia de lenguas, no menor de los cuales siendo el aumento en el número de personas quienes están interesados en interactuar en el entorno global. Para facilitar esta interacción fuera de América Latina es necesario dominar otro idioma. Esta lengua extranjera frecuentemente es el inglés, sin embargo, existe una tendencia actual hacia otras lenguas para complementar los conocimientos de la lengua inglesa, sobre todo francés o alemán pero también mandarín, japonés y ruso. El aprendizaje de lenguas extranjeras ya no es un pasatiempo de las élites, se ha convertido en una habilidad básica parte de las competencias profesionales a nivel global.

Otro reto causado por la creciente demanda para el dominio de lenguas es la ampliación del espacio curricular destinado a la enseñanza de lenguas. Enfrentado con un alto requisito de competencia en lengua inglesa en la población en general se implementaron una serie de estrategias y políticas lingüísticas que adelantaron la introducción de la enseñanza del inglés de manera obligatoria del nivel secundario a la educación elemental en México. El desarrollo histórico de esta oferta puede consultarse en Ramírez-Romero (2015) así como (Sayer, 2015a) pero para los propósitos de esta revista basta con señalar que la implementación del proyecto nacional de enseñanza del inglés en la educación básica ha creado una demanda sin paralelo para profesores de lengua inglesa; hasta 98,000 de acuerdo con Sayer (2015b). Es por ello que la demanda de docentes de inglés se convierte en un tema de gran relevancia.

Así, los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas y Docencia de Idiomas deben ser componentes fundamentales en la respuesta a la problemática descrita. La mayor esperanza para una atención eficaz al problema será por parte de un profesorado que cuente con una formación profesional sólida. No se debe subestimar el papel de las profesiones como una de las estructuras sociales más básicas, cuyo éxito se entrelaza con el desarrollo del país. No obstante su importancia contamos con relativamente poca investigación en relación al desarrollo de la profesión de enseñanza del inglés en México aunque ameritan mención estudios como Mora, Trejo & Roux (2014); Mugford, Sughrua, & López-Gopar (2015) y Tapia, Hidalgo y Méndez (2013).

La publicación que tiene entre sus manos titulada *Estudio de los Programas Educativos y Competencias Profesionales de Futuros Docentes de Inglés en México: Implicaciones para la Eficiencia Terminal, el Desarrollo Curricular, el Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas*, retrata los distintos caminos que se han tomado en la profesionalización de la docencia de lenguas presentando datos en el contexto de programas de formación de docentes de inglés en universidades públicas en México. Su mirada se fija primero en ocho programas de licenciatura implementadas en siete universidades; una amplitud de estudio permitido por su inserción como mesa de trabajo en el

marco del RECALE (Red de Cuerpos Académicos de Lengua Extranjera) que reúne equipos de investigación de universidades públicas mexicanas. La visión de la coordinadora del proyecto Integral de Análisis de Factores que Afectan la Eficiencia Terminal en Programas de Formación de Docentes de Lenguas, Dra. Rebeca E. Tapia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) permitió la construcción en este marco colaborativo de un proyecto que reuniera académicos de los cuerpos académicos participantes para documentar y reflexionar sobre los avances en la formación profesional de docentes de inglés.

La publicación tiene tres secciones: la primera aborda la descripción de los programas de licenciatura, la segunda reporta estudios de dominio de idioma y la tercera analiza las competencias docentes de alumnos de programas de licenciatura de formación de docentes de lenguas, especialmente inglés. A continuación se describe el contenido de cada una de ellas.

La primera sección titulada *Descripción de los Programas de Licenciatura en Lenguas*, se conforma por ocho capítulos que describen los planes de estudio de cada programa. Debido a la autonomía ejercida por cada institución, los diseños curriculares de los programas de licenciatura en la enseñanza del inglés son diferentes entre sí. Estas diferencias responden al contexto de cada programa y a las políticas de cada institución. Sin embargo, también cuentan con elementos comunes que ameritan su descripción, análisis y comparación puesto que su fin común es la profesionalización de este campo. Cuenta sin lugar a dudas con un enorme valor histórico por documentar las distintas respuestas de las universidades a los problemas que surgen a raíz de la demanda para profesionales en la docencia de lenguas. Su cobertura geográfica es considerable pues incluye descripciones de licenciaturas desde Quintana Roo hasta Baja California. Uno de los desarrollos que se documenta en esta sección es la transición de licenciaturas primordialmente en lengua inglesa hacia licenciaturas que abordan también la lengua francesa. Además es notorio que algunos programas no se dirigen únicamente hacia la formación de docentes sino también consideran la especialización profesional en la traducción lo que puede dificultar su comparación y que amerita una exploración más cercana para descubrir cómo las distintas especialidades en los planes de estudios puede afectar la cultura institucional así como el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en cada espacio. En el primer artículo, *Chrová, Romero y Márquez* describen el programa educativo de la Licenciatura en Docencia en Idiomas que se ofrece en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) así como el trayecto de la cohorte 2009-2 hasta su conclusión en 2013-1. A continuación en el segundo artí-

culo escrito por *Heffington y Méndez* se presenta el programa de la Licenciatura en Lengua Inglesa que ofrece la Universidad de Quintana Roo (UQROO) abordando la descripción del contexto del programa. El artículo incluye los antecedentes que dieron origen al plan de estudios descrito, las características del modelo educativo de la UQROO y la descripción detallada del programa. En el tercer artículo *Chang y Obermeier* presentan el programa de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela de Lengua de Tapachula perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). El programa fue realizado en conjunto con las Escuelas de Lenguas Campus Tuxtla, Tapachula y San Cristóbal de las Casas. El cuarto artículo escrito por *Núñez, Estrada y Narváez* describe el programa académico Licenciatura en Lengua Inglesa adscrito a la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV). Incluye los antecedentes históricos, modificaciones a través del tiempo hasta llegar a la composición descrita para dicha generación. A continuación *Paredes, Godínez, Espinosa y Hernández* describen en el quinto artículo la creación y desarrollo de la Licenciatura en la Enseñanza de Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, así como el modelo educativo que la generó. El artículo también describe las razones por las cuales se da el fenómeno de deserción así como las estrategias idóneas de acompañamiento para evitarla. El sexto artículo redactado por *Pereyra, Herbert, Vez y Núñez* describe el programa académico Licenciatura en Enseñanza del Inglés modalidad virtual adscrito a la Facultad de Idiomas de la UV. El trabajo describe el diseño, implementación, y características del programa. Posteriormente, *Ruiz y Zamora* en el séptimo artículo describen el programa de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Así, el texto describe su creación, perfiles de ingreso y egreso, así como la descripción del propio plan. En el octavo artículo de esta sección, *Vélez, Olivos, Voisin y Rivera* describen el contexto histórico e institucional de la Facultad de Lenguas adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla del cual surgen las Licenciaturas en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en la Enseñanza del Francés. El texto describe las fortalezas y debilidades de ambos programas.

La segunda y tercera secciones de la revista trabajan temas esenciales en la evaluación de los logros de los programas descritos, reportando estudios en diversas instituciones miembros de la RECALE. Ser un profesional en la docencia de lenguas indudablemente se compone de dos tipos de competencia básica: la competencia en la lengua y la competencia docente. Es una señal de la creciente profesionalización de la docencia de lenguas el que ya son menos frecuentes las escuelas que contratan a profesores

de inglés (u otras lenguas) quienes solamente cuentan con el dominio de la lengua en su repertorio curricular. Es cada día más ampliamente reconocido que la enseñanza de lenguas extranjeras requiere una formación sólida tanto en la competencia comunicativa en la lengua como en las estrategias y técnicas para su enseñanza y evaluación. Sin embargo, hay que reconocer que la creciente demanda puede llevar a cierta flexibilidad en estos criterios (Lengeling, Mora Pablo, Crawford & Muñoz de Cote, 2015) lo cual es un indicio desalentador para los egresados de nuestros programas. Es el papel de la revista examinar las implicaciones de estos estudios en la eficiencia terminal, el desarrollo curricular, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en dichos programas.

La segunda sección titulada *Estudios de Competencia Lingüística* versa sobre los estudios sobre la el dominio y competencia lingüística-comunicativa en diversos programas. Esta sección está compuesta por cuatro capítulos. Dos de ellos ofrecen descripciones independientes de la competencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes de la cohorte estudiada en el proyecto PIAFET (2009-2013). Es importante resaltar el valor de las universidades que están dispuestos a publicar los resultados de esta evaluación, pues un aspecto que se critica mucho en casi todos los programas actuales es el bajo nivel de competencia lingüística evidenciado en sus egresados. Por estas carencias en la competencia comunicativa de los egresados es loable que los otros dos capítulos que corresponden a esta sección presentan estudios que describen estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes en las certificaciones internacionales. El noveno artículo escrito por *Bermejo, Núñez y Escobar* describe las estrategias de aprendizaje más empleadas por los alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la UNACH. Dichos alumnos han presentado con resultados satisfactorios el examen de Cambridge titulado Preliminary English Test (PET). Por otro lado, *Domínguez*, en el décimo artículo describe cómo el enfoque centrado en el alumno es implementado en forma de sesiones de tutorías para apoyar y fomentar la autonomía en un grupo de alumnos de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala con el objeto de mejorar su puntaje al presentar el examen TOEFL. A continuación el undécimo artículo escrito por *Ocampo, Dávila, Rodríguez y Reyna* presenta un estudio comparativo del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del idioma Inglés de la UAGRO generación 2009-2013 al ingreso, durante su trayectoria y al egresar. El doceavo artículo escrito por *Romero, Chrová y Márquez* reporta un estudio longitudinal con un grupo de alumnos del programa de Licenciatura en Docen-

cia de Inglés de la UABC para cada campus con el objeto de mejorar su competencia lingüística a través de actividades independientes y guiadas. Por otro lado, *Escobar y Núñez*, en el decimotercer artículo reportan un análisis de las estrategias pedagógicas y técnicas didácticas empleadas por los profesores de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés adscrita a la Escuela de Lenguas de la UNACH con el objeto de que los alumnos aprendan inglés de manera significativa.

Una de las amenazas más fuertes a la identidad profesional del docente de lenguas es la creencia arraigada en nuestro país que un buen maestro de lenguas es aquel que habla la lengua y que esta competencia lingüística es suficiente para ser un docente profesional. En la tercera sección titulada *Estudios de Competencia Docente* se abordan estudios sobre la capacidad docente y las creencias asociadas a la práctica profesional. Los primeros cuatro capítulos de la tercera sección presenta datos sobre las creencias y percepciones acerca de lo logrado en el desarrollo de la competencia docente, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los profesores en los programas. Las creencias son un factor poderoso en la docencia y su estudio nos permite un acercamiento a la realidad de nuestros estudiantes y egresados para poder evaluar lo oportuno de nuestra respuesta a sus necesidades de formación profesional. El último artículo en esta sección documenta una estrategia para la formación de profesores en el que se fomenta la reflexión de los profesores-estudiantes sobre su desempeño en videograbaciones de sus clases. Es particularmente valiosa la contribución debido a que es muy escasa la investigación acerca de los procesos y técnicas de la formación profesional.

Así, el décimo cuarto artículo de esta revista académica escrito por *Méndez y Heffington*, reporta un estudio de las percepciones de los alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UQROO acerca de sus habilidades y competencias docentes durante el periodo de su práctica docente a través de la reflexión guiada permitiéndole identificar fortalezas y debilidades. En el decimoquinto artículo, *Romero, Chrová y Márquez* reportan las competencias docentes de la cohorte 2009-2 de la Licenciatura en Docencia en Idiomas de la UABC en base a su experiencia en ejercicios de microenseñanza y en sus prácticas profesionales en los diferentes campus de la UABC. El siguiente trabajo también de *Romero, Márquez y Chrová*, reportado en el décimosexto artículo nos presenta un estudio longitudinal de las creencias y otras variables relacionadas con la eficiencia terminal de la cohorte 2009-2 en la Licenciatura en Docencia de Idiomas de la UABC. Finalmente, el décimo séptimo artículo escrito por *Tapia, Zavaleta y Rivera* nos presenta un estudio de caso que analiza la

práctica docente al realizar el Servicio Social empleando la técnica de la práctica exploratoria autorreflexiva empleando videos mostrando las ventajas de fomentar la autoevaluación reflexiva y de pares a la vez que se expresan las creencias acerca de lo que constituye una buena práctica y se identifican formas de mejorar la práctica docente.

Esta colección de trabajos busca servir de referencia para formadores de docentes de lenguas en México, Latinoamérica y a nivel internacional al documentar que los programas de formación de docentes en México estudiados tienen estructuras, prácticas y organización diferente aunque buscan de igual manera desarrollar las competencias profesionales de los egresados e incrementar su eficiencia terminal. Asimismo, los estudios re-

portados en la segunda y tercera sección nos permiten conocer el nivel de competencia lingüística y docente de los futuros maestros de inglés, así como de estrategias y metodologías para desarrollar estas competencias y así generar una mejor formación y competencias profesionales. Consideramos que es necesario continuar haciendo investigación en torno al tema de formación de docentes de lenguas tanto en México y Latinoamérica como a nivel internacional con el objeto de poder identificar fortalezas en la estructura curricular de los programas de formación de docentes de lenguas y buenas prácticas que permitan el desarrollo de competencias profesionales de los docentes en formación e incrementar la eficiencia terminal de dichos programas.

Referencias

- Lengeling, M.M., Mora Pablo, I., Crawford, T. & Muñoz de Cote, L. M. (2015). Formación y capacitación de los profesores de inglés. En Ramírez-Romero, J.L. (Coord.) *La enseñanza del inglés en primarias públicas mexicanas*, pp. 127-142, México, D.F.: Pearson-Universidad de Sonora-Universidad Autónoma de Baja California.
- Mora, A., Trejo, P. & Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. Descargado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902014000100004&lng=en&tIng=en. 10.15446/profile.v16n1.38153.
- Mugford, G., Sughrua, W. & López-Gopar, M. (2015) Construction of an English Language Teacher Identity: Perceptions and Contrasts in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 39 (2): 1-11.
- Sayer, P. (2015a) Expanding global language education in public primary schools: The national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 257-275. doi: 10.1080/07908318.2015.1102926
- Sayer, P. (2015b) A Response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools. *MEXTESOL Journal*. 39(4) descargado de http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=1218
- Ramírez-Romero, J.L. (Coord.) (2015). *La enseñanza del inglés en primarias públicas mexicanas*. Pearson-Universidad de Sonora-Universidad Autónoma de Baja California
- Tapia, R.E., Hidalgo, H., Méndez, M.G. (2013). *Identificando las necesidades de alumnos en programas de formación de docentes de inglés en México. Proyecto integral de Análisis de Factores que afectan la Eficiencia Terminal . Vol. 1. Looking into Learner Needs in Mexican ELTEd.: PIAFET Project Vol. 1*. Puebla, Pue: Universidad Autónoma de Puebla.

La Licenciatura en Docencia de Idiomas, de la Universidad Autónoma de Baja California. Cohorte 2009-2

Jitka Crhová

jcrhova@uabc.edu.mx

Beatriz Amalia Romero Noyola

bea_romero@uabc.edu.mx

María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos

carmenm@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El presente texto describe el contexto del programa educativo de Licenciatura en Docencia de Idiomas que se ofrece en la Universidad Autónoma de Baja California y el trayecto de los estudiantes de la muestra seleccionada de la cohorte de 2009-2 hasta la conclusión de sus estudios en 2013-1. Como capítulo introductorio incluye el análisis de la eficiencia terminal, el rendimiento y la eficiencia en el desempeño escolar del estudiante desde el inicio de la carrera, tomando en cuenta las particularidades de la licenciatura y plan de estudios. Sirve de punto de partida y referente para entender tanto el funcionamiento del programa, como las investigaciones que se han realizado a lo largo de ocho semestres que se describen en esta misma revista: los apartados correspondientes a la competencia lingüística, desempeño en la práctica docente y la investigación de variables que se relacionan con creencias hacia el aprendizaje-enseñanza de lenguas, autoestima e inteligencias múltiples de los participantes.

Palabras clave: Licenciatura en Docencia de Idiomas, descripción del programa, estudio de trayecto, eficiencia terminal.

Abstract

The present article describes the context of the educational program BA in Language Teaching offered by the Universidad Autónoma de Baja California and the trajectory of the selected student sample from the 2009-2 cohort upon the initiation and the conclusion of the program. This introductory chapter includes the terminal efficiency analy-

sis, academic attainment and the efficacy in the student trajectory from the beginning of the program, taking into consideration the specifics of the BA program and its study plan. It serves as a starting point and as a referent for understanding how this program is implemented. It also provides an insight into the research projects performed throughout the eight semesters, which are analyzed in the subsequent chapters of the volume: the ones related to linguistic competence, teaching skills and research on variables related to beliefs toward language teaching and learning, self-esteem and multiple intelligences of the participants of the study.

Keywords: *Ba in Language Teaching, program description, trajectory and terminal efficiency.*

Introducción

La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California está orientada a formar profesionales de calidad a nivel de licenciatura en el campo de la docencia de idiomas, plan de estudios vigente desde 2006-1. La octava generación de este programa educativo, la de 2009/2 – 2013/1 fue elegida para el estudio de trayecto y de la eficiencia terminal que se circunscribe al proyecto nacional dirigido por la Dra. Tapia Carlín de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde figuran tres investigadoras, siendo responsable por parte de la UABC la Mtra. Beatriz Romero Noyola, Mtra. Carmen Márquez Palazuelos y la Dra. Jitka Crhová, quienes a su vez se apoyaron en colaboradores locales en sus unidades de adscripción.

Desde el 2009-2, cuando inicia este proyecto, se les da seguimiento a cuatro grupos de estudiantes de los campi respectivos de la Facultad de Idiomas: Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana, quienes en aquel entonces cursaban el tronco común (TC) de su plan de estudios. En el 2010-1 los estudiantes del grupo de Tecate se integran al campus de Tijuana, ya que el campus de Tecate solamente ofertaba el tronco común.

Cabe señalar que el proyecto nacional le da seguimiento al estudiante de la carrera de Licenciatura en Docencia de Idiomas, por lo anterior se señala que en esta institución se reduce la muestra, una vez que los estudiantes del TC de Idiomas eligen al final del segundo semestre entre la docencia de idiomas y traducción.

Revisión de la literatura

Los estudios del trayecto y eficiencia terminal cobran importancia en víspera de las nuevas políticas educativas, plasmadas en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 que parten del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, mismo que señala como tercer punto de sus metas prioritarias “México con Educación de Calidad”. De la meta señalada se desprende la Estrategia 5 que norma “disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo...” (SEP, 2013, p. 37)

Las trayectorias escolares

El campo problemático en torno al cual giran las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios, igual que las trayectorias escolares de los niveles previos, comprende un conjunto de cuestiones que podrían desglosarse como: rendimiento académico, aprovechamiento, aprobación, repetición, reprobación de las materias y abandono o deserción de la carrera universitaria. García Robelo y Barrón Tirado (2011) la definen como la historia académica de los alumnos que incluyen ingreso y egreso hasta la obtención del grado, y en el caso de presentarse las dificultades, incluye su rezago y deserción.

Las instituciones de educación superior, siguiendo los lineamientos de las políticas educativas nacionales se ven obligadas a incrementar tanto la cobertura, como las tasas de egreso y abatir el rezago escolar. Si bien, la preocupación de las instituciones es aminorar el número de estudiantes que no se gradúan, según los datos de la OECD (2010) la deserción universitaria es de 42%, por lo tanto hay que plantearnos la pregunta ¿Cuáles son los factores de incidencia que provocan que este trayecto escolar quede inconcluso?

Uno de los indicadores de calidad que preocupa a todas las instituciones de educación superior es la eficiencia terminal que se obtiene tradicionalmente como una relación entre el número de los estudiantes que se inscriben por primera vez a la carrera profesional, y los que logran egresar de la misma generación acreditando todas las materias. La problemática de la eficiencia terminal no sólo afecta a los alumnos que no concluyen sus estudios, sino que afecta considerablemente las metas y objetivos

que se plantea la institución, ya que ello cuestiona la calidad educativa.

La eficiencia terminal

Estadísticamente los parámetros de medición se expresan numéricamente como una relación porcentual entre egreso sobre ingreso. La aplicación de la fórmula tiene sus variaciones, de acuerdo con los elementos a considerar. Según INEGI (2004) la eficiencia terminal es la relación porcentual entre los egresados en un nivel educativo dado y el número de estudiantes de nuevo ingreso que se incorporaron al primer grado de ese nivel educativo n años antes. Cada institución define de manera diferente el valor de n . Además, como reporta Martínez Rizo (2000, 2001), no hay uniformidad de las definiciones utilizadas en cada IES para la obtención de los indicadores, e incluso algunos números reportados por las instituciones de educación superior presentan cifras inverosímiles. En una ocasión, por ejemplo, la eficiencia terminal es cercana a 100%, lo que es dudoso, puesto que la deserción es un fenómeno frecuente en los estudios superiores; y en otra ocasión la eficiencia terminal hasta rebasa el 100%, lo que es técnicamente imposible (Martínez Rizo, 2000). Lo anterior se debe explicar por una forma de medición de eficiencia terminal acostumbrada, en cohortes aparentes, es decir la proporción de alumnos que egresaron contra los que ingresaron hace x semestres, según el plan de estudios. En el mismo documento, Martínez Rizo estima que la tasa de eficiencia terminal es cercana a 50%, con la que coinciden los reportes de la OECD (2010) para México, ya que para las carreras universitarias, cohorte 2004-2005, la tasa de eficiencia terminal es 58%.

Por la manera como se lleva a cabo la medición de la eficiencia terminal en las cohortes aparentes, realmente no se tiene una apreciación justa de la eficacia del programa educativo. Gutiérrez-García, Granados-Ramos y Landeros-Velázquez (2011) afirman que, (y en eso coincidimos con ellos), se debe dar seguimiento a las cohortes reales a partir del seguimiento de los alumnos inscritos y sus reinscripciones por cada cohorte para poder distinguir con detalle el recorrido escolar, lo cual abordamos en ésta investigación nacional.

La eficiencia terminal está sujeta a una serie de variables que, como afirma Tapia Carlín (2009), son insuficientemente analizadas, entre ellas la trayectoria escolar de los alumnos, repetición y reingreso, la inscripción real a un programa académico y la migración entre instituciones. Los comportamientos académicos de los estudiantes en su trayectoria escolar, entre ellos la eficiencia terminal, cons-

tituyen un mecanismo para evaluar el funcionamiento de las instituciones y sus logros, no obstante, deben tomarse con cautela, porque generalizar comportamientos académicos y atribuir exclusivamente, por ejemplo, la deserción al funcionamiento del programa educativo, conlleva una implicación negativa de la imagen de la institución (Ponce de León, 2003).

Rendimiento escolar

En la construcción de las trayectorias escolares se sugiere atender cuatro categorías: continuidad, aprobación, eficiencia y rendimiento, mediante las cuales sea posible registrar la información de cada alumno en cuanto a los tiempos en que se cubren los cursos, las asignaturas que se aprueban o reprueban, los créditos y las calificaciones obtenidas. Normalmente, esta información se encuentra en los kárdex. Sin embargo, es necesario considerar la necesidad de realizar análisis que permitan identificar los factores, variables o aspectos de la realidad, asociados al rendimiento escolar. Entre el conjunto de variables posibles se encuentran el promedio de bachillerato, la calificación en el examen de ingreso, los antecedentes socioeconómicos, el entorno de un estudiante, hábitos de estudio, actitudes e intereses (Chain, Jácome & Martínez, 2001). Más aún, la cobertura a estudiantes que aspiran a ingresar a una carrera de la UABC incluye el planteamiento de una segunda opción cuando se satura el cupo en su primera opción de carrera.

Los requisitos específicos de la Licenciatura en Docencia de Idiomas marcan que el estudiante debe, en primera instancia, cumplir con el requerimiento del Examen de Conocimientos, que para esta generación fue el EXHCOBA que en su puntaje final pondera tanto el promedio del bachillerato como el resultado del examen de conocimientos generales y específicos relacionados con el ingreso a la carrera de elección del estudiante. Aunado a lo anterior, el estudiante también debe cumplir con el requerimiento del dominio del inglés. Un indicador de rendimiento del futuro profesionalista en el área de idiomas, es su resultado de examen de inglés, puesto que la gran parte de las materias que se imparten son en este idioma, y el alumno tiene que poder expresarse con fluidez tanto en la forma oral, como en la forma escrita para poder acreditar los cursos exitosamente. Un desempeño deficiente en inglés impide tener buen rendimiento académico en varias materias disciplinarias que se suelen impartir en esta lengua, lo que se observará más adelante, en el análisis de los datos de rendimiento académico de esta muestra de estudiantes de la cohorte 2009-2 de la UABC.

Deserción, bajo aprovechamiento, el rezago, y los factores que inciden en ellos en la carrera de docencia en lenguas

Referente a los elementos que inciden en la eficiencia terminal de los estudiantes en los programas de formación de docentes, la Universidad de Colima abordó el problema de la deserción en el programa educativo de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Pérez Velasco, Bravo Gómez & Isabeles Flores (2008), mencionan en primer lugar la reprobación y el desinterés por continuar, ya que durante su carrera los estudiantes se percataron que su vocación no era la docencia. La tasa de egreso, en este estudio descendió del 46.25% (2005) a 40.5% (2007), y la tasa de deserción asciende, alcanzando 59.5% en el 2007.

La elevada deserción en los programas de lenguas extranjeras ha sido reportada en los estudios de otras instituciones también. Zanier Visitin (2011) comenta que en la Universidad de Quintana Roo, la deserción del programa de Lengua Inglesa es muy alta, el cálculo que hace comprende a los titulados desde 1999 hasta 2010, la cual es de 153 alumnos titulados sobre el ingreso de 1053. De las cifras expuestas se deduce que la deserción tiene un impacto negativo en las cifras de titulación, aunque es importante añadir, y aquí coincidimos con el autor, que también hay un porcentaje de estudiantes que se “quedan en el limbo de los egresados que nunca se titulan” (p.75).

Para identificar las causas de deserción en la misma institución, Narváez Trejo y Basurto Santos (2012) en su estudio cualitativo de la deserción, proponen considerar “los casos reales de deserción estudiantil” (p. 39), es decir, excluyen a los alumnos que reprobaron más de diez asignaturas, o la misma materia más de tres veces (los casos que se consideran causantes de baja académica), igual que los casos de documentación correspondiente no entregada o falsa. Sin embargo, los causales que en mayor medida inciden en la deserción estudiantil en la UQRoo según el estudio cuantitativo de Borges Ulcán y Negrete Cetina (2012) son reprobación (49.3%), incluyendo la acumulación de 10 materias reprobadas (41%), no entregar la documentación requerida y/o falsa, y reprobar la misma materia más de tres veces, causales excluidas por los autores del estudio cualitativo anterior. Entre los programas educativos de licenciatura (de 2002 a 2011) con índices más elevados de deserción, se encuentra un programa de Licenciatura en Lengua Inglesa, en una de las divisiones del programa.

Aunque existe una serie de estudios que indagan las trayectorias académicas, eficiencia terminal, rezago o deserción de universitarios en las instituciones de edu-

cación superior, son muy escasos los que analizan estas problemáticas en las carreras de lenguas extranjeras. Lo anterior se explica en cierta medida con el surgimiento reciente de estas carreras a nivel nacional. Un conteo simple de los existentes programas de licenciaturas ofertadas a nivel nacional nos dice que en los principios de los años noventa, estos fueron solo tres y prácticamente en una década más este número creció a más de cien programas educativos (Ramírez Romero, 2013).

Para el programa de Licenciatura en Docencia de Inglés, la Facultad de Idiomas Mexicali realizó una investigación sobre deserción en 2005, identificando alumnos desertores a partir del primer y segundo semestre que son tronco común, por lo que cubrió también la Licenciatura en Traducción. El reporte indicó: “Las variables sociodemográficas que prevalecen para la muestra estudiada que cubrió el periodo 2002 a 2005 son:

Deserción por edad	entre 18 y 25 años se cubre el 82% de los casos
En relación al género	el 53% son mujeres que desertan
En domicilio	el 87% viven en un área cercana a la Facultad
El semestre en que deja sus estudios, muestra que:	
Semestre	10% cursó solamente el propedéutico y el mayor porcentaje 44.7% se va en primer semestre,
Carrera	55.3% de los alumnos desertores cursaban Docencia.
Trabajo	El 24% de los alumnos que abandonaron sus estudios trabajaba y de ellos el 76.3% está trabajando ahora
Estudia otra carrera	No lo hace el 58% y sí estudia otra carrera el 37%
Regresaría	de 24 que no estudian, 12 dicen que sí regresarían”

(Romero, B. y Guzmán, M. 2005).

La Licenciatura en Docencia de Idiomas es un programa joven, que inicia apenas en el ciclo 2006-1, y oficialmente no hay antecedentes comparativos de estudios de eficiencia terminal sobre esta carrera universitaria, lo que se pretende subsanar con los estudios de la cohorte 2009-2. Realizar un estudio de este tipo nos permite también comparar nuestros resultados con los de las instituciones participantes, adoptando soluciones que beneficien a varias instituciones y propiciar trabajo colaborativo en redes.

Metodología

El enfoque que este artículo sigue es principalmente documental y descriptivo, apoyándose en el análisis de datos estadísticos de las coordinaciones del programa educativo y del Departamento de Gestión Escolar, de entrevistas con orientadores y tutores, seguimiento de aprovechamiento por medio de los kárdex, consultas de documentos de normatividad institucional, portales de los programas y dependencias educativas. Los datos que se obtuvieron por medio de entrevistas y cuestionarios a los alumnos y maestros, apoyaron de manera seminal este estudio de corte longitudinal que se trazan en este capítulo y se desglosan y completan en los capítulos subsecuentes en este mismo volumen, obedeciendo el diseño acordado.

El procedimiento consistió en la descripción del marco contextual del programa, que contiene los datos de identificación, del modelo educativo de la institución, descripción del programa específico, los requisitos de ingreso y egreso, y opciones de titulación. Se describe el sistema de evaluación, cursos remediales. Aparte del contexto educativo actual se incluye un breve contexto histórico de surgimiento del programa y descripción de las instalaciones para proveer el contexto espacial y local. Se proveen los datos de la cohorte seleccionada y de los grupos monitoreados, datos de aprovechamiento, egreso, rezago, igual que se mencionan los datos referentes al cumplimiento con el servicio social, participación en el programa de movilidad académica y prácticas profesionales.

Resultados

La siguiente sección aborda la descripción del programa de la Licenciatura en Docencia de Idiomas y el trayecto académico de la cohorte 2009-2 de la UABC, con análisis de datos de los grupos seleccionados.

Descripción del programa de la Licenciatura en Docencia de Idiomas

Contexto. El programa de la Licenciatura en Docencia de Idiomas es uno de los programas educativos que se oferta en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, universidad pública estatal que brinda sus servicios a estudiantes desde 1957 (UABC, Ley Orgánica). La Licenciatura en Docencia de Idiomas, modalidad escolarizada, surgió en 2005, primer grupo de estudiantes en 2006-1. Este programa educativo fue precedido por el programa de Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, que se impartió desde 1996-2 a nivel estatal y que fue discontinuado en cuanto el nuevo programa escolarizado entró en vigor. La Facultad de Idiomas se constituyó en 2004,

elevándose del rango de escuela a facultad y absorbiendo la institución que la precedía: el Centro de Idiomas, que inició en 1974, y que sigue siendo parte de ella (Facultad de Idiomas, Historia).

Aparte del programa de Licenciatura en Docencia de Idiomas, ofrece otro programa de licenciatura –Licenciatura en Traducción (desde 2006-2), que también fue precedido por versiones anteriores afines del programa: Técnico en Traducción Inglés-Español y Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés, que se impartieron en el campus Mexicali y actualmente no están vigentes. Las dos licenciaturas que se imparten actualmente –Licenciatura en Docencia del Idiomas y la Licenciatura en Traducción– comparten un Tronco Común (TC) de duración de dos semestres. El TC reestructurado entró en vigor a partir de 2008-2, El Programa de LDI reestructurado entrará en vigor en 2015-1. El alumno que entra a TC tiene que decidir al término del segundo semestre por cuál de las dos carreras optará.

La Facultad de Idiomas (FI) oferta también programas de posgrado: La Especialidad en Traducción e Interpretación (ETI), desde 2009-2 en Mexicali y desde 2010-2 en Tijuana; Maestría en Lenguas Modernas (MLM), desde 2011-2 en Mexicali y Tijuana y anteriormente Maestría en Docencia desde 2006-1, que no se está ofertando actualmente. En los programas de posgrado de la ETI y MLM participan también otras facultades.

El Centro de Idiomas (CI) es una parte integral de la Facultad de Idiomas y sirve al público universitario y público bajacaliforniano en general, dando cobertura a cursos de lenguas extranjeras en las cuatro extensiones de la facultad (Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana) y destinados a diferentes grupos de personas desde niños, adolescentes, jóvenes universitarios y a los adultos de la comunidad. Los programas académicos de lenguas extranjeras que se imparten a nivel estatal son inglés, francés, italiano, japonés, alemán, chino mandarín, portugués, y español para extranjeros, atendiendo una población de 17 mil 204 alumnos a nivel estado (FI, 2011). Estos cursos de lenguas apoyan a los estudiantes de la licenciatura en varias instancias; pueden tomar cursos de sus terceros u otros idiomas adicionales y también posteriormente le sirven como laboratorio de lenguas para observar la impartición de clases para las materias de corte metodológico y también pueden realizar allí sus prácticas profesionales o servicio social profesional.

Descripción del modelo educativo. El programa de la Licenciatura en Docencia de Idiomas (LDI), se basa en el

modelo educativo de la institución que se rige por dos principios fundamentales: la flexibilización curricular y la formación por competencias profesionales (FI, 2005).

El modelo educativo vigente (UABC, 2006) proyecta la ruta del alumno universitario desde el nuevo ingreso, pasando por la Formación básica (integrada por Troncos comunes, con formación valoral, idioma extranjero, cultura y deportes; Servicio social comunitario) hasta la última etapa en el proceso formativo, la de Posgrado con sus componentes respectivos: Investigación básica y Profesionalización.

Bajo este modelo, cada programa de licenciatura se compone de las tres etapas siguientes: Formación básica, Formación disciplinaria y la Formación terminal. La primera etapa desarrolla las competencias básicas y genéricas que debe tener el profesionista de cada disciplina. Integra conocimientos de diferentes áreas, incorpora asignaturas integradoras y las que permiten obtener un repositorio de conocimientos, valores, destrezas y habilidades indispensables para las siguientes etapas. Esta etapa es indicada para el cumplimiento del servicio social comunitario, del estudio de idiomas extranjeros o prácticas deportivas o actividades artísticas con valor curricular.

En la etapa de Formación disciplinaria el estudiante adquiere y profundiza el conocimiento teórico, metodológico y técnico de la profesión, encaminado al ejercicio profesional. Esta etapa representa “un mayor nivel de complejidad en la formación del alumno” (UABC, 2006, p. 44). Es idónea para la participación en el programa de movilidad (nacional o internacional) con valor curricular. En esta etapa el alumno también empieza el servicio social profesional e inicia a ambientarse al trabajo de su carrera a través de las prácticas profesionales y los proyectos de vinculación con valor curricular que se completan en la etapa terminal.

La Formación terminal es la fase final del programa de licenciatura, donde incrementan los trabajos prácticos y se consolidan las competencias profesionales. Esta etapa es propicia para las actividades de intercambio estudiantil, ayudantías de investigación, proyectos de vinculación, prácticas profesionales, el servicio social profesional de segunda etapa y los proyectos con opción a titulación.

El programa de LDI se apega con su estructura al modelo educativo descrito. En la sección subsecuente se detalla el Plan de estudios.

El Plan de estudios (PE). El programa de la LDI, articulado dentro del marco de la flexibilización curricular con orientación al logro de las competencias inherentes al ejercicio

profesional docente, está basado en sistema de créditos que le permite al alumno mayor libertad, autonomía y variedad de opciones para que diseñe su trayecto escolar (académico), apoyado en el sistema de tutorías, haciendo uso de distintas modalidades de aprendizaje. El programa ofrece diferentes formas de obtención de créditos.

El PE está diseñado con base en :

1. Las competencias profesionales de la carrera en sus diversos campos de trabajo (Intervención educativa en el aprendizaje, Comunicación lingüística, Diseño y planeación pedagógico-didáctica, Evaluación educativa)
2. Las etapas formativas del modelo de flexibilización curricular de la UABC (Básica, Disciplinaria, Terminal)
3. Las áreas de la LDI (Docencia, Segundo idioma, Español, Formación social y cultural, Lenguas adicionales (FI, 2005, p. 26).

El PE comprende de la etapa fija (asignaturas obligatorias que no se modifican o se modifican en largo tiempo), a la parte más flexible (asignaturas optativas), donde se pueden incorporar asignaturas adicionales o modificar contenidos sin necesidad de cambios estructurales. La flexibilidad del programa permite adoptar modalidades presenciales, semi-presenciales o a distancia. En la etapa inicial prevalecen las materias presenciales y como se va progresando en la carrera, se introduce mayor cantidad de materias optativas y algunas obligatorias.

En la etapa básica (EB) el alumno debe reunir 88 créditos, cursando las 12 materias obligatorias (seis en cada semestre). Los créditos reunidos en EB forman 23.5% de los totales requeridos en el programa (LDI tiene 374 créditos en total). La etapa disciplinaria (ED), que inicia en el tercer semestre y concluye en el sexto, comprende 163 créditos obligatorios, que se obtienen cubriendo 20 materias, y 24 créditos optativos correspondientes a una materia optativa por cada semestre de la ED, sumando así los 187 créditos que se necesitan completar en esta etapa. Estos 187 créditos a su vez forman el 50% de los créditos totales del PE. La última etapa, la terminal (ET) tiene duración de dos semestres (séptimo y octavo) y suma 99 créditos que se distribuyen en obligatorios (36) y optativos (63). Los primeros se acreditan cursando cuatro materias, incluyendo la práctica profesional, única materia obligatoria en el octavo semestre, que tiene el mayor valor crédito del PE, es decir 15 créditos. Los créditos optativos se obtienen por medio de las optativas de la ET, estos tienen

valor mayor (9 créditos) que en la ED (6 créditos). La suma total de los créditos obtenidos en la etapa forma el 26.5% del total del PE.

Cabe señalar que el PE no contempla en las licenciaturas de lenguas las materias donde se imparta el inglés como lengua práctica. Como lengua práctica dentro del PE solamente se imparte el tercer idioma, que se acredita como requisito de egreso de la LDI y en la práctica es uno de los siguientes: el francés, japonés, italiano o alemán. El inglés se usa como idioma de instrucción. En el caso concreto de la cohorte 2009-2 y de los grupos monitoreados, el 59% de las materias obligatorias se impartieron en su totalidad o mayormente en inglés.

Requisitos de ingreso. El aspirante debe cumplir con conocimientos de inglés, conocimientos generales y examen psicométrico. Se requiere el 60% de examen de conocimientos del idioma de instrucción (inglés en este caso) que tiene una parte escrita y una entrevista oral. Este es un nivel intermedio de inglés que internamente se maneja como equivalente a B1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Al alumno que incumple con la acreditación del idioma dentro del rango 50-59% se le da oportunidad de tomar cursos propedéuticos de este idioma. Los resultados del examen de inglés de esta generación se reportan a mayor detalle en la sección dedicada a la competencia lingüística.

El examen de conocimientos que se aplicó a la cohorte 2009-2 fue el de EXCOBA (Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos) aplicado en la UABC desde 1994 a 2013 que queda a partir del 2013-2 sustituido por el EXANI-II (Examen de Ingreso a la Educación Superior) de Ceneval (UABC, 2013). El examen psicométrico realmente no se “re-prueba”. Los resultados se reportan a los psicólogos de la facultad y ni los tutores, ni los docentes tienen acceso a ellos.

El examen EXCOBA se aplicaba en forma computarizada y contenía 190 reactivos de seis áreas generales, aparte de las específicas del área de lenguaje. La puntuación se provee en una escala de 200 a 800 puntos (IIDE, 2011). El resultado del examen de selección también pondera en 25% de la puntuación el promedio del nivel educativo previo (UABC, Convocatoria 2009-2010). Cabe señalar que la UABC no exige un puntaje determinado, la admisión se rige por el cupo disponible, pero los estudiantes que ingresan a las carreras de lenguas en general, no tienen un promedio muy elevado. La cohorte de 2009-2 (los aspirantes aceptados al TC) tuvo el promedio global de 450 puntos, de acuerdo con los datos de la Coordinación de Servicios Estudiantes y Gestión Escolar.

Requisitos de egreso. Los requisitos de egreso son: acreditar la totalidad de créditos del PE (374), cumplir con el servicio social comunitario y profesional, y acreditar el tercer idioma a nivel intermedio. El último criterio se acota posteriormente como el B1 dentro del MCERL.

Opciones de titulación. Las opciones de titulación se especifican en el artículo 106 de Estatuto escolar (UABC, 2006) y la opción más utilizada del abanico de opciones es la de titulación por el promedio: haber alcanzado, al final de los estudios profesionales, un promedio general de calificaciones mínimo de 85. La titulación por promedio fue la opción elegida por todos los estudiantes de la cohorte que egresan en el 2013-1, justo al cumplir los ocho semestres de sus estudios.

Sistema de evaluación. Igual que el apartado anterior, éste se rige por la normatividad universitaria (Artículo 69 del Estatuto Escolar, UABC 2006). Son cinco tipos de exámenes: ordinarios, extraordinarios, de regularización, especiales, y de competencias. La mayoría de los alumnos del grupo monitoreado, y en general, acredita los exámenes ordinarios a los que tienen derecho todos aquellos que cumplen con 80% o más de asistencias en clases impartidas. Los alumnos que no presentaron examen ordinario, o que habiéndolo presentado, no obtuvieron una calificación aprobatoria, tienen derecho al examen extraordinario, siempre que hayan cursado la unidad de aprendizaje con 40% o más de asistencias. El examen de regularización se presenta cuando el alumno presenta la materia por segunda ocasión, y no la acreditó o perdió el derecho a presentar el examen ordinario y extraordinario correspondiente. El examen de regularización se puede también obtener a través de la evaluación permanente que le permite al alumno ser calificado de manera periódica por el profesor asignado. En este caso, el alumno lleva una carga académica reducida. El alumno no puede presentar más de un examen de regularización por unidad de aprendizaje, ni excederse de diez exámenes de regularización durante el curso del plan de estudios del programa. Los tipos de exámenes descritos anteriormente son los más utilizados en la evaluación de los estudiantes de la LDI, y en general de los programas de las licenciaturas que se ofertan en la UABC.

La evaluación de los exámenes se da por medio de las calificaciones de 0 a 100, siendo la mínima aprobatoria para la licenciatura 60. Hay materias que no están sujetas a la medición cuantitativa, como por ejemplo las Prácticas profesionales dentro el plan de la LDI. La asignatura se califica como acreditada (A) o no acreditada (NA) en este caso.

Periodicidad de la convocatoria y el número de estudiantes que ingresa. El ingreso a los programas de la licenciatura en el área de lenguas (TC) es semestral. En las convocatorias del semestre 1 del año, recibimos menor cantidad de alumnos que en la convocatoria del semestre 2 que está alineada al egreso del ciclo escolar previo. En este caso se eligió la cohorte del semestre 2 (2009-2) que ingresa con una población estudiantil de 285 estudiantes a nivel estatal al programa del TC. El número y el trayecto de estos estudiantes se discute en la sección 4.2 del presente texto.

Descripción breve de las instalaciones. El programa de Licenciatura en Docencia de Idiomas se impartió en las sedes de Ensenada, Mexicali y Tijuana. Todas a las sedes cuentan con instalaciones adecuadas y de calidad.

La FI campus Mexicali, donde se localiza la dirección estatal de la facultad, en el tiempo de la cohorte 2009-2 a 2013-1 contaba con los siguientes espacios: dos edificios con 42 aulas, un Centro de Medios de Auto Acceso de Idiomas (CEMAAI), un área administrativa, una sala de usos múltiples, tres laboratorios de cómputo, un aula magna, 35 cubículos, una sala para maestros, una biblioteca y un almacén para el material didáctico.

En el campus Ensenada, la Facultad de Idiomas contaba con dos edificios, 17 aulas, un CEMAAI, un área administrativa, una sala para el resguardo de material didáctico, un laboratorio de cómputo y 10 cubículos.

El campus Tijuana contaba con dos edificios, donde además de 17 aulas se tenía el audiovisual, un CEMAAI, tres laboratorios de cómputo, sala de profesores y cubículos para ellos (26) y un cubículo para atención psicopedagógica.

Trayectoria escolar, descripción de la cohorte 2009-2 y de los grupos muestra. La Figura 1 muestra la información oficial de la cohorte.

Descripción, trayectoria y eficiencia terminal. La figura muestra la trayectoria de la cohorte 2009-2 que ingresa al programa de TC, donde permanece dos semestres, luego en el 2010-2 decide por la LDI o la Licenciatura en Traducción. Las cuatro líneas inferiores se refieren a la cohorte en estudio. El estudiante del programa monitoreado (LDI) entra a la etapa terminal en el séptimo semestre (2012-2), después de concluir la etapa disciplinaria en el sexto semestre. El programa concluye en el 2013-1 después de haber cursado octavo semestre, si es que no se rezaga en el trayecto escolar, agregando un 50% del tiempo permitido para concluir los estudios.

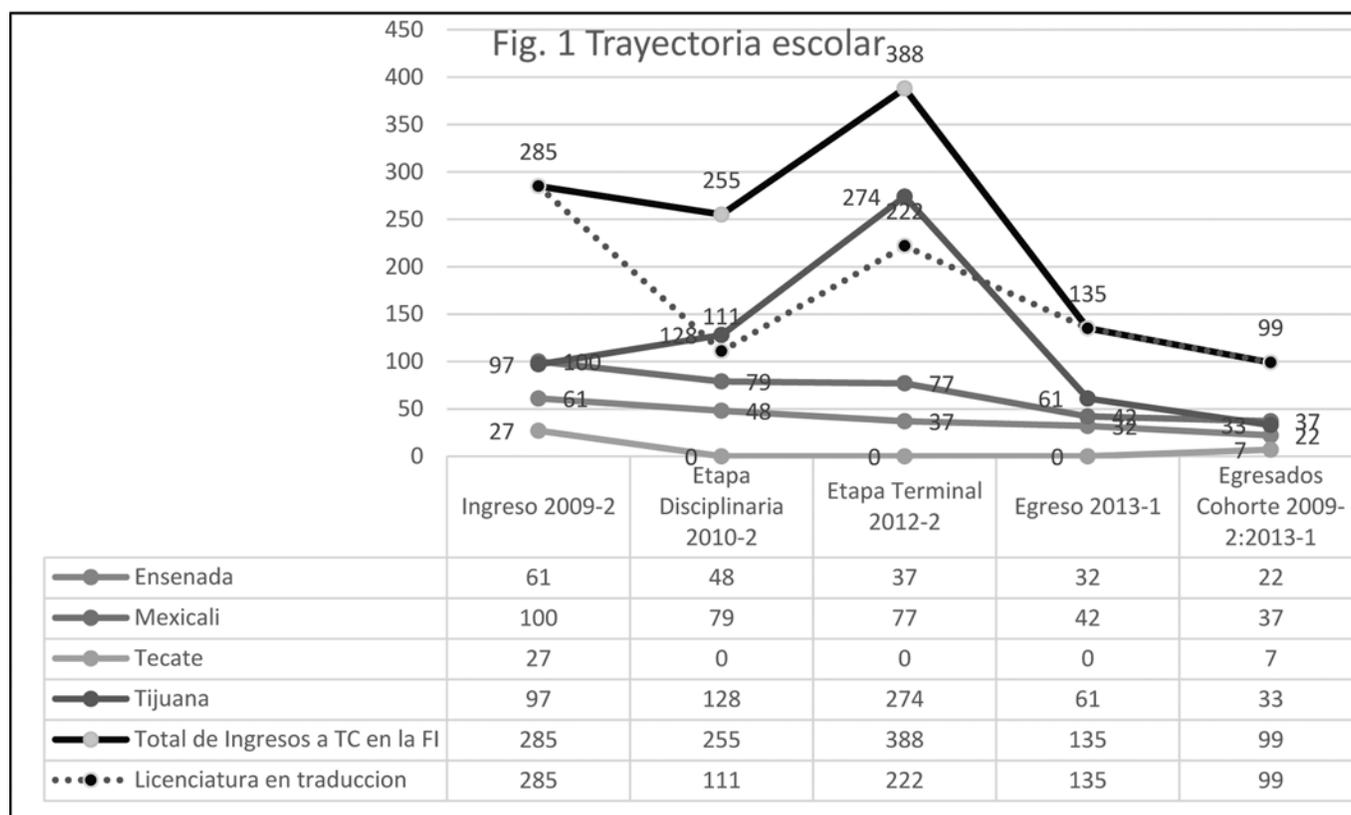


Figura 1. Trayecto de la cohorte 2009-2. Fuente: datos de población estudiantil de la Coord. de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar; de la Coord. de Egresados de la FI y los kárdex de los estudiantes. Elaboración propia.

Al TC área de idiomas en el 2009-2 ingresaron 285 estudiantes a nivel estado. De ellos 61 ingresaron en Ensenada, 100 en Mexicali, 27 en Tecate y 97 en Tijuana. En el 2010-2, los estudiantes tuvieron que optar por uno de los dos programas educativos. En 2010-2 la cohorte entró a la etapa disciplinaria, donde los alumnos de la sede de Tecate ingresaron a Tijuana (con excepción de una estudiante). El seguimiento de la trayectoria, en cohortes aparentes, muestra las inconsistencias descritas por Martínez Rizo, F. (2000, 2001) que se percibe como si los alumnos se “multiplicaran” durante la etapa terminal. Lo que documenta que los alumnos que se rezagan en su trayecto son absorbidos por las generaciones que siguen, mostrando así, en ocasiones, la eficiencia terminal irreal. Debe mencionarse también que se cuestiona el hecho de considerar deserción a los alumnos que cambian de carrera o regresan a su primera opción durante el tiempo en que cursan el TC.

Si bien nos atenemos al cálculo de la eficiencia terminal en cohortes reales, cotejamos el ingreso contra el egreso de la misma generación en el plazo de ocho semestres de estudios, de la columna de egreso 2013-1 que nos

proporciona los números de alumnos que terminaron sus créditos (egresaron) en este periodo. De ellos solamente la cantidad que se encuentra en la última, quinta columna, son los integrantes de la cohorte 2009-2. De esta manera podemos llegar a hacer el contraste entre la medición de la eficiencia terminal en cohortes reales y aparentes que se visualiza en la Figura 2.

La complejidad de los TC, como parte de la LDI o de la Lic. en Traducción, no nos permite hacer el cálculo exacto de eficiencia por cada programa, cuya parte integral es el TC, ya que no sabemos con certeza si el estudiante del TC que abandonó la carrera en el primer o segundo semestre iba a elegir una u otra carrera. De las cifras que se contrastan se observa que el cálculo de la eficiencia terminal en cohortes aparentes (proporción de egreso versus ingreso en el tiempo determinado) es mayor en casi todos los casos que la real, salvo en Tecate, donde no se oferta el programa de licenciatura, por lo tanto no hay dato de la eficiencia terminal aparente. El dato de la eficiencia terminal real de Tecate se calculó con base en el ingreso contra el egreso de los alumnos que terminaron sus estudios en Tijuana en el tiempo de ocho semestres.

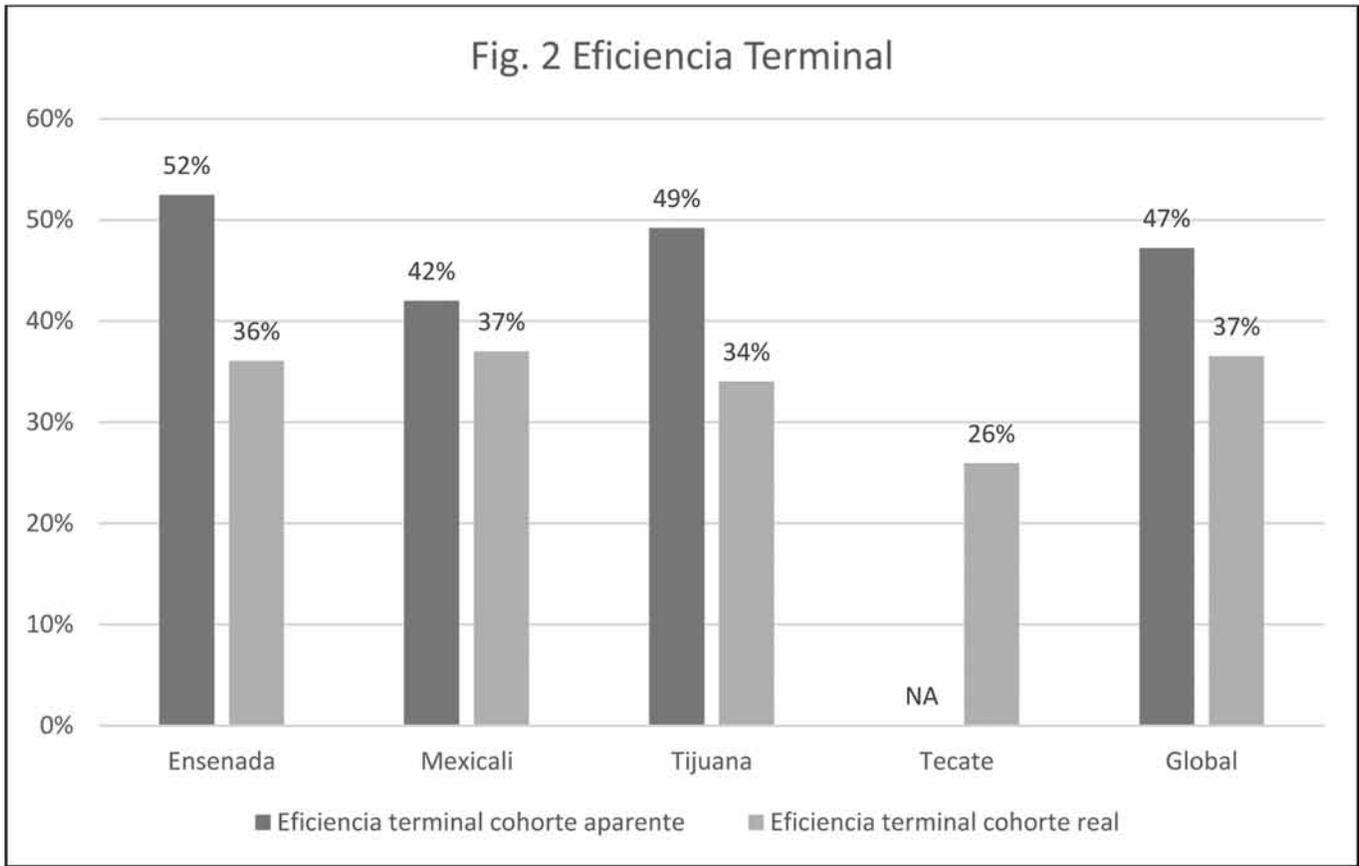


Figura 2. Eficiencia terminal de la cohorte 2009-2 (cohorte aparente versus real). Fuente: seguimiento de la estadística de la población estudiantil. Elaboración propia.

De los datos expuestos se percibe que el campus Ensenada tiene el mayor índice de eficiencia terminal aparente (52%), mientras en la medición del mismo indicador en cohortes reales, el campus de Mexicali es similar al de Ensenada (37% y 36% respectivamente). El campus de Tijuana se ubica en segundo lugar en la medición de eficiencia terminal en cohorte aparente (49%), sin embargo en cohorte real está por debajo de las sedes de Mexicali y Ensenada (34%). Si se reportan las estadísticas a nivel institucional y otro nivel superior a éste, se suele a reportar el dato de la primera columna de la gráfica anterior (cohortes aparentes), lo que nos ubicaría dentro de los parámetros nacionales (OECD, 2010).

Esta investigación siguió un grupo seleccionado en cada sede de los estudiantes desde el inicio hasta la culminación de su carrera, que a partir de tercer semestre, es decir después del TC común, se separaron los estudiantes que optaron por la carrera de traducción. En Ensenada se le dio seguimiento a 17 estudiantes, en Mexicali a 23 estudiantes, y en Tijuana se le dio seguimiento a 29 estu-

diantes de los cuales 13 eran originales de Tijuana y 16 se integraron del grupo de la ciudad de Tecate.

El rendimiento escolar de la muestra. Para comparar el rendimiento escolar o académico, en este caso, de los grupos monitoreados, se presenta la siguiente figura donde se muestra el aprovechamiento por medio de las calificaciones de las materias obligatorias que cursaron los alumnos desde el tercer hasta el séptimo semestre, siendo excluido el octavo semestre que solamente tiene una materia obligatoria: Prácticas Profesionales, sin calificación numérica, pues solamente se registra su acreditación. No se consideraron en esta comparación las materias optativas, ya que debido al modelo flexible presentan mayor variedad en opciones por cada campus, además de que su realización varía en el tiempo, es decir, los estudiantes las realizan en diferentes semestres, ver Figura 3.

De la Figura 3 se puede deducir que el desempeño de los estudiantes de la muestra seleccionada, así como se presentó en sus materias disciplinarias, fue satisfacto-

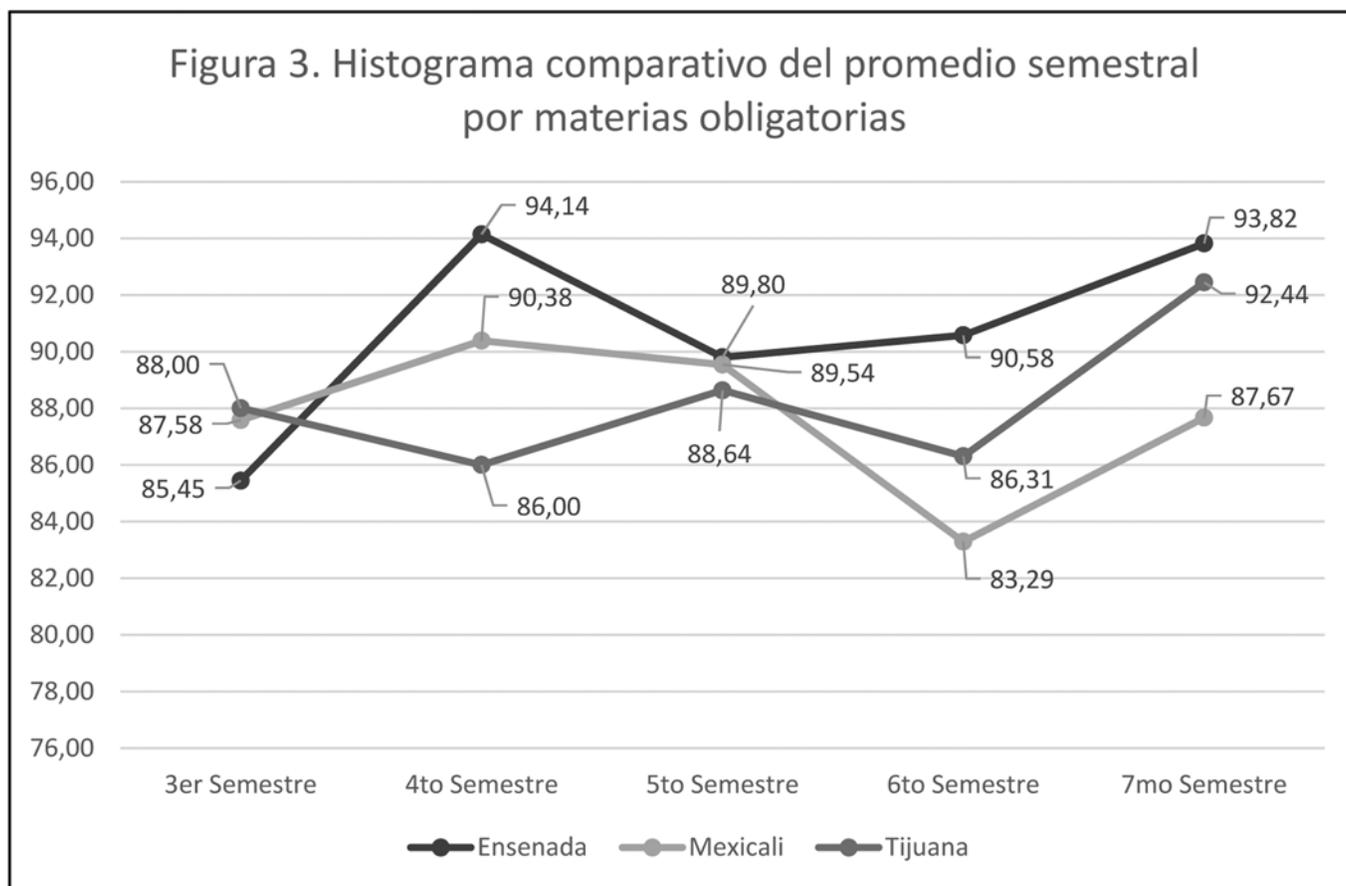


Figura 3. Comparativo de aprovechamiento académico en las materias disciplinarias por campus. Fuente: los kár-dex de los alumnos. Elaboración propia.

rio. Se observa que los estudiantes de Ensenada tuvieron en general los promedios más altos. La tendencia marca el desempeño equilibrado con pequeños altibajos en el trayecto del grupo de Ensenada, siendo el semestre con menor aprovechamiento el tercero, aunque en general es muy bueno, y el más alto aprovechamiento lo logró este grupo en el semestre siguiente, lo que muestra un avance significativo en comparación con el resultado del semestre anterior. El grupo de Mexicali, en cambio, logra el mejor aprovechamiento justo al iniciar la etapa terminal, en el séptimo semestre, cuando el currículo se torna más práctico y relacionado a la carrera, mientras que el resultado más bajo se dio en el tercer semestre, cuando los alumnos entraron a la etapa disciplinaria. El grupo de Tijuana ten-

día a disminuir el redimiendo en los semestres pares de la carrera, donde la carga de materias de contenido teórico y de corte lingüístico es mayor; su semestre más exitoso en términos de calificaciones es el séptimo, igual que en Mexicali, cuando pasan de la etapa disciplinaria a la terminal, más relacionada con la profesión.

Las materias optativas que no se incluyeron en este comparativo por presentar grados de variación mayores por etapa y campus se discuten adelante. Sin embargo, hay tendencias y similitudes observables. La siguiente comparación se concentra en las optativas tomadas por el grupo monitoreado y se consideran solamente los estudiantes que egresaron en el 2013-1, no los que están en proceso o rezagados.

Tabla 1
Las optativas más frecuentemente elegidas por los egresados de Ensenada en 2013-1

Materias	Porcentaje de alumnos que las cursaron
Enseñanza del Inglés a Adolescentes	85%
TKT (Formación para la Certificación)	85%
Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	85%
Diseño de Material para Educación a Distancia	77%
Computación Aplicada a la Educación	69%
Manejo de Grupos	69%

Nota: La materia TKT está registrada como Formación para la certificación, pero nos referimos a ella como TKT porque prepara al estudiante para el examen de TKT que tiene que presentar al final de la carrera. Fuente: los datos de seguimiento y kárdex de los alumnos. Elaboración propia.

Tabla 2
Las optativas más frecuentemente elegidas por los egresados de Mexicali en 2013-1

Materias	Porcentaje de alumnos que las cursaron
Enseñanza del Inglés a Niños	100%
Enseñanza del Español como Segundo Idioma I	92%
Enseñanza del Inglés a Adolescentes	92%
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	92%
TKT	92%

Fuente: los datos de seguimiento y kárdex de los alumnos. Elaboración propia.

Tabla 3
Las optativas más frecuentemente elegidas por los egresados de Tijuana en 2013-1

Materias	Porcentaje de alumnos que las cursaron
Enseñanza del Inglés a Niños	100%
Autonomía y Aprendizaje	92%
Educación Basada en Competencias	85%
Enseñanza del Inglés a Adolescentes	85%
Enseñanza del Inglés a Adultos	77%
Francés I	77%
Temas Selectos de Educación	77%
TKT	77%

Fuente: los datos de seguimiento y kárdex de los alumnos. Elaboración propia.

De la información expuesta se notan claramente las preferencias de la muestra de la cohorte de la LDI que egresan en el 2013-1 por las materias que preparan al estudiante para su ejercicio profesional, en primera instancia las materias de Enseñanza del Inglés a Niños y Enseñanza de Inglés a Adolescentes porque estas son áreas de sumo interés para el profesionista que formamos y es donde piensa desenvolverse en la práctica. La alta deseabilidad de la optativa referida comúnmente como TKT tiene que ver con el interés a corto plazo del estudiante que debe cumplir con el requisito de acreditar un examen internacional exigido por la carrera al término de sus estudios. Esta optativa es altamente sugerida mediante la actividad tutorial (con la finalidad de lograr buen resultado en el examen), hasta el grado que se percibe más como asignatura obligatoria que optativa, que es como la marca el mapa curricular.

Además del aprovechamiento en las materias tanto obligatorias como optativas, existen otros factores que pueden incidir en la trayectoria del estudiante universitario. Uno de ellos que puede obstaculizar o alentar el trayecto del estudiante es el incumplimiento o rezago en el cumplimiento del servicio social.

El servicio social. El servicio social es un requisito de egreso que incide en la titulación de esta generación. Como se observa de la Figura 4, al concluir los estudios, los alumnos presentan cierto rezago en el cumplimiento del servicio social profesional.

Es interesante observar que en la primera etapa del servicio social, una gran parte lo realiza en los programas que de alguna forma beneficiaron a la misma institución y en la segunda fase se nota también que el beneficiario del servicio es el sector privado.

Prácticas profesionales. La formación del universitario, el futuro profesionista, concluye con la acreditación de las prácticas profesionales. El grupo de nuestros estudiantes que egresan en 2013-1 realizó las prácticas profesionales en los sectores que aparecen en la Figura 5.

Los alumnos de la muestra seleccionada realizaron sus Prácticas profesionales en el sector público principalmente. Es el caso de los alumnos del campus Ensenada, quienes realizan, en su mayoría, las prácticas en el sector público externo, en este caso concreto en las escuelas públicas. Los alumnos de Tijuana realizan las prácticas en el sector público interno, pues en su gran mayoría efectúan las prácticas en el Centro de Idiomas de la misma facultad, mientras que los alumnos de Mexicali en mayor pro-

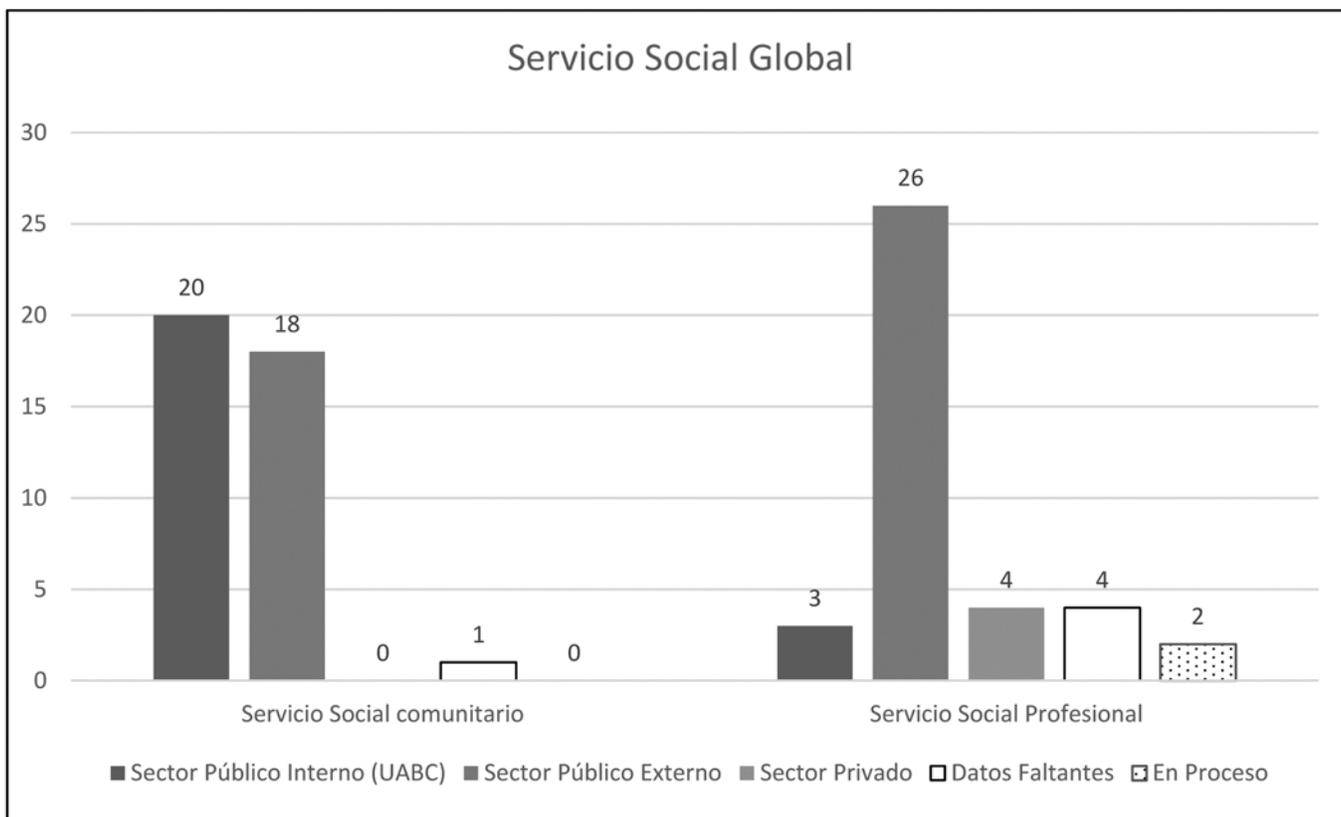


Figura 4. Servicio social, datos globales de las tres sedes. Fuente: Registro del servicio social. Elaboración propia.

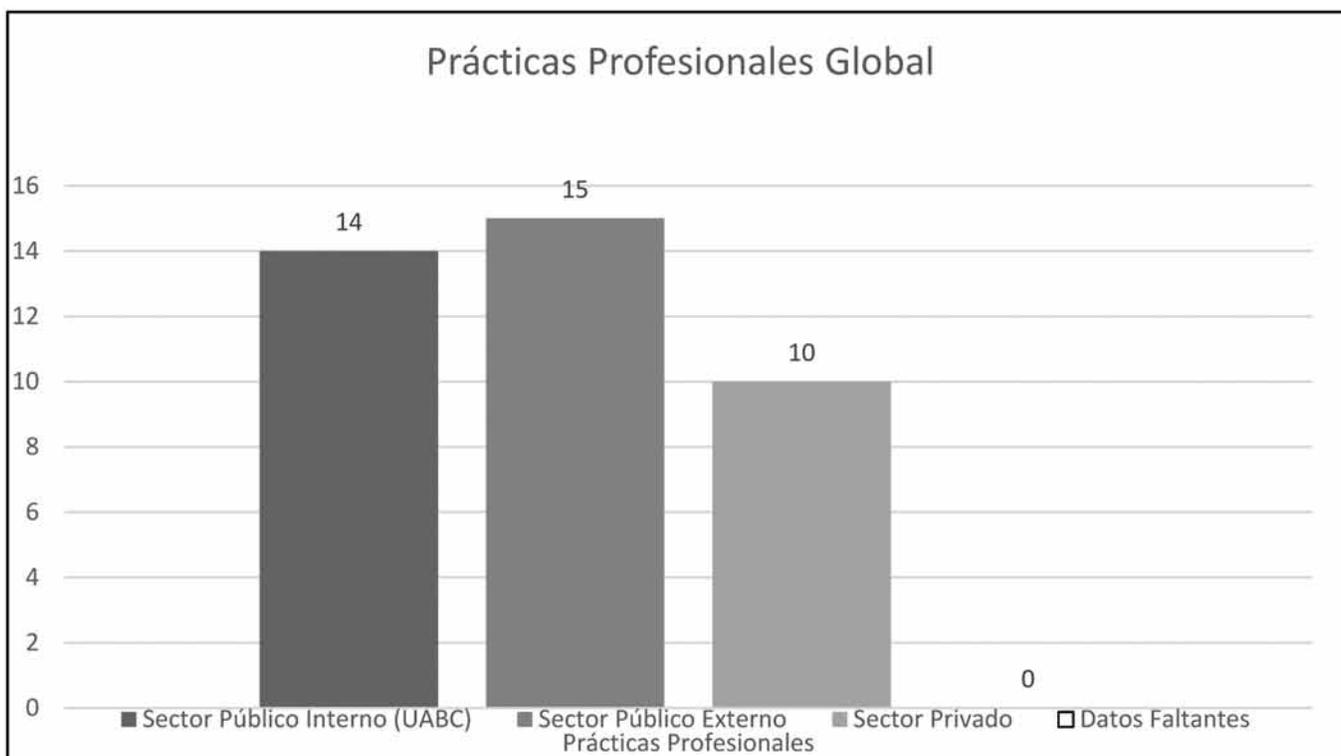


Figura 5. Prácticas profesionales, datos globales de las tres sedes. Fuente: Datos de la Coordinación de Prácticas profesionales y los kárdex de los alumnos. Elaboración propia.

porción que los alumnos de Ensenada o Tijuana hacen las prácticas en el sector privado, la mayoría en colegios o institutos privados.

Existen otros factores que inciden en la trayectoria de los futuros docentes de idiomas que, por el espacio, no se pueden especificar a detalle.

Conclusiones

El capítulo introductorio explora las trayectorias escolares de una generación de universitarios, como acercamiento a un campo de estudio que recién inicia pero que en cuanto incluye el análisis de la eficiencia terminal, el rendimien-

to y la eficiencia en el desempeño escolar del estudiante, puede constituirse en un indicador que auxilie en todos aspectos, y principalmente en instrumento de diagnóstico, así como es también una forma de evaluación educativa que proporciona indicadores acerca de la eficiencia de las instituciones al proveer información del impacto de la educación en la trayectoria escolar o el desempeño de los sujetos. Expone los datos descriptivos y contextuales de esta generación y sirve de punto de partida para entender el contexto educativo local que se describe en los tres capítulos que son una extensión temática de la información presentada en este espacio.

Referencias

- Borges Ulcán, J. L. & Negrete Cetina, M. N. M. (2012). La deserción escolar desde un enfoque cuantitativo. En F. Dzay Chulim y O. M. Narváez Trejo (Eds.), *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil* (pp. 44-68). México: Universidad de Quintana Roo-Editorial Manda.
- Chain, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2001). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Facultad de Idiomas. (s.f.). *Historia* [página web de la facultad]. Recuperado de <http://idiomas.tij.uabc.mx/historia/>.
- Facultad de Idiomas. (2005). *Programa de Licenciatura en Docencia de Idiomas*. [Reestructuración de la Lic. En Docencia del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias Profesionales]. UABC: Autor.
- Facultad de Idiomas. (2011). *Plan del desarrollo de la Facultad de Idiomas 2011-2015*. Recuperado de http://idiomas.ens.uabc.mx/docs/PDI_FacIdiomas2011_2015.pdf.
- García Robelo, O. y Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria sobre los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531007>.
- Gutiérrez-García, A.G., Granados-Ramos, D.E. y Landeros-Velázquez, M.G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>.
- INEGI. (2004). *Estadísticas de educación*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/default.asp?accion=2&upc=702825460051&seccionB=bd.
- Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE). (2011, 12 de febrero). *Guía del EXHCOBA*. UABC: Autor.
- Martínez, F. (2000). Las estadísticas educativas. *Revista de la Educación Superior en Línea*. Núm. 116. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res116/ftext8.htm
- Martínez, F. (2001). Las estadísticas educativas y las comparaciones internacionales. *Revista de la Educación Superior en Línea*. Núm. 117. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res117/ftext15.htm.
- Narváez Trejo, O. M. & Basurto Santos, N. M. (2012). Deserción escolar: Un acercamiento metodológico. En F. Dzay Chulim & O. M. Narváez Trejo (Eds.), *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil* (pp. 35-43). México: Universidad de Quintana Roo -Editorial Manda.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010. OECD indicators*. Recuperado de http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html.
- Pérez Velasco, M., Bravo Gómez, O. & Isabeles Flores, S. (2008). Principales causas de deserción escolar de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la generación 2004, 2005 y 2006. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Perez_Velazco_Magaly_et_al.pdf.

- Ponce de León, M. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Dirección general de Planeación. Recuperado de http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf.
- Ramírez Romero, J. L. (2013). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. México: Universidad de Sonora/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM/Universidad de Colima/Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F.: Autor.
- Tapia Carlin, R. (2009). *Proyecto integral de análisis de factores que afectan la eficiencia terminal en programas de formación de docentes de lenguas en universidades públicas en México*. Manuscrito no publicado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Cuerpo Académico de Docencia e Innovación Profesional.
- UABC. (1957, 28 de febrero). *Ley orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California*. Recuperada de <http://sriagr.al.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Legislacion/reglamentos/leyorganicauabc.pdf>.
- UABC. (2006). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. [Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional]. Mexicali: Autor.
- UABC. (2006, 5 de agosto). *Estatuto Escolar de Universidad Autónoma del Estado de Baja California*. Gaceta universitaria 170: Autor. Recuperado de <http://sriagr.al.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Legislacion/reglamentos/estescolar.pdf>.
- UABC. (2009, febrero). Convocatoria Concurso de selección para el ingreso a la Licenciatura. [Poster publicado en línea]. Recuperado de <http://www.uabc.mx/csege/ni/convocatoria.htm>
- UABC. (2013, 7 de abril). *Boletín informativo de la UABC*. Rueda de prensa para informar de examen a aspirantes de nuevo ingreso]. Recuperado de http://www.uabc.mx/noticias/abril13/examen_ceneval.htm 1/2
- Zanier Visitin, A. (2011). Modalidades e índices de titulación en la carrera de Lengua Inglesa del Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo. En M. R. Reyes Cruz, *20 Años de lenguas extranjeras en la Universidad de Quintana Roo* (pp. 65-84). Chetumal: Universidad de Quintana Roo.

LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA DE LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO: UNA MIRADA INTEGRAL

Deon Victoria Heffington
deon@uqroo.edu.mx

Mariza G. Méndez López
marizam@uqroo.edu.mx

Universidad de Quintana Roo

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo presentar una descripción de la Licenciatura en Lengua Inglesa ofrecida en la Universidad de Quintana Roo con el fin de entender el contexto en el cual se enmarca el estudio *“Students’ perceptions of their teaching abilities at the end of their degree on ELT programme at the University of Quintana Roo”*. En este recuento del programa educativo, se abordan tres temas fundamentales: los antecedentes que dieron origen al actual plan de estudios y los cambios que ha tenido; características del Modelo educativo de la Universidad y posteriormente una descripción detallada del programa actual.

Palabras clave: Licenciatura en Lengua Inglesa, descripción del programa educativo, PE

Abstract

This article presents a description of the English Language undergraduate programme offered at University of Quintana Roo. It provides an account of the context in which the results reported on in the project “Students’ perceptions of their teaching abilities at the end of their degree on ELT programme at the University of Quintana Roo” takes place. This article is structured in three main areas: the background, which includes the origin of this programme and the changes that have been made to it; the characteristics of the Educational Model, and a detailed description of the academic programme.

Key words:

Ba in English Language, educational program description, educational program.

Introducción

A sus XXIII años de creación, la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) ha demostrado su compromiso hacia la sociedad quintanarroense a través de la oferta de programas de calidad, tal como lo establece en su misión:

“...Conjugar esfuerzos, dirigir el quehacer cotidiano, optimizar los recursos y establecer los parámetros de evaluación que permitan retroalimentar las acciones emprendidas, tendientes a alcanzar la formación de profesionistas comprometidos con el progreso del ser humano y el amor a la patria, por medio de un modelo educativo integral que reúna programas educativos con estándares de calidad y se imparta en diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje y niveles educativos; que fomente y desarrolle valores, actitudes y habilidades que permitan a los individuos integrarse al desarrollo social y económico en un ambiente competitivo. De igual modo, es una encomienda de la universidad, generar y aplicar conocimientos útiles e innovadores en una vigorosa vinculación con la sociedad; así como intercambiar conocimientos y recursos con instituciones nacionales e internacionales para aprovechar las oportunidades generadas en el mundo, con la firme intención de resolver las necesidades de la sociedad quintanarroense y de la nación, contribuyendo al desarrollo sustentable y al fortalecimiento de la cultura e identidad de Quintana Roo y de México.

El Departamento de Lengua y Educación (DELED) surgió en el 2005, al mismo tiempo que se cambió el nombre de la División de Estudios Internacionales y Humanidades (DEIH) a la División de Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH). Actualmente, este departamento tiene en su adscripción la Licenciatura en Lengua Inglesa, cuya matrícula a la fecha es de 297 estudiantes.

Existe un proceso de admisión anual a este programa de Licenciatura, por lo que el ingreso de matrícula es en el ciclo de otoño cada año. En el año 2009, la matrícula total fue de 288 alumnos (102 del sexo masculino y 186 del sexo femenino). De éstos, 74 alumnos (30 hombres y 44 mujeres) fueron de nuevo ingreso en la generación 2009 y los restantes 214 fueron alumnos de reingreso.

La Licenciatura en Lengua Inglesa se ofrece en dos de las tres unidades académicas de la UQRoo, siendo éstas la Unidad Chetumal y la Unidad Cozumel. Para efectos de este capítulo y los resultados que reporta la investigación en una sección subsecuente, se presentan datos obtenidos únicamente de la Unidad Chetumal. La Licenciatura en Lengua Inglesa es uno de los programas pioneros que nació con la creación de la propia Universidad en 1991, al ser una de las ocho licenciaturas que se ofertaron en un inicio.

El plan oficial, registrado en 1995, ha ido variando a través de los años de acuerdo a las necesidades del propio programa, las políticas institucionales, las nuevas tendencias pedagógicas, así como las exigencias de la sociedad actual. En el plan inicial, se observaba que éste abarcaba un amplio tronco común, asignaturas de concentración profesional y de especialización, lo cual provocó que los estudiantes tuvieran pocas oportunidades de especializarse en un área, como lo señala Higuera (2002):

...debilidad en la formación en el área de lengua, falta de asignaturas indispensables en el área de docencia, necesidad de precisión de objetivos y contenidos en los programas de asignaturas, distribución inadecuada de las materias en el mapa curricular, entre otros.

Lo anterior dio lugar a una serie de modificaciones, cambiando así de forma significativa la organización del plan de estudios. Ahora esta licenciatura es concebida como un programa educativo con un enfoque único orientado hacia la docencia del inglés. Así, la Licenciatura en Lengua cambió radicalmente en el mapa curricular, siendo los mayores cambios el eliminar y agregar asignaturas, modificar los nombres de éstas y otorgar un mayor número de horas a las dos líneas curriculares más importantes: el desarrollo de la lengua inglesa y la docencia.

Otras modificaciones realizadas al plan de estudios se suscitaron en el 2003, entre ellas el requisito de inglés para efectos de titulación. Hasta el año 2002, había sido un examen equivalente a la certificación internacional First Certificate in English (FCE), correspondiente al nivel B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERC). Sin embargo, en el 2003, al analizar los requisitos de titulación se decidió que este nivel no era suficiente, modificándolo por el actual nivel de requisito, un examen equivalente al nivel C1 del MERC, correspondiente al Cambridge Advanced English (CAE). Asimismo, se agregaron algunas asignaturas divisionales, entre ellas *Principios de Psicología Contemporánea* y *Literatura Universal*.

En el año 2005 se realizó la evaluación de la Licenciatura en Lengua Inglesa por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), obteniendo el *Nivel 1* de calidad. Dicha certificación permite asegurar la calidad y pertinencia del programa y a su vez contribuir al mejoramiento del mismo. En el Informe de Evaluación Diagnóstica se señala que originalmente este programa tenía un enfoque de lenguas extranjeras, cuyo objetivo principal era “preparar profesionales capaces de manejar las tres habilidades lingüísticas básicas: comprensión y producción oral y escrita en las áreas de docencia, traducción e interpretación del inglés al español y viceversa”.

En el 2007, el H. Consejo Universitario aprobó la incorporación del inglés en todos los planes de estudio en la UQRoo, con carácter de asignatura general y obligatoria:

Acuerdo 5.1 (por unanimidad): Se aprueba la propuesta de la incorporación del idioma inglés en los planes de estudio de todos los programas educativos, con carácter de asignaturas generales y obligatorias.

Acuerdo 5.2 (por unanimidad): Se instruye a las academias para que trabajen, en un plazo de seis meses, la modificación de los planes de estudio.

Fue entonces que en ese año se realizó el último cambio al programa educativo, incorporando 4 asignaturas generales de carácter obligatorio. En el caso de la Licenciatura en Lengua Inglesa, se incluyeron las asignaturas al plan de estudios pero no con carácter obligatorio: AG-151 Inglés Introductorio, AG-152 Inglés básico, AG-153 Inglés pre-intermedio y AG-154 Inglés intermedio. Esta no obligatoriedad obedece a que los estudiantes de esta carrera tienen un requisito de nivel de idioma mayor (Nivel C1 del MERC).

En el año 2009 se obtuvo la acreditación de la Licenciatura en Lengua Inglesa a través del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM). Este reconocimiento lo certifica como un programa de calidad. Asimismo, se recibió una serie de recomendaciones que coinciden en su mayoría con las de CIEES y giran en torno al programa educativo, estudiantes, personal académico, extensión y vinculación, investigación y administración de la institución propia.

Modelo Educativo:

La UQRoo se caracteriza por tener un modelo educativo centrado en la formación académica de sus estudiantes, considerados como la razón principal de su creación y existencia:

El modelo educativo de la UQRoo se centra en la figura del alumnado más que en la del profesorado, lo que conduce a definir y centrar toda la administración académica y enfoque educativo en el tema de las tutorías, el servicio social, los servicios escolares y los procesos en torno a la certificación ISO 9000, exigiéndole a la institución un proceso de organización permanente; a través de sus departamentos académicos y la actualización curricular de sus planes y programas de estudio con su posterior acreditación.

Como se puede observar en la figura de abajo, el modelo educativo de la UQRoo abarca una visión holística orientada a la gestión del conocimiento que se ve reflejada en su modelo académico y modelo curricular. Sin embargo, esta gestión del conocimiento no puede estar

aislada del modelo organizacional y del sistema de información universitaria que brindan un soporte fundamental a través de la administración universitaria. Se opera bajo un modelo departamental, una estructura matricial, órganos colegiados, autoridades colegiadas y unipersonales, encargados de definir, articular y revisar y/o retroalimentar de forma permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, tanto la gestión del conocimiento como la gestión administrativa están fundamentados en: a) los valores que caracterizan a la Universidad: justicia, libertad, honestidad, respeto, ética, liderazgo, eficiencia, superación, unidad y comunicación y b) los principios fundamentales que orientan las funciones básicas de la UQRoo: calidad, vinculación, multidisciplina, innovación, transparencia y flexibilidad.

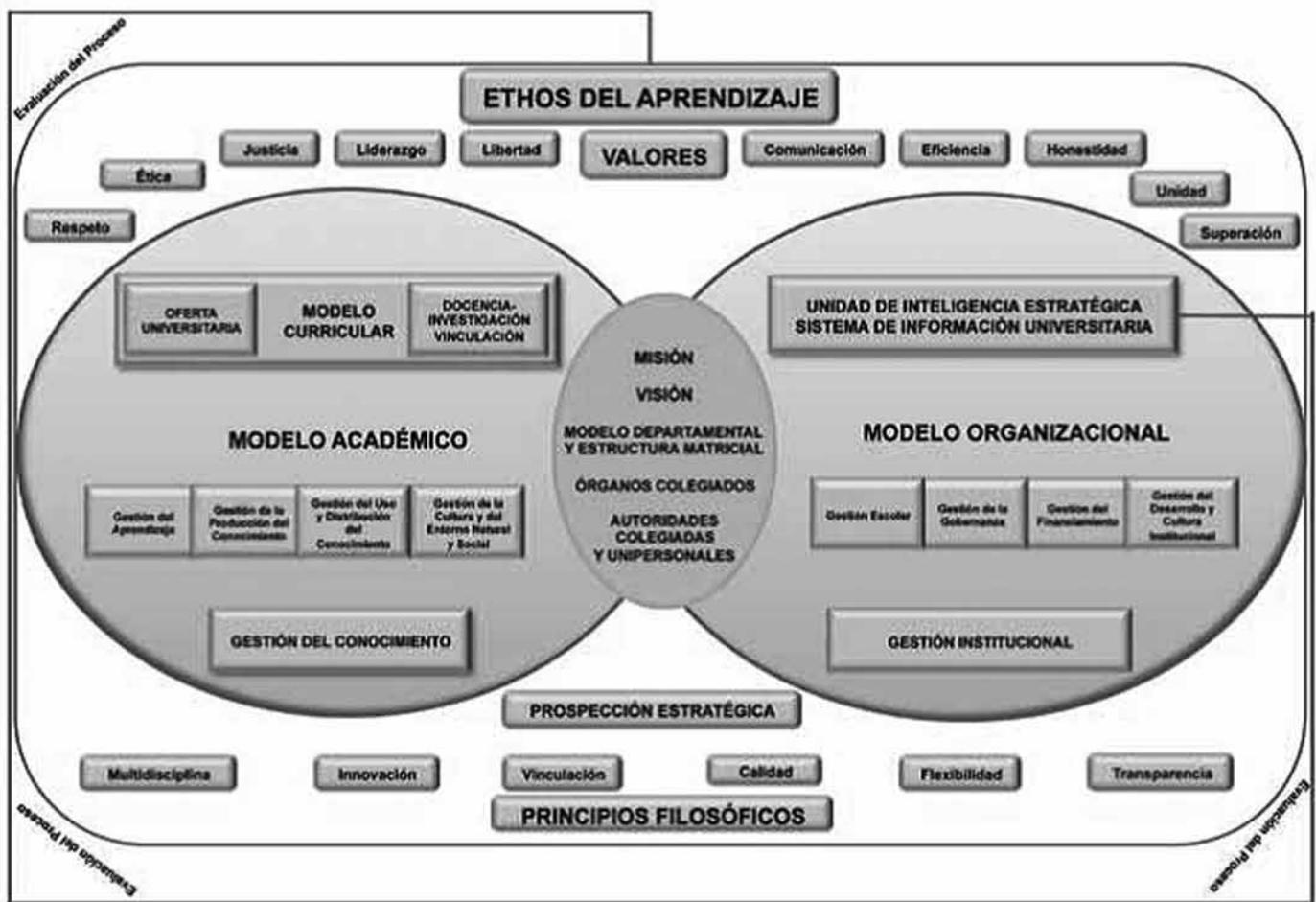


Figura 1 El Modelo Educativo de la UQRoo (Modelo Educativo, 2009)

La estructura de la Universidad de Quintana Roo es diferente al esquema de facultades que permea en la mayoría de universidades públicas del país. Al estar basado en una organización académico-departamental, la Universidad se encuentra organizada en divisiones académicas que a su vez cuentan con departamentos en su interior. Este tipo de estructuras fue diseñado para coadyuvar en una mejor optimización de los recursos y espacios físicos en la Universidad. Por lo tanto, la administración de recursos, incluyendo la distribución de los salones y espacios físicos, está centralizada en las Direcciones Generales existentes, quienes a su vez se coordinan con los directores de división y los jefes de departamento.

Descripción de la Licenciatura en Lengua Inglesa

Objetivos

Como se mencionó anteriormente, la Licenciatura en Lengua Inglesa está enfocada a formar docentes de inglés, como puede observarse en los objetivos curriculares de la carrera:

1. Diseñar y revisar cursos de la lengua inglesa de acuerdo a los objetivos específicos y a las necesidades del curso en cuestión.
2. Instrumentar, aplicar y/o mejorar de manera creativa y flexible los métodos que se adapten a las necesidades de cada curso.
3. Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las metodologías y técnicas adecuadas.

4. Analizar, revisar y diseñar los materiales y medios de apoyo apropiados a los objetivos y necesidades particulares del curso.
5. Hacer investigación de corte didáctico, metodológico o lingüístico con el fin de mejorar la docencia.
6. Diseñar y/o adaptar los instrumentos para la evaluación de los objetivos y necesidades de cada curso visualizándolos como herramienta de retroalimentación que permita los ajustes necesarios durante el proceso.

Mapa curricular

Los programas educativos de la UQRoo permiten cierta flexibilidad al estudiante al otorgarle la oportunidad de cursar una carrera en mayor o menor plazo. La Licenciatura en Lengua Inglesa, es un programa presencial de cinco años (10 semestres); sin embargo, los estudiantes que trabajan o no pueden llevar una carga completa de materias, tienen la opción de terminar sus estudios y titularse en máximo diez años.

Todos los planes de estudios en la UQRoo están organizados en 4 bloques de asignaturas: generales, divisionales, concentración profesional y apoyo. Cada bloque tiene un rango mínimo y máximo de créditos, lo cual también permite al estudiante optar por algunas materias en vez de otras (siempre que éstas no sean obligatorias). Sin embargo, para egresar de la Licenciatura en Lengua Inglesa y cumplir satisfactoriamente los requisitos, el alumno debe haber cubierto en su totalidad 335 créditos, divididos de la siguiente manera:

Bloque	Descripción	Créditos
Generales (AG)	Proveen una formación general al estudiante, al proporcionarle las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen habilidades, actitudes y conocimientos propios de cualquier profesionista.	entre 32 y 42 créditos
Divisionales (AD)	Familiarizan al estudiante con temáticas y problemas compartidos por las distintas disciplinas dentro de las ciencias sociales y humanidades.	entre 26 y 50 créditos
Concentración Profesional (ACPLE)	Estos cursos se refieren al cuerpo medular del programa educativo, fortaleciendo aspectos teórico-metodológicos específicos de la carrera.	entre 223 y 261 créditos
Apoyo (otras claves)	Los estudiantes pueden elegir entre una amplia gama de cursos de carácter deportivo, cultural, de idioma, computación o bien de otras carreras. Esta elección se basa en los intereses del estudiante y representa un complemento importante para su formación integral.	20 créditos

Tabla 1 Organización de la carrera

Aunque existe un mapa curricular que se maneja como una sugerencia para la secuencia de asignaturas en las que deberán inscribirse los estudiantes casa semestre, juega un rol muy importante la figura del tutor universitario, quien ayuda al estudiante y lo acompaña en su elección de asignaturas (véase Figura 2).

MAPA CURRICULAR LENGUA INGLESA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AG-107 LÓGICA S/R Cred.6	ACPLE-107 IDIOMA INGLÉS I S/R Cred.12	ACPLE-108 IDIOMA INGLÉS II REQ. ACPLE-107 Cred.12	ACPLE-109 IDIOMA INGLÉS III REQ. ACPLE-108 Cred.12	ACPLE-110 IDIOMA INGLÉS IV REQ. ACPLE-109 Cred.12	ACPLE-111 IDIOMA INGLÉS V REQ. ACPLE-110 Cred.12	ACPLE-112 IDIOMA INGLÉS VI REQ. ACPLE-111 Cred.12	ACPLE-113 IDIOMA INGLÉS VII REQ. ACPLE-112 Cred.6	ACPLE-114 IDIOMA INGLÉS VIII REQ. ACPLE-113 Cred.6	ACPLE-145 PRACTICA DOCENTE II REQ. ACPLE-144 Cred.4
AG-109 MATEMÁTICAS S/R Cred.7	ACPLE-138 GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL S/R Cred.6	ACPLE-117 ESCUCHAR Y HABLAR EN INGLÉS REQ. ACPLE-107 Cred.10	ACPLE-118 LEER Y ESCRIBIR EN INGLÉS REQ. ACPLE-117 Cred.10	ACPLE-140 FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN REQ. ACPLE-109 Cred.8	ACPLE-141 TECNOLOGÍA EDUCATIVA REQ. ACPLE-140 Cred.5	ACPLE-142 MET. TCAS. ENSEÑ. DEL INGLÉS REQ. ACPLE-111 Y ACPLE-140 Cred.7	ACPLE-143 ELAB. MAT. DIDÁCTICO REQ. ACPLE-112 Y ACPLE-142 Cred.5	ACPLE-144 PRACTICA DOCENTE I REQ. ACPLE-113 Cred.4	ACPLE-152 15STRADUCC. IV REQ. ACPLE-151 Y ACPLE-152 Cred.6
AD-146 PRINCIPIOS DE PSICOLOGIA CONT. S/R Cred.8	AD-145 LITERATURA UNIVERSAL CONT. S/REQ. Cred.8	ACPLE-139 TALLER AVANZADO DE REDACCIÓN REQ. ACPLE-138 Cred.5	ACPLE-129 LINGÜÍSTICA GENERAL REQ. ACPLE-108 Cred.8	ACPLE-130 PSICOLINGÜÍS- TICA O ACPLE-132 MORFOLOGÍA REQ. ACPLE-129 Cred.8	ACPLE-131 SOCIOLINGÜÍSTIC A O ACPLE-133 SEMÁNTICA REQ. ACPLE-130 Cred.8	ACPLE-150 TRADUCC. I REQ. ACPLE-111 Cred.6	ACPLE-151 TRADUCC. II REQ. ACPLE-112 Y ACPLE-150 Cred.6	ACPLE-152 TRADUCC. III REQ. ACPLE-113 Y ACPLE-151 Cred.6	ACPLE-149 LITERATURA II REQ. ACPLE-148 Cred.7
AD-142 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUM S/R Cred.6	AD-143 SOCIEDAD Y CULTURA EN EL MÉXICO CONTEMPORANEO S/REQ. Cred.6			ACPLE-134 GRAMÁTICA DEL INGLÉS I REQ. ACPLE-109 Cred.7	ACPLE-135 GRAMÁTICA DEL INGLÉS II REQ. ACPLE-134 Cred.7	ACPLE-136 FONOLOGIA Y FONÉTICA DEL INGLÉS REQ. ACPLE-111 Cred.7	ACPLE-137 ANÁLISIS COMPARAT. ESP- INGLÉS REQ. ACPLE-135 Y ACPLE-136 Cred.7	ACPLE-148 LITERATURA I REQ. ACPLE-113 Cred.7	ACPLE-146 HIST. DE LA LENGUA INGLESA REQ. ACPLE-113 Cred.7
AG-108 ESCRITURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS S/R Cred.5					AG-111 SEMIN. DE PROBLEMAS REGIONALES REQ. 143 CRED. Cred.8			ACPLE-154 SEMINARIO DE TITULACION S/R Cred.5	AG-110 ÉTICA REQ. 173 CRED. Cred.6
AG-151 INGLÉS INTRODUCTORIO S/R CRED. 6	AG-152 INGLÉS BÁSICO REQ. AG-151 C-RED. 6	AG-153 INGLÉS PRE- INTERMEDIO REQ. AG-152 C-RED. 5	AG-154 INGLÉS INTERMEDIO REQ. AG-153 CRED. 6						
				***PET 35	PET 41	***FCE 32	FCE 33	***CAE 28	30
TOTAL DE CRÉDITOS: 335									
*** A partir de la generación 2003									

Figura 2 Mapa Curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa

En la Figura anterior se pueden apreciar las líneas curriculares que incluye el programa educativo, así como las asignaturas que conforman cada línea curricular. Entre estas líneas se encuentran: Docencia, Inglés, Lingüística, Cultura y Literatura, Traducción, Francés, así como asignaturas generales y divisionales. Es importante mencionar que los estudiantes tienen la opción de elegir otras alternativas de cursos en vez de las que aparecen en el mapa curricular, siendo éstas las de carácter general, divisional y de apoyo. Con respecto a las asignaturas de concentración profesional, existe un poco más de rigurosidad respecto a la obligatoriedad de aprobar algunas asignaturas consideradas básicas para su formación en docencia del inglés. Entre éstas se encuentran principalmente, pero no limitado a: asignaturas de la línea curricular de lengua (inglés), docencia, español y algunas de la línea de lingüística.

Dentro de las asignaturas de concentración profesional, el estudiante puede elegir entre algunas asignaturas optativas, relacionadas con el francés o bien la traducción inglés-español y español-inglés. En este caso, el estudiante podría seleccionar cursar las cuatro asignaturas de una misma especialidad, podría cursar algunas de una especialidad y las restantes de otra especialidad, o bien también podría cursar ambas especialidades (traducción y francés), obteniendo así un mayor número de créditos.

En todas las asignaturas de concentración profesional, salvo las que pertenecen a la línea curricular de francés y de español, el idioma de instrucción es el inglés. De igual manera, se procura incluir la mayor cantidad posible, sino es que completa, de bibliografía en dicho idioma. Lo anterior con el fin de ayudar al estudiante a desarrollar sus habilidades lingüísticas del inglés, no solamente en el ámbito de su clase de lengua, sino también extrapolarlo a otros ámbitos de la Licenciatura.

Requisitos de ingreso

Como se señala en las Modificaciones al Plan de Estudios 1995 de la Licenciatura en Lengua Inglesa, se consideran como elementos básicos que debe tener un aspirante a esta carrera:

(...) una actitud positiva e inquisitiva frente al acontecer cultural y social del mundo y flexibilidad para entender y aceptar otras culturas. Esta actitud se debe

manifestar por el interés hacia los conocimientos de la cultura de los diferentes pueblos, así como la comunicación entre los individuos. Por otra parte, el perfil del aspirante debe reunir los siguientes requisitos: Dominio de la lengua materna, buena disposición e interés hacia el aprendizaje de idiomas, gusto por la lectura, redacción y comunicación.

Es importante señalar que a diferencia de algunos programas educativos afines en otras instituciones de educación superior en el país, la Licenciatura en Lengua Inglesa no establece un requisito de idioma inglés, lo cual ha permitido tener estudiantes de diversas regiones que no cuentan con acceso a clases en esta lengua.

Requisitos de egreso y certificaciones

Por otra parte, en el perfil de egreso de la carrera, se puede observar la congruencia con los objetivos curriculares de ésta, mismos que están enfocados a la enseñanza del inglés, con oportunidades de colaborar en algunos otros campos, como son la traducción y el turismo:

El egresado de esta licenciatura es un profesional con conocimiento de la lengua inglesa, así como de: La cultura de los Estados Unidos y Gran Bretaña; La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras; La lingüística general y de otras ramas de la lingüística; Los conocimientos básicos de la lengua francesa y/o de traducción inglés español; y/o las bases para iniciarse en las actividades de traducción; La investigación didáctica, metodológica y lingüística.

En la actualidad, los alumnos que egresan de la Licenciatura en Lengua Inglesa únicamente cuentan con un certificado institucional que avala su nivel de dominio de inglés, que como se señaló anteriormente, corresponde el nivel C1 del MERC, a partir de la generación 2003 a la fecha. Sin embargo, se promueve de forma constante la realización de exámenes de certificación. Una de las estrategias es ofrecer becas de apoyo a estudiantes para acreditar exámenes de certificación internacional, como son los Cambridge ESOL Examinations.

Dentro de las ventajas que ofrece este programa educativo, se encuentra la oportunidad de realizar una equivalencia de materias si se cuenta con una certificación oficial emitida por una instancia internacional reconocida en la tabla de equivalencias (véase la Figura 3).

Tabla de Equivalencias de Idioma Inglés										
TOEFL PBT*	390-429	430-462	463-496	497-522	523-536	537-553	554-576	577-589	590-612	613-677
TOEFL iBT	30-38	39-48	49-58	59-68	69-73	74-81	82-89	90-95	96-103	104-120
IELTS		3	4	5	5.5	6	6.5	7	7.5	8
CAMBRIDGE ESOL	KET (A2)		PET (B1)		FCE (B2)			CAE (C1)		
	Pass	Pass with merit	Pass	Pass with merit	C	B	A	C	B	A
INGLES I	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10
INGLES II		7	8	10	10	10	10	10	10	10
INGLES III			7	10	10	10	10	10	10	10
INGLES IV				7	10	10	10	10	10	10
INGLES V					9	10	10	10	10	10
INGLES VI					8	9	10	10	10	10
INGLES VII							8	9	10	10
INGLES VIII								8	9	10
ESC Y HAB		7	8	10	10	10	10	10	10	10
LEER Y ESCR			7	10	10	10	10	10	10	10

*En el caso del TOEFL PBT, se deberá incluir adicionalmente el resultado del Test of Spoken English y Test of Written English.

En el caso de tener certificado IELTS con la banda 9 se aplicará la como si fuera 8, es decir, se la asignará la calificación máxima por cada asignatura.

Figura 3 Tabla de equivalencias de inglés

Esta tabla de equivalencias permite que aquellos estudiantes que ya poseen un conocimiento intermedio o avanzado de inglés puedan presentar un examen y obtener una equivalencia de calificación de forma automática y rápida en las diferentes asignaturas de lengua, sin tener que cursarlas desde el principio. Esto coadyuva a su vez a que un alumno pueda adelantar materias y terminar la carrera en un menor tiempo (3-4 años).

Requisitos y modalidades de titulación

El Reglamento de Estudios Técnicos y de Licenciatura (RETL), en su Título Cuarto, Capítulo V, Artículo 100, establece de forma clara y precisa los requisitos que todos los alumnos de la Universidad deberán cubrir:

ARTÍCULO 100°.- Para obtener el título profesional, el estudiante deberá haber cubierto el total de los créditos establecidos dentro de los porcentajes definidos en los bloques de asignaturas del plan de estudios de su carrera, haber aprobado alguna de las modalidades de titulación, y cumplir con los siguientes requisitos: a) Contar con el certificado de terminación de estudios; b) Acreditar la prestación del servicio social obligatorio; c) Acreditar el nivel de idioma establecido en su plan de estudios; d)

e) Acreditar no adeudos con la Universidad de Quintana Roo por las cuotas o servicios recibidos; e) Acreditar no adeudos de material bibliográfico, equipo de cómputo o de laboratorio de la Universidad. f) Acreditar las estancias profesionales en los casos en que así se establezca en el plan de estudios respectivos. g) Acreditar los demás requisitos establecidos en su plan de estudios y los establecidos por el Consejo Universitario en los casos de titulación extemporánea.

Aunado a lo anterior, en el plan de estudios se señala también de manera específica el número de créditos que deberán validar los estudiantes, el número de horas de servicio social que deberán realizar, así como el nivel de idioma:

- 1) Obtener un mínimo de 335 créditos.
- 2) Acreditar 480 horas de servicio social de acuerdo al reglamento de la UQROO.
- 3) Probar sus habilidades en la lengua inglesa mediante un examen reconocido internacionalmente; Certificate of Advanced English, otorgado por Cambridge University.

Con respecto a las diferentes modalidades por las cuales un estudiante puede titularse, existe una amplia gama de posibilidades. Entre ellas se encuentran:

- a) **Titulación por promedio.** Esta modalidad consiste en que el estudiante tenga un promedio global mínimo de 9.0 al finalizar su carrera y no haya reprobado asignatura alguna en sus estudios.
- b) **Estudios de postgrado.** Esta modalidad procederá cuando se acredite haber aprobado al menos un año de cursos de postgrado como estudiante de tiempo completo o el 50 por ciento de los créditos o asignaturas de una maestría o doctorado o su equivalente. Para ello, se acordó que el programa de posgrado debe ser reconocido por su calidad mediante su adscripción en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) o bien al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX).
- c) **Examen general al egreso.** Esta modalidad consiste en la acreditación de un examen de certificación profesional del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Para el caso de la Licenciatura en Lengua Inglesa, recientemente se incorporó el Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (EGAL-EIN).

- d) **Trabajo monográfico con réplica frente a jurado.** Esta modalidad debe ser con réplica frente a jurado. Consiste en el trabajo documental y original relativo al estudio de un tema afín al área de especialización. Para la Licenciatura en Lengua Inglesa, se cuenta con los siguientes tipos de monografías: Memoria de experiencia profesional, Informe pedagógico, Participación en un proyecto de investigación, Investigación documental, Etnografía, Glosario y Traducción.
- e) **Tesis.** Esta modalidad debe ser con réplica frente a jurado. La tesis es un trabajo de investigación que contribuye al estudio o solución de algún problema relativo a la carrera de que se trate y a la formación profesional del estudiante.

A veintitrés años de vida del programa educativo, se han enfrentado muchos retos, mismos que son de esperarse en una Universidad joven de su tipo. Entre estos retos se encuentra la labor del rediseño del plan de estudios. Con la propuesta de modificación del plan de estudios que se está trabajando actualmente, enmarcado en un diseño curricular por competencias, basado en un enfoque socio-formativo, se considera que el programa será de mayor beneficio para nuestros estudiantes y nuestros egresados estarán mejor capacitados para posicionarse en el ámbito laboral.

Referencias

- Higuera, A. (coordinador) (2002). *La Universidad de Quintana Roo a diez años: Una reflexión colectiva*. México: Sans Serif Editores.
- Universidad de Quintana Roo. Licenciatura en Lengua Inglesa: *Modificaciones al plan de estudios*. Consultado el 25 de abril de 2014. Disponible en: http://www.uqroo.mx/carreras/pdf/planestudios_LI_19952.pdf
- Universidad de Quintana Roo. *Misión*. Consultado el 25 de abril de 2014. Disponible en <http://sigc.uqroo.mx/index.php?id=2>
- Universidad de Quintana Roo. *Modelo Educativo*. Consultado el 25 de abril de 2014. Disponible en <http://www.uqroo.mx/modeloeducativo/modeloeducanew.pdf>
- Universidad de Quintana Roo. *Reglamento de Estudios Técnicos y de Licenciatura*. Consultado el 25 de abril de 2014. Disponible en http://www.uqroo.mx/leyesanteriores/leyes/090206/REGLAMENTO_ESTUDIOS_TECNICOS_Y_LICENCIATURA_UQROO.pdf

Programa de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés Escuela de Lenguas Tapachula Campus IV

María Mayley Chang Chiu
mayley6@hotmail.com

Martha Lorena Obermeier Pérez
lorober@hotmail.com

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

En el presente trabajo se expone el Programa de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela de Lengua de Tapachula de la Universidad Autónoma de Chiapas. Este programa fue realizado en conjunto con las Escuelas de Lenguas Campus Tuxtla, Campus Tapachula y Campus San Cristóbal de las Casas. También se promueve la formación de Licenciados en la Enseñanza del Inglés que puedan incorporarse a los diversos campos laborales que necesitan de personal altamente calificado en la docencia del inglés. Se utiliza una metodología de tipo cualitativo, tomando en cuenta las necesidades del contexto, sociedad y de los docentes de las Escuelas de Lenguas.

Palabras clave: Programa de estudio, Enseñanza, Aprendizaje, Estudiantes, Docentes

Abstract

This research work aims to present the program of study of the Bachelor in Teaching English in the School of Language of Tapachula Autonomous University of Chiapas. It was held in conjunction with the Language Schools Campus Tuxtla, campus Tapachula and San Cristobal de las Casas. It is an addition to the efforts of the state and the country aimed at the training of highly qualified human resources. It also promotes the training of competent, critical and proactive Graduates in English Teaching, who can be incorporated to the various career fields that require highly qualified personal in teaching English. A qualitative methodology is used, considering the needs of the context, the society and the teachers of the Language Schools.

Keywords: Study Program, Teaching, Learning, Students, Teachers

Introducción

El mejoramiento de las instituciones de enseñanza de nivel superior forma parte de las grandes directrices del proyecto educativo de la sociedad del México contemporáneo y de la mayoría de los países en el marco internacional. Para lograr este fin, es necesario que los planes de estudio (PE) de las instituciones de educación superior (IES) tengan como objetivo lograr la formación integral del individuo. Los cambios operados en el mundo laboral demandan nuevas propuestas curriculares, propuestas que contemplen la flexibilidad como una de sus características, centradas en el aprendizaje, que logren las expectativas y aspiraciones de la comunidad universitaria y de la sociedad y que estén en concordancia con las políticas nacionales y estatales de educación superior. El mundo actual exige que las Instituciones de Educación Superior (IES) formen ciudadanos conscientes de su entorno, críticos y propositivos, capaces de tomar decisiones fundamentadas que incidan en la calidad de vida.

Los cambios en las relaciones socioeconómicas y políticas internacionales y el avance científico y tecnológico tan acelerado, están demandando a las IES cambios en sus propuestas educativas. Es por ello, que la Universidad Autónoma de Chiapas ha emprendido el proceso de rediseño de todos sus planes de estudio; en este contexto las Escuelas de Lenguas, después de un proceso de evaluación diagnóstica, emprendieron la reforma curricular de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

Como respuesta a las exigencias impuestas por la globalización, el libre mercado y la competencia, las Escuelas de Lenguas Campus Tuxtla, Campus Tapachula y Campus San Cristóbal de las Casas se suman a los esfuerzos del estado y del país encaminados a la formación de recursos humanos altamente calificados, y promueven la formación de **Licenciados en la Enseñanza del Inglés** competentes, críticos y propositivos para que puedan incorporarse a los diversos campos laborales que necesitan de personal altamente calificado en la enseñanza del inglés.

Este documento contiene la metodología utilizada en la construcción de la propuesta, la cual fue una metodología participativa; se hace referencia también a los

antecedentes de nuestra disciplina, su desarrollo y estado actual. Posteriormente hacemos referencia, en la sección Fundamentación, a las condiciones actuales: pertinencia y factibilidad del programa de la Licenciatura en la Enseñanza del inglés frente a las necesidades de desarrollo del país, del estado y de la región, frente a las necesidades sociales y del sector productivo, del mercado de trabajo y frente a la formación de recursos humanos.

Inmediatamente después de haber indicado de manera general el avance del conocimiento científico disponible a la fecha en el campo de la didáctica de las lenguas, y tomando en cuenta las necesidades evocadas previamente, se señalan la visión, misión, y los objetivos curriculares que son elementos de la planeación estratégica que marcan el rumbo del proyecto educativo de la licenciatura. Arguin (1986) menciona que estos elementos constituyen la filosofía del programa a partir de su contexto institucional, basados en una serie de valores que provienen de su pasado, de su herencia, de su credo actual y de sus aspiraciones futuras.

Posteriormente se describen las características que tiene este PE: movilidad, flexibilidad, servicio social integrado, entre otras. Se plantea, además, el perfil de ingreso, es decir, las características que los estudiantes

deben presentar al ingresar a la licenciatura y que favorecerán su éxito en el programa de estudio. Después, se detalla el perfil deseado del egresado. Este perfil es la enunciación de las competencias que debe desarrollar el profesionista a lo largo de la carrera y que están especificadas en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes y valores necesarios para la formación integral del individuo; es decir una formación que atienda las esferas biológica, psicológica y social (CIEES, 1995). Asimismo se indican los requisitos de inscripción, de selección, de permanencia, de egreso y de titulación.

En la penúltima parte, se presenta la organización y estructura del plan de estudios, con sus propósitos correspondientes y una breve descripción de las áreas y sub-áreas que lo integran. También se muestra el mapa curricular, las formas de evaluación y los sustentos teóricos del modelo adoptado por el PE.

Organización de unidades académicas por semestre

Aunque este plan de estudios es un sistema por créditos, en varias secciones de este documento se aprecia una organización por semestre como una sugerencia de trayectoria ideal que puede servir de guía para el estudiante, el tutor y Servicios Escolares.

Unidades académicas	Horas teoría	Horas práctica	Créditos
Primer semestre			
Sociedad Actual	3	2	8
Aprender a Aprender	1	2	4
Inglés I	2	8	12
Morfosintaxis del Español	2	2	6
Introducción a la Didáctica de las Lenguas	2	2	6
Taller de Redacción de Textos Académicos	1	3	5
Actividades Culturales*	0	1	1
Actividades Deportivas*	0	1	1
Naturaleza y Sociedad	1	2	4
Subtotal	12	23	47
Segundo semestre			
Naturaleza del Conocimiento	2	1	5
Inglés II	1	5	7
Inglés para Propósitos Académicos: Lectura	1	3	5
Lengua Adicional I	3	2	8
Introducción a la Lingüística	2	2	6

Principales Corrientes de la Educación	3	1	7
Actividades Culturales*	0	1	1
Actividades Deportivas*	0	1	1
Desarrollo Sostenible	1	2	4
Subtotal	13	18	44
Tercer semestre			
Herramientas Avanzadas y Especializadas de Computación	1	2	4
Inglés III	1	5	7
Inglés para Propósitos Académicos: Comunicación oral	1	3	5
Lengua Adicional II	3	2	8
Fonética y Fonología	1	3	5
Evolución de la Metodología en la Enseñanza de Lenguas	3	1	7
Observación de la Práctica Docente	3	3	9
Actividades Culturales*	0	1	1
Actividades Deportivas*	0	1	1
Subtotal	13	21	47
Cuarto semestre			
Inglés IV	1	5	7
Inglés para Propósitos Académicos: Redacción	1	3	5
Lengua Adicional III	3	2	8
Descripción Lingüística del Inglés	3	2	8
Didáctica de la Gramática y de los Elementos Léxicos	3	1	7
Didáctica de la Comprensión de Lectura	2	2	6
Actividades Culturales*	0	1	1
Actividades Deportivas*	0	1	1
Optativa A	variable	variable	5
Subtotal	13+	17+	48
Quinto semestre			
Inglés V	2	8	12
Desarrollo de la Lengua Inglesa	2	2	6
Lengua Adicional IV	3	2	8
Didáctica de la Expresión Escrita	2	2	6
Didáctica de la Comunicación Oral	2	2	6
Optativa B	variable	variable	5
Optativa C	variable	variable	5
Subtotal	11+	16+	48

Sexto semestre			
Inglés VI	2	8	12
Lengua Adicional V	3	2	8
Sociolingüística	2	2	6
Evaluación de los Aprendizajes	1	3	5
Práctica Docente	2	2	6
Introducción a la Investigación	3	2	8
Optativa D	variable	variable	5
Subtotal	13+	19+	50
Séptimo semestre			
Literatura de la Lengua Inglesa	3	2	8
Lengua Adicional VI	3	2	8
Análisis del Discurso	2	2	6
Diseño de Programas de Inglés como Lengua Extranjera	2	2	6
Taller de Práctica Docente	1	4	6
Investigación Educativa	1	3	5
Optativa E	variable	variable	5
Subtotal	12+	15+	44
Octavo semestre			
Servicio Social	0	30	30
Subtotal	0	30	30
Noveno semestre			
Arte y Cultura Contemporáneos	2	2	6
Aspectos Psicológicos del Aprendizaje de Lenguas	2	2	6
Seminario de Titulación	1	5	7
Subtotal	5	9	19
Total	92+	168+	377

* Unidad académica que se lleva a lo largo de los primeros cuatro semestres.

MAPA CURRICULAR (trayectoria ideal)

AREAS	SUBÁREAS	1er Semestre	2º Semestre	3er Semestre	4º Semestre
FORMACIÓN BÁSICA		C8 T3 θ Sociedad actual	H3 P1 θ Naturaleza del Conocimiento	C4 T1 θ Herramientas Avanzadas y Especializadas de Computación	H3 P2
		C4 T1 θ Aprender a Aprender	H3 P2		
FORMACIÓN DISCIPLINARIA	LENGUA Y CIVILIZACIÓN INGLESA	C12 T2 ♦ Inglés I	H10 P8 ♦ Inglés II	C7 T1 ♦ Inglés III	H6 P5 T1 ♦ Inglés IV
			C5 T1 ♦ Inglés para Propósitos Académicos: Lectura	H4 C5 T1 ♦ Inglés para Propósitos Académicos: Comunicación Oral	H4 C5 T1 ♦ Inglés para Propósitos Académicos: Redacción
	LENGUA ADICIONAL		C8 T3 □ Lengua Adicional I	H5 C8 T3 □ Lengua Adicional II	H5 C8 T3 □ Lengua Adicional III
	LINGÜÍSTICA	C6 T2 θ Morfosintaxis del Español	H4 P2 ♦ Introducción a la Lingüística	H4 C6 T2 ♦ Principales Corrientes de la Educación	H4 C5 T1 ♦ Fonética y Fonología
	PEDAGOGIA	C6 T2 ♦ Introducción a la Didáctica de las Lenguas	H4 C7 T3 θ Principales Corrientes de la Educación	H4 C7 T3 ♦ Evolución de la Metodología en la Enseñanza de Lenguas	H4 C7 T3 ♦ Didáctica de la Gramática y de los Elementos Léxicos
	INVESTIGACIÓN	C5 T1 θ Taller de Redacción de Textos Académicos	H4 P3	C9 T3 ♦ Observación de la Práctica Docente	H6 P3 C6 T2 Comprensión de lectura
DESARROLLO PERSONAL		C1 T0 Actividades Culturales	H1 C1 T0 Actividades Culturales	H1 C1 T0 Actividades Culturales	H1 C1 T0 Actividades Culturales
		C1 T0 Actividades Deportivas	H1 C1 T0 Actividades Deportivas	H1 C1 T0 Actividades Deportivas	H1 C1 T0 Actividades Deportivas
FORMACIÓN AMBIENTAL		C4 T1 θ Naturaleza y Sociedad	H3 C4 T1 θ Desarrollo Sostenible		
SERVICIO SOCIAL					
INTEGRADORA					
ELECCIÓN LIBRE					C5 θ ♦ Optativa A
	Créditos	47	44	47	48
	Horas teóricas	12	13	13	13+
	Horas prácticas	23	18	21	17+
	Horas/semana	35	31	34	30+
	Unidades académicas	7	7	7	9

C: créditos H: horas/semana T: horas teóricas P: horas prácticas θ: Español ♦: Inglés □: Lengua Adicional

- Para poder inscribirse a la materia de Herramientas Avanzadas y Especializadas de Computación el estudiante deberá comprobar tener conocimiento básico de computación: sistema operativo Windows, procesador de textos Word, manejo de hoja electrónica Excel y Power Point. (Ver descripción del Área de Formación Básica en la sección 13.1 de este documento)
- Los créditos del Área de Desarrollo Personal se obtienen a través de la práctica, promoción y asistencia de/a actividades artísticas y deportivas (Ver descripción de esta área en la sección 13.3 de este documento). Aunque las unidades académicas de esta área se llevan a lo largo de los primeros cuatro semestres, en este mapa curricular se aprecian únicamente en la cuenta de materias del 4º semestre ya que es cuando se concluyen.
- Requisito de permanencia. Acreditar examen de inglés nivel B1 del Marco de Referencia Europeo al finalizar la unidad académica de inglés III.
- De las cinco unidades académicas optativas, el estudiante debe tomar al menos tres de las que ofrece su escuela y dos puede elegirías entre las que se ofrecen en cualquiera de las otras dependencias de la Universidad y en otras instituciones de educación superior, siempre y cuando dichas unidades académicas tengan cuando menos 5 créditos cada una. (Ver descripción del Área de Elección Libre en la sección 13.7 de este documento)

AREAS	SUBÁREAS	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre	9° Semestre
FORMACIÓN BÁSICA	LENGUA Y CIVILIZACIÓN INGLESA	C12 ♦ Inglés V H10 P8	C12 ♦ Inglés VI H10 P8	C8 ♦ Literatura de la Lengua Inglesa H5 P2		C6 ♦ Arte y Cultura Contemporáneos H4 P2
		C6 ♦ Desarrollo de la Lengua Inglesa H4 P2				
FORMACIÓN DISCIPLINARIA	LENGUA ADICIONAL	C8 □ Lengua Adicional IV H5 P2	C8 □ Lengua Adicional V H5 P2	C8 □ Lengua Adicional VI H5 P2		
		C6 ♦ Sociolingüística H4 P2	C6 ♦ Sociolingüística H4 P2	C6 ♦ Análisis del Discurso H4 P2		
	PEDAGOGÍA	C6 ♦ Didáctica de la Expresión Escrita H4 P2	C5 ♦ Evaluación de los Aprendizajes H4 P3	C6 ♦ Diseño de Programas H4 P2		
		C6 ♦ Didáctica de la Comunicación Oral H4 P2	C6 ♦ Práctica Docente H4 P2	C6 ♦ Taller de Práctica Docente H5 P4		
INVESTIGACIÓN		C8 ♦ Introducción a la Investigación H5 P2	C8 ♦ Introducción a la Investigación H5 P2	C5 ♦ Investigación Educativa H4 P3		
DESARROLLO PERSONAL						
FORMACIÓN AMBIENTAL						
SERVICIO SOCIAL					C30 ♦ Servicio Social H30 P30	
INTEGRADORA						C7 ♦ Seminario de Titulación H6 P5
ELECCIÓN LIBRE		C5 ♦ Optativa B H5 P5	C5 ♦ Optativa D H5 P5	C5 ♦ Optativa E H5 P5		
		C5 ♦ Optativa C H5 P5				
	Créditos 48	50	44	30	19	3
	Horas teóricas 11+	13+	12+	0	5	
	Horas prácticas 16+	19+	15+	30	9	
	Horas/semana 27+	32+	27+	30	14	
	Unidades académicas 7	7	7	1		

C: créditos H: horas/semana T: horas teóricas P: horas prácticas □: Lengua Adicional ♦: Español ♦: Inglés

• De las cinco unidades académicas optativas, el estudiante debe tomar al menos tres de las que ofrece su escuela y dos puede elegirías entre las que se ofrecen en cualquiera de las otras dependencias de la Universidad y en otras instituciones de educación superior, siempre y cuando dichas unidades académicas tengan cuando menos 5 créditos. (Ver descripción del Área de Elección Libre en la sección 13.7 de este documento)

Total créditos: 377

Total horas teóricas: 92+

Total horas prácticas: 168+

Total horas/semana: 260+

Total unidades académicas: 55

MISIÓN

Esta licenciatura forma profesionales capacitados en la enseñanza del inglés, honesta y responsable, que pueden desenvolverse con éxito en el campo laboral de los diferentes niveles educativos.

VISIÓN

A partir del año 2015 este programa educativo está acreditado nacional e internacionalmente, fortalecido, es de alta calidad, flexible, y permite la movilidad intra e interinstitucional de docentes y alumnos. Posee una planta docente sólida con estudios de posgrado, en continua capacitación y actualización, lo que garantiza la formación de profesionistas en la enseñanza del inglés que pueden competir en el mercado laboral nacional en igualdad de condiciones con egresados de programas educativos similares para el desarrollo sustentable de la sociedad en un mundo globalizado.

OBJETIVOS CURRICULARES

- Propiciar la formación integral, intelectual, ética, estética y sociocultural de los estudiantes para que sean profesionales altamente calificados en la enseñanza del inglés, capaces de responder de manera creativa a las circunstancias educativas en las que se vean inmersos.
- Formar profesionistas capacitados para auto emplearse e incorporarse como docentes en los diferentes niveles educativos u otras áreas emergentes.
- Formar un profesional respetuoso de la diversidad cultural y de género y del medio ambiente, reflexivo, capaz de tomar decisiones que permitan resolver las necesidades de la sociedad.
- Formar profesionistas capaces de cuestionar la realidad social y de proponer soluciones viables para superar las diversas problemáticas locales, regionales, nacionales y globales.
- Formar profesores de lenguas capaces de incorporar innovaciones a su disciplina.

CARACTERÍSTICAS DEL PE

El nuevo PE se presenta como un plan flexible que permite la movilidad de alumnos y docentes así como la integración teoría y práctica; que incorpora el servicio social y prácticas escolares transversales, y fomenta el desarrollo de capacidades comunicativas, argumentativas, interpretativas, cognitivas y socio afectivas. Es un PE centrado en el aprendizaje.

a) Flexibilidad

Una de las características fundamentales del PE es la flexibilidad. Flexibilidad es “una práctica de formación en la que el alumno tiene la posibilidad de escoger o seleccionar la forma, el lugar (espacio) y el momento (tiempo) de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades ...” (Díaz Villa en Modelo Curricular UNACH, 2003:5).

El PE de la LEI presenta flexibilidad en lo siguiente:

- El estudiante tiene la oportunidad de cursar la carrera en el tipo de trayectoria ideal, que es el que se aprecia en el mapa curricular que se presenta en este documento, que propone 9 semestres. Sin embargo, es posible también cursarla en un mínimo de 6 semestres y hasta en un máximo de 14, tomando en cuenta los lineamientos normativos institucionales y la oferta académica que brinda la escuela de acuerdo con sus posibilidades. Lo anterior implica, por ende, que el estudiante tenga la oportunidad de elegir la carga académica que desee llevar en cada semestre de conformidad a su rendimiento escolar, los lineamientos del propio plan de estudios y las sugerencias del tutor.
- Existe un mínimo porcentaje de materias seriadas: 23%. Las materias seriadas pertenecen al área de Lengua y Civilización Inglesa: Inglés (1-6) y Lengua Adicional (1-6); las cuales en cada semestre presentan objetivos que conducen a un conocimiento acumulativo y necesario para cursar el siguiente semestre.
- Ofrece una amplia y variada gama de materias de elección libre, entre las que se encuentran Principales Corrientes de la Lingüística, Metodología de la Enseñanza para Nivel Preescolar, Metodología de la Enseñanza para Nivel Primaria, Inglés para Propósitos Específicos, Tecnología Educativa, Diseño de Material Didáctico, Introducción a la Traductología, Técnicas de Traducción, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II, Taller de Sensibilización a la Literatura Universal, entre otras. Existe la posibilidad de que pueda ofrecerse a los estudiantes una asignatura que no se encuentre contemplada en la tira de materias de elección libre, si la misma pudiera presentarse como una necesidad de los propios estudiantes. Estas unidades académicas se pueden tomar después de haber obtenido cuando menos 130 créditos del plan de estudios.

- El PE contempla también que el estudiante tenga la oportunidad de cursar el 40% de sus materias de elección libre en las diferentes Facultades o Dependencias de la Universidad y aún en otras instituciones nacionales e internacionales, con el reconocimiento de los créditos respectivos; de este modo se propicia la movilidad de los estudiantes.

b) Movilidad

De acuerdo con lo establecido en la Legislación Universitaria, los alumnos pueden cursar materias en otras escuelas de nivel superior y universidades nacionales e internacionales de reconocido prestigio que ofrezcan las materias con contenidos similares a las de este PE.

c) Integración teoría y práctica

Muchos autores han escrito sobre la dicotomía entre teoría y práctica tales como: Ur (1996), Brumfit (1979), Widdowson (1995), Ramani (1987), entre otros. Ramani (1987:196) dice que la teoría no puede separarse de la práctica. La integración de estos dos elementos es medular para la construcción y reconstrucción del conocimiento, y posibilita al estudiante una mejor formación teórica y metodológica para hacer lecturas más rigurosas de la realidad e incidir en ella. Este PE presenta ese balance entre teoría y práctica.

d) Servicio social integrado

En este PE, el Servicio Social se encuentra integrado al currículo. “En virtud de su potencial integrador sobre la formación profesional del estudiante y sobre las necesidades de asistencia técnica y social de los sectores poblacionales más necesitados, se plantea darle [al servicio social] peso curricular” (ANUIES, 2004). El estudiante deberá realizar su Servicio Social de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Servicio Social de la Universidad Autónoma de Chiapas.

e) Incorporación de idiomas

En este PE los alumnos tendrán la opción de elegir una lengua adicional: francés, alemán o italiano aparte de la lengua de su especialidad. Esto con el fin de propiciar que el estudiante obtenga herramientas para la búsqueda de información, incrementar sus referentes culturales, y aumentar su capacidad de decisión en opciones éticas, estéticas y culturales. Los alumnos llevarán seis niveles de la lengua adicional con los que obtendrán el nivel de usuario B1, de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo, propuesto por la ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*) Ver a anexo 2. Según Brabyn (1982) el conocimiento de una lengua extranjera interviene positivamente

en el desarrollo multifacético del ser humano. Desde el punto de vista psicosomático, facilita un equilibrado desarrollo de los hemisferios cerebrales; mientras que desde el punto de vista cultural, amplía los conocimientos sobre el país donde se habla la lengua que se estudia, y afianza el reconocimiento del marco sociocultural de la persona.

f) Tecnología de punta

Las nuevas tecnologías se consideran medios útiles para la transformación de la práctica educativa. En este PE los alumnos cursarán la materia denominada Herramientas Avanzadas y Especializadas de Computación, relacionada con las nuevas tecnologías, lo que les permitirá tener acceso a una formación abierta, flexible y autónoma. Además, con la ayuda del tutor el alumno interesado en esta área podrá elegir la materia optativa de Tecnología Educativa, la cual le permitirá obtener conocimientos y habilidades y desarrollar una cultura tecnológica para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje (Ovando, 2000).

g) Programas transversales

Con el propósito de asegurar la calidad, eficiencia, pertinencia y flexibilidad del programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, es necesario diseñar, implantar, dar seguimiento y evaluar de manera permanente el siguiente programa transversal:

h) Programa de Tutorías

Este proyecto pretende que el tutor apoye al estudiante durante el trayecto de su carrera para, entre otras cosas, la determinación de su carga académica en cada uno de los ciclos escolares, de acuerdo con los requerimientos académicos del PE y los intereses y las capacidades del propio estudiante. Otros de los objetivos principales de este programa son : fortalecer el PE de la DES mediante la acción tutorial, con la finalidad de combatir la deserción y el índice de reprobación, incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los estudiantes y a la vez promover una mejor comunicación entre los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Área de Desarrollo Personal

Esta área pretende desarrollar la sensibilidad del estudiante hacia todas las manifestaciones de la belleza, tanto las naturales como las artísticas; y, por otro lado, pretende promover en el estudiante el cuidado de su organismo para la preservación de su salud física y mental. Ambos aspectos son necesarios para su formación integral y para que el estudiante desarrolle tanto áreas de interés para el uso adecuado de su tiempo libre como filiaciones filosóficas, éticas y estéticas y se identifique con los valores de la sociedad.

Programa de Inmersión a la Vida Docente

En los semestres 3º a 6º, por un lapso de tres días consecutivos, se sustituirá la asistencia a clase de los alumnos por su visita a una escuela pública o privada en calidad de “acompañante” de un profesor de inglés durante su jornada laboral.

Los objetivos de este programa son los siguientes:

- que el estudiante tenga un período de contacto directo e intensivo con la vida profesional de un docente
- que el estudiante lleve a cabo observaciones de clases con el propósito de identificar problemas y proponer soluciones a los mismos
- que el estudiante reflexione sobre la complejidad de la vida docente
- que el estudiante tenga un referente real con base en el cual los aprendizajes en el aula universitaria le sean significativos.

De este período de observación el estudiante obtendrá información que le servirá de base para actividades y trabajos de las unidades académicas que está cursando en los semestres mencionados, especialmente las de Didáctica, la de Observación de la Práctica Docente y la de Práctica Docente.

Se considera de mayor beneficio que en el transcurso de los semestres mencionados se combinen las visitas tanto a escuelas públicas como privadas con el fin de que el estudiante tenga una visión amplia de uno de sus posibles campos de trabajo.

La organización de este programa —calendarización, solicitud de permisos, asignación de alumnos, entre otras actividades— queda a cargo de las autoridades académicas de la escuela. Con respecto a la calendarización, es necesario tener en cuenta que las visitas deben llevarse a cabo durante la primera mitad del semestre con el fin de que se obtenga un mayor provecho de esta experiencia. Es necesario, asimismo, que las autoridades celebren convenios que faciliten la realización de este programa.

Área de formación ambiental

Esta área se verá enriquecida con actividades que fomentan una nueva cultura ambiental en los alumnos, docentes y administrativos que contribuya a la preservación y protección de los recursos naturales y al desarrollo sustentable de Chiapas, a través de conferencias, talleres, visitas a las comunidades, y periódicos murales, entre otras actividades.

Desarrollo de capacidades

Los enfoques adoptados por el nuevo PE dotan a los alumnos de las habilidades necesarias para ser capaces de entender, analizar, reflexionar, inferir, evaluar, tomar decisiones y resolver problemas, a la vez que son capaces de comunicarse con los demás de una manera apropiada y competente. A través de este PE, los alumnos serán cada vez más independientes, tendrán más confianza en sí mismos y lograrán un aprendizaje significativo y autónomo. Reséndiz comenta que “capacitar a los jóvenes significa desarrollar en ellos, además de una cultura amplia, altas aptitudes realizadoras en cierto campo, así como el aprecio a las mismas; lograr esos objetivos tiene el mayor efecto imaginable en el desarrollo integral del individuo” (2001:47).

Aprendizaje centrado en problemas

En este PE la metodología de la enseñanza de lenguas y las aplicaciones didácticas, así como las técnicas de clase están centradas en la solución de problemas. Para que el alumno logre aprendizajes significativos es necesario que el currículo esté centrado en problemas de la vida real; de esta manera, el estudiante se sentirá motivado a la búsqueda de conocimiento y a la apertura de posibilidades no sólo para “conocer lo real sino además para adentrarse de forma creadora e imaginativa al mundo de lo posible” (Proyecto Académico 2002-2006).

Perfil de ingreso

Esta licenciatura está dirigida a los egresados del nivel medio superior (bachillerato) que posean conocimientos previos de inglés equivalentes al nivel A2 del Marco de Referencia Europeo (Ver anexo 2).

Requisitos de inscripción y selección

Los candidatos deberán cumplir los requisitos de la convocatoria tales como:

- Contar con el certificado de bachillerato general o en cualquier área, preferentemente en el área de Ciencias Sociales y Humanidades. En el caso de que el aspirante haya realizado sus estudios en el extranjero deberá presentar revalidación de los mismos por parte de la Secretaría de Educación Pública, así como cumplir con los requisitos que señale la Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Para presentar el examen de selección de la UNACH, el aspirante deberá contar con un documento (KET o TOEFL Institucional 350 puntos), con el cual acredite tener los conocimientos del idioma inglés correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo (Ver

anexo 2). Dicho documento no deberá tener más de tres años de haber sido expedido a la fecha en que se presenta el examen de selección de la Universidad.

- Aprobar el examen de selección de la UNACH.

Perfil de egreso

El egresado de esta licenciatura será una persona honesta y responsable, comprometida con el mejoramiento de su entorno social a través de su desempeño profesional. Tendrá una excelente competencia comunicativa en inglés, lo cual aunado a su conocimiento de las diferentes teorías lingüísticas, de aprendizaje y pedagógicas y a su capacidad de ponerlas en práctica de manera creativa, innovadora y contextualizada, lo harán un excelente profesional en el área de la enseñanza del inglés en particular y de las lenguas en general.

En cuanto a actitudes y valores, el egresado será un individuo reflexivo y crítico e interesado en continuar con su desarrollo profesional. Será asimismo un ciudadano tolerante y respetuoso de la diversidad cultural y de género que contribuirá en la construcción de relaciones solidarias con otros pueblos.

Al culminar sus estudios de licenciatura, el egresado habrá adquirido los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes y valores.

Conocimientos

El alumno al egresar habrá adquirido los siguientes conocimientos:

- Competencia comunicativa (lingüística, pragmática, estratégica, discursiva y sociocultural) en inglés equivalente al nivel C1 del Marco de Referencia Europeo. (Ver anexo 2)
- Competencia comunicativa (lingüística, pragmática, estratégica, discursiva y sociocultural) en una segunda lengua extranjera con el nivel B1 del Marco de Referencia Europeo. (Ver anexo 2)
- Conocimiento de las diferentes teorías lingüísticas, de aprendizaje y pedagógicas que sustentan los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas.
- Conocimiento de los métodos y técnicas de la investigación en su campo disciplinario y su aplicación en la práctica docente.
- Conocimiento de la relación naturaleza y sociedad.
- Conocimiento de las características de la sociedad actual e interpretación de la situación socioeconómica, política y cultural de México
- Conocimiento de la naturaleza del conocimiento y los distintos paradigmas sobre la construcción del conocimiento.

Habilidades

El egresado habrá desarrollado las habilidades necesarias para realizar las siguientes actividades:

- Enseñanza del inglés, enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa, en cualquier institución educativa pública o privada a nivel básico, medio superior y superior.
- Enseñanza de otras lenguas con enfoque del desarrollo de la competencia comunicativa, en cualquier institución educativa.
- Aplicación de los conocimientos adquiridos en diversos ámbitos laborales.
- Aplicación de estrategias y técnicas de autoformación en su práctica docente.
- Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a las innovaciones educativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Evaluación de carácter holístico e iluminativo.
- Elaboración de instrumentos de evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los alumnos conforme a los objetivos del programa impartido.
- Participación en la evaluación y diseño de planes y programas de estudio de lenguas.
- Coordinación de las actividades docentes de su disciplina en una institución educativa.
- Diseño, adaptación, selección y evaluación de material didáctico para la enseñanza de lenguas.
- Uso de paquetes informáticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Diagnóstico de necesidades de los alumnos.
- Detección de problemas en el proceso didáctico en la lengua inglesa, y participación en su resolución.
- Promoción del aprendizaje situado (*in situ*).
- Creatividad dentro de su práctica docente.
- Colaboración entre pares.

Actitudes y valores

El egresado manifestará:

- Reflexión y actitud crítica frente al conocimiento y a la práctica pedagógica.
- Interés hacia la formación continua en su campo disciplinario.
- Tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural y de género.

- Colaboración en la construcción de relaciones solidarias con otros pueblos en un mundo en constante transformación.
- Respeto hacia las normas éticas de su profesión.
- Conciencia de su responsabilidad profesional, civil, ética, social y ambiental, ante la sociedad.
- Honestidad y responsabilidad en el desempeño de sus tareas.
- Coordinación de actividades docentes con una visión y actitud humanista.

Requisitos de permanencia

- Con el propósito de ser considerado alumno de la licenciatura y permanecer dentro de ella, será necesario que el estudiante cumpla con los requisitos que señalen las leyes, reglamentos y disposiciones que norman a la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Al finalizar la unidad académica de Inglés III el estudiante deberá comprobar haber alcanzado el nivel de inglés B1 del Marco de Referencia Europeo (Ver anexo 2) mediante un examen interno. Dicho examen será adaptado a partir de exámenes de preparación para el examen Preliminary English Test (PET) de la Universidad de Cambridge o su equivalente. Este examen será el mismo para las tres Escuelas de Lenguas; cada Escuela de Lenguas seleccionará un cuerpo colegiado conformado por docentes de la LEI que imparten las unidades académicas de Inglés para aplicar y calificar dicho examen. En caso de no acreditar el nivel mencionado, el estudiante únicamente podrá reinscribirse en la materia de Inglés III en el siguiente periodo escolar, es decir, perderá su derecho a cursar cualquier otra unidad académica. Si en esta segunda oportunidad el alumno no llegara a aprobar el examen, causará baja definitiva.
- Asimismo, el estudiante deberá aprobar todas y cada una de las materias o unidades de aprendizaje con la calificación mínima establecida en la Legislación Universitaria.

Requisitos de egreso

- Haber obtenido el 100% de créditos del PE.
- Comprobar, mediante examen externo, el conocimiento del inglés a nivel B2 del Marco de Referencia Europeo (Ver anexo 2). Ejemplos de documentos que avalan dicho nivel son a) IELTS con un puntaje mínimo de 6.5 y b) First Certificate in English. Estos exámenes podrán presentarse a partir del 7º semestre.

Titulación

Para poder titularse el egresado de la licenciatura deberá cumplir con los requisitos que señalen las leyes, reglamentos y disposiciones que norman a la Universidad Autónoma de Chiapas. Deberá optar por cualquiera de las opciones establecidas por la legislación universitaria.

En el caso de que elija cualquiera de las opciones de titulación que requieren la presentación de un trabajo escrito, éste estará redactado preferentemente en inglés. Independientemente de que esté escrito en inglés o en español, su defensa deberá ser en inglés. Los directores o asesores de proyectos de investigación pueden ser catedráticos del PE o externos –a la DES o a la IES-- cuyo perfil sea aprobado por el Consejo Técnico de cada escuela.

Sistema de evaluación

En este plan de estudios, la evaluación tendrá principalmente un carácter interpretativo, centrado en el análisis de los significados, sistemas de trabajo y cultura de los actores principales del proceso educativo. Será holística e iluminativa, en este sentido se evaluará el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus resultados, cultura institucional, contexto social y actores del proceso, para la mejora permanente.

La forma de evaluación, será incluyente, interna y externa, cualitativa y cuantitativa, durante el proceso de planificación, aplicación y evaluación.

Los ámbitos de la evaluación (investigación) serán los siguientes:

- Contexto histórico-social, político y cultural
- Contexto institucional
- Currículo formal, real y oculto
- Evaluación de la evaluación

La evaluación es el proceso mediante el cual se valoran los aprendizajes adquiridos a través de un curso y tiene la finalidad de investigar si los elementos involucrados están funcionando adecuadamente y valorar si los conocimientos, las habilidades y los valores previstos en los programas de estudio se han logrado, y retroalimentar el proceso.

La evaluación de los aprendizajes, así como los criterios para la acreditación están explicitados en cada una de las unidades académicas.

Número de estudiantes que ingresa en 2009-2 y la periodicidad de la convocatoria

Durante el periodo del 2009/2 ingresaron 40 alumnos sumados a la matrícula existente de 215, egresando 19 de ellos. La periodicidad es semestral.

Descripción de la generación 2009/2

Esta generación de estudiantes procede de distintos contextos cercanos al municipio de Tapachula, los perfiles de ingreso son variados: de aéreas físico matemática, química biológica, administración, derecho y humanidades.

Descripción de la Escuela de Lenguas

El edificio en el que hoy se encuentra ubicada la Escuela de Lenguas Campus Tapachula consta de tres niveles destinados para aulas, oficinas administrativas, cubículos para docentes y áreas complementarias de la labor académica.

En el primer nivel del edificio se destinan tres aulas para los distintos semestres de la carrera; se encuentran también el centro de cómputo equipado con 20 computadoras con servicio de internet, una aula destinada como salón de usos múltiples “Magarethe Specht” en la que además de servir como aula, se imparten conferencias y se llevan a cabo distintos eventos de tipo social. También en esta planta baja se encuentra una área destinada para tutorías y otra para la delegada sindical.

En el segundo nivel se ubican las oficinas destinadas a la Dirección y áreas administrativas, una sala de maestros de la licenciatura y Departamento de Lenguas, cubículos para profesores de tiempo completo y el Centro de Aprendizaje auto dirigido, en el cual se encuentra material de apoyo para los estudiantes y cubículos para

los maestros destinados a asesorar a los asistentes que lo requieran, este centro cuenta con equipo de cómputo, televisores, grabadoras, y biblioteca.

El tercer nivel está destinado a salones de clase. Son diez salones, en los que se imparten los cursos de inglés, francés e italiano y uno de ellos está destinado a la licenciatura.

Los estudios que esta escuela imparte se dividen en: Licenciatura en Enseñanza del Inglés, inglés en 9 niveles, francés, italiano, cursos sabatinos e intensivos.

Trayecto del grupo control, aprovechamiento académico, deserción, reprobación, rezago, movilidad, servicio social, prácticas profesionales

Una de las problemáticas más sobresalientes es la permanencia de los estudiantes, ya que en el trayecto del tercer al cuarto semestre necesitan aprobar el examen internacional PET (Preliminary English Test) y se presentan comúnmente niveles de reprobación del 40%. Las prácticas profesionales se inician en el 5º semestre con una duración de 120 horas y el servicio social en el 8º semestre con una duración de 480 horas en diversas modalidades, como comunitario, e intra-universitario, entre otras. Existe movilidad estudiantil a través de becas a países extranjeros.

La escuela no cuenta con datos estadísticos de deserción, reprobación, rezago o movilidad estudiantil.

Referencias

- Arguin, G. (1986) *La planeación estratégica en la Universidad*. Québec: Ed. Presser de l'Université du Québec.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de educación Superior (2004) *Manual para la Planeación y la Evaluación del Servicio Social*. Toluca, Estado de México: ANUIES-Consejo Regional Centro-Sur, UAEM.
- Association of Language Testers Examinations (2002) *ALTE Framework*. Council of Europe.
- Brabyn, H. (1982) “Lengua materna y hemisferios cerebrales: El sorprendente descubrimiento de un especialista japonés.” *El Correo de la UNESCO*, Año XXXV, febrero 1982.
- Brumfit, C. (1979) ‘Integrating theory and practice’ in Holden, S. (Ed) *Teacher Training*. London: MEP.
- Comité de Ciencias de la Salud (1995) Marco de Referencia para la Evaluación. (CIEES).
- Derechos del Pueblo Mexicano, México a través de sus Constituciones, Tomo III, Antecedentes y Evolución de los Artículos 1 al 15 Constitucionales, Pag. 90, XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1967.
- Evaluación Diagnóstica del Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2003a) San Cristóbal de las Casas, Chiapas: UNACH
- Evaluación Diagnóstica del Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2003b) Tapachula, Chiapas: UNACH
- Evaluación Diagnóstica del Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2003c) Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH
- Ovando M. et al. (2000) *Diagnóstico de la Educación Superior en Chiapas: Análisis y perspectivas de la Oferta y la Demanda Educativa*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: COEPES.
- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (2001) Escuela de Lenguas Campus Tuxtla. UNACH.
- Proyecto Académico (2002-2006) Modelo Curricular de la UNACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Ramani, E. (1987) Theorizing from the Classroom. *ELT Journal*, 41/3.
- SEP, Consejo Británico, ODA, *Conferencia Regional sobre el Impacto de la Profesionalización de la Enseñanza del idioma Inglés en México*, Mérida, Julio 1997.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1995) The incentive value of theory in teacher education. *ELT Journal*, 38/2.

Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana

Patricia Núñez Mercado
pnunez@uv.mx

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
gestrada@uv.mx

Oscar M. Narváez Trejo
onarvaez@uv.mx

Universidad Veracruzana

Resumen

Este capítulo describe el programa académico Licenciatura en Lengua Inglesa. Este programa, adscrito a la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, es uno de los primeros programas educativos en el área a nivel nacional. Aquí presentamos los datos más relevantes en cuanto a sus antecedentes históricos, sus cambios y modificaciones a lo largo del tiempo y a su composición actual relacionada con sus Experiencias Educativas, con sus modalidades de evaluación, con la carga crediticia y con las horas de instrucción necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

Palabras clave: lengua inglesa, universidad, plan de estudios

Abstract

This chapter describes the Bachelor Degree in English language. This program, part of the School of Languages at the University of Veracruz, is one of the first educational programs in the area at national level. Here are the most relevant information in terms of its historical background, changes and modifications over time and its current composition related to the subjects (educational experiences), methods of assessment, overload of credits and the hours of instruction required to achieve the academic objectives.

Key words: English language, University, educational program.

Introducción

Los antecedentes de la Licenciatura en Lengua Inglesa datan de 1961, cuando se creó la carrera de Maestro en Letras Inglesas, de la cual sólo egresó una generación. Posteriormente, en 1965, se preparaban profesores de inglés a nivel de enseñanza media con un plan de estudios que variaba constantemente, y no fue sino hasta 1968 que se

implementó un plan de estudios que egresaba Licenciados en Idioma Inglés. Posteriormente, se hicieron varias reestructuraciones al programa; en el año de 1990 se le dio el nombre de Licenciatura en Lengua Inglesa, y el plan de estudios consistía en seis semestres con materias de tronco común, y cuatro semestres con materias en las áreas de concentración de docencia, traducción y literatura.

En la actualidad, la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV) está integrada por tres programas educativos de licenciatura (Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Enseñanza del Inglés), tres posgrados (Maestría en Didáctica del Francés, Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y el Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada) y un Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX).

Los motivos por los que nos enfocamos en el Programa Educativo (PE) de la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) son varios, entre ellos: es el PE más antiguo, el que más estudiantes tiene, el que se imparte de manera presencial y por lo tanto, el que mayores características comparte con los otros PE de las Instituciones de Educación Superior participantes en el estudio. Este capítulo describe la LLI de la FIUV en su plan de estudios 2008, el cual todavía se encuentra vigente, y fue diseñado de acuerdo al Modelo Educativo Integral y Flexible implementado en toda la Universidad Veracruzana. Este plan de estudios está siendo evaluado actualmente para su re-estructuración, por lo que una descripción del mismo como a continuación se presenta es fundamental para apoyar este proceso.

Modelo educativo de la institución

El modelo educativo creado e implementado en la Universidad Veracruzana, Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), es una propuesta de organización del currículum de todos los programas educativos por áreas de formación. Éste se centra en el estudiante y busca su formación no sólo en el plano intelectual y profesional, sino también en lo social y lo humano. Con este propósito, los contenidos de las *experiencias educativas* (antes cursos o materias) se organizan en tres ejes transversales: teórico-epistemológico, heurístico y axiológico. Esto es, incluyen saberes teóricos, prácticos y valores.

Los lineamientos básicos del modelo pueden resumirse en:

- Educar integralmente al estudiante;

- Flexibilizar la organización curricular;
- Establecer un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo;
- Establecer como obligatorio el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje;
- Asumir la educación ética y el compromiso social de manera explícita por parte de la institución.

El modelo es *Integral* porque pretende formar a los estudiantes con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Con este propósito, se da énfasis al desarrollo de la creatividad, dominio del español, pensamientos lógico y matemático, y se apoyan acciones que atiendan la habilitación de los estudiantes en informática e inglés. Además, el MEIF permite a los estudiantes formarse en diversas áreas del conocimiento dado que tienen la posibilidad de ganar créditos en artes, deportes, idiomas, etc.

El modelo educativo es *flexible* dado que el estudiante elige, dentro de ciertos rangos establecidos de antemano por cada programa educativo, el tiempo en el que culmina su carrera y las experiencias educativas que estudia en cada periodo escolar, según sus intereses, aptitudes y expectativas. Además, se promueve la flexibilidad de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión y el tránsito fluido de los estudiantes entre distintas instituciones. Esta flexibilidad curricular permite que los estudiantes participen más activamente en el diseño de su currículo académico, sin descuidar su formación disciplinaria básica; es decir, el estudiante podrá construir su perfil de egreso de manera individual.

Otra característica del MEIF es la revalorización del *crédito académico*, recuperando el valor de la práctica y la

investigación como fuentes de aprendizaje. Al respecto, se promueve la consolidación de aspectos de carácter formativo en los planes de estudio mediante estrategias, enfoques y actividades que mejoren las competencias de los estudiantes.

Beltrán (2005) destaca que en el MEIF, los aspectos innovadores de mayor impacto están en el Área de Formación Básica General (AFBG), entre otras razones porque:

- Rompe con la perspectiva unidisciplinaria de las facultades ya que incluye un tronco común para todos los programas académicos proporcionando una formación transversal a todos los estudiantes universitarios.
- Integra competencias de comunicación y de solución de problemas en cada plan de estudio de cada licenciatura.
- Es un área flexible en relación con tiempos para cursarla y respecto de la movilidad de los estudiantes.
- Ofrece cursos homogéneos con un perfil único de profesores e incorpora exámenes estandarizados.
- Ofrece la posibilidad de acreditación para quien posee las competencias mediante exámenes estandarizados.

Como parte de los lineamientos generados a partir del MEIF, también están aquellos relacionados con la vinculación social, acción que pretende constituirse en uno de los pilares de la enseñanza que intenta trascender el aula para encontrar ámbitos de aprendizaje idóneos para la formación integral, y que se incluyen en el Área de Formación Terminal (AFT). A continuación se presentan las experiencias educativas (EE) comunes en todos los PEs de la Universidad correspondientes a estas áreas.

AFBG	Horas	Créditos	Lengua de Instrucción
Inglés I	6	6	Inglés
Inglés II	6	6	Inglés
Computación Básica	6	6	Español
Habilidades del Pensamiento Crítico y creativo	4	6	Español
Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo	4	6	Español
AFT			
Servicio Social	4	12	Español
Experiencia Recepcional	4	12	Inglés

Tabla 1. EE del AFBG y AFT, UV

Estas características del MEIF fueron adoptadas en el diseño del plan de estudios 2008 de la LLI. Con tan solo 318 créditos, este PE es una de las licenciaturas con menos créditos a nivel nacional. Los estudiantes pueden reunir éstos en un mínimo de cinco y un máximo de diez periodos escolares continuos. La trayectoria escolar estándar e ideal es de siete periodos aunque la trayectoria escolar indica que la gran mayoría de los estudiantes cubren los créditos en 8 periodos. A continuación presentaremos cómo el MEIF influye en la organización curricular de la LLI.

Descripción del programa

La LLI está estructurada en función de las cuatro áreas de formación establecidas en el MEIF: de Formación Básica General y de Iniciación a la Disciplina, de Formación Disciplinaria, de Formación Terminal y de Formación de Elección Libre. En el Área de Formación Básica General y Área de Iniciación a la Disciplina, se incluyen las experiencias educativas (EE) orientadas, por un lado, a la generación de habilidades comunicativas tanto en lengua materna como en lengua extranjera; y por otro, a la iniciación a la disciplina, partiendo de una formación en investigación, lingüística y cultura. Esta área comprende 35% del total de créditos. Las EE del AFBG son las que aparecen en la Tabla 1; las EE del Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID) son las siguientes:

AFBID	Horas	Créditos	Lengua de instrucción
Inglés Principiantes	10	12	Inglés
Inglés Elemental	8	10	Inglés
Inglés Pre-intermedio	8	10	Inglés
Inglés Intermedio	8	10	Inglés
Estrategias para el Aprendizaje de LE	4	6	Inglés/Español
Iniciación a la Lectura y Redacción en Inglés	4	6	Inglés
Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés	4	6	Inglés
Fundamentos de la Cultura Contemporánea	4	6	Español
Introducción a la Investigación	6	10	Español
Fundamentos de Lingüística General	4	8	Español
Gramática Comunicativa del Español	4	8	Español
Iniciación a la Traducción	4	6	Inglés

Tabla 2. EE del AFBID, UV

En el Estatuto de los Alumnos 2008 se especifica que sólo se tienen dos oportunidades para cursar una EE, y re-probarla por segunda vez ocasiona una baja definitiva del PE. Las oportunidades de evaluación en cada una de las EE de cualquier área de formación se dividen en dos categorías: 1) EE cursativas, lo cual significa que los alumnos sólo tienen 2 oportunidades para aprobar la EE, en exámenes ordinarios de primera y segunda inscripción, y 2) Todas las oportunidades, lo que significa que los alumnos tienen 6 oportunidades para aprobar la EE: ordinario, extraordinario y título de suficiencia en una primera inscripción, y ordinario, extraordinario y última oportunidad en una segunda inscripción. Del

AFBID, sólo tres EE tienen todas las oportunidades de evaluación: Fundamentos de la Cultura Contemporánea, Fundamentos de la Lingüística General y Gramática Comunicativa del Español. El resto son cursativas.

El Área de Formación Disciplinaria (AFD) está conformada por 14 EE obligatorias que contribuyen a la formación integral de los estudiantes; del mismo modo incluye una serie de experiencias educativas optativas de las cuales el estudiante deberá elegir tres, lo que posibilita, de manera flexible, herramientas conceptuales y/o metodológicas adecuadas a los ámbitos en los que se despliegan las aptitudes, las vocaciones y las experiencias de los estudiantes. Estas experiencias abarcan 48% del total de créditos y se enlistan en la siguiente tabla:

AFD	Horas	Créditos	Lengua de instrucción
Inglés Intermedio Alto	8	10	Inglés
Inglés Avanzado	8	10	Inglés
Lectura y Redacción de Textos Académicos en Inglés	4	6	Inglés
Sistemas Lingüísticos *	6	12	Inglés
Composición de Textos en Español	4	6	Español
Cultura Británica *	4	8	Inglés
Cultura Estadounidense *	4	8	Inglés
Iniciación a la Literatura en Lengua Inglesa *	4	6	Inglés
Literatura en Lengua Inglesa *	4	6	Inglés
Enseñanza Aprendizaje del Inglés	6	10	Inglés
Métodos y Enfoques Actuales de la Enseñanza del Inglés *	4	8	Inglés
Planeación de la Práctica Docente	4	6	Inglés
Estudios de la Traducción *	6	10	Inglés
Taller de Traducción	6	8	Inglés

Tabla 3. EE del AFD, UV

Las EE optativas de esta área son:

Optativas AFD	Horas	Créditos	Lengua de instrucción
Traductología	8	8	Inglés
Gramática Contrastiva	8	8	Inglés
Traducción de Textos Científico-Técnicos	8	8	Inglés
Tecnología para la Enseñanza.-Aprendizaje de LE*	4	8	Inglés
Práctica Docente	8	8	Inglés
Cultura de los Pueblos Anglófonos*	4	8	Inglés
Literatura Comparada Inglés-Español*	4	8	Inglés/Español
Literatura Escrita por Latinos en Estados Unidos*	4	8	Inglés/Español

Tabla 4. EE optativas del AFD, UV

Las EE del AFD marcadas con un asterisco en las Tablas 3 y 4 tienen todas las oportunidades de evaluación, y el resto, son cursativas.

El Área de Formación Terminal (AFT) agrupa las dos EE comunes a todos los programas educativos: Servicio Social y Experiencia Recepcional, además de una EE obligatoria: **Seminario de Redacción para el Trabajo Recepcional** (4 horas, 6 créditos, impartida en inglés), y una optativa más que permite al alumno delinear el perfil de su elección. Esta área constituye 12% del plan de estudio y todas son cursativas. Las EE optativas para esta área son:

Optativas del AFT	Horas	Créditos	Lengua de instrucción
Traducción de Textos Humanístico-Literarios	8	8	Inglés
Auxiliares Informáticos para la Traducción	8	8	Español
La Enseñanza-Aprendizaje del Inglés a Niños	4	8	Inglés
Didáctica del Inglés a través de la Literatura	4	8	Inglés

Tabla 5. EE optativas del AFT, UV

El Área de Formación de Elección Libre (AFEL) abre el espacio para que cada estudiante pueda realizar actividades que complementen su formación integral: idiomas, actividades deportivas, de creación artística o labores académicas, como la participación en congresos o seminarios de su interés y pertinentes a su ruta de aprendizaje. Las EE del AFEL en el PE de LLI conforman el 5% de los créditos totales, es decir, 16 créditos. Existe una amplia gama de EE que los estudiantes pueden cursar, mismas que están incluidas en un catálogo, el cual puede ser consultado por los estudiantes en cualquier momento para conozcan dicha gama de EEs.

Además de las áreas de formación intrínsecas al MEIF, las EE del PE de LLI están agrupadas en las siguientes áreas del conocimiento: Lengua, Docencia, Traducción, Lingüística, Español, Cultura y Literatura, e Investigación. Éstas se consideran pertinentes para la formación integral de los estudiantes con el objetivo de formar profesionistas de la lengua inglesa.

Dados los objetivos del programa, una de las áreas de conocimiento más importantes es la de lengua inglesa. Según la fundamentación del Plan de Estudios 2008, la LLI tiene la misión de formar profesionales críticos, creativos y propositivos con un amplio dominio del inglés, preparados para desempeñarse en las diferentes áreas laborales en donde la lengua inglesa sea el componente principal. Esto es, la LLI busca que el estudiante alcance el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), y que obtenga las competencias y conocimientos indispensables que le permitan ser un profesional en su disciplina: en la enseñanza del inglés en los diferentes ámbitos educativos o el ejercicio de la traducción. Para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas que demanda el MCERL, los estudiantes cursan seis cursos de inglés que van del nivel A1 al C1 del propio marco.

Con el propósito de facilitar el tránsito y contribuir significativamente a la flexibilidad, los estudiantes pueden obtener los créditos correspondientes a las EE de Inglés (AFBG, AFBID y AFD) si comprueban su competencia comunicativa mediante alguna certificación de lengua o examen de competencia. Los exámenes de certificación de lengua aceptados para la obtención de créditos en las EE de Inglés son las de Cambridge ESOL (KET, PET, FCE, CAE, CPE y IELTS), EXAVER 1, 2, 3 (exámenes de certificación de lengua de la Universidad Veracruzana reconocidos a nivel nacional) y TOEFL IBT. Algunas de estas certificaciones también pueden utilizarse para obtener créditos en las EE de Iniciación a la Lectura y Redacción y Habilidades de Lectura y Redacción en Inglés.

Además, se pretende que a partir del tercer periodo, todas las EE se impartan en lengua inglesa, a excepción de las EE del área de español. En resumen, las dos lenguas de instrucción son el español y el inglés. El total de horas de impartición en inglés se calcula entonces en 1830. Debe señalarse que en este cálculo no se están tomando en cuenta las EE que no se imparten completamente en inglés, como la de Estrategias para el Aprendizaje de LE, ni las EE optativas, pues dependerá de cuáles escogen los alumnos si las llevarán o no en inglés. Tampoco se toman en cuenta las EE de Inglés de AFBG (Inglés I y II), ya que los estudiantes de esta licenciatura no las llevan, pues presentan en su lugar alguna de las certificaciones de lengua antes mencionadas.

Requisitos generales de ingreso y de idioma

Para incorporarse a esta licenciatura, el estudiante deberá contar con los conocimientos adquiridos en el bachillerato, validados mediante el examen de ingreso a la universidad (EXANI). Además, el programa educativo establece que los candidatos deberán contar con las siguientes habilidades y aptitudes: Capacidad lingüística: en el nivel oral, para dialogar, exponer, argumentar y discutir; en el nivel escrito, para comprender y seguir instrucciones, resolver exámenes, redactar resúmenes, síntesis, reseñas y composiciones. Igualmente, pensamiento analítico-crítico, buena memoria verbal, aptitud auditivofonética y capacidad de abstracción. También se requieren actitudes tales como: gusto por los idiomas, aprecio por las manifestaciones culturales propias y ajenas, alta motivación hacia su formación académica, disposición para el trabajo autónomo y en equipo, gusto por la lectura y la investigación y disposición para el manejo de las nuevas tecnologías.

Los requisitos de ingreso que establece el programa educativo en cuestión no contemplan el conocimiento previo del inglés; no hay requisito de lengua considerando que, en su mayoría, los alumnos llegan con los conocimientos adquiridos en los niveles educativos previos, que en muchas ocasiones son deficientes. Por esta razón, la LLI incluye un curso de Inglés Principiantes.

Requisitos de egreso

De acuerdo al Estatuto de los Alumnos 2008, el estudiante obtendrá el grado de Licenciado en Lengua Inglesa una vez que haya cubierto 100% de los créditos establecidos en el programa académico y los requisitos de egreso establecidos por la legislación universitaria. En lo concerniente a la cohorte 2009, para hacer su trámite de titulación, debían comprobar un nivel de lengua mínimo de B2 del MCERL mediante alguno de los exámenes de certificación (FCE, CAE, CPE, IELTS, EXAVER 3 con A o B de calificación, y TOEFL IBT con un puntaje de 87), además de la acreditación de una tercera lengua a nivel B1, ya sea con alguna certificación internacional o un examen de competencias aplicado por el DELEX de la FIUV, o bien tomando los cursos correspondientes en el DELEX o el Centro de Idiomas de la UV.

Opciones de titulación

Respecto a las opciones de titulación, el Estatuto de los Alumnos, en su artículo 78, establece que los estudiantes pueden optar por cualquiera de las siguientes opciones:

- I. Por trabajo escrito presentado en formato electrónico bajo la modalidad de tesis, tesina, monografía,

reporte o memoria y las demás que apruebe la Junta Académica de cada programa educativo;

- II. Por trabajo práctico, que puede ser de tipo científico, educativo, artístico o técnico;
- III. Por promedio, cuando hayan acreditado todas las experiencias educativas del plan de estudios con promedio ponderado mínimo de 9.00 en ordinario en primera inscripción, en los casos que así lo apruebe la Junta Académica;
- IV. Por examen general de conocimientos

Sin embargo, según los lineamientos del modelo educativo, los estudiantes deben cursar la EE de Experiencia Recepcional (ER) y la EE de Servicio Social una vez que hayan acreditado el 70% de los créditos del PE. En la LLI, la ER se tiene que cursar junto a una EE llamada Seminario de Redacción para el Trabajo Recepcional. Para acreditar estas dos últimas EE, los estudiantes deben presentar un trabajo escrito en inglés de entre 30 y 40 cuartillas en cualquiera de las modalidades mencionadas en la sección de Opciones de titulación.

Para este propósito, cada estudiante cuenta con la asesoría de un director de trabajo recepcional y la del encargado del curso ER; además, para su aprobación, el trabajo es leído por un lector externo. La calificación es resultante de una ponderación de las calificaciones asignadas por cada uno de los tres profesores que fungen como jurados (profesor de la ER, director y lector). Una vez que el texto es aprobado, el estudiante hace una presentación pública de su trabajo recepcional en la cual los jurados y el público pueden hacer preguntas al respecto. Dicho trabajo responde a las características de un reporte de investigación, a saber: Introducción, Marco referencial y teórico, Metodología, Resultados/Hallazgos y Conclusiones.

Cursos remediales del idioma

El mapa curricular de la LLI no incluye cursos remediales de inglés. De hecho, todos los cursos de inglés se caracterizan por ser *cursativos*, tipo taller, por lo que el alumno que repueba el curso debe repetirlo dado que no hay exámenes extraordinarios, como se mencionó anteriormente. Sin embargo, cabe mencionar que una característica del MEIF es la implementación de Programas de Apoyo a la Formación Integral (PAFI), mismos que sirven para prevenir altos índices de reprobación. Estos PAFIs son propuestos por profesores para ayudar a los estudiantes considerados en riesgo académico a consolidar los conocimientos y competencias de los cursos en los que presentan dificultades para acreditarlos. Estos cursos son extracurriculares y se

ofertan según la consideración de los profesores pero no son obligatorios para los alumnos.

Sistema de evaluación, exámenes

En este programa educativo, cada academia, por área de conocimiento, decide la mejor manera de evaluar; así, dependiendo de las características de las EE, los estudiantes presentan trabajos, exámenes escritos, presentaciones orales, etc. Respecto a las EE de Inglés, éstas son evaluadas con exámenes estandarizados, mismos que se diseñan en el Departamento de Exámenes Estandarizados (DEXE). Para tal efecto, los alumnos presentan tres exámenes: dos parciales de aprovechamiento y uno final de nivel de lengua, los cuales son diseñados y revisados por especialistas en evaluación.

Los dos exámenes parciales evalúan gramática y vocabulario. Tienen 4 secciones para evaluar cada aspecto, y un total de 80 reactivos. Cada uno es ellos corresponde al 25% de la evaluación. El examen final tiene un valor del 40% e incluye todas las habilidades. Están basados en los exámenes de Cambridge KET, PET, FCE y CAE de acuerdo al nivel de la EE de Inglés. El 10% restante de la evaluación en las EE de Inglés lo otorga el profesor que imparte el curso. A continuación se indican los niveles correspondientes entre las EE de la LLI y los exámenes de Cambridge en el examen final:

Inglés Principiantes	KET
Inglés Elemental	KET y unas secciones de PET
Inglés Pre-Intermedio	PET
Inglés Intermedio	PET y unas secciones de FCE
Inglés Intermedio-Alto	FCE
Inglés Avanzado	FCE y unas secciones de CAE

Tabla 6. Examen final de EE de inglés, LLI, UV

Estos exámenes se presentan por nivel, en un día y horario específicos para todos los alumnos. Para evitar problemas de confidencialidad, los alumnos de un mismo nivel son agrupados en diferentes salones por orden alfabético y tienen que presentar una identificación oficial para poder presentar el examen. El DEXE provee a los maestros del paquete de exámenes correspondiente en el que se incluyen los cuadernillos de exámenes, hojas de respuestas, lapiceros de tinta azul para cada uno de los estudiantes, audio para la parte de comprensión oral en el caso del examen final, y de un reloj para que todos los grupos empiecen y terminen a la misma hora.

Cohorte Generacional 2009

La Universidad Veracruzana convoca a su examen de admisión para el ingreso en febrero de cada año. Los alumnos que son admitidos deben inscribirse en agosto del mismo año para ser oficialmente estudiantes de la UV. Si por alguna cuestión los alumnos admitidos no se inscriben en las fechas establecidas, pierden su derecho. Para dar oportunidad a los demás estudiantes, se hace un ‘corrimiento de lista’ para que los lugares vacantes sean ocupados por quienes se ubican en los siguientes lugares de la lista de resultados en el examen del CENEVAL.

La LLI admite cada año a 220 estudiantes, que representan aproximadamente 40% de la demanda. En la cohorte 2009, fueron admitidos 220 estudiantes pero sólo se inscribieron 199 en la primera inscripción; posteriormente, en el corrimiento de ingreso, se anotaron 20 estudiantes, lo que da un total de 219 alumnos.

De los 219 alumnos inscritos en la cohorte reportada en este estudio, 79 de ellos, equivalente al 36%, hicieron su trámite oficial de baja definitiva por diferentes motivos, y 51 alumnos (23%) se consideran desertores ya que no hay evidencia oficial de las bajas correspondientes. El 41% restante (89 alumnos) terminó sus estudios completos de licenciatura en un promedio de 4.5 años. Del número de egresados de la cohorte 2009 (89 alumnos), sólo 64 han realizado sus trámites oficiales de titulación.

Los dos periodos que maneja la Universidad Veracruzana son: Agosto-Enero y Febrero-Julio. El comportamiento de bajas de la matrícula 2009 se vio reflejado de la siguiente manera:

Periodo	Bajas
Agosto 2010-Enero 2011	26
Febrero-Julio 2011	21
Agosto 2011-Enero 2012	19
Febrero-Julio 2012	3
Agosto 2012-Enero 2013	5
Febrero-Julio 2013	0
Agosto 2013-Enero 2014	1
Febrero-Julio 2014	4
Total	79

Tabla 7. Comportamiento de bajas de la cohorte 2009, LLI, UV

Como se puede apreciar en la tabla 7, el número de bajas es considerable en los primeros periodos, y

conforme los alumnos van avanzando académicamente éstas decrecen. Lo que significa que hay algún o algunos factores importantes que llevan a los alumnos a darse de baja en los periodos iniciales, hecho que abre la puerta a proyectos de investigación que se centren en identificar las posibles causas de este fenómeno.

Respecto al Servicio Social, los alumnos egresados de la cohorte 2009 cumplieron cabalmente con los requisitos estipulados por la Universidad Veracruzana para tal efecto. Llevaron a cabo su servicio social, de 480 horas, en diversas instituciones públicas y privadas, tanto educativas como del sector turístico gubernamental. Cabe mencionar que en el MEIF, el servicio social es una experiencia educativa por lo que deben realizarlo para poder obtener los créditos correspondientes y poder titularse.

Descripción Física de la Institución

En cuanto a infraestructura, la FIUV cuenta con un centro de documentación, un centro de auto acceso y un cubículo estudiantil. Además, el campus ofrece los servicios de biblioteca y centro de cómputo. El campus cuenta con una

plataforma institucional y una red inalámbrica con acceso gratuito para todos los universitarios. La Licenciatura en Lengua Inglesa comparte espacios con los otros programas de la facultad y con otras facultades. Por lo anterior podemos clasificar los espacios de tres maneras:

- los que son de uso exclusivo de la Licenciatura, 25 salones de clase;
- los que son de la facultad pero que están a disposición de sus otros PE: el Centro de Documentación y el Centro de Auto Acceso;
- los que son compartidos con las 5 otras facultades de Humanidades: 1 biblioteca, 3 auditorios de diferentes tamaños para eventos académicos, 1 centro de cómputo, 1 cafetería y áreas verdes.

Es necesario mencionar que la falta de espacios y los espacios poco adecuados con los que contamos afectan la planeación y el desarrollo de los programas. A esto hay que añadir que las instalaciones tienen más de 30 años y que necesitan constante mantenimiento.

Referencias

- Beltrán Casanova, J. (2005) El Modelo Integral y Flexible. *Revista de Investigación Educativa*. No. 1. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Consultado en: <https://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/meif.htm>
- Estatuto de los alumnos 2008, Universidad Veracruzana.
- Fundamentación del Plan de Estudios 2008 de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Descripción del programa educativo Licenciatura de la Enseñanza de la Lengua Inglesa UAEH

Bertha G. Paredes Zepeda
bparedesz2000@hotmail.com

Jovanna Matilde Godínez Martínez
jovannamgm@gmail.com

Norma Angélica Espinosa Butrón
norma_espinosa@uaeh.edu.mx

Tomás Hernández Angeles
tom4who@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir la creación y desarrollo del programa educativo de Licenciatura de la Enseñanza de la Lengua Inglesa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Para la creación de dicho programa se usó el Modelo de las Dimensiones para abarcar la formación integral de los alumnos. El artículo explora también las razones por las que los alumnos desertan del programa y la necesidad de estrategias de acompañamiento del alumno durante su carrera para asegurar su permanencia y egreso.

Palabras clave: programa educativo, Modelo de las Dimensiones, formación integral, estrategias de acompañamiento.

Abstract

The purpose of this article is to describe the creation and development of the educational program of the Bachelor of Teaching of the English Language at the Autonomous University of the State of Hidalgo. For the creation of this program, the Model of Dimensions was used as an attempt to cover the integral formation of the students. The article also explores the reasons why students drop out of the program and the need to find strategies to accompany the student during their career to ensure their permanence and egress.

Key words: *educational program, Dimensions Model, integral formation, accompanying strategies.*

Antecedentes

A finales de la década de los noventa y como parte fundamental del movimiento de globalización, el aprendizaje del inglés se vuelve indispensable, ya que éste se convierte en la llave de acceso al mundo de la ciencia, de los negocios, de la tecnología y por supuesto de la educación. A partir de este momento, el rol de la lengua inglesa cambia y deja de ser considerada una lengua extranjera para elevar su *estatus* al de “lengua internacional de la comunicación” (Crystal, 1997). Como resultado de lo anterior, en el año de 1999, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo contempló la necesidad de implementar la licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) en respuesta a la demanda por parte de la sociedad de profesionales con los conocimientos, competencias, habilidades, y actitudes para la enseñanza del inglés. Asimismo, la formación de los futuros docentes se aborda desde una orientación crítica; una formación en la que se destaca el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en los mismos una actitud crítica y dialéctica con la realidad (Perrazo, 2002).

El programa educativo de la licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 13 de mayo de 1999, iniciando funciones en el ciclo escolar julio-diciembre de ese mismo año; hasta el momento han egresado 21 generaciones con un total de 933 egresados. El PE de LELI es considerado un Programa de Calidad ya que el 27 de octubre del 2006 los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) le otorga el Nivel 1; así mismo, a partir del 6 de junio del 2011 el programa se encuentra acreditado por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM).

Es pertinente señalar que en sesión ordinaria del 29 de diciembre del presente año, el H. Consejo Universitario aprobó el Re-diseño Curricular de la licenciatura, el cual entrará en vigor en el segundo semestre del 2014.

Sin embargo, para efectos de este Capítulo, se reporta información del PE aún vigente ya que incluye datos y seguimiento de la generación 2009-2, la cual pertenece y se regula por lo establecido en el PE aún vigente.

Introducción

El antecedente más remoto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se refiere al Instituto Literario y Escuela Artes y Oficios, cuya fundación data del 3 de marzo de 1869; sin embargo, con un siglo después la UAEH nace como tal en virtud de un decreto gubernamental expedido el 24 de febrero de 1961 mediante la aprobación concedida por el H. Congreso del Estado a su Ley Orgánica. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) es una institución dedicada a la generación, enseñanza y transmisión de conocimientos, saberes y valores; a la creación de la cultura; a la investigación acerca de cuestiones fundamentales del conocimiento y de la sociedad de la que ella forma parte. La Universidad se define por su vocación académica, por su irrenunciable deber de investigar y transmitir el conocimiento de manera libre y crítica y de acuerdo con criterios de excelencia por buscar la verdad.¹

Modelo Educativo de la UAEH

Al inicio de la década de los noventa, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) experimentó una transformación en todos los sentidos. El Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) ha sido el eje rector del quehacer institucional y plataforma para dictar las políticas del desarrollo institucional. Los contenidos del PIDE son de hecho un diagnóstico general del estado que guarda la Universidad y un referente necesario para sustentar muchas propuestas que son incorporadas al Modelo Educativo.

El Modelo Educativo² conforma un estado de referencia permanente sobre el cual se articulan los procesos sustantivos y adjetivos de la Universidad, que parten de los fines de la educación propuestos en la Constitución, se describen en la Ley General de Educación y son planteados, para cumplirse, en la Ley Orgánica de la Universidad, sus estatutos, reglamentos y, en general, los ordenamientos que la encauzan y regulan. Estas definiciones de los propósitos que guían a la institución se desagregan en las demás normas institucionales. El Modelo Educativo, pese a su complejidad y extensión, debe ser considerado tanto una norma indicativa de la institución como la suma de sus

costumbres aceptadas, códigos de conducta no escritos y un modo de ser peculiar en lo político que le confiere un sello distintivo.

Las Dimensiones del Modelo

Siguiendo las definiciones y condiciones anteriores, el Modelo Educativo se compone y armoniza mediante lo que se ha denominado “Dimensiones”, como si su fondo y su forma tuvieran una connotación casi geométrica, que indica la dirección de las acciones y abarca las características distintivas del conjunto, como un todo integrado. Para lograrlo se adoptan diversos enfoques, que contienen las razones de orden filosófico, pedagógico, social, normativo, político y operativo con que se construye el quehacer educativo de la Universidad.

El concepto de Dimensión

La conformación del Modelo en Dimensiones se realiza por la necesidad de agrupar en una sola base conceptual articulada, los objetos del conocimiento que integran la esencia y quehacer de la Universidad. En consecuencia, cada Dimensión sirve para agrupar y correlacionar las ideas que la sustentan con los resultados. Una Dimensión es un mapa conceptual que ubica y relaciona los objetos primordiales, las ideas, con las vías para acceder a ellos; las funciones y procesos; los sujetos a quienes se aplican como entes sociales (educandos y educadores) y el conocimiento ligado a los medios para aprehenderlo; las referencias para que sus alcances y características obedezcan a un orden predeterminado y delimitado; y las normas y decisiones para lograrlo, aunadas a los recursos y procedimientos para la práctica y las operaciones.

Por lo anterior, el Modelo Educativo se ha construido a partir de la unidad articulada de las Dimensiones. Sus objetos no pueden considerarse de manera aislada, aun cuando, para efectos de su descripción, se dividan tomando como referencia su fin principal. Las Dimensiones conforman un cuadro general de referencias, dividido en contenidos particulares que le dan a cada una sus características distintivas. Las Dimensiones son:

- La Dimensión Filosófica
- La Dimensión Pedagógica
- La Dimensión Sociológica
- La Dimensión Jurídica
- La Dimensión Política
- La Dimensión Operativa

¹ Plan de Desarrollo Institucional, documento rector de las funciones sustantivas de la UAEH.

² Modelo Educativo http://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf

La Dimensión Filosófica

La filosofía institucional y educativa como punto de partida del Modelo Educativo. El origen del pensamiento viene de la necesidad de dar sentido a la existencia. En esa concepción se basa el fundamento filosófico del Modelo Educativo: la filosofía es el punto de partida. De ella se toman el rigor, la lógica y la orientación para la vida que da la ética. La deontología, como disciplina que expresa el sentido del deber, orienta las acciones de quienes son sujetos de los procesos educativos. También la metafísica y la estética contribuyen a procurar la formación integral de los alumnos.

En un orden más preciso se acude a la filosofía de la educación y ésta a su vez se apoya como solución pragmática en la ley fundamental del país, cuando de ella se toma la preceptiva legal que nos impulsa a formar seres humanos equilibrados y en armonía. En las corrientes del pensamiento pedagógico, que son finalmente productos del filosofar sobre el origen, posesión y destino del conocimiento, se asientan las bases prácticas del trabajo escolar. Puede decirse válidamente, con una frase de contenido casi místico que “En el principio todo fue el pensamiento”, como si se hablara del Verbo. En esa expresión se apoya el Modelo Educativo y se asientan la misión y la visión institucionales, porque de una manera de pensar se parte para construir una gran institución, y el pensamiento es la esencia de la filosofía y el sustento mismo de la educación.

La Dimensión Pedagógica

En el concepto dimensional del Modelo Educativo se enuncia su naturaleza normativa. De ahí que al optar por una dimensión con el carácter unificador de las demás, como eje para la construcción del complejo proceso de educar y educarse, se decidió denominar Pedagógica a aquella que pretende reunir en un mismo cuerpo diversos aspectos articulados entre sí, que abarcan desde las referencias de orden filosófico, ya enunciadas, hasta cuestiones de orden técnico sobre la forma como la institución integra y rige el currículo de los diversos tipos, niveles, modalidades y acepciones que dan origen a sus programas académicos, las particularidades de los alumnos en sus diferentes clasificaciones y el papel de los académicos en los hechos educativos, así como las características de los espacios para educar, reales y virtuales. También se expresan las connotaciones de la acción informativa de la administración escolar, hasta llegar a temas técnicos como la planificación de la docencia, la confluencia de ésta con la investigación y la extensión y difusión de la cultura, la influencia del ambiente escolar en los hechos educativos, el empleo de

nuevas tecnologías y las normas que rigen los procesos directamente asociados al trabajo educativo de alumnos y académicos, la expresión de los resultados, la evaluación institucional y del rendimiento escolar, entre otros temas. En la Dimensión Pedagógica se enuncia, como referencia, la adopción de corrientes pedagógicas y psicológicas asociadas a las potencialidades de los fines universitarios. Estos, a su vez, deben expresarse al describir la forma de adquirir el conocimiento, en congruencia con las diversas estructuras del currículo, según los tipos, niveles, modalidades y acepciones educativas que integran los planes y programas de estudio y sus complementos, agrupados en lo que se denomina programas académicos.

La Dimensión Sociológica

La tercera dimensión del Modelo Educativo expresa los conceptos básicos para sustentar, en el campo de lo sociológico, una visión integral de alcance institucional, partiendo de la premisa de que la universidad, al ser producto de la sociedad, es un bien público, un patrimonio social; y tanto su expresión corpórea o material como intangible o espiritual, es producto de los hombres y está al servicio de ellos. El modelo reconoce la función que desempeña la educación para lograr el equilibrio entre estabilidad y cambio. El entorno político y democrático de la sociedad misma también se reproduce al interior de la institución mediante lo que hemos llamado micro-sociedad, constituida por cada uno de los grupos de estudio.

En su más amplio sentido, la Dimensión Sociológica del modelo se vincula con la educación en tanto que ésta es indiscutiblemente un hecho social, y podríamos asegurar que su complejidad es lo que justifica su estudio a la luz de la Sociología. Bajo la perspectiva de que el ideal del hombre constituye el polo de la educación, cabe la reflexión de que para la sociedad la educación es el medio a través del cual se prepara a los hombres y mujeres a las condiciones esenciales de su propia existencia. Es entonces que el Modelo Educativo de la Universidad, reconoce que la educación ofrece respuesta a las necesidades de la socialización, considerando al ser social como fin último de la educación.

La Dimensión Jurídica

La Dimensión Jurídica es la fórmula esencial de la institucionalidad y por tal motivo se incorpora en el documento rector del Modelo Educativo, a fin de presentar en forma resumida la estructura jurídica de la Universidad. En ella se muestran los cuerpos de normas que derivan de dos principios rectores de la institución: la justicia y la verdad,

de los cuales se desprende la Dimensión Jurídica que considera otro principio fundamental: la cultura de respeto a la ley. Consecuentemente, por su naturaleza integradora, el Modelo Educativo se asume como una norma universitaria fundamental, cuya viabilidad de instrumentación se sustenta en el marco jurídico institucional y en el respeto al mismo. De ahí la necesidad de declararlo en forma explícita en el documento rector, que se constituye en fuente de consulta obligada para conducir a la institución como una referencia común para todos los universitarios y para quienes, personas e instituciones, se relacionan con ella.

La Dimensión Política

La Dimensión Política representa el resumen de la sabiduría directiva de la institución, de su capacidad para desarrollar redes de conceptos que establezcan líneas de congruencia entre los principios rectores, asentados en la Dimensión Filosófica; la trama de las tesis educativas, los métodos y procesos académicos y administrativos del quehacer académico, enunciados en la Dimensión Pedagógica; y el conjunto articulado de la cultura de la legalidad, que deviene de los principios del Derecho y las normas, expuestos en la Dimensión Jurídica. Todas estas referencias sientan las bases generales para el gobierno y la administración de la Universidad. Las políticas como enlace entre las dimensiones Jurídica y Operativa. El carácter rector del Modelo Educativo, expuesto mediante la suma interrelacionada de los conceptos contenidos en las dimensiones Filosófica, Pedagógica, Política y Jurídica, no es suficiente en sí mismo para pasar de la etapa indicativa a las de instrumentación y operación. Se requiere crear un medio de enlace entre propósitos y acciones específicas. Este recurso se da mediante la articulación de las políticas, dadas como señalamientos derivados de la autoridad en determinadas condiciones y circunstancias para que las acciones se ejecuten.

La Dimensión Operativa

La última de las Dimensiones del Modelo Educativo plantea las condiciones institucionales que deben crearse para sintetizar y orientar el esfuerzo de la Universidad, en torno a la transición de la realidad, hacia un estadio de pleno desarrollo, en tanto que la búsqueda de los escenarios del futuro deseado será guiada por la Misión y hacia la Visión, a la luz del Modelo Educativo. Corresponde a esta Dimensión orientar el trabajo de todos los sectores de la comunidad institucional para que, con sentido cooperativo y, en consecuencia, un alto compromiso social y solidario, se asuma la delicada responsabilidad de instrumentar el Modelo.

El Modelo Educativo de la Institución permea en los programas de estudio ofertados por la UAEH. Como ya se mencionó en párrafos anteriores el PE de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa inicia en el ciclo escolar julio-diciembre de 1999 fundamentado en los estudios de pertinencia y factibilidad realizados para este propósito.

Descripción General del Plan de Estudios

El Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (PE) está constituido por 60 asignaturas, de las cuales, tres corresponden a Segunda Lengua Extranjera (Francés: 12 créditos), dos a Computación (8 créditos), y 4 asignaturas optativas (24 créditos); el abanico de las asignaturas optativas es de 10. El mínimo de créditos por semestre es de 36, y el máximo es de 45. El número total de créditos para este programa es de 360 que podrán cubrirse en 8, 9 ó 10 semestres. A partir del tercer semestre la lengua de instrucción es el inglés. El programa se oferta semestralmente; abriéndose uno o dos grupos de 40 alumnos cada uno; la demanda por parte de los candidatos siempre ha sido superior a la oferta.

La construcción del PE de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) se fundamentó en Ejes de Formación. Los Ejes de Formación que constituyen el PE tienen como finalidad mostrar una visión integral de los elementos formativos del mismo y está conformado por cuatro Ejes de Formación:

1. Productivo
2. Instrumental-Investigativo
3. Humanista y
4. Docente

Estos ejes permean el PE a través de las áreas del conocimiento que lo sustentan, y las cuales se describen a continuación:

- Formación en la Lengua Inglesa
- Formación en Lingüística
- Formación Pedagógica
- Formación Cultural
- Formación de Investigación

Formación en la Lengua Inglesa

Esta área posibilita el perfeccionamiento del conocimiento y uso de la lengua inglesa para un mejor dominio de la misma, asimismo, permite el desarrollo de las cuatro habilidades en el aprendizaje de la lengua (audición, habla, lec-

tura y escritura). Comprende la asignatura de inglés desde el nivel I al VIII.

Formación en Lingüística

Proporciona los elementos conceptuales con relación al estudio de la lengua inglesa en sus diferentes niveles lingüísticos que son: sonidos, palabras, frases, oraciones, hasta llegar a niveles tan complejos como el discurso. Además, se considera el análisis y la crítica de teorías, enfoques y métodos tanto de la lingüística descriptiva y comparada como de la lingüística aplicada. Asimismo presenta la aplicación de la lingüística a las cuatro habilidades básicas para la enseñanza del inglés: hablar, escribir, escuchar y leer.

Formación Pedagógica

Proporciona las concepciones educativas y los métodos pedagógicos para ser instrumentados en diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje; asimismo, ofrece las técnicas para el diseño de experiencias didácticas. Está conformada por asignaturas teórico-prácticas como: Teorías del Aprendizaje, Técnicas en Enseñanza del Inglés, entre otras. De igual manera, esta Área de Formación incluye un bloque de asignaturas prácticas a través de las cuales se pretende que los estudiantes apliquen e integren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hayan desarrollado a lo largo del programa. El objetivo principal de este bloque de prácticas es facilitar a los alumnos su incorporación a la práctica profesional en la enseñanza del inglés a nivel de bachillerato, nivel superior, especialidad, posgrado así como a empresas y organizaciones.

La finalidad de las asignaturas optativas es que los estudiantes puedan profundizar, de acuerdo a los temas de su interés en ciertas áreas del conocimiento que no se incluyen en el Mapa Curricular y que los motive a una futura área de especialización.

Formación Cultural

Brinda elementos de análisis y comparación los cuales se aplicarán a manifestaciones culturales como costumbres, literatura y la propia lengua de diferentes países de habla inglesa. También reforzará la identidad cultural nacional y los valores universales.

Formación de Investigación

Proporciona los elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos del proceso de investigación, permitiéndole al estudiante desarrollar proyectos de investigación desde la formulación del problema, hasta la presentación o re-

porte de los resultados, además, presenta el marco legal que regula las prácticas de la recopilación, presentación y uso de información.

Los Ejes de Formación están claramente delimitados en la organización y estructura del Mapa Curricular a lo largo de los ocho semestres que lo componen; así como el número de horas teóricas, prácticas y número de créditos asignados a cada asignatura.

Con respecto a las asignaturas optativas, éstas como se puede observar en el Mapa Curricular (Fig. 1) quedan fuera de los Ejes de Formación debido a que dentro del bloque de opciones entre las cuales los alumnos pueden escoger las que consideren que mejor contribuya a su formación (cuatro en total), éstas no solamente impactan un solo eje por las propias características de las mismas. Por ejemplo: Historia de la Lengua Inglesa pertenece al Eje de Formación de Cultura, y Enseñanza del Inglés a Niños al Eje de Formación Pedagógica. La Segunda Lengua Extranjera que se oferta en los semestres: quinto, sexto y séptimo, es francés; los alumnos toman tres horas de francés por semana, un equivalente a 48 horas en total por semestre. Se pretende que los alumnos alcancen el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aunque no se les solicita una certificación expedida por organismo de reconocimiento internacional, sino solamente un examen de práctica interno que avale este nivel. Con respecto al Servicio Social y las prácticas docentes, los alumnos a partir del 6º semestre pueden realizar su servicio social, 480 horas en total en las Unidades Receptoras designadas para tal fin, siempre y cuando les impacten en su formación. Y en lo tocante a las prácticas docentes, éstas las realizan como parte de las asignaturas: Práctica Integradora de la Lengua Inglesa a partir del 3er semestre hasta el octavo. Las prácticas las realizan tanto en el salón de clases *micro-teaching* y en escenarios reales por ejemplo: Centro de Lenguas de la UAEH entre otros.

Los requisitos de ingreso, son similares a todos los PE de la UAEH:

- Provenir de un bachillerato general o equivalente autorizado por la UAEH.
- Haber concluido sus estudios de Bachillerato con un promedio mínimo de 7.
- Aprobar el examen de admisión, diseñado y aplicado por CENEVAL -(Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior)-.

La única especificidad que es pertinente comentar es que no se requería contar con un nivel de inglés para

Fig. 1 Mapa Curricular de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa

SEMESTRE/ ÁREAS	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE	NOVENO SEMESTRE	DÉCIMO SEMESTRE
FORMACIÓN EN LA LENGUA INGLESA	INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV	INGLÉS V	INGLÉS VI	INGLÉS VII	INGLÉS VIII		
	T.1-P.7-C.9	T.1-P.7-C.9	T.1-P.7-C.9	T.1-P.7-C.9	T.1-P.7-C.9	T.1-P.7-C.9	T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5		
FORMACIÓN LINGÜÍSTICA	INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA	DESARROLLO HISTÓRICO DE LA LINGÜÍSTICA	PSICO LINGÜÍSTICA	FONÉTICA Y FONOLÓGIA	MORFOSINTAXIS	SOCIO LINGÜÍSTICA	ANÁLISIS DEL DISCURSO Y PRAGMÁTICA			
	T.2-P.2-C.6	T.2-P.2-C.6	T.3-P.1-C.7	T.2-P.2-C.6	T.3-P.1-C.7	T.1-P.3-C.5	T.2-P.2-C.6			
FORMACIÓN PEDAGÓGICA	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGÍA EDUCATIVA						AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE		
	T.2-P.2-C.6	T.2-P.2-C.6						T.2-P.1-C.5		
	TALLER DE APRENDER A APRENDER		MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y VOCABULARIO	ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA CONVERSACIÓN	ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	DISEÑO Y EVALUACIÓN DE EXÁMENES			
	T.2-P.2-C.6		T.2-P.2-C.6	T.2-P.2-C.6	T.2-P.2-C.6	T.1-P.3-C.5	T.2-P.2-C.6			
			TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS	PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE CLASES	DISEÑO Y EVALUACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	TECNOLOGÍAS APLICADAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	INGLÉS PARA PROPOSITOS ESPECÍFICOS	DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS		
			T.3-P.1-C.7	T.2-P.2-C.6	T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5	T.3-P.1-C.7	T.3-P.1-C.7		
			PRÁCTICA INTEGRADORA DE LA LENGUA INGLESA I	PRÁCTICA INTEGRADORA DE LA LENGUA INGLESA II	PRÁCTICA INTEGRADORA DE LA LENGUA INGLESA III	PRÁCTICA INTEGRADORA DE LA LENGUA INGLESA IV	PRÁCTICA INTEGRADORA DE LA LENGUA INGLESA V	PRÁCTICA INTEGRADORA DE LA LENGUA INGLESA VI		
			T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5	T.2-P.6-C.10	T.2-P.6-C.10		
CULTURA	COMPUTACIÓN I	COMPUTACIÓN II			TRADUCCIÓN I	TRADUCCIÓN II				
	T.1-P.2-C.4	T.1-P.2-C.4			T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5				
		CULTURA Y CIVILIZACIÓN DE MÉXICO Y AMÉRICA LATINA	CULTURA Y CIVILIZACIÓN DE PAÍSES DE HABLA INGLESA		LITERATURA BRITÁNICA	LITERATURA NORTEAMERICANA				
	T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5		T.2-P.1-C.5	T.2-P.1-C.5					
INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II		REDACCIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III		
	T.2-P.3-C.7	T.2-P.3-C.7		T.1-P.3-C.5	T.2-P.3-C.7	T.1-P.3-C.5	T.1-P.3-C.5	T.2-P.2-C.6		
	MORFOSINTAXIS DEL ESPAÑOL	TALLER DE EXPRESIÓN ESCRITA			SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA I	SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA II	SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA III			
	T.1-P.2-C.4	T.1-P.2-C.4			T.1-P.2-C.4	T.1-P.2-C.4	T.1-P.2-C.4			
					OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA		
					T.1-P.4-C.6	T.1-P.4-C.6	T.1-P.4-C.6	T.1-P.4-C.6		
HORAS/ CRÉDITOS	T.11-P.20-C.42	T.10-P.21-C.41	T.11-P.17-C.39	T.9-P.19-C.37	T.15-P.29-C.59	T.11-P.32-C.54	T.13-P.23-C.49	T.11-P.17-C.39		
TOTAL DE LA CARRERA					HT: 91	HP: 178	CREDITOS: 360			

ingresar al PE; sin embargo, en el PE re-diseñado, se establece el requisito de nivel de inglés correspondiente al A2 del Marco Común Europeo; además se llevará a cabo una entrevista a los sustentantes para ingresar al PE con la finalidad de conocer su vocación hacia la docencia.

Los requisitos de egreso además de los establecidos en la normatividad Universitaria son muy generales y similares a otras universidades; la única particularidad del PE es contar con un documento de reconocimiento internacional que acredite el nivel B2 del Marco Común Europeo, en su caso 550 puntos TOEFL; en el PE re-diseñado el nivel de inglés para obtener el grado corresponde al nivel C1 o el puntaje equivalente en el examen TOEFL. Actualmente y por acuerdo del H. Consejo Universitario existe la titulación 0; los únicos requisitos que impactan a los egresados para la obtención del grado es contar con un nivel de inglés avalado por una institución evaluadora reconocida a nivel internacional y presentar y aprobar el examen EGAL-EIN (Examen General de Conocimientos y Habilidades de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés) diseñado por CENEVAL pesar de que los alumnos no tienen la obligación de realizar una tesis, se establece que para aprobar la asignatura de Seminario de Investigación, los alumnos deberán concluir un Trabajo de Investigación.

Un aspecto importante que es pertinente comentar es sobre el tipo de evaluación que se realiza en el PE. La evaluación, a pesar de la complejidad que encierra el proceso es tan amplio que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones (Moreno: 2004). En el PE y de hecho a nivel institucional nos basamos en la concepción de Gardner (1998); quien concibe a la evaluación educativa como “la obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea”. En consecuencia la evaluación que se lleva al cabo en el PE es *formativa y sumativa*. La evaluación sumativa de acuerdo a varios autores entre ellos Woffook (2006), la define como: las pruebas que se aplican después de la instrucción y evalúan el aprovechamiento, esto es, conocer si se han cumplido los objetivos finales planteados a largo plazo, y saber si el programa de métodos y contenidos ha resultado satisfactorio para las necesidades del grupo al que se destinó. López (2012), define la evaluación formativa como el proceso de evaluación cuya finalidad principal es la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un

contexto educativo. Hedge (2000), argumenta que la evaluación formativa se realiza con propósitos pedagógicos, en donde el resultado obtenido de una evaluación sobre el progreso del estudiante se toma como base para llevar a cabo trabajo adicional al aula.

La normatividad institucional establece que se apliquen dos exámenes parciales y uno final durante el semestre, de acuerdo a una calendarización proporcionada al inicio del semestre por las autoridades pertinentes. Estos exámenes tienen un valor de 30% cada examen parcial y 40% el final; la calificación aprobatoria mínima es de 7 y el alumno solamente tiene la posibilidad de presentar el mismo examen tres veces, incluyendo el examen extraordinario. Asimismo de acuerdo al Reglamento Escolar los alumnos de primer semestre deben aprobar el 50% de las asignaturas mas una, de lo contrario en automático son dados de baja. La misma situación se presenta al reprobar una misma asignatura tres veces, esto aplica en todos los semestres. Sin embargo, como ya se mencionó en el párrafo anterior, los profesores tienen la libertad de evaluar a sus alumnos cuando lo consideren pertinente y no únicamente en las fechas señaladas por la normatividad Universitaria; de hecho en LELI *continuous assessment* es una práctica común.

Una modalidad que tiende a desaparecer en los PE re-diseñados es la oferta de cursos intersemestrales³. Es decir, los alumnos tenían la oportunidad de cursar en vacaciones, determinadas asignaturas, ya fuese para adelantarlas y de esta forma aligerar la carga académica del semestre, o para regularizarse. Por ejemplo, el PE de la licenciatura en los semestres quinto y sexto presenta una carga excesiva de asignaturas: 10 y de esta manera la carga académica se aligeraba. Es pertinente señalar que muy difícilmente todo el grupo cursaba un intersemestral por la cual siempre se ofertaba en semestre ordinario. Los criterios empleados para la oferta de intersemestrales eran completamente internos, es decir los responsables del PE decidían que asignaturas ofertar; en el caso de LELI éstos se acordaron en reuniones de academia/s:

- El impacto de la asignatura en la formación del alumno. Por ejemplo se ofertaba la asignatura de Literatura ya que se consideró que no tiene el mismo impacto que la enseñanza de las habilidades en inglés eg *Teaching speaking*.
- El número de horas de la asignatura. No se ofertó ninguna asignatura cuyo número de horas fuese

³ Normalmente se ofertan dos cursos intersemestrales por año junio-julio y diciembre – enero.

superior a las horas ofertadas en un curso intersemestral.

- La disponibilidad de docentes para la impartición del curso intersemestral.

Un rubro que es importante mencionar es el correspondiente a la *Movilidad Estudiantil*. Es decir, los alumnos de la UAEH como de otras universidades públicas pueden cursar un semestre en otra universidad tanto a nivel nacional como internacional. Este programa comprende el otorgamiento de beca a los alumnos para este fin. Las becas que los alumnos tienen derecho a solicitar son: las que otorga la Secretaría de Educación Pública y las otorgadas por la propia UAEH; Beca CUMEX-UAEH. En ambos casos la primera condición que los alumnos deben observar, es lo establecido por las Convocatorias emitidas para este propósito. Los requisitos para la obtención de beca son similares:

- Ser alumno regular de tiempo completo con promedio general mínimo de 8.5
- Haber cubierto al menos el 50% de los créditos del PE
- No tener asignaturas reprobadas pendientes de acreditar
- Cursar materias que sean reconocidas curricularmente por la institución de origen

Este capítulo describe la cohorte generacional 2009-2 desde que ingresa en el periodo lectivo julio-diciembre 2009 hasta su conclusión en el periodo lectivo enero-junio 2013 en lo que se refiere a su permanencia, comportamiento y trayectoria escolar; incluyendo aspectos como índice de aprovechamiento, de reprobación, de aprobación, rezago, deserción, entre otros.

Esta generación al igual que los demás alumnos del PE se atiende en las instalaciones de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa, la cual se localiza en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) en el Módulo 3 planta baja. Cuenta con nueve aulas bien iluminadas y ventiladas con capacidad para 40 alumnos, equipadas con cañones, pizarrones electrónicos y pizarrones blancos, así como con mobiliario para alumnos y profesores. Además de televisores, reproductores de DVD, videocaseteras, grabadoras, laptops y bocinas e internet inalámbrico para el mejor desarrollo de las actividades académicas. Las instalaciones del ICSHu son cómodas y funcionales y dan respuesta a las necesidades del alumnado del propio Instituto. El Instituto cuenta con dos audi-

torios equipados con sistemas de audio y video; uno con capacidad para 228 personas y el segundo con capacidad para 128 personas. Así como una sala virtual con capacidad para 64 personas, donde se pueden llevar a cabo videoconferencias; y una sala de usos múltiples que tiene capacidad para 30 personas, igualmente equipada con sistemas audio y video. Una biblioteca con materiales impresos y una Digital, así como con la Biblioteca Central situada en la Ciudad del Conocimiento. Un laboratorio de cómputo, cafeterías y canchas deportivas. Asimismo, el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CAI), es un espacio en el cual los alumnos pueden practicar la lengua; actualmente se construye un CAI en el ICSHu ya que el existente no se encuentra en las instalaciones de este Instituto.

De los 113 aspirantes para ingresar al PE se aceptaron 40, el filtro utilizado para la aceptación del grupo fueron los resultados obtenidos en el examen diseñado por CENEVAL para este fin, como ya se mencionó en párrafos anteriores. Sin embargo, la cohorte 2009-2 no inicia con 40 integrantes sino con 36; esto significa que desde el arranque existe una deserción inicial del 10%; la causa principal de este indicador fue que esta licenciatura era la segunda opción para estos alumnos.

De los 36 (100%) de los alumnos, siete son hombres (19.44%) y 29 son mujeres (80.56%). Del total de las mujeres tres son casadas y una vive en unión libre (11.11%), el resto del grupo son solteros (88.89%). Las edades de los estudiantes en su mayoría (29) oscilan entre los 17 y 21 años, representando el 80.55%; el resto (7) se encuentran entre los 23 y 38 años (19.45%); Nueve de los 36 alumnos que conforman la cohorte son originarios de Pachuca (25%), tres provienen de otros estados (8.33%), los 22 alumnos restantes son originarios de municipios del estado de Hidalgo (61.11%).

Como se puede observar la población en su mayoría está integrada por el género femenino, la mayoría de los alumnos que integran la cohorte ingresan a la universidad casi o inmediatamente después que concluyen el nivel medio superior tratándose de una generación joven. Un número reducido de alumnos son originarios de Pachuca, esto implica una carga económica extra debido a que muchos de ellos viajan diariamente desde sus lugares de origen y que en otros casos deban pagar hospedaje, alimentación y transporte. Un dato que es importante mencionar es que al ingresar únicamente cuatro de ellos (11.11%) trabajaba en actividades no relacionadas con el área de su formación.

Para efectos del reporte de la Cohorte Generacional 2009-2; el seguimiento por semestre es sobre los

alumnos que inician y transitan el PE sin presentar bajas ni rezago; el rezago se presenta únicamente con fines estadísticos.

Primer semestre (jul-dic 2009)

El grupo al final del semestre reportó un índice de aprobación del 77.37%, y de reprobación se obtuvo el 9.51%⁴. La asignatura que presentó el mayor índice de reprobación (16.66%) fue Inglés I, seguida por Taller de Aprender a Aprender (13.38%) y Morfosintaxis del Español (13.38%). Metodología de la Investigación I fue la asignatura con el menor número de reprobados.

Un fenómeno recurrente que se presenta y no es privativo de esta generación es que la asignatura con mayor índice de reprobación es inglés, por lo cual el plan de estudios rediseñado ha establecido como requisito de ingreso contar con un nivel de inglés equivalente al A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Con esto se pretende disminuir los índices de reprobación y de deserción, y por ende aumentar la eficiencia terminal y los índices de egreso.

A la conclusión del primer semestre se tuvo el índice más alto de deserción de esta generación, de los 36 (100%) alumnos inscritos 12 (33.33%) no concluyeron el semestre por diversas razones, entre ellas:

- Ocho de los 12 alumnos causaron baja por ser de primer ingreso y no aprobar el suficiente número de asignaturas para poder inscribirse en el segundo semestre⁵;
- Tres no solicitaron reingreso
- Una alumna se dio de baja temporal –rezago-

Se realizó un seguimiento de los alumnos que causaron baja incluyendo a los que causaron baja por reprobación. Sin embargo, solamente se pudo entrevistar a cuatro de ellos, con la intención de conocer las posibles causas que originaron una deserción tan elevada, siendo las causas más comunes:

- Esta licenciatura no fue su primera opción
- No es lo que esperaban
- No les gustó

⁴ El porcentaje se calculó excluyendo el número de alumnos que no cursaron o que quedaron sin derecho a examen ordinario. Para tener derecho a examen ordinario se debe cumplir con el 80% de asistencia al curso.

⁵ Los alumnos de primer ingreso están obligados a acreditar el 50% más una de las asignaturas para poder seguir dentro de la universidad.

Se pudo detectar que cinco alumnos cambiaron de licenciatura dentro de la misma UAEH, los cuales concluyeron satisfactoriamente sus estudios universitarios.

De acuerdo a los datos obtenidos de esta generación a pesar de que al segundo semestre se debieron inscribir 24 alumnos, únicamente se inscribieron 23 (63.88%) ya que una alumna se rezaga en primer semestre en virtud de haber reprobado tres asignaturas: Metodología de la Investigación I, Taller de Aprender a Aprender y Teorías del Aprendizaje.

Segundo semestre (ene-jun 2010)

El segundo semestre inicia con 23 (100%) alumnos; de los cuales 22 son alumnos regulares y una es irregular⁶ al no haber acreditado Inglés I en primer semestre. Además de los 23 alumnos señalados, se tiene una alumna rezagada en primer semestre por las tres asignaturas anteriormente mencionadas.

Al concluir el segundo semestre, el índice de aprobación fue del 94.86% y el de reprobación de 5.27%. Las asignaturas que presentaron el mayor índice de reprobación, fue Inglés II con el 13.63% y Psicología Educativa con el 8.69%.

Con base en los datos proporcionados se puede observar que nuevamente es inglés la asignatura que presenta el porcentaje de reprobación más alto, lo que significa que los alumnos no alcanzaron el nivel de inglés esperado para este semestre. A pesar de que los alumnos tienen la oportunidad de los exámenes extraordinarios, no todos presentaron el correspondiente a la asignatura de Inglés II.

Este semestre también presenta un índice de deserción muy alto 11.11%, con relación a los 36 que ingresaron al PE, es decir:

- Tres alumnos abandonan la licenciatura
- Un alumno presenta baja temporal

Desafortunadamente no se pudo localizar a los alumnos que causaron baja definitiva y en consecuencia no se pudieron entrevistar. Sin embargo, preguntando con sus compañeros, éstos comentaron que por tener tanto problema con el inglés habían preferido no continuar en esta licenciatura. Solamente se sabe que uno de los tres alumnos no inscritos, se inscribió en otra licenciatura, ya que consideró que la docencia no era su área. Con respecto al alumno que presenta baja temporal, ésta fue por cuestiones de problemática familiar.

⁶ Se considera alumno irregular aquel que adeuda asignaturas de semestres anteriores.

Es pertinente señalar que a partir del tercer semestre el inglés es la lengua de instrucción, luego entonces por experiencia con generaciones anteriores se ha detectado que los semestres de mayor deserción son el primer y segundo semestre.

Tercer semestre (jul-dic 2010)

En consecuencia de los movimientos anteriores, de los 23 alumnos que se inscriben a segundo semestre, solamente transitan al tercer semestre 19, lo cual implica que 17 alumnos han causado deserción lo que representa el 47.22% de la cohorte original. De los 19 (100%) alumnos que se inscriben en tercer semestre, 17 son regulares y dos irregulares.

Con respecto al rezago, éste se encuentra de la siguiente manera:

- Un alumno se rezaga en segundo semestre por reprobado tres asignaturas en primer semestre.
- Un alumno se reincorpora al segundo semestre, quien se había reportado como baja temporal en primer semestre.

El índice de aprobación del grupo en este semestre fue del 80.55% y el de reprobación del 15.05%. Cultura y Civilización de Países de Habla Inglesa fue la asignatura que presentó el mayor índice de reprobación en este semestre con un 42.10%, mientras que Psicolingüística y Práctica Integradora de la Lengua Inglesa I no tuvieron reprobados. Se entrevistó a la profesora de la asignatura de Cultura y Civilización de Países de Habla Inglesa para conocer la causas por las que el índice de reprobación de esta materia fue tan alto, siendo las principales causales de acuerdo a la profesora:

- Los alumnos tienen que leer mucho y debido al grado de complejidad de los textos, quizás los alumnos no comprenden todo.
- Los alumnos no tienen buenas estrategias de lectura, ni siquiera en español y en esta materia se refleja mucho.
- Es el primer semestre en que la lengua de instrucción es inglés.
- Les cuesta mucho trabajo hacer las presentaciones en inglés; es decir explicar y organizar sus ideas sobre todo porque están frente a un grupo.
- Comprender el sentido de las *rúbricas* no estaban acostumbrados a respetar o guiarse con *rúbricas* en la asignación de calificaciones.

Es importante señalar que el bajo aprovechamiento de esta asignatura, también ha impactado en los resultados obtenidos en el examen general de egreso que los alumnos de la UAEH deben presentar como requisito de egreso para la obtención de grado. El examen de egreso que los alumnos presentan es el diseñado por CENEVAL, anteriormente en de la licenciatura se denominaba ACREL-EIN (Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés), actualmente es el EGAL-EIN (Examen General de Conocimientos y Habilidades de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés). Este examen consta de tres áreas temáticas: *Origins and Concepts of English, Language Learning, and Teacher Practice*; los sustentantes para hacerse acreedores al documento de Testimonio de Desempeño Satisfactorio (DS) deberán acreditar cada una de las tres áreas del examen con un mínimo de 1000 puntos. A partir del 2010 se han realizado 7 aplicaciones del examen y es una constante que el área que presenta mayor problemática es: *Origins and Concepts of English*. Esta área mide conocimientos que se cubren en esta asignatura.

La deserción en este semestre desafortunadamente también se presenta, dos bajas:

- Una alumna que tenía la condición de irregular. Como ya se indicó anteriormente la condición de irregular se presenta en los alumnos que reprueban alguna asignatura o que solicitan baja temporal.
- Baja definitiva de la alumna que presentaba rezago en primer semestre; es decir la alumna que se reincorpora en este semestre causa Baja definitiva.

Estos números impactan la cohorte generacional 2009-2, la cual inicia con 36 alumnos y al tercer semestre solamente 19 (52.77%) integran la misma.

Cuarto semestre (ene-jun 2011)

De los 19 alumnos que se inscribieron al tercer semestre, solamente 15 se reinscriben al cuarto semestre. De la población de 15 alumnos, 10 son regulares y 5 irregulares.

El rezago en este semestre está conformado por cinco alumnos de los cuales 4 se reinscriben en tercero por reprobación y un alumno más por haber presentado baja temporal al finalizar segundo semestre. Estos números implican que de la cohorte generacional inicial solamente 20 alumnos continúan en el PE (55.55%)

El índice de aprobación de los 15 alumnos inscritos en este semestre, fue del 90.23% y de reprobación el 7.18%. La asignatura que presentó mayor número de

reprobados fue Planeación y Evaluación de Clases con un 21.42%. Se entrevistó al titular de esta asignatura con la intención de conocer las causas que originaron que el índice de reprobación fuese el más alto y de hecho no se logró obtener información clara; solamente el reporte numérico tomado de las rubricas utilizadas para calificar. Es decir, la respuesta del titular fue llana: *pues no alcanzaron la calificación aprobatoria* (extracto de entrevista); se entrevistó a algunos alumnos y aparentemente no les queda claro las rúbricas que maneja el titular de la misma. Se diseñan estrategias para mejorar este índice.

Al finalizar este semestre nuevamente se presentaron dos bajas y éstas la ocasionan alumnos irregulares inscritos en este semestre. Las causas de baja son:

- Por número de asignaturas reprobadas
- El otro alumno por haber reprobado Inglés III por segunda ocasión.

A pesar de que este alumno contaba con una oportunidad más para poder acreditar inglés, por dicho del mismo consideró que inglés le presentaba demasiados problemas y prefería optar por otra licenciatura.

Es importante señalar que la licenciatura propuesta por ocho semestres, a la conclusión del cuarto semestre ya presenta una disminución de cohorte muy considerable de los 36 alumnos que inicialmente la integran solo 18 (50%) continúan: cinco rezagados, tres irregulares y 10 regulares.

Quinto semestre (julio-diciembre 2011)

En quinto semestre debido a las dos bajas registradas en el semestre anterior solamente se inscriben 13 alumnos; de los cuales 10 son regulares y tres irregulares. Los cinco alumnos en su calidad de rezagados se inscriben dos en cuarto semestre y tres cursan asignaturas de cuarto y tercero.

La asignatura con mayor índice de aprovechamiento en este semestre fue Segunda Lengua Extranjera I con un promedio de 9.83 y la de menor fue Morfosintaxis con promedio de 7.72. Estas cifras muestran que las asignaturas medulares del programa presentan un índice de aprovechamiento más bajo debido a la complejidad de las mismas. A pesar de que en esta asignatura no hubo reprobados, al revisar las calificaciones de este grupo son muy bajas. Esto implica que los alumnos en una materia básica en la construcción de la lengua presentan deficiencias; lo cual se ve reflejado cuando se les solicita redactar ensayos y principalmente en los proyectos de investigación que de-

ben realizar como parte de la asignatura de Seminarios de Investigación.

En el semestre se registraron tres bajas de alumnos que formaban parte del rezago. Las causas de las bajas de acuerdo a la información recabada fueron:

- Dos alumnos agotaron el número de veces que puede inscribirse a una asignatura⁷,
- El exceder el número de inasistencias permitido y no continuar con el proceso de reinscripción en el siguiente semestre.

Sexto semestre (enero –junio 2012)

De los 13 alumnos que concluyeron quinto semestre, para sexto semestre se distribuyen de la siguiente manera: el grupo se compone de 11 alumnos en total, 10 regulares y uno irregular. Los otros dos se suman a los rezagados; y debido a las tres bajas del semestre anterior, el número de rezagados es de cuatro. De estos cuatro alumnos dos se inscriben en cuarto semestre y dos en quinto.

Una problemática que es importante mencionar y que se detecta sobre todo al realizar este seguimiento generacional, es que la licenciatura se oferta únicamente en turno matutino con grupos únicos, lo que provoca que los horarios se crucen y esto obliga a los alumnos a retrasarse un semestre y en ocasiones hasta dos semestres como le sucedió a un integrante de la cohorte generacional 2009-2.

El grupo registra el 100% de índice de aprobación y el 0% de reprobación. La asignatura con mayor índice de aprovechamiento fue Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés con un promedio de 9.27, y la de menor aprovechamiento, Sociolingüística con un promedio final de 7.33.

Se puede observar como constante que las asignaturas básicas del PE muestran un pobre aprovechamiento, mientras que las de formación integral presentan un mayor aprovechamiento. Se considera este hallazgo importante y preocupante por el impacto de éstas en la vida laboral de estos futuros profesionistas.

Al final del semestre no se reportaron bajas; de hecho a partir de este semestre el fenómeno de deserción desaparece.

Séptimo semestre (julio-diciembre 2012)

En séptimo semestre se inscribieron 11 alumnos, de los cuales 10 son regulares y uno irregular. Se continúa con

⁷ El Reglamento Escolar establece que el no aprobar una asignatura en tres ocasiones causará baja definitiva.

cuatro alumnos rezagados, dos inscritos en sexto semestre y dos en quinto.

Este semestre presenta un índice de aprobación de 100% y 0% de reprobación. Las asignaturas con mayor índice de aprovechamiento fueron Análisis del Discurso y la Pragmática y Segunda Lengua Extranjera III, ambas con un promedio de 9.63; y la de menor aprovechamiento fue Inglés VII con 9.09 de promedio. Se puede observar que la diferencia entre los promedios de mayor y menor aprovechamiento, es mínima, lo que nos habla de un grupo heterogéneo.

De los 11 alumnos integrantes de este grupo, siete (63.63%) realizaron movilidad estudiantil nacional: uno a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, otro a la Universidad Autónoma de Chiapas, un tercero a la Universidad de Guadalajara y cuatro a la Universidad de Quintana Roo. Todos concluyeron exitosamente el semestre y se reincorporaron en tiempo y forma a la UAEH. Es pertinente señalar que esta generación presenta uno de los índices más altos en movilidad estudiantil.

Este semestre no registra bajas, y los alumnos continúan avanzando en sus estudios.

Octavo semestre (enero junio 2013)

Se registra una inscripción de 11 estudiantes continuando 10 regulares y un alumno irregular. Este alumno irregular cursa asignaturas de 8º y 7º semestre; lo que le impedirá egresar con los 10 alumnos regulares de la cohorte generacional 2009-2. Además se reportan cuatro alumnos rezagados, dos cursando asignaturas de séptimo semestre y dos de sexto.

La asignatura con el índice de aprovechamiento más alto fue Diseño y Evaluación de Programas con un promedio de 9.72, y la más baja fue la Optativa IV, *El Centro de Autoacceso como Recurso* registrando un promedio de 8.9.

Al concluir este semestre egresaron 10 alumnos, lo cual representa una eficiencia terminal del 27.77% de la cohorte 2009-2. Durante el periodo lectivo *julio-diciembre 2013* egresan tres alumnos más, dos rezagados y uno irregular. De acuerdo a la información obtenida y al rezago que presentan los otros dos alumnos y que no han causado baja; se espera que uno concluya al término del periodo lectivo *enero-junio 2014* y el otro al finalizar *julio-diciembre 2014*.

Fig. 2 Tabla de la Trayectoria de la cohorte generacional 2009-2

Periodo	Semestre	Total alumnos cohorte	Total alumnos conforme al plan de Estudios	Alumnos regulares	Alumnos irregulares	Rezagados	Bajas Definitivas	Bajas Temporales
JD 2009	1º	36					11	1
EJ 2010	2º	24	23	22	1	1	3	1
JD 2010	3º	21	19	17	2	1+1	2	-1*
EJ 2011	4º	20	15	10	5	4+1	2	-1**
JD 2011	5º	18	13	10	3	5	3	
EJ 2012	6º	15	11	10	1	4		
JD 2012	7º	15	11	10	1	4		
EJ 2013	8º	15	11	10***	1	4		
JD 2013		5			1	4		
EJ 2014		2				2		
JD 2014		1				1		

* La alumna que se reportó como baja temporal en primer semestre se reincorpora en el ciclo jul-dic 2010 a tercer semestre bajo la condición de rezagada

** Se reincorpora la alumna que se dio de baja temporal en segundo semestre en el ciclo ene-jun 2011 en calidad de rezagada.

*** Alumnos que terminan conforme al plan de estudios y que conforman la eficiencia terminal.

Con la finalidad de obtener información adicional a los datos estadísticos proporcionados por los Historiales Académicos de los integrantes de la Cohorte Generacional 2009-2 se entrevistó a los dos alumnos que presentan rezago. Esta información nos permitirá implementar estrategias para mejorar nuestros índices de eficiencia terminal. Las entrevistas se realizan por separado para conocer la problemática presentada por cada uno. Sin embargo, en ciertos aspectos existen más similitudes que diferencias. Uno de los alumnos rezagados adquiere esta condición a la conclusión del 3er semestre y el otro a partir de este semestre adquiere la condición de irregular. La asignatura que ambos reprueban es: *Métodos y Enfoques en la Enseñanza del Inglés*; al preguntarles las posibles causales de reprobación, llama la atención con la cautela que responden, finalmente ambos comentan:

Inv: ¿Cuáles son la/s causa/s por las que repruebas esta asignatura?

Ent: Mhm considero que por la evaluación

Inv: ¿la evaluación?

Ent: Sí las rúbricas (extracto de las entrevistas).

Ambos se quejan de la interpretación de las rúbricas y de la subjetividad de las mismas; ambos en ese momento contaban con la posibilidad de presentar examen extraordinario para regularizarse y la respuesta es la misma:

Inv: ¿Por qué no presentas examen extraordinario?

Ent: Mmh era muy difícil que lo aprobara y preferí re-cursar la materia (extracto de las entrevistas).

La condición del alumno/a que cambia de irregular a formar parte de la población rezagada en el sexto semestre, sorpresivamente presenta las mismas características; considera que fue la evaluación y la interpretación de las rúbricas. Además comenta sobre un clima de hostilidad que se da al interior del salón de clases entre los compañeros y por lo cual decide rezagarse e inscribirse con otro grupo que no fuese el mismo; se le cuestiona si los responsables del PE conocían esta situación y ambos por separado comentan:

Ent: si pero pss mejor me inscribí en otro grupo y preferí atrasarme un año (extracto de las entrevistas).

Conclusiones

La cohorte generacional 2009-2 inicia con 36 integrantes y concluye con 10 alumnos regulares, 3 irregulares y 2 rezagados; esto significa que la eficiencia terminal es de 27.77%. En términos generales la trayectoria de esta cohorte fue:

La cohorte 2009-2 inicia con 36 alumnos (100%), de los cuales egresaron únicamente 10, lo que representa una eficiencia terminal del 27.77%; el número de bajas definitivas ascendió a 21 alumnos, es decir se registró un índice de deserción del 58.33% y se espera obtener un índice de egreso de 41.66%, 15 alumnos al finalizar el periodo lectivo julio-diciembre 2014.

Un seguimiento más detallado de la trayectoria de la cohorte se presenta en la Fig. 2 de este capítulo.

Como resultado de este estudio se puede observar que entre las causas más comunes que afectaron la eficiencia terminal de esta cohorte generacional, destacan:

- El no concluir el proceso de inscripción en tiempo y forma
- El hecho de que esta licenciatura no es la primera opción para algunos alumnos
- El desconocer el Plan de Estudios
- El PE no cumple con las expectativas de algunos alumnos
- La falta de vocación por la docencia
- El nivel de inglés de los alumnos desde el inicio de la licenciatura

Asimismo, otras causales que no se reflejan en el seguimiento que se realiza de los alumnos en los primeros semestres, como son:

- Problemática/s personales; las cuales a pesar de que no se pueden anticipar, si se les puede orientar para que esto no cambie su condición de alumnos regulares/irregulares a rezagados.
- Cruce de horarios; el hecho de que el PE solamente se oferte en horario matutino origina que algunos alumnos irregulares no puedan alcanzar a los regulares y que a la larga, en algunas ocasiones esto ocasiona el retraso y en casos extremos bajas.
- El clima dentro de las aulas; ambientes hostiles dentro de las propias aulas ocasiona en casos extremos no solamente rezago sino también bajas entre los alumnos.

Consideramos que la principal enseñanza como resultado de este estudio es que tenemos que acompañar más a los alumnos en su transitar por el PE; esto se puede lograr a través de las Tutorías. Si bien es una realidad que la Tutoría existe no solamente en este PE sino en toda la

UAEH, debemos diseñar estrategias para que éstas den los resultados esperados. Así como implementar estrategias que permitan unificar criterios en el proceso de evaluación que los docentes del PE realizan.

Referencias

- Crystal D. (1997). *English as a Global Language* (1ra Ed), United Kingdom: University Press.
- Garden H. (1998). *Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individual and an examination of our Extraordinariness*. New York: Basic books
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. UK. Editorial: Oxford.
- López, V. M. (2012), *Evaluación Formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas Técnicas, Instrumentos y Experiencias*. España, Editorial: Narcea
- Moreno R. (2004). *Evaluación Cualitativa del aprendizaje de Enfoques y Tendencias*. *Revista de educación superior ANUIES*.
- Perazzo Claudio D. (2002). *El Modelo Educativo* (1ra Ed), Pachuca, Hgo. México.
- Wolfook, A. (2006), *Psicología Educativa*, novena edición, México, Editorial: Pearson.

Licenciatura en Enseñanza del Inglés (modalidad virtual)

Copérnico Fernando Pereyra Centella
cpereyra@uv.mx

Miguel Ángel Allen Herbert Vargas
mherbert@uv.mx

Enrique Vez López
evez@uv.mx

Patricia Núñez Mercado
pnunez@uv.mx

Universidad Veracruzana

Resumen

Este capítulo describe el programa académico Licenciatura en Enseñanza del Inglés (modalidad virtual). Este programa, adscrito a la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, es uno de los primeros programas educativos virtuales en el área de enseñanza de lenguas a nivel nacional. Aquí presentamos los datos más relevantes en cuanto a su diseño, implementación e impartición, y las características propias de este programa educativo, vigentes al momento del ingreso de la cohorte generacional 2009.

Palabras clave: enseñanza del inglés, universidad, plan de estudios

Abstract

This chapter describes the Online BA program in English Language Teaching. This program, part of the School of Languages at the University of Veracruz, is one of the pioneer online undergraduate programs in the field of ELT in Mexico. The most representative data in terms of design, implementation and formal instruction within the program are presented, as well as the main characteristics of the program that were current during the 2009 intake.

Key words: English teaching, university, curriculum

Hoy en día, en la Facultad de Idiomas de Universidad Veracruzana, existen tres programas educativos de licenciatura (en Lengua Inglesa, en Lengua Francesa, y de Enseñanza del Inglés modalidad virtual), además de tres programas

de posgrados, los cuales son la Maestría en Didáctica del Francés, la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y el Doctorado de Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada así como el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) abierto a alumnos de la universidad y al público en general.

El antecedente en la FIUV de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (modalidad virtual), en lo sucesivo LEI, es la Licenciatura en Lengua Inglesa impartida por la misma facultad. En las etapas iniciales del diseño de la LEI, este Programa Educativo se había concebido como una alternativa para un número considerable de profesores de inglés ya insertados en el sistema educativo público y/o privado en México que no contaban con el debido grado académico. Finalmente, cuando el plan de estudios es aprobado e implementado en el 2007, se abre la oferta para no sólo aquéllos ya impartiendo clases de inglés, sino también para quienes contarán con conocimientos sólidos del idioma y estuvieran interesados en enseñarlo.

La modalidad virtual en la educación ha tenido cada vez más demanda debido a la opción que ofrece al alumno de estudiar sin tener que estar de manera presencial en un salón de clase o en una institución, además de que el alumno debe desarrollar la autonomía, la responsabilidad y la disciplina para organizar su aprendizaje. Este tipo de educación se basa en el uso de las nuevas tecnologías, principalmente internet, donde el alumno tiene a su disposición los materiales así como las instrucciones para llevar a cabo las actividades. Las características previamente mencionadas representan ventajas para el alumno debido a que puede trabajar desde su hogar, organizando su tiempo para realizar actividades haciendo uso de los recursos que proporciona esta modalidad, tales como la presentación de materiales didácticos diversos, foros de interacción, software especializado, el acceso a una amplia gama de información a través de la Biblioteca Virtual de la Universidad Veracruzana, así como internet en general.

De acuerdo a las ventajas que presenta esta modalidad, una de las más relevantes es que la universidad tiene la oportunidad de ampliar su matrícula en cursos no presenciales para que cada vez más personas tengan acceso a una educación universitaria, debido a que al no contar la institución con suficientes espacios físicos, la ma-

trícula no había crecido de acuerdo a las expectativas y a la demanda social. Otra ventaja es que los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar las competencias en el uso de las TICs y así prepararse para los nuevos retos en un futuro a mediano plazo. Además, esta modalidad fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al manejar una vasta información de diversas fuentes que llegan a enriquecer y complementar el objeto de aprendizaje. Todo esto permite, en su conjunto, que el alumno experimente un aprendizaje significativo.

El plan de estudios de la LEI ya pasó por un primer proceso de auto-evaluación, y se está ahora evaluando para su re-estructuración. Además, ha sido seleccionado para ser evaluado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) próximamente, por lo que una descripción del PE y de las características generales de uno de sus cohortes generacionales como a continuación se presenta es necesario para apoyar este proceso.

Modelo educativo de la institución

Con el fin de dar mayor flexibilidad a los programas educativos, fomentar la formación integral de los estudiantes y brindarles mayor capacidad de elección con respecto a su propia formación, la Universidad Veracruzana, creó e implementó el llamado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), el cual plantea una oferta de organización del currículum de todos los programas educativos por áreas de formación. En este nuevo modelo el estudiante juega un papel preponderante, la razón de ser del quehacer académico. El nuevo modelo adopta una estructura novedosa, la cual se sustenta en tres ejes transversales: teórico-epistemológico, heurístico y axiológico, que comprenden no sólo saberes teóricos, sino también la adquisición de conocimientos prácticos y la formación de valores. Los programas de las distintas experiencias educativas se diseñan y articulan en función de estos ejes con el propósito de que los estudiantes se desarrollen plenamente en el ámbito intelectual y profesional, así como en el social y el humano.

Entre los objetivos fundamentales del MEIF destacan la educación integral de los alumnos; la flexibilización del currículum; la búsqueda de un balance adecuado entre la adquisición de información y la formación profesional y humana; la obligatoriedad del conocimiento y manejo de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje; y finalmente, un compromiso patente con la formación ética y la responsabilidad social por parte de la universidad.

El nombre elegido para este modelo educativo resume la postura de la universidad con respecto a lo que debe ser la educación de sus estudiantes. La educación debe ser integral y a la vez flexible. Una educación integral busca que los alumnos tengan, además de la adquisición de conocimientos sólidos en el área profesional de su elección, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y *lógico-matemático*, el acrecentamiento de la creatividad, el profundizar en el conocimiento del español, así como el manejo de las herramientas elementales de informática e inglés que les permitan desenvolverse con mayor soltura en el campo profesional. A fin de lograr este objetivo, el MEIF ofrece a los estudiantes la posibilidad de ganar créditos en ciertas áreas de conocimiento tales como artes, deportes, idiomas, a las que de otra manera no tendrían acceso dentro de un programa orientado exclusivamente al ámbito de su carrera. Se trata de ofrecer a los alumnos la posibilidad de una formación humanista, comprometida y orientada a las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país.

Por otra parte, este modelo educativo es también *flexible* en tanto que está abierto al cambio de tal manera que las experiencias educativas actualicen sus contenidos de forma constante. Asimismo, permite la movilidad de los alumnos de una licenciatura a otra una vez que han alcanzado ciertos objetivos en la carrera que cursen. Además, los estudiantes tienen la posibilidad de manejar, dentro de ciertos rangos, su carga crediticia, elegir entre distintos horarios y maestros en algunas de las experiencias educativas y determinar con cierta libertad el tiempo en el cual desean concluir sus estudios, de acuerdo con sus intereses, tiempo disponible, aptitudes, conocimientos previos y expectativas. A fin de facilitar el acceso a una educación multidisciplinaria, fomentar la investigación como elemento integral del aprendizaje y ofrecer posibilidades de extensión y la movilidad fluida de los estudiantes hacia y entre instituciones diferentes, se ha buscado la flexibilidad tanto de la estructura del modelo como de los programas académicos. Esto con el objetivo de que los estudiantes proyecten su propio perfil de egreso y jueguen, en términos generales, un papel más activo en el diseño de su propio currículum académico, desde luego, sin dejar a un lado la formación disciplinaria básica.

A diferencia de los planes educativos anteriores, el MEIF rescata el valor del *crédito académico*, como elemento formativo. Éstos se obtienen a medida que el estudiante desarrolla, en un tiempo determinado, las competencias profesionales y académicas necesarias que

el programa en el cual se matriculó le exige. Para lograrlo, el alumno además de hacer uso de las estrategias, enfoques y actividades necesarias para adquirir dichas competencias, debe vincular la práctica con la investigación como herramientas indispensables para lograr el conocimiento.

Beltrán (2005) destaca que, como parte de los lineamientos generados a partir del nuevo modelo, están aquellos relacionados con la vinculación social, elemento que hoy en día debe constituirse como pilar de la enseñanza que busca ir más allá del aula. La misma autora plantea que las estrategias de trabajo idóneas para el trabajo dentro de este modelo

[...] implican un cambio radical en la concepción de las tareas docentes en varios niveles: en el programático, a través del ejercicio creativo de imaginar nuevas experiencias educativas para el estudiante; en el salón de clases y en el tránsito hacia otros ámbitos de enseñanza, mediante la diversificación de las tareas docentes, y en aspectos laborales que tradicionalmente, y ya sin ningún fundamento, se siguen preservando en la normatividad de los contratos. (p.6)

Otra de las características de este nuevo modelo educativo es la transversalidad de todos los programas educativos expresada a través de las experiencias educativas que forman parte del Área de Formación Básica General (AFBG) y aquéllas que se incluyen en el Área de Formación Terminal (AFT). A continuación se presentan las experiencias educativas (EE) comunes en todos los PEs de la Universidad correspondientes a estas áreas. Asimismo, integramos en esta tabla la lengua en la que se imparten dichas EE en la LEI.

Las EE de Servicio Social y Experiencia Recepcional del AFT sólo pueden cursarse una vez que el alumno haya alcanzado el 70% de los créditos del PE.

Descripción del programa

El plan de estudios de la LEI, modalidad virtual, adoptó desde su creación e implementación todas las características del MEIF, por lo que se divide en cuatro áreas de formación, como todos los PE de la UV. Éstas son el Área de Formación Básica General (AFBG) y de Iniciación a la Disciplina (AFBID), el Área de Formación Disciplinaria (AFD), el Área de Formación Terminal (AFT) y la de Formación de Elección Libre (AFEL).

Sin embargo, es importante mencionar que este PE no es tan flexible como los PE presenciales. La oferta educativa se organiza en una única sección de las EE que se ofrecen cada periodo. Además, la proyección estándar rige esta oferta por periodo lectivo, es decir, hay EE que sólo se ofertan en periodo non (Agosto-Enero) y otras que sólo se ofertan en periodo par (Febrero-Julio). Es flexible únicamente en el sentido que los alumnos eligen cuantas de las EE ofertadas cursan por periodo, lo que determina la duración de sus estudios en este PE.

Cabe mencionar que dada la complejidad y exigencia de la mayoría de las EE, cada periodo se divide en dos bloques de 8 semanas cada uno. En el primer bloque se imparten algunas de las EE proyectadas en ese periodo, y en el segundo las restantes. Sin embargo, algunas de ellas se imparten durante todo el periodo lectivo, debido a que sus contenidos requieren mayor tiempo para desarrollarse y/o asimilarse.

AFBG	Horas	Créditos	Lengua de Instrucción
Inglés I*	6	6	N/A
Inglés II*	6	6	N/A
Computación Básica	6	6	Español
Habilidades del Pensamiento Crítico y creativo	4	6	Español
Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo	4	6	Español
AFT			
Servicio Social	4	12	Inglés
Experiencia Recepcional	4	12	Inglés

Tabla 1. EE del AFBG y AFT, UV

* En este PE ninguno de los alumnos toma las EE de Inglés I e Inglés II, ya que, como se explicará en detalle más adelante, cuentan con una certificación de lengua como requisito de ingreso; por lo que los créditos correspondientes a dichas EE los obtienen a través de un trámite de equivalencias.

De acuerdo al Estatuto de los Alumnos 2008, el estudiante sólo cuenta con dos oportunidades para cursar y aprobar una EE. Si el alumno reprueba por segunda ocasión alguna de las EE, causa baja definitiva del PE. En términos de evaluación, todas las EE de la LEI tienen todas las oportunidades de evaluación, lo cual significa que en una primera inscripción pueden pasar la EE en ordinario, extraordinario o título; y en una segunda inscripción tienen derecho al ordinario, al extraordinario, y a un examen de última oportunidad.

La LEI contempla la obtención de 314 créditos, de los cuales 18 corresponden a las EE de AFEL, conformando el 5.7% del total de los créditos. Existe una amplia gama de EE que los estudiantes pueden cursar como AFEL, sin embargo, no muchas son ofertadas en línea. Los estudiantes deben obtener éstos en un mínimo de cinco y un máximo de nueve periodos escolares continuos. La carga crediticia por periodo contempla un máximo de 63 créditos para una trayectoria continua corta; 53 para una trayectoria escolar estándar, y 35 créditos mínimos para una trayectoria continua larga. Cabe mencionar que en promedio los estudiantes obtienen los créditos necesarios para su titulación en 7 periodos.

Las EE del Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID) son las siguientes:

AFBID	Horas	Créditos	Lengua de Instrucción
Learning to Learn at a Distance	8	12	Inglés
Language as a System	8	12	Inglés
General Aspects in Language Teaching and Learning	8	12	Inglés
Curriculum Analysis and Syllabus Design	8	12	Inglés
Total	32	48	

Tabla 2. EE del AFBID de la LEI, UV

El Área de Formación Disciplinaria (AFD) está conformada por 13 EE obligatorias y 2 EE optativas, a elegir de cuatro, que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Estas experiencias abarcan 54.14% del total de créditos y se enlistan en la siguiente tabla:

AFD	Horas	Créditos	Lengua de Instrucción
Language as Communication	8	12	Inglés
Teaching Language as a System	8	12	Inglés
Teaching Language as Communication	8	12	Inglés
Second Language Acquisition	8	12	Inglés
Issues in Language Teaching and Learning	8	12	Inglés
English Proficiency (Self-Access)	12	12	Inglés
Writing and Reading for Academic Purposes	8	12	Inglés
Oral Comprehension and Oral Expression for Professional Purposes	8	12	Inglés
Teaching Practice	8	12	Inglés
Culture and Language Learning and Teaching	8	12	Inglés
Testing and Assessment	8	12	Inglés
Information and Communication Technology in the ELT	4	6	Inglés
Finding Out About the Language Classroom	8	12	Inglés
Optativas	(*)	20	(*)
Total		170	

Tabla 3. EE del AFD de la LEI, UV

(*) Varían según la optativa elegida

Las EE optativas son las siguientes:

Optativas AFD	Horas	Créditos	Lengua de Instrucción
Language Education in Mexico	6	10	Inglés
Planeación Educativa	6	10	Español
Introduction to Spanish as a Foreign Language	6	10	Inglés
Teaching Spanish as a Foreign Language	6	10	Inglés

Tabla 4. EE optativas (AFD) de la LEI, UV

El Área de Formación Terminal (AFT), además de las EE de Servicio Social y Experiencia Recepcional, comprende otras dos EE, las cuales permiten al alumno fortalecer las áreas de investigación y de práctica docente, y que se presentan en la Tabla 5. El AFT constituye 15.29% del plan de estudios.

AFT	Horas	Créditos	Lengua de instrucción
Research in the L2 Classroom	8	12	Inglés
Practicuum	8	12	Inglés

Tabla 5. EE del AFT de la LEI, UV

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, debido a la naturaleza del PE, la gran mayoría de las EE son impartidas en inglés, constituyendo un mínimo de 2400 horas de instrucción en este idioma. Dependiendo de las optativas que los alumnos elijan, este número de horas se incrementa.

Otro punto importante a resaltar en cuanto a la operatividad del PE se refiere a EE con pre-requisitos. La normativa del MEIF, para no afectar la flexibilidad de los PE regidos por el mismo, dicta que el número máximo de EE que pueden tener un pre-requisito oficial es de seis. En el caso de la LEI, son cinco EE las que tienen este pre-requisito. Dichas EE se enlistan a continuación:

Experiencia Educativa	Pre-requisito
General Aspects in Language Teaching and Learning	Language as a System
Teaching Language as a System	Language as a System
Teaching Language as Communication	Language as Communication
Issues in Language Teaching and Learning	Language as Communication
Teaching Practice	Teaching Language as a System Teaching Language as Communication

Tabla 6. EE con pre-requisito oficial en la LEI, UV

Sin embargo, para un proceso óptimo de desarrollo teórico-práctico de los alumnos, existen también pre-requisitos internos acordados por las diferentes academias, las cuales se organizan conforme a las áreas de conocimiento del plan de estudios del PE. Estos pre-requisitos internos son los siguientes:

Experiencia Educativa	Pre-requisito
Research in the L2 Classroom	Finding Out About the Language Classroom
Experiencia Receptional	Research in the L2 Classroom
Writing and Reading for Academic Purposes	English Proficiency (Self-Access)
Oral Comprehension and Oral Expression for Professional Purposes	English Proficiency (Self-Access)
Practicuum	Teaching Practice

Tabla 7. EE con pre-requisito interno en la LEI, UV

Las áreas de conocimiento en las que las EE de la LEI están agrupadas son cuatro. En la siguiente tabla puede verse las áreas de conocimiento a las que pertenece cada una de las EE:

Área de conocimiento	Experiencias Educativas
Dominio del inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Oral Comprehension and Oral expression for Professional Purposes • Writing and Reading for Academic Purposes • English Proficiency
Lingüística Aplicada	<ul style="list-style-type: none"> • Language as a System • Language as Communication • Second Language Acquisition • Lectura y redacción a través del mundo contemporáneo
Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching Language as Communication • Culture and Language Learning and Teaching • Teaching Language as a System • General aspects in Language Teaching and Learning • Issues in Language Teaching and Learning • Testing and Assessment, Teaching Practice • Practicum • Finding out about the Language Classroom • Research in the L2 Classroom • Experiencia Receptional
Teoría General de la Educación, Teoría y Práctica General de la Enseñanza de segundas lenguas y lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> • Learning to Learn at Distance • Information and Communication Technology in ELT • Language Education in Mexico • Curriculum Analysis and Syllabus Design • Introduction to Spanish as a Foreign Language • Teaching Spanish as a Second Language • Computación Básica • Servicio Social

Tabla 8. Áreas de conocimiento de la LEI y sus EE correspondientes

Estas áreas fueron analizadas en el proceso de auto-evaluación del PE y serán re-estructuradas de acuerdo a los resultados de dicho análisis durante el proceso de re-diseño de la licenciatura.

Requisitos generales de ingreso y de idioma

Para ser aceptado a esta licenciatura, el estudiante deberá contar con su certificado completo de estudios de bachillerato, y presentar el examen de ingreso a la universidad elaborado por el CENEVAL (EXANI II) quedando dentro de los primeros 40 lugares, de un promedio de 60 aspirantes, lo cual arroja una probabilidad de ingreso de alrededor de 67%. Además, es necesario que el alumno compruebe un nivel B2 en inglés de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), ya sea con EXAVER 3 (A o B), examen de certificación de la Universidad Veracruzana reconocido a nivel nacional por la Secretaría de Educación Pública; con las certificaciones FCE, CAE, CPE de Cambridge ESOL, o TOEFL IBT con un resultado de 87 puntos. En el momento que el cohorte generacional del 2009 ingresa a la LEI, éstas eran las únicas certificaciones aceptadas como requisito de ingreso. Por la modalidad virtual del PE es también de vital importancia que el alumno cuente con los recursos tecnológicos mínimos necesarios (computadora y acceso a internet).

También es altamente recomendable que para ingresar a esta licenciatura el alumno haya desarrollado las habilidades cultura digital (e-skills); capacidad lingüística en el nivel oral, para dialogar, exponer, argumentar y discutir; y en el nivel escrito, para comprender y seguir instrucciones, resolver exámenes, redactar resúmenes, síntesis, reseñas, composiciones y trabajos de investigación; pensamiento analítico-crítico, buena memoria verbal, aptitud auditivofonética y capacidad de abstracción; y capacidad para autorregular sus tiempos y medios de aprendizaje.

Además el alumno debe idealmente contar con las siguientes actitudes: gusto por el idioma inglés, aprecio por las manifestaciones culturales propias y ajenas, alta motivación *hacia su formación académica*, disposición para la autoformación, satisfacción por la lectura y la investigación, cumplimiento en la realización de tareas, seriedad y responsabilidad en las actividades encomendadas, inclinación hacia el trabajo productivo personal y en equipo, entusiasmo y solidaridad, y disposición para el manejo de las nuevas tecnologías.

Requisitos de egreso

Para obtener el grado de Licenciado en Enseñanza del Inglés, el estudiante debe haber obtenido el 100% de los

créditos del programa académico y los requisitos de egreso establecidos por la legislación universitaria, tal como lo marca el Estatuto de los Alumnos 2008.

Opciones de titulación

El Estatuto de los Alumnos 2008 también establece, en su artículo 78, las opciones de titulación que tienen los estudiantes:

- I. Por trabajo escrito presentado en formato electrónico bajo la modalidad de tesis, tesina, monografía, reporte o memoria y las demás que apruebe la Junta Académica de cada programa educativo;
- II. Por trabajo práctico, que puede ser de tipo científico, educativo, artístico o técnico;
- III. Por promedio, cuando hayan acreditado todas las experiencias educativas del plan de estudios con promedio ponderado mínimo de 9.00 en ordinario en primera inscripción, en los casos que así lo apruebe la Junta Académica;
- IV. Por examen general de conocimientos

Para las modalidades del trabajo escrito enlistadas en el apartado I del artículo 78, el alumno recibe la guía necesaria dentro de la EE de Experiencia Recepcional. Para acreditar esta EE, los estudiantes deben presentar un trabajo escrito en inglés de entre 30 y 40 cuartillas en cualquiera de las modalidades mencionadas, relacionado con la enseñanza del inglés. Cada estudiante tiene derecho a un director de trabajo recepcional, además de contar con el apoyo del facilitador de la EE Experiencia Recepcional. La calificación es resultante de una ponderación de las calificaciones asignadas por el director, el facilitador de la EE y un lector externo que fungen como jurados. Una vez que el texto es aprobado, el estudiante hace una presentación de su trabajo recepcional mediante un software de comunicación sincronizada (Skype), en la cual los jurados tienen la oportunidad de hacerle preguntas con respecto al mismo.

Apoyo al mejoramiento del nivel de lengua

A pesar de que no se cuentan con cursos remediales del idioma en la LEI, las EE del área de conocimiento de Dominio de Lengua tienen el objetivo de ayudar al alumno para que alcance un nivel C1 conforma al MCERL.

Sistema de evaluación

Cada facilitador tiene la libertad de elegir la manera más apropiada de evaluación de sus alumnos de acuerdo a la naturaleza de las EE que imparte. Dentro de las más comu-

nes se encuentran la participación en foros, la entrega de ensayos académicos, carpetas de evidencias de desempeño, el diseño de presentaciones y materiales, y videos de clases impartidas.

Cohorte generacional 2009

La Universidad Veracruzana lanza su convocatoria de admisión de ingreso en febrero de cada año. Los alumnos que son admitidos deben inscribirse para ser oficialmente estudiantes de la UV. Si por alguna cuestión los alumnos admitidos no se inscriben en las fechas establecidas, pierden su derecho. Para dar oportunidad a los demás estudiantes, se hace un 'corrimiento de lista' para que los lugares vacantes sean ocupados por quienes se ubican en los siguientes lugares de la lista. La LEI oferta cada año 40 lugares, lo que aparentemente representa un aproximado del 67% de la demanda. Sin embargo, debido al requisito de ingreso de nivel B2 de lengua, el número de alumnos que completan su proceso de inscripción se reduce. En la cohorte 2009, se inscribieron 13 estudiantes, de los cuales siete eran mujeres y seis hombres. De los 13 alumnos inscritos inicialmente egresaron nueve, y ocho ya han llevado a cabo sus trámites de titulación. Dos de ellos concluyeron con sus trámites de titulación en el periodo febrero – julio 2012, tres en el periodo agosto 2012- enero 2013, uno en el periodo febrero-julio 2013, otro en el periodo agosto

2013-enero 2014, y el último en el periodo febrero-julio 2014. Tres de los cuatro alumnos que no concluyeron sus estudios desertaron desde el primer periodo, y uno en el segundo periodo. Para egresar, todos los alumnos debieron realizar su servicio social en el área de la enseñanza del idioma inglés, al igual que su trabajo recepcional.

Instalaciones de la institución y el equipamiento del Aula Virtual

En cuanto a la infraestructura de las instalaciones de la Ex-Unidad de Humanidades, donde se localiza la FIUV, pertenecen a la facultad un Centro de Documentación y un Centro de Auto-Acceso. Además se cuenta con la Biblioteca y el Centro de *Cómputo* de Humanidades, así como red inalámbrica con acceso gratuito para todos los universitarios. Sin embargo, son pocos los alumnos de la LEI que hacen uso de estos servicios, ya que se trata de un programa de modalidad virtual. La UV tiene una plataforma institucional llamada Eminus, en la que se imparten al 100% todas las EE de la LEI.

Los facilitadores del PE cuentan con un espacio exclusivo, conocido como el Aula Virtual, en el que cuentan con las herramientas y apoyo técnico necesarios para llevar a cabo su labor docente. Cada uno tiene asignada una computadora y un espacio personal.

Referencias

- Beltrán Casanova, J. (2005) El Modelo Integral y Flexible. *Revista de Investigación Educativa*. No. 1. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Consultado en: <https://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/meif.htm>
- Estatuto de los alumnos 2008*, Universidad Veracruzana. Consultado en <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>
- Fundamentación del Plan de Estudios 2007 de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, Xalapa.

El programa de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México

Uriel Ruiz Zamora
uruizz76@gmail.com

Luis Juan Solís Carrillo Ruiz
luisjuanajones@yahoo.com

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Desde sus orígenes, la Universidad Autónoma del Estado de México se ha dado a la tarea de incluir la enseñanza de las lenguas extranjeras, en especial el inglés, como parte integral de la formación de los estudiantes en el nivel superior y medio superior. Este mismo esfuerzo se ve reflejado en la creación de la Facultad de lenguas y en los programas de maestría y de licenciatura. En los párrafos siguientes, se esboza un recuento de esta tarea a lo largo de varias décadas. Del mismo modo, se describen el actual plan de estudios y los perfiles de ingreso y de egreso de los estudiantes inscritos en las licenciaturas de la Facultad de Lenguas.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, Licenciatura en lenguas, Flexibilidad.

Abstract

Ever since its foundation, the Autonomous University of the State of Mexico has included the teaching of foreign languages as an integral part of the school curriculum for both college and high-school students. This effort has been brought to fruition with the creation of the School of Languages and its BA and MA programs. The following is a brief recount of this endeavor spanning several decades. Likewise, the admission and graduation profiles for participants in the BA programs are succinctly described.

Key words: language teaching, BA in Languages, flexibility

Licenciatura en Lenguas. Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Vigencia del plan de estudios: 2009 a la fecha.

Desde 2009, y como respuesta a las demandas de la sociedad, la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ofrece la *Licenciatura en lenguas*. Antes de llegar a esta propuesta curricular, la UAEM —a lo largo de varias décadas— tuvo que emprender una serie de cambios estructurales. En el seno de la Universidad, y desde una perspectiva diacrónica, la lengua inglesa se ha visto privilegiada sobre otras. Para una mejor comprensión de la situación actual de la enseñanza de lenguas en la UAEM, es conveniente esbozar un recorrido histórico de la enseñanza de lenguas en esta casa de estudios.

El año de 1956 es testigo del establecimiento formal de la UAEM. Tres años después, da inicio una intensa y continua tarea dedicada a la enseñanza de lenguas. En este sentido, vale la pena destacar las palabras de la Doctora Esthela Ortiz Romo, cronista del Centro de Enseñanza de Lenguas de la UAEM (CELe):

El Centro de Enseñanza de Lenguas CELe de la Universidad Autónoma del Estado de México se fundó en 1959 como Departamento de Lenguas Extranjeras, su primer director fue el Dr. Emmanuel San Martín López y tuvo su primer asiento en el Edificio Central de Rectoría en la planta alta del Patio de los Naranjos (Ortiz, s.f.).

Así pues, gracias al impulso inicial que aporta el proyecto del Dr. Emmanuel San Martín López, la enseñanza de lenguas comienza de lleno en la UAEM. Sin embargo, hay que recordar que estos primeros pasos no surgen de instancias como lo son el CELe o la Facultad de lenguas, sino a través del Departamento de Lenguas Extranjeras. Muestra del carácter apenas incipiente de estos primeros pasos tentativos, es el hecho de que este departamento no contaba siquiera con un espacio físico propio, por lo que se veía forzado a mudar de sede continuamente.

Por otra parte, en el año de 1960, el Instituto de Pedagogía Superior de la UAEM incluye en sus planes de estudio la carrera de *Maestro de inglés*. Años después, en 1971, se dio al Departamento de Lenguas Extranjeras la consigna de desarrollar la enseñanza del inglés en las escuelas preparatorias.

El cuadernillo 13 de las crónicas de la UAEM (López, 2007) señala que, a mediados de la década de los 80, se realizó un diagnóstico curricular del CELe. Este estudio tenía como objetivo primordial analizar la pertinencia y la viabilidad de una Escuela de Lenguas Extranjeras. Este esfuerzo inicial se consolidaría en el año de 1991, cuando se amplían las metas y los alcances del proyecto original. Por esta razón, se planteó la meta de preparar universitarios con habilidades lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta nueva etapa de desarrollo obtuvo la aprobación del Consejo Universitario en 1992. De esta forma, surgen en la UAEM los estudios profesionales de enseñanza de lenguas, con los programas de *Licenciatura en Lengua Inglesa*, que ofrece la Escuela de lenguas. En 1999, como respuesta a la creciente demanda del entorno laboral, la UAEM abre la *Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas* (LLyCF). Ese mismo año, se firma un convenio con el CELE-UNAM para que profesores de la Escuela de Lenguas estudien la *Maestría en Lingüística Aplicada* (MLA). En el año 2000, se crea la *Licenciatura en Enseñanza del Inglés* (LEI) para profesionalizar a los profesores de inglés. Se trataba de un plan de estudios semiflexible, el cual, en 2003, se transformó para adoptar la modalidad de enseñanza a distancia. Es importante recordar que, en 2001 y gracias a la implementación de la MLA como parte del currículo de la institución, la *Escuela de Lenguas* cambia su denominación a *Facultad de Lenguas*.

En el año 2009, después de alcanzar nuevos estadios de desarrollo en su condición de facultad, el currículo ofrecido por esta instancia se sometió a un proceso de reestructuración. Esto dio como resultado la integración de la *Licenciatura en Lengua Inglesa* y de la *Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas* en una sola Licenciatura, denominada *Licenciatura en Lenguas (LLe)*, modelo curricular vigente de la Facultad.

Por otra parte, dada la propia naturaleza de la Facultad de Lenguas, y en virtud de que no es ajena al paradigma educativo actual, su *Currículo* (2009, p. 11) toma como base lo establecido en el *Plan de Desarrollo de la Facultad de Lenguas 2002 – 2006*, cuyo objetivo consistía en: “flexibilizar los programas de licenciatura que oferta la Facultad a fin de responder a las necesidades del nuevo

modelo educativo institucional”. Como se observa en las líneas anteriores, una de las principales reformas que tuvo el currículo de la Facultad de Lenguas fue la flexibilización adoptada en sus planes de estudio.

Después de este breve recorrido histórico, y ya en el entorno vigente a partir del currículo 2009 de la LLe, hay que destacar que la Facultad de lenguas ofrece dos énfasis en lo que respecta al idioma, y dos en cuanto a la especialidad de formación. Esto significa que el estudiante puede elegir entre el estudio del inglés o del francés como segunda lengua. En lo que respecta a la especialidad, el alumno decidirá si —al término de su licenciatura— desea desempeñarse como docente o como traductor.

Al ingresar a la Facultad de lenguas, los estudiantes deben cursar como materias obligatorias los dos idiomas (inglés y francés) a lo largo de cuatro semestres. La elección del énfasis de idioma se realiza al final del tercer semestre. Es importante subrayar que esta lengua de énfasis deberá estudiarse —como materia obligatoria— a lo largo de ocho semestres. La elección del énfasis especialidad de formación se elige al término del cuarto semestre. A partir del quinto periodo lectivo,¹ las materias que se cursan hasta finalizar la carrera están enfocadas en el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño laboral tras el egreso de la Facultad de Lenguas.

El modelo curricular de la LLe, en lo que respecta a la distribución de créditos, contempla las diversas combinaciones que pueden darse entre los énfasis de idioma y los de especialidad de formación. Estos créditos se presentan en la tabla 1.

Rango de créditos LLe énfasis docencia del inglés o docencia del francés	
Trayectoria corta	Trayectoria larga
Créditos obligatorios = 362	Créditos obligatorios = 362
créditos optativos = 50	créditos optativos = 91
total créditos mínimos = 412	total créditos máximos = 453
Rango de créditos LLe énfasis traducción del inglés o traducción del francés	
Trayectoria corta	Trayectoria larga
Créditos obligatorios = 338	Créditos obligatorios = 338
créditos optativos = 66	créditos optativos = 115
total créditos mínimos = 404	total créditos máximos = 453

Tabla 1. Rangos de créditos para los énfasis de la LLe.

Los rangos de créditos presentan dos trayectorias, tanto para el énfasis de docencia como para el de traducción. La trayectoria corta con énfasis en docencia, para inglés y para francés, consta de 362 créditos obligatorios y 50 optativos, lo cual da un total de 412. Esta trayectoria

¹ El término periodo lectivo hace referencia a semestre.

debe cursarse en un mínimo de ocho semestres. Por su parte, siempre y cuando no se exceda un máximo de 453 créditos, la trayectoria larga puede desarrollarse en un máximo de 12 semestres. La diferencia entre ambas trayectorias se establece en función de los créditos optativos, que suman 91.

Para el énfasis de traducción en ambas lenguas, el rango de créditos para la trayectoria corta incluye 338 obligatorios y 66 optativos, lo cual arroja un total de 404. La trayectoria larga contempla el mismo número de créditos obligatorios, pero implica 115 créditos optativos, para un total de 453. Del mismo modo que para el énfasis de docencia, el número mínimo de semestres para cursar la licenciatura es ocho; el tiempo máximo, doce.

Para las distintas trayectorias que se pueden cursar en la LLe, el límite de créditos mínimo que se pueden cursar por semestre es 24; el límite máximo establece hasta 62 créditos.

El plan de estudios de la LLe se divide en área, materia, asignatura y horas/semana. Este plan está conformado por un total de 130 materias, 65 obligatorias y 65 optativas. Las últimas incluyen unidades de aprendizaje tales como: *temas selectos complementarios, temas selectos de docencia, temas selectos de traducción, temas selectos de lingüística, temas selectos de literatura y temas selectos de estudios culturales*. La estructura del plan de estudios se observa en la tabla 2, tomada del *Curriculum LLe* (2009).

AREA	MATERIA	ASIGNATURA	Hrs/sem	
Lengua Inglesa	Inglés	Discurso público en inglés	4	
		Lengua inglesa I	6	
		Lengua inglesa II	6	
		Lengua inglesa III	6	
		Lengua inglesa IV	6	
		Lengua inglesa V	6	
		Lengua inglesa VI	6	
		Lengua inglesa VII	5	
		Lengua inglesa VIII	5	
		Temas selectos complementarios	Lengua inglesa IX	5
			Lengua inglesa X	5
			Lengua inglesa XI	5
	Lengua inglesa XII	5		
	Taller de apoyo en inglés básico	5		
	Taller de apoyo en inglés intermedio	5		
	Taller de apoyo en inglés avanzado	5		
Lengua Francesa	Francés	Discurso público en francés	4	
		Lengua francesa I	6	
		Lengua francesa II	6	

AREA	MATERIA	ASIGNATURA	Hrs/sem
		Lengua francesa III	6
		Lengua francesa IV	6
		Lengua francesa V	6
		Lengua francesa VI	6
		Lengua francesa VII	5
		Lengua francesa VIII	5
	Temas selectos complementarios	Lengua francesa IX	5
		Lengua francesa X	5
		Lengua francesa XI	5
		Lengua francesa XII	5
		Taller de apoyo en francés básico	5
		Taller de apoyo en francés intermedio	5
		Taller de apoyo en francés avanzado	5
Lengua Española	Español	Lectura y redacción en español I	4
		Lectura y redacción en español II	4
		Discurso público en español	4
Docencia	Fundamentos de la docencia	Enseñanza de una segunda lengua	4
		Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas	4
		Taller de micro-enseñanza del inglés	4
		Taller de micro-enseñanza del francés	4
		Selección y diseño de materiales	3
		Diseño y elaboración de exámenes	4
	Didáctica	Docencia de las habilidades receptoras del inglés	4
		Docencia de las habilidades receptoras del francés	4
		Docencia de las habilidades productivas del inglés	4
		Docencia de las habilidades productivas del francés	4
		Práctica docente del inglés	4
		Práctica docente del francés	4

Descripción de programas de Licenciatura en Lenguas

AREA	MATERIA	ASIGNATURA	Hrs/sem
	Temas selectos de docencia	Enseñanza de la gramática del inglés	4
		Enseñanza de la gramática del francés	4
		Práctica docente del inglés para niños	4
		Práctica docente del francés para niños	4
		Práctica docente del inglés para adolescentes	4
		Práctica docente d el francés para adolescentes	4
		Inglés para propósitos específicos	4
		Francés para propósitos específicos	4
		Inglés para propósitos académicos	4
		Francés para propósitos académicos	4
		Evaluación	4
		Docencia de español para extranjeros	4
Traducción	Fundamentos de la traducción	Introducción a la traducción del inglés	4
		Introducción a la traducción del francés	4
		Taller de traducción del inglés	4
		Taller de traducción del francés	4
	Temas selectos de traducción	Traducción legal del inglés	4
		Traducción legal del francés	4
		Traducción técnica y científica del inglés	4
		Traducción técnica y científica del francés	4
		Traducción periodística del inglés	4
		Traducción periodística del francés	4
		Traducción literaria del inglés	4
		Traducción literaria del francés	4
		Doblaje y subtitulación del inglés	4
		Doblaje y subtitulación del francés	4
		Interpretación del inglés	4
		Interpretación del francés	4

AREA	MATERIA	ASIGNATURA	Hrs/sem		
Lingüística	Fundamentos de la lingüística	Introducción a la lingüística	4		
		Lingüística general	5		
		Lenguaje y comunicación	4		
		Adquisición y aprendizaje de idiomas	4		
		Fonética y fonología del inglés	4		
		Fonética y fonología del francés	4		
		Morfo-sintaxis del inglés	4		
		Morfo-sintaxis del francés	4		
		Semántica del inglés	4		
		Semántica del francés	4		
		Sociolingüística	4		
		Temas selectos de lingüística		Dialectología en inglés	2
				Dialectología en francés	2
				Bilingüismo	2
Pragmática	2				
Análisis del discurso para la docencia	2				
Análisis del discurso para la traducción	2				
Lingüística contrastiva	2				
Gramática generativista	2				
Gramática universal	2				
Morfo-sintaxis del español	2				
Fonética y fonología del español	2				
Semántica del español	2				
Investigación	Fundamentos de la investigación	Metodología de la investigación	4		
		Seminario de investigación	Seminario de investigación I	3	
			Seminario de investigación II	3	
		Seminario de investigación III	3		
Literatura	Fundamentos de la literatura	Análisis de corrientes literarias del inglés	4		
		Análisis de corrientes literarias del francés	4		
		Análisis literario en inglés	4		
		Análisis literario en francés	4		

Descripción de programas de Licenciatura en Lenguas

AREA	MATERIA	ASIGNATURA	Hrs/sem
	Temas selectos de literatura	Literatura de los pueblos anglo parlantes	2
		Literatura de los pueblos franco parlantes	2
		Literatura comparada en inglés	2
		Literatura comparada en francés	2
		Literatura contemporánea en inglés	2
		Literatura contemporánea en francés	2
		Literatura moderna en inglés	2
		Literatura moderna en francés	2
		Literatura de género en inglés	2
		Literatura de género en francés	2
Estudios Culturales	Estudios socio-históricos	Estudios culturales de México	3
		Estudios históricos en inglés	3
		Estudios históricos en francés	3
		Estudios contemporáneos en inglés	3
		Estudios contemporáneos en francés	3
	Ética profesional	Ética y valores	3
	Temas selectos de estudios culturales	Crítica del lenguaje	2
		Posmodernidad	2
		Hermenéutica	2
		Vanguardias europeas	2
		Semiótica	2
Computación	Fundamentos de la computación	Computación como herramienta profesional	3
		Computación para la comunicación profesional	3
	Computación aplicada	Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción	2
		Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	2

Tabla 2. Plan de estudios LLe.

Las materias presentadas en la tabla anterior están divididas por áreas, las cuales comprenden: *Lengua inglesa, Lengua francesa, Lengua española, Docencia, Traducción, Lingüística, Investigación, Literatura, Estudios Culturales y Computación*. Las materias del plan curricular se enmarcan en el modelo curricular de la UAEM. Dicho modelo se divide en tres núcleos: *básico, sustantivo e integral*.

En el núcleo básico se ubican aquellas áreas del conocimiento que son esenciales para la formación de un profesionista a nivel licenciatura en la UAEM... el núcleo sustantivo es el que contiene más áreas de conocimiento, distribuidas a lo largo de la duración de la totalidad de los estudios... y el núcleo integral se perfilan las áreas de especialidad disciplinar para cada estudiante (UAEM, 2009, p. 23)

El diseño de los núcleos permite que los estudiantes desarrollen las competencias generales que debe poseer cualquier estudiante de nivel superior. De igual forma, la naturaleza del diseño posibilita la adquisición de los conocimientos indispensables para su desempeño como Licenciado en Lenguas, con el énfasis de estudios de su elección. La modalidad en que se imparten las materias de los núcleos es flexible, pues permite el desarrollo de los estudios en valores mínimos y máximos, tanto en lo que respecta al número de materias (créditos) como al tiempo para la realización de los estudios. Este punto se contempla en el Artículo. 16 del *Reglamento de Estudios Profesionales* de la UAEM (Martínez, 2009).

Las materias contenidas en los tres núcleos comprenden clases de lengua, ya sea inglés o francés o ambas. Del mismo modo, también existen materias cuyo contenido programático se imparte en alguna de las dos lenguas extranjeras del plan. Sin embargo, no todas las materias de contenido se imparten de esta forma.

Por otra parte, hay que reconocer que el Plan de estudios 2009 no comprende la enseñanza de lenguas indígenas en el currículo. A pesar de ello, la UAEM ofrece de manera continua cursos extracurriculares de lenguas indígenas.

La evaluación es continua a lo largo de los estudios de licenciatura en la Facultad de Lenguas. Esto se lleva a cabo por medio de productos que el profesor establece como evidencia, y mediante una calificación que permite calcular la nota promedio final. En caso de que el promedio sea reprobatorio — o no se tenga derecho a evaluación por incumplimiento de lo establecido en el Reglamento de la misma Facultad o de la UAEM — deberá presentarse examen extraordinario o, en una instancia

ulterior, examen a título de suficiencia; todo ello, en los términos marcados por la legislación universitaria (UAEM, 2009, p. 69).

Para el ingreso a la LLe, se realiza un proceso de admisión que, de forma general, establece la propia UAEM. Cabe destacar que la Facultad de Lenguas no plantea como prerrequisito de ingreso el dominio de una segunda lengua. Esto último obedece a un esfuerzo por dar cabida de manera plural a los aspirantes. Sin embargo, la Facultad sí exige un claro perfil de ingreso, el cual se describe a continuación:

Con base en el plan de estudios del nivel medio superior, el estudiante de nuevo ingreso no ha recibido formación escolarizada de lengua francesa, y relativamente poca formación en lengua inglesa; por tal motivo, para cubrir el perfil de ingreso deberá responder, en primer lugar, al perfil de egreso del bachillerato de la UAEM, en segundo término, es importante que manifieste interés y clara inclinación hacia el estudio de lenguas extranjeras... (UAEM, 2009, p. 18).

Con respecto a lo antes señalado, hay que subrayar que, en los estudios de nivel medio superior, se cursan cuatro semestres de lengua inglesa. Estos cursos se trazan como meta el desarrollo de competencias básicas a nivel ALTE 1 en inglés (UAEM, 2014). Todas las escuelas preparatorias pertenecientes a la UAEM, o incorporadas a ella, desarrollan el mismo nivel de lengua, de acuerdo con los lineamientos del currículum establecido por la propia Universidad. De esta forma, se espera que un gran número de aspirantes a ingresar a la Facultad de lenguas cumplan con el perfil de ingreso requerido. Los estudiantes aceptados a la LLe deberán tomar un curso de nivelación en caso de que su resultado en el examen de admisión, específicamente en el dominio del inglés, se encuentre por debajo de lo establecido en el plan curricular del nivel medio superior.

Como se explicó anteriormente, una vez efectuada la inscripción a la Facultad de Lenguas, el estudiante cursará ocho semestres de lengua extranjera, de acuerdo con el perfil de elección. Sin embargo, el plan permite que se cursen dos semestres más de la lengua extranjera del perfil, en forma de materias optativas. Es necesario aclarar que el plan curricular no contempla cursos remediales destinados a subsanar deficiencias en el dominio de la lengua extranjera elegida en el perfil. No obstante, se ofrecen distintos cursos, talleres y asesorías extracurriculares; todos ellos encaminados a la consolidación de conocimientos y habilidades lingüísticas. Al término de sus

estudios en la Facultad, el estudiante deberá desarrollar el siguiente perfil de egreso en lo referente a lenguas.

- Hablar el inglés o el francés con precisión; manejar una amplia variedad de temas prácticos, sociales, profesionales y abstractos; participar con facilidad en discusiones de campos de su competencia y formación profesional; dominar una variedad de estrategias de comunicación y, aunque cometa errores esporádicos, éstos no interfieren en su eficacia comunicativa.
- Contar con un nivel de comprensión del discurso del inglés o francés a nivel fonológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- Dominar un vocabulario general extenso y las estrategias necesarias para facilitar la lectura de diversos textos; la habilidad para la comprensión de lectura no depende del conocimiento de temas particulares.
- Redactar textos formales e informales sobre una gran variedad de temas en lengua inglesa o francesa demostrando dominio adecuado de un amplio rango de estructuras lingüísticas mediante un vocabulario extenso y ortografía correcta para expresarse con precisión y eficacia.
- Comprender discursos orales y escritos en una tercera lengua, la cual será inglés o francés, y en menor grado producir discursos escritos y orales. (UAEM, 2009, p. 18).

Al término de sus estudios en la Facultad, el estudiante deberá responder al siguiente perfil de egreso en lo referente a lenguas: altos niveles de expresión oral y escrita, excelente dominio de las habilidades de comprensión lectora y auditiva, extenso vocabulario en diversas ramas del conocimiento

La competencia lingüística y comunicativa del perfil de egreso de la Facultad implica forzosamente el desarrollo de múltiples saberes, habilidades y destrezas. La adquisición y la consolidación de estos aspectos permiten un óptimo desempeño profesional en una sociedad que exige especialistas de alto nivel en la docencia o en la traducción del inglés o del francés.

Por otra parte, si bien la Facultad alienta a sus estudiantes a alcanzar alguna certificación internacional de dominio de lengua extranjera, dicha certificación no constituye un requisito indispensable para el egreso o la titulación.

Una vez que el estudiante ha terminado sus estudios, puede escoger una de las opciones de titulación que la UAEM contempla en su legislación. El *Reglamento de Opciones de Evaluación Profesional* (ROEP) contiene un total de 13 opciones de titulación. Sin embargo, en la Facultad de Lenguas únicamente es posible optar por 10 de ellas. A continuación, se presentan las 13 opciones consideradas en el ROEP (UAEM, 2012, p.24)

- Aprovechamiento académico
- Artículo especializado para publicar en revista indexada
- Créditos en Estudios Avanzados
- Ensayo
- Examen general de egreso
- Memoria de experiencia laboral
- Obra artística *
- Proyecto terminal de Ingeniería *
- Reporte de autoempleo profesional
- Reporte de residencia de investigación
- Reporte de servicio social en el área de salud *²
- Tesina
- Tesis

Las opciones de titulación por obra artística, proyecto terminal de ingeniería y reporte de servicio social en el área de salud no están abiertas a los estudiantes de la Facultad de lenguas. Esto obedece al hecho de que, el Plan de estudios de la facultad no se traza como objetivo el desarrollo de competencias para esa clase de proyectos de titulación, por no inscribirse en el ámbito de la lingüística.

Finalmente, una revisión del *Currículum 2009* permite detectar ciertas áreas de oportunidad para el mejoramiento de los perfiles de ingreso y de egreso, de acuerdo con las necesidades actuales del mercado laboral. Un ejemplo de lo anterior sería la inserción del egresado en el contexto internacional. Como se sabe, el fenómeno de la globalización exige que las instancias consagradas a la educación formen profesionistas capaces de dar respuesta a necesidades que trascienden el entorno nacional.

En este año, cuando egresa la generación 2009, es el momento idóneo para un análisis del currículum de la Facultad de Lenguas. Esto permitirá determinar los cambios necesarios que conduzcan al egreso de Licenciados en Lengua, competitivos en su ámbito laboral y poseedores de los saberes para los cuales se les forma.

² * opciones de titulación no disponibles para los egresados de la LLE.

Referencias

- López, A. (2007). *Cuadernillo 13 Un breve recorrido por nuestra historia*. Toluca: UAEMex.
- Martínez, J. (2009). *Compilación Legislativa Universitaria*. Toluca: UAEMex.
- Ortíz, E. (s.f.) *Comunicándonos entre culturas*. Consultado el 19 de junio de 2014, en <http://www.uaemex.mx/SEyV/EXTENSIONUAEMEX/CELe/historia.html>
- UAEM. (2009). *Currículum de la Licenciatura en Lenguas*. Toluca: UAEM – CIGOME.
- UAEM. (2012). Reglamento de Evaluación Profesional de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Gaceta Universitaria*, Época XIII, año XXVIII, 22 – 45.
- UAEM. (2014). *Currículo del bachillerato universitario 2009*. Consultado el 25 de junio de 2014, en http://denms.uaemex.mx/plan_curricular/page3.php?Curriculo=/del&Bachillerato=3

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

María del Rocío Vélez Tenorio (DEP)

María Eugenia Olivos Pérez
oliv1maria@gmail.com

Stéphanie Marie Brigitte Voisin
stephanievoisin2002@yahoo.fr

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
eliphelricu@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

En este capítulo haremos una presentación general de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de su historia y de su importancia actual, con el fin de subrayar la relevancia de esta institución a nivel nacional. Esta descripción nos servirá como marco contextual para comprender el entorno que vio nacer la Facultad de Lenguas. De la misma forma haremos una breve reseña histórica de esta unidad académica, resaltando las fortalezas de la misma a lo largo de los años, fortalezas que la han consolidado como una de las mejores facultades de lenguas del país. Finalmente se hará una breve descripción de los modelos educativos bajo los cuales se ha conducido la universidad desde su formación como una institución autónoma y abordaremos la estructura del plan de estudios de las dos licenciaturas que alberga la unidad académica: la Licenciatura en la Enseñanza del Francés y la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

Palabras clave: reseña histórica, Enseñanza de Lenguas, programa educativo, fortalezas del modelo.

Abstract

In this chapter, we will do a general presentation of Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, of her history and importance, in order to highlight the relevance of this national institution. This description will serve us as contextual frame to understand the environment where the BA of Teaching Languages was born. We will also make a brief historical review of this BA program, by making emphasis on the strongest points that brought it to become one of the most important programs of the country. Finally, we will review the structure of the two educative programs in this Faculty: Teaching of the French Language, and Teaching of the English Language.

Key words: Historical review, Teaching Languages, educative program, strengths of the model.

Introducción

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, descripción general

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una de las cinco universidades públicas mexicanas pertenecientes a la *Red de Macro-universidades de América Latina y el Caribe*. Cuenta con 151 programas educativos, que van de bachillerato a postgrado. A nivel estatal, ofrece sus estudios al 34 por ciento de los estudiantes de licenciatura. El cien por ciento de sus programas educativos cuenta con acreditación por un organismo evaluador externo. Del total de investigadores, 353 forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), lo que ubica a la BUAP en el sexto lugar nacional en este rubro. Cuenta con 12 campus y 5 secciones regionales de bachillerato, lo que se traduce en atención al 80 por ciento del territorio del Estado. La presencia internacional de la Universidad se evidencia por la existencia de 70 convenios con instituciones académicas de los cinco continentes y 149 convenios de cola-

boración con organismos que ofrecen a los estudiantes y docentes estancias académicas y la participación en redes de investigación. Los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en la Enseñanza del Francés se benefician de algunos de estos convenios, lo cual les permite realizar estancias exitosas en el extranjero durante su formación profesional.

Estos rasgos nos permiten apreciar *grosso modo* la importancia de la Universidad a nivel estatal y nacional y evidencian la calidad de sus programas educativos.

Breve Historia de la Universidad

El 14 de abril de 1578, el Cabildo de la ciudad de Puebla solicitó al provincial de los jesuitas la fundación de una institución educativa. Con esta iniciativa nace el Colegio de la Compañía de Jesús de San Gerónimo, mismo que daría origen a la Universidad Autónoma de Puebla cuatro siglos después, tras el largo recorrido que presentamos a continuación:

Colegio Carolino (1790-1820)

En 1790, el obispo Francisco Fabián Fuero, reunió a todos los colegios abandonados por los jesuitas cuando fueron expulsados de la Nueva España en 1767, bajo el nombre de Real Colegio Carolino, nombre que conservó hasta 1820, año en que los jesuitas regresaron a México.

Real Colegio del Espíritu Santo (1820-1821)

Esta institución duró poco y fue conservada como tal, aproximadamente un año, pues el 22 de diciembre de 1821 la Compañía de Jesús es expulsada nuevamente del país.

Imperial Colegio de San Ignacio, San Gerónimo y Espíritu Santo (1821-1825)

Este nombre se le otorga a la institución bajo la regencia del Imperio de Iturbide, bajo la cual, aunque efímera, prosiguió la existencia de este Colegio.

Colegio del Estado (1825-1937)

Después de la caída del Imperio y del gobierno provisional, en 1825, el congreso local otorga al gobierno la "suprema inspección sobre el Colegio del Espíritu Santo", convirtiéndolo así en el Colegio del Estado.

Universidad de Puebla (1937-1956)

El 14 de abril de 1937, por iniciativa del general Maximino Ávila Camacho, queda instituida la Universidad de Puebla. Su dependencia a los dictados del gobierno, provocarían movimientos universitarios posteriores.

Universidad Autónoma de Puebla (1956-1987)

El 23 de noviembre de 1956, la Universidad de Puebla alcanza su autonomía y aparece publicada en el periódico oficial del estado la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Puebla.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El 2 de abril de 1987, el H. Congreso del Estado de Puebla, le otorgó el título de Benemérita a la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), como reconocimiento a su importancia histórica en la vida de México. Esta última denominación es aún vigente en la actualidad.

De esta forma podemos observar que la hoy Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, es una institución con una historia de dedicación al servicio de la educación desde la época colonial. Su permanencia como institución educativa lleva más de cuatro siglos de historia. Ha sabido adaptarse a los vaivenes históricos predominantes a nivel nacional, y los regentes de los diferentes tipos de gobierno (eclesiástico, imperialistas, liberales, etc.) la han preservado como la institución educativa más fuerte del estado, confiándole la empresa de la formación superior de sus estudiantes.

Antecedentes de la Facultad de Lenguas de la BUAP

Aún cuando la historia de la enseñanza de idiomas en nuestra universidad se remonta al Colegio del Espíritu Santo en 1587 (con la enseñanza del latín y el griego), los orígenes modernos de esta disciplina datan de 1954 cuando el rector de esa época, el Doctor Rafael Artasánchez Romero, el ingeniero Gabriel Jara Pérez y el profesor Gabriel Aguirre Carrasco, presentaron al Honorable Consejo Universitario un proyecto para la creación de un Departamento de Idiomas mismo que, al finalizar el año, dio como resultado el Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas de la Universidad de Puebla, donde se enseñaba el inglés, francés, alemán e italiano, llamadas *lenguas modernas*; y latín y griego, denominadas *lenguas clásicas*. Estos cursos se ofertaron tanto para universitarios como para el público en general.

En 1955 el Consejo Universitario le otorgó al Departamento de Idiomas el carácter de extensión universitaria, los cursos que se ofrecieron ya con este carácter fueron inglés, francés, alemán, italiano y esperanto. Para 1964 el Departamento de Idiomas se reestructuró y se agregó el náhuatl.

A través del tiempo y de acuerdo a las necesidades de la universidad y del mercado en cuanto a la lengua extranjera, los cursos sufrieron una transformación radical estableciéndose las carreras sub-profesionales de Profesor de Idiomas Modernos y Profesor de Lenguas Clásicas. La aprobación de este acuerdo se sometió a la consideración del Honorable Consejo Universitario, que lo aprobó decidiendo además, reordenar las funciones del Departamento de Idiomas; por un lado se continuó con los cursos libres, y por otro se inició un nuevo proyecto de Profesorado de Idiomas. En esta etapa, el plan de estudios

se completaba en cuatro años y, además de los estudios del idioma, se incluían los estudios de Pedagogía, Historia de México, Griego, Latín, Psicología del Aprendizaje y Gramática Española. Lo mismo que para los cursos libres, los alumnos de este programa podían estar inscritos en cursos de varios idiomas a la vez.

En 1979, por instrucciones del rector Alfonso Vélez Pliego, se integró una comisión que se dio a la tarea de realizar un diagnóstico de la situación de Departamento de Idiomas. En 1981 surge la idea de crear una licenciatura que formaría profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En consecuencia, se estableció un documento en el que se acordó la necesidad a nivel nacional, de organizar un programa en la enseñanza de idiomas, y la formulación de un programa de superación académica para los entonces profesores de lenguas.

En 1983 se puso en marcha el proceso de formación en esta disciplina, teniendo como base un programa de superación académica. El primer grupo de alumnos estuvo formado por profesores del Departamento de Idiomas y por algunos profesores de las escuelas preparatorias de la misma universidad. Como catedráticos, en esta etapa, participaron profesores e investigadores de la Escuela de Filosofía y Letras, del ICUAP, de la UNAM, de la UAM Xochimilco, del Anglo Mexicano y del Consejo Británico.

A los miembros de la primera generación, llamada "Generación Cero", se les otorgó el título de *Licenciado en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Aunque en su mayoría se trataba de profesores del área de inglés; se otorgó por única vez, el mismo título a tres profesores de italiano. Después de esa generación se concede únicamente el título en grado de licenciatura a los profesores en el área de inglés o en el área de francés.

Fue hasta el año de 1984, cuando se consolidó esta formación como parte de la Escuela de Filosofía y Letras. En 1993, la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras cambió de nombre a Licenciatura en Lenguas Modernas, conservando el mismo sistema de estudio de materias en bloque con las terminales de docencia y traducción.

En 1995, la universidad adoptó el sistema de créditos para todas sus licenciaturas. Ese mismo año se crea la Escuela de Lenguas de la BUAP, quedando integrada por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y por la Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO). En ese momento la Escuela de Lenguas se separa de la tutela de la Facultad de Filosofía y Letras para consolidarse como una escuela autónoma.

En agosto de 2002 la Escuela de Lenguas trasladó sus instalaciones a un edificio ubicado en la 24 norte 2003 en la colonia Humboldt, este inmueble anteriormen-

te lo ocupaba el Colegio Alemán (Colegio Humboldt). El traslado a estas nuevas instalaciones permitió incorporar cursos de lenguas para la población en general, se establecieron: la Casa de la Lengua Francesa, la Casa de la Lengua Alemana, se continuaron los servicios de la Casa de la Lengua Inglesa; se extendieron los cursos de lenguas de estacionales a sabatinos y dominicales, se continuó con el Departamento de Traducción inglés y francés y se abrió el Departamento de Educación Continua.

El 22 de julio de 2004 El Honorable Consejo Universitario aprueba el dictamen del Consejo de Investigación y Estudios de Posgrado con el que se crea la Maestría en Enseñanza del Inglés, con esta iniciativa, la Escuela de Lenguas se convierte en Facultad.

El Modelo Universitario Minerva (MUM)

Orígenes y orientación

En el año 2005, a partir del proceso de reforma universitaria, del Proyecto Fénix, del proyecto Profesionales 2000 y de la consulta realizada en el 2004 por el Honorable Consejo Universitario de nuestra universidad, se dieron transformaciones de importancia trascendental que llevaron a la creación del Modelo Universitario Minerva (MUM), mismo que se implementó en la mayoría de las unidades académicas, a nivel superior y medio superior. Esto llevó a la creación y al desarrollo del nuevo plan de estudios de la Facultad de Lenguas bajo la orientación del nuevo modelo educativo.

El MUM constituye una propuesta crítica hacia las nuevas tendencias globales y a señalamientos de organismos internacionales. Entre las primeras se consideraron:

- a) La Globalización: naciones compartiendo un mercado internacional y mayor atención a la ciencia y a la tecnología.
- b) El Neoliberalismo: priorizando las fuerzas del mercado por encima de la política social.
- c) La Sociedad del conocimiento: que se refiere a identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano (UNESCO, 1977).

Entre los organismos internacionales que han postulado políticas para reformar la educación, y que se han integrado al nuevo modelo educativo, se encuentran:

- a) La UNESCO, que considera tres aspectos obligatorios de la educación: pertinencia (contenidos congruentes), calidad, internacionalización (carácter universal del aprendizaje).

- b) El Banco Mundial (BM) el cual se enfoca en el papel que tiene la educación para el desarrollo social.
- c) La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual comparte el punto de vista de la UNESCO sobre la pertinencia y la calidad de la educación.

El Modelo Universitario Minerva es el documento que define las estrategias y acciones para garantizar la calidad de los programas de estudio de la Universidad. El Modelo surgió como resultado de una consulta amplia y plural de todos y cada uno de los integrantes de nuestra comunidad universitaria y la orientación de políticas internacionales. Este concurso permitió que se elaborara un modelo con un sello propio que cumple con los requerimientos para satisfacer las exigencias de nuestra sociedad cambiante.

Descripción del Modelo Universitario Minerva

El Modelo Universitario Minerva es un modelo basado en la función social de la universidad pública que debe preocuparse por el bienestar social y la calidad de vida de los ciudadanos, la cual debe ser activa, equitativa y de impacto social. Esta premisa ha orientado el ideario de nuestra Universidad, como una institución humanista, de espacios abiertos e integrados a la sociedad, con ambientes y escenarios de aprendizaje a los que todos los miembros de la comunidad tengan derecho.

Se puede decir que el modelo se basa en tres ejes que le dan vida:

- 1) Una nueva visión de la interacción universidad-sociedad.
- 2) Un modelo de aprendizaje cooperativo, de pensamiento crítico, de interdisciplinaridad, de reconstrucción y generación de conocimiento, de creación de ambientes y de diseño de escenarios para el desarrollo humano, que permee todos los estratos de la currícula formal, transversal y organizativa que conforman nuestra comunidad.
- 3) Un ideario que integra nuestra razón de ser, de dónde somos y a dónde queremos ir, integrando los valores que queremos inculcar en nuestros universitarios.

Con base en estos principios y su interacción, surge el modelo Universitario Minerva, el cual aspira a abrir nuevas perspectivas para la universidad y a mejorar los órganos colegiados al promover la toma de decisiones entre los integrantes de los mismos.

Hay que destacar que el modelo así construido, da continuidad a los esfuerzos de la comunidad institucional, mismos que a lo largo de la historia han contribuido al desarrollo de lo que actualmente es nuestra Benemérita Universidad.

El Plan de Estudios de la Facultad de Lenguas de la BUAP

Con el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2009 nuestra universidad, como se mencionó anteriormente, crea el Modelo Universitario Minerva, aprobado por el Honorable Consejo Universitario en la sesión del 13 de Diciembre de 2006. Este orienta a la revisión y actualización de los Programas Educativos (PE) promoviendo la incorporación de nuevas modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Examinando la estructura curricular de este modelo, podemos observar que la propuesta central tiene una orientación social participativa, basada en el currículo correlacionado, incorporando como característica particular los ejes transversales a través de los cuales se promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo; el aprendizaje basado en proyectos; una formación general con sentido humanista; el desarrollo de habilidades para el uso de la tecnología, la información y la comunicación (TICS); y el dominio de una segunda lengua.

El Plan de Estudios de la Facultad de Lenguas emanado de este proceso de integración está conformado por quince apartados: la *justificación* que contempla los referentes internos y externos que sustentan la actualización de este programa educativo; *misión* y *visión*, en congruencia con la misión y visión institucionales; los *objetivos generales* y *específicos* que guiarán el desarrollo de las actividades académicas; los *perfiles de ingreso*, y *egreso* de la carrera, el primero expresado en conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en el nivel medio superior, básicos para este programa; el segundo establece las características que tendrá el egresado de este PE de manera integral y pertinente, con base en los pilares de la educación considerados en el Modelo, los cuales se refieren a las competencias integradas por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social, relacionadas con la justificación y objetivos del PE; *las áreas de ejercicio profesional*: campo de trabajo, servicios a la sociedad y áreas de competencia profesional. Además, se incluye el *perfil del profesorado* que se expresa a través de la competencia científica, didáctica, para el manejo de la información y la comunicación y los *requisitos de ingreso*, *permanencia* y *egreso* del estudiante que cursa este programa.

Así también, se incluye la *estructura curricular* con sus características y componentes de acuerdo al modelo:

la descripción del mapa curricular, la matriz que representa la relación de asignaturas por niveles de formación, horas teoría, práctica y de trabajo independiente; la organización para abordar el conocimiento a través del currículo correlacionado permeado por los ejes transversales: Formación Humana y Social, Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento Complejo, Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación para la Investigación y Lengua Extranjera, los que favorecerán la formación integral del estudiante. El área de la Formación General Universitaria (FGU) da inicio a los ejes transversales, las asignaturas por nivel de formación, áreas disciplinarias y de integración disciplinaria, además de las asignaturas optativas que permitirán fortalecer la formación profesional y complementaria del estudiante; así mismo la estructura determina la flexibilidad académica y administrativa que ofrece el PE.

En el mismo documento se describen las *diversas formas de titulación* que permitirán al estudiante culminar los estudios en el tiempo establecido; los *programas de asignatura*, los cuales consideran los elementos fundamentales para implementar el proceso de aprendizaje enseñanza, mismos que han sido diseñados siguiendo una secuencia cuidadosamente armonizada que impulse el aprendizaje significativo para el logro de los objetivos del mismo.

El PE se fortalece a través del programa de integración social que promueve la interacción con el entorno, orienta la vinculación de la docencia, la práctica y la investigación para el beneficio de comunidades de bajo desarrollo social.

Los Mapas Curriculares de las Terminales en Inglés y Francés

Los mapas curriculares de las dos licenciaturas ofrecidas en la Facultad de Lenguas inician su vigencia en otoño de 2009, y se aplican por primera vez en ese periodo. Siendo licenciaturas diferentes, los mapas curriculares no tienen la misma estructuración. Ambas formaciones profesionales están programadas, según la disponibilidad de los estudiantes, para una extensión de cobertura de 3 años y medio, o 4 años o 6 años, en los cuales se contempla una etapa básica y una etapa de profundización.

Las materias impartidas en ambas terminales están relacionadas con una de las siguientes áreas del conocimiento: lengua extranjera, lingüística, docencia, investigación y cultura. Se tiene también el área de formación general universitaria (Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, Desarrollo de Habilidades del uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación, y Formación Humana y Social), y lo que se llama “asignatu-

ras integradoras” que son las materias que se enfocan en la práctica profesional de los estudiantes.

El sistema de créditos permite a los estudiantes tomar cursos con un valor mínimo de 11 créditos y un máximo de 32 créditos en los periodos de primavera y otoño (ver mapas curriculares en las páginas siguientes).

Ingreso, permanencia y egreso de las licenciaturas

En cuanto al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de las licenciaturas, estos procesos se rigen por el *Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la Admisión, Permanencia y Egreso de los Alumnos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.

Para el ingreso no se requiere un nivel de lengua específico, a pesar de que los aspirantes a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés cuentan regularmente con un nivel diferente a cero, ya que han cursado inglés de manera obligatoria en alguno de los niveles de educación precedentes al nivel superior. Los alumnos de francés, sin embargo, frecuentemente carecen de un nivel de lengua básico, por lo que inician desde el nivel cero.

Para ambas licenciaturas, existen exámenes de ubicación inmediatos al ingreso, lo que permite a los alumnos que así lo desean, ubicarse en el nivel de lengua que les corresponde. Los exámenes de ubicación los aplican los mismos profesores de las licenciaturas. Estos exámenes de ubicación no son obligatorios y no tienen costo.

En cuanto al egreso para ambas licenciaturas, además de lo señalado en el reglamento mencionado, el estudiante deberá contar con la certificación en A2 de una lengua extranjera diferente a su lengua meta.

En cuanto al nivel de lengua, para el egreso de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés se requiere la certificación B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, o 550 puntos en el examen TOEFL; para la Licenciatura en la Enseñanza del Francés se requiere el nivel B2 del mismo Marco.

Certificación Internacional de lengua

Es importante destacar que la Facultad de Lenguas cuenta con un Centro de Certificaciones Internacionales y Acreditación (CCIA), mismo que se encarga de acreditar y certificar el dominio de lenguas extranjeras por medio de exámenes internacionalmente reconocidos, avalados y aceptados con propósitos de intercambio y movilidad académica, profesional y laboral, tanto para los estudiantes de la Facultad de Lenguas como para estudiantes de otras unidades académicas y público en general.

Los exámenes que el CCIA ofrece con permiso y autorización de las universidades o instituciones generadoras de cada uno de ellos son:



Licenciatura en la Enseñanza del Francés

Facultad de Lenguas

Elaborado por la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Facultad de Lenguas.

LME LENGUA META **INV** INVESTIGACIÓN **OPT** OPTATIVA **FGU** FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA
LIN LINGÜÍSTICA **DOC** DOCENCIA **CUL** CULTURA **PPR** PRÁCTICA PROFESIONAL **INT** ASIGNATURAS INTEGRADORAS

28 Créditos		28 Créditos		24/27 Créditos		15/18 Créditos		15/18 Créditos		11/14 Créditos		15 Créditos	
				RUTA ACADÉMICA 3 AÑOS Y MEDIO									
OTIDIO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	
LENGUA META FRANCÉS I 10	LENGUA META FRANCÉS II 10	LENGUA META FRANCÉS III 10	LENGUA META FRANCÉS IV 10	LENGUA META FRANCÉS V 10	LENGUA META FRANCÉS VI 10								
TALLER FRANCÉS I 3	TALLER FRANCÉS II 3	TALLER FRANCÉS III 3	TALLER FRANCÉS IV 3	TALLER FRANCÉS V 3	TALLER FRANCÉS VI 3								
TALLER FRANCÉS II 3	TALLER FRANCÉS III 3	TALLER FRANCÉS IV 3	TALLER FRANCÉS V 3	TALLER FRANCÉS VI 3	TALLER FRANCÉS VII 3								
SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN 4	FONÉTICA Y FONOLÓGICA 4	ADQUISICIÓN DE LA LENGUA 4	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS 4	LINGÜÍSTICA GENERAL 4	FRASEOLOGÍA Y PRAGMÁTICA 4	LITERATURA FRANCESA I 4	LITERATURA FRANCESA II 4	LITERATURA FRANCESA III 4	LITERATURA FRANCESA IV 4	LITERATURA FRANCESA V 4	LITERATURA FRANCESA VI 4	LITERATURA FRANCESA VII 4	SEM INVESTIGACIONES 8
CHPC 4	PRAGMÁTICA 4	DIACRÓNICA GENERAL 4	MÉTODOS DE ENSEÑANZA 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	PRÁCTICA PROFESIONAL 5
CHPC 4	FRB 4	MÉTODOS DE ENSEÑANZA 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4
CHPC 4	FRB 4	PRAGMÁTICA 4	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3

28 Créditos		28 Créditos		20/22 Créditos		19/22 Créditos		16/19 Créditos	
				RUTA ACADÉMICA 4 AÑOS					
OTIDIO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO
LENGUA META FRANCÉS I 10	LENGUA META FRANCÉS II 10	LENGUA META FRANCÉS III 10	LENGUA META FRANCÉS IV 10	LENGUA META FRANCÉS V 10	LENGUA META FRANCÉS VI 10				
TALLER FRANCÉS I 3	TALLER FRANCÉS II 3	TALLER FRANCÉS III 3	TALLER FRANCÉS IV 3	TALLER FRANCÉS V 3	TALLER FRANCÉS VI 3				
TALLER FRANCÉS II 3	TALLER FRANCÉS III 3	TALLER FRANCÉS IV 3	TALLER FRANCÉS V 3	TALLER FRANCÉS VI 3	TALLER FRANCÉS VII 3				
SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN 4	FONÉTICA Y FONOLÓGICA 4	ADQUISICIÓN DE LA LENGUA 4	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS 4	LINGÜÍSTICA GENERAL 4	FRASEOLOGÍA Y PRAGMÁTICA 4	LITERATURA FRANCESA I 4	LITERATURA FRANCESA II 4	LITERATURA FRANCESA III 4	LITERATURA FRANCESA IV 4
CHPC 4	PRAGMÁTICA 4	DIACRÓNICA GENERAL 4	MÉTODOS DE ENSEÑANZA 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5
CHPC 4	FRB 4	MÉTODOS DE ENSEÑANZA 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4
CHPC 4	FRB 4	PRAGMÁTICA 4	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3

28 Créditos		28 Créditos		21 Créditos		22 Créditos		15/18 Créditos		11/14 Créditos		11/15 Créditos		13/16 Créditos		13/16 Créditos	
						RUTA ACADÉMICA 6 AÑOS											
OTIDIO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO	OTOÑO	PRIMAVERA	VERANO
LENGUA META FRANCÉS I 10	LENGUA META FRANCÉS II 10	LENGUA META FRANCÉS III 10	LENGUA META FRANCÉS IV 10	LENGUA META FRANCÉS V 10	LENGUA META FRANCÉS VI 10	LENGUA META FRANCÉS VII 10	LENGUA META FRANCÉS VIII 10	LENGUA META FRANCÉS IX 10	LENGUA META FRANCÉS X 10								
TALLER FRANCÉS I 3	TALLER FRANCÉS II 3	TALLER FRANCÉS III 3	TALLER FRANCÉS IV 3	TALLER FRANCÉS V 3	TALLER FRANCÉS VI 3	TALLER FRANCÉS VII 3	TALLER FRANCÉS VIII 3	TALLER FRANCÉS IX 3	TALLER FRANCÉS X 3								
TALLER FRANCÉS II 3	TALLER FRANCÉS III 3	TALLER FRANCÉS IV 3	TALLER FRANCÉS V 3	TALLER FRANCÉS VI 3	TALLER FRANCÉS VII 3	TALLER FRANCÉS VIII 3	TALLER FRANCÉS IX 3	TALLER FRANCÉS X 3	TALLER FRANCÉS XI 3								
SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN 4	FONÉTICA Y FONOLÓGICA 4	ADQUISICIÓN DE LA LENGUA 4	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS 4	LINGÜÍSTICA GENERAL 4	FRASEOLOGÍA Y PRAGMÁTICA 4	LITERATURA FRANCESA I 4	LITERATURA FRANCESA II 4	LITERATURA FRANCESA III 4	LITERATURA FRANCESA IV 4	LITERATURA FRANCESA V 4	LITERATURA FRANCESA VI 4	LITERATURA FRANCESA VII 4	LITERATURA FRANCESA VIII 4	LITERATURA FRANCESA IX 4	LITERATURA FRANCESA X 4	LITERATURA FRANCESA XI 4	LITERATURA FRANCESA XII 4
CHPC 4	PRAGMÁTICA 4	DIACRÓNICA GENERAL 4	MÉTODOS DE ENSEÑANZA 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5	SERVICIO SOCIAL 5
CHPC 4	FRB 4	MÉTODOS DE ENSEÑANZA 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	ANÁLISIS DEL DISCURSO 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4	EXPER. DOCENTE NIÑOS 4
CHPC 4	FRB 4	PRAGMÁTICA 4	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3	OPORTUNIDAD 3

Creación, Muestras y Muestras por Período
 Verano o Interperíodo
 Més. Cr-18
 Primavera / Otoño
 Més. Cr-32
 Més. Cr-11

- Test of English as a Foreign Language (TOEFL) en su versión ITP (Institutional Testing Program).
- Exámenes de Cambridge: Key English Test KET, Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE), Certificate of Advanced English (CAE) y (Certificate of Proficiency in English (CPE), Business Language Testing Service (BULATS) y LINGUASKILL.
- Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) de la Universidad de Siena.

Servicios adicionales:

- Exámenes de comprensión de textos.
- Curso de comprensión lectora en inglés y
- Trámite de Liberación de la lengua extranjera como requisito de titulación.

Respecto a este último es necesario señalar que a nivel universitario, para la liberación de la lengua extranjera (inglés), no se aceptan certificados o boletas TOEFL ITP, BULATS y LINGUASKILL emitidos por centros diferentes a la Facultad de Lenguas (CCIA).

Para la lengua gala, la Casa de la Lengua Francesa, perteneciente a la Facultad de Lenguas, es centro de aplicación de los exámenes DELF y DALF, por lo que aquellas personas que se interesen por la certificación de esta lengua pueden hacerlo en este centro.

Es necesario señalar que el proceso de certificación de los estudiantes de esta facultad es el mismo de cualquier aspirante a la certificación, con costos, contenidos y calendarios establecidos por los organismos certificadores.

Opciones de titulación

Los egresados de la universidad pueden titularse por dos modalidades: examen profesional y titulación automática, y hacerse acreedores a dos distinciones: *Ad Honorem* y *Cum Laude*, estas últimas cuando rebasan el promedio general en sus estudios de 9 y 9.5 respectivamente, y elaboran un excelente trabajo de investigación de tesis.

La titulación automática es una opción para todos aquellos alumnos que han obtenido un promedio general mínimo de 8.5, que no hayan recurrido ninguna materia.

La titulación por tesis es la segunda opción para quienes no cubran los requisitos para la titulación automática. En ambas licenciaturas el trabajo de investigación debe realizarse en la lengua extranjera, con los formatos establecidos por cada academia de investigación y debe defenderse también en la lengua de elaboración, frente a un jurado que domine tanto el tema como el idioma.

Regularmente el jurado está formado por tres profesores de la misma facultad, quienes fungirán como presidente, secretario y vocal, siendo el secretario el director de tesis. El director de tesis es elección del tesista, quien considera características fundamentales como el dominio del profesor en el área de investigación que interese al alumno, su disponibilidad en tiempo, su interés por el tema y la capacidad de interacción.

Sistema de Evaluación

El sistema de evaluación de ambas licenciaturas, al igual que las otras licenciaturas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, está regido por el *Reglamento de procedimientos y requisitos para la admisión, permanencia y trayectoria académica de los alumnos de modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, que en su artículo 46 y siguientes establecen como requisitos indispensables para tener derecho a evaluación:

- Asistir como mínimo al 80% de las sesiones para tener derecho a exentar por evaluación continua; y/o presentar el examen final en ordinario.
- Asistir como mínimo al 70% de las sesiones para tener derecho al examen extraordinario en caso de no aprobar el examen ordinario.
- En ambos casos el alumno deberá cumplir con las actividades académicas y cargas de estudio asignadas que señale el programa de asignatura.

Las oportunidades para acreditar una asignatura, son: un curso y dos recursos, lo que significa que para aprobar una asignatura se tienen tres oportunidades en ordinario y tres en extraordinario. Una vez cubiertas estas oportunidades sin que obtenga calificación aprobatoria, el alumno será dado de baja de la Universidad.

La calificación mínima para considerar un curso acreditado será de seis, dentro de una escala numérica de cinco a diez.

Actualización del programa educativo

Es importante mencionar la existencia de un Proyecto de Actualización del PE de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Licenciatura en la Enseñanza del Francés, el cual es uno de los documentos por los que la Institución responde al compromiso que tiene con la sociedad, en cuanto a la formación de docentes responsables de impartir clases de inglés y de francés en todos los niveles educativos y en diversos contextos. Este documento menciona el compromiso de acreditación institucional ante algún organismo evaluador externo, con el nivel 1 de calidad. De hecho, es importante mencionar el compromiso de recto-

ría de contar con el 100 por ciento de los programas educativos de la Universidad con este nivel. Para la Facultad de Lenguas, en las licenciaturas que abordamos en este capítulo, la acreditación se obtuvo en 2017, alcanzando el nivel comprometido.

Después de la implementación de este plan de estudios que inició en el 2009, se han podido identificar sus alcances y desafíos. Bajo un enfoque de mejora, se lleva a cabo desde el 2013, una fase de diagnóstico de los primeros años del plan de estudios. La evaluación hecha durante la acreditación nos ayudó a identificar nuestras fortalezas y desafíos.

Dado que la docencia es un ejercicio constante, la revisión y reflexión sobre los aciertos y desaciertos del plan de estudios constituye una práctica recurrente necesaria para la mejora del trabajo en beneficio de los estudiantes. Las decisiones que se tomen después del trabajo colegiado de autoevaluación y evaluación de los primeros años del plan de estudios darán lugar a las modificaciones

pertinentes para alcanzar los estándares establecidos por la Institución.

Conclusión

Como se ha descrito en este capítulo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una institución con una larga tradición histórica, que la ha colocado como una de las instituciones líderes a nivel nacional. De la misma forma la Facultad de Lenguas de la BUAP se ha consolidado como una unidad académica pionera y líder en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto regional y nacional. En este respecto cabe mencionar que la reputación de la Facultad de Lenguas es el resultado del trabajo arduo y la dedicación de todos y cada uno de los docentes así como del personal administrativo de la Facultad a través de los años. La descripción general que ofrece esta comunicación acerca al lector a la realidad que enmarca a las dos licenciaturas y a su comprensión del reconocimiento del que gozan en esta región del país.

Referencias

- HUERTA, Bortolotti Agustín (2005): "Génesis y Desarrollo en la Enseñanza de Lenguas en la BUAP", en *Tiempo Universitario*, Gaceta Histórica de la BUAP. Número 3, Año 8.
- BUAP (2009): "Modelo Universitario Minerva" *Fundamentos Modelo Universitario Minerva*. Talleres de El Errante Editor S.A. de C.V.
- BUAP (2012): *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Edición conmemorativa. Talleres de impresión de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- TÉLLEZ, Méndez Blanca A. et al. (2012): "La evaluación curricular: arenas movedizas. El caso de la facultad de lenguas de la BUAP" en *ReLingüística Aplicada*. No. 12. Universidad Autónoma Metropolitana. Consultado en <http://relinguistica.azc.uam.mx/no011/sec01a04.htm>
- Universidad Autónoma de Puebla (s/f): *Reglamento de ingreso, permanencia y egreso de la Universidad Autónoma de Puebla*, en <http://www.transparencia.buap.mx/unidad/i/admision.pdf>
- Universidad Autónoma de Puebla (s/f): *Reglamento de procedimientos y requisitos para la admisión, permanencia y trayectoria académica de los alumnos de modalidad escolarizada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* en <https://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/nosotros/autoridades/sec-acad/reglamentos/ReglamentoEstudiantes.pdf>

Learning strategies that helped the students of the 3rd semester of the BA in ELT at the UNACH to pass the pet examination

María Magdalena Bermejo del Villar
sallybermejodelvillar@hotmail.com

Irma Dolores Núñez y Bodegas
irmadnunez@yahoo.com.mx

María Magdalena Escobar Mendoza
magdalem@hotmail.com

Universidad Autónoma de Chiapas

Abstract

The aim of this research is to identify which English Learning Strategies are mostly used by EFL undergraduate students from the third semester of the BA in ELT at the National-Autonomous University of Chiapas (UNACH), who have successfully passed the Cambridge-ESOL Preliminary English Test (PET) examination. This study consisted of two measurements: a structured interview and Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (version 7.0). The findings indicated that all six strategy categories in the current research were used in the high and medium range of strategy use. The most used strategies among six categories of English Learning Strategies were metacognitive, followed by social, cognitive, affective, and compensation strategies. Memory strategies were the most infrequently used categories. The present study also found that gender did not affect the overall strategy usage.

Key words: strategy, learning strategy, permanence requirement, graduation requirement, passing grades, failing.

Resumen

El propósito de esta investigación es identificar cuáles son las estrategias de aprendizaje del inglés que son usadas con más frecuencia por los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH) quienes han aprobado el examen Cambridge-ESOL Preliminary English Test (PET). Los resultados indicaron que el total de las seis categorías en la presente investigación fueron usadas tanto en el alto como en el mediano campo de uso de estrategias. De las seis categorías de estrategias del aprendizaje del inglés las más usadas fueron las metacognitivas, seguido por las sociales, cognitivas, afectivas y compensatorias. Las estrategias de memorización fueron la categoría menos usada. El presente estudio también reveló que el género no afecta en general el uso de las distintas estrategias.

Palabras clave: estrategia, estrategias de aprendizaje, requisito de permanencia, requisito de graduación.

Introduction

It is important to mention that as an entrance requirement students at the *UNACH language School* have to succeed the institutional TOEFL examination of at least 350 points, and by the end of the third semester, the students would have to pass the Cambridge ESOL PET examination in order to continue with their studies; finally, on the ninth semester, the students have to successfully pass the First Certificate in English (FCE) as a graduating requirement. This research was carried out taking into account 15 students (15 out of 32) that constituted 100% of the universe of those 3rd semester students who passed the PET exam. We considered this area of study important because the curriculum of the BA in ELT has recently been re-designed as a result of a previous study, aiming to identify areas for

improvement. One of the weaknesses was the students' low level of English at the end of their studies.

Literature review

Language and learning are the first concepts that will be defined in order to understand their apparent relationship with successful English Language Learning. Next, the term strategy will be defined, what learning strategies are, the main language learning strategies as well as the main language learning strategies classification systems. Lastly, the influence of proficiency, age, culture, gender and motivation in EFL strategy use will also be mentioned.

Defining Language

According to the Merriam Webster Dictionary (2013), "Language is the system of conventional spoken or written symbols used by people in a shared culture to communicate with each other". A language both reflects and affects a culture's way of thinking, and changes in a culture influence the development of its language. Related languages become more differentiated when their speakers are isolated from each other.

People use their resources differently for communication but it seems to be equally flexible structurally. The principal resources in language are word order, word form, syntactic structure, and intonation in speech. Different languages keep indicators of number, person, gender, tense, mood, and other categories separate from the root word or attach the categories to it. The innate human capacity to learn a language disappears with age, and languages learned after about age 10 are usually not spoken as well as those learned earlier. Learning English has become very important, because it is now a language to communicate among people from different countries (Lingua Franca).

Defining Learning

A definition provided by the Institute of Education. University of London, (2002 p. 17) states that:

"Learning is a reflective activity which enables the learner to draw upon previous experience to understand and evaluate the present, so as to shape future action and formulate new knowledge."

There are some features highlighted by this definition; learning is:

- An active process in which the learner relates new experience to existing meaning, and may thus accommodate and assimilate new ideas.

- Past, present and future are connected, although a linear connection is not necessarily assumed: un-learning and re-learning may be implied.
- The process is influenced by the use to which learning is to be put: how the learning informs action in future situations is vital.

The main objective teachers have in the classroom is to provide activities that help students in their learning process, but for the present research it is even more relevant to identify what students do to help themselves in their learning process.

Defining Strategy

The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (1993) defines "strategy" as the procedure used in learning and thinking among other mental activities and which serves as a way of reaching a goal. In language learning, learning strategies and communication strategies are those conscious or unconscious processes which language learners make use of in learning and using a language. In the present research the word "strategy" is the clue word, because the main objective is to identify any specific actions, attitudes, in fact, any specific strategies that successful students use to pass the PET exam.

Defining Language Learning Strategy

Although there are many definitions of Language Learning Strategies in the literature, the most influential ones from 1990 to the present time are, perhaps, the following:

Cohen (1990 p. 5) states that "learning strategies are viewed as learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character." Cohen's definition highlights that students make a conscious selection of those strategies and through the development of this research it will be important to identify if the participants are, in fact, conscious about the strategies they use to learn successfully.

O'Malley and Chamot (1990 p.1) state that "language learning strategies are the special thoughts or behaviors that individuals use to comprehend, learn or retain new information." Oxford (1990:8) says that "learning strategies are the specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situation. Larsen-Free-

man and Long (1991 p.212) state “We turn now to the implications of research on learning strategies, *those unconscious and conscious activities undertaken by learners that promote learning.*”

Main Language Learning Strategies Classification Systems

Many studies have been carried out in the field of Language Learning Strategies. Oxford (1994) states that the L2 learner is not just a cognitive and metacognitive machine, but rather a whole person. She points out that there are about a dozen classification systems, which she attempts to classify as follows:

1. Systems related to successful language learners (Rubin, 1975)
2. Systems based on psychological functions (O'Malley & Chamot, 1990)
3. Linguistically based systems dealing with guessing, language monitoring, formal and functional practice (Byalystock, 1981) or with communication strategies like paraphrasing and borrowing (Tarone, 1983)
4. Systems related to separate language skills (Cohen, 1990)
5. Systems based on different styles or types or learners (Sutter, 1989)

Oxford's (1990) Strategy Classification System

After revising the different classification systems used by other researchers, it seems that Oxford (1990) has developed the most widely used Strategy Classification System, and this is reflected in her Strategy Inventory for Language Learning (SILL). This classification includes two major categories of strategies, namely, 35 *direct* strategies that directly involve the target language and 27 *indirect* strategies that support and manage language learning involving directly the target language. This Strategy Inventory for Language Learning is the one finally selected for the research because the results seem to be quite precise and helpful for the respective research contexts, and it could provide a solid guide to help learners in our context to develop learning strategies and lower the frequency of failure in the PET examination.

The Influence of Proficiency, Age, Culture, Gender and Motivation in EFL Strategy Use

In recent years the amount of research on the effect of different factors on the use of language learning strategies by second/foreign language learners has increased considerably. Those factors include the level of proficiency, age, gender, culture, and motivation.

Farhady (1982) stated, “language proficiency is not a one-dimensional phenomenon and learners are not homogenous in their proficiency in various language skills” (p. 46). Canale and Swain (1980) interpret language proficiency by assessing four communicative competences: grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. Language learning strategies are closely related to proficiency due to the success of strategy training or language learning being measured through proficiency. McDonough (1999) said, “The relationship between strategy use and proficiency is very complicated; issues such as the frequency and quality of strategy use do not accept a simple linear relationship to achievement in a second language” (p. 13). Extensive empirical studies developed in different countries have been conducted examining the relationship between **gender** and language learning strategies

In the research developed by Green and Oxford (1995), they investigated the differences in language learning strategies among 374 Hispanic male and female students at the University of Puerto Rico. They reported that female learners employed fourteen strategies while males adopted only one strategy. In addition, frequent strategies used by female students were based on memory, metacognitive, affective, and social strategies. After going through all the evidence presented by many authors, it was decided to include gender as a variable.

Recently, a great deal of research has supported the view that **cultural factors** contribute to the different uses of language learning strategies and also their relation to different ethnic groups. Oxford and Eharman (1995) viewed cultural background as a key factor in the study of second or foreign learning strategy, because they consider that cultural factors can shape the learner's beliefs, perceptions, values, and motivations in language learning.

Oxford, Hollaway, and Horton-Murillo (1992, p. 441) emphasize that: “Although culture is not the single determinant, and although many other influences intervene, culture often does play a significant role in the learning styles [and strategies]... adopted by many participants in the culture.”

Although this research will not focus specifically on **motivation**, because this enormous area could be a topic of research itself. The students of the BA in ELT at the university are motivated to learn because, as Gardner (1985) states, Instrumental motivation includes a more functional reason for learning the target language, such as a job promotion, or a language requirement. In this case, it is a language requirement, it is a requirement to pass

the PET examination to be promoted to the next semester. The students' motivation is to pass the exam in order to go on to the next semester.

Another factor that some researchers have found that affects the use of specific language strategies, is the age of the students. Although this research won't be focused on this factor.

Few studies have been found to investigate the use of LLSs by different age groups. This is justified by the fact that research is forced by time limits and is confined to homogeneous samples (e.g. Young children, secondary school, university students or adults). A study of young children developed by Wong-Fillmore, (1979) showed that cognitive and social strategies were very important. Chesterfield and Chesterfield (1985) conducted a study on bilingual learners and found that children developed receptive strategies (repetition and memorization) first. Then they developed strategies which allowed them to start and maintain interactions (e.g. Attention getting and asking for clarification). Finally, they developed strategies for the identification and monitoring of grammatical errors.

Methodology

This study was designed to investigate which learning strategies are used by the students from 3rd semester of the BA in ELT at the UNACH that have passed Cambridge-ESOL Preliminary English Test (PET) examination. This study involved the collection of two distinct data sets: background information about individual students and their learning activities derived from a structured interview and the questionnaire based on Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (version 7.0) (see Appendix 1). The methodology for this research was a mixed-method approach under the small-scale dimension category, according to McDonough J. & McDonough S. (2005), the mixed-method approach to research is one that involves gathering both numeric information (e.g., on instruments) as well as text information (e.g., on interviews) so that the final database represents both quantitative and qualitative information (Creswell, 2003, p. 20) and the small-scale dimension describes a research that has been done by the teacher as seen in McDonough J. & McDonough S. (2005). This was a piece of primary research because the primary source of information will be the group of third semester students that have just taken and passed the PET examination (Brown, 1988). This study was an insider research because the researcher has a direct connection with the research setting (Robson, 2002). The interviewees were

the researcher's students. According to Robson there are advantages and disadvantages in insider research, some of the advantages are that interviewees may feel more comfortable and freer to talk openly if familiar with the researcher. The rationale of using the SILL was that it appears to be a useful language learning strategy questionnaire. According to research reports and articles published in the English language within the last 10-15 years, the SILL appears to be the only language learning strategy instrument that has been extensively checked for reliability and validated in multiple ways. The statements in SILL are not only easy for subjects to respond, but they are also an efficient measurement of varied strategy use. It also measures the relationship between strategy use and other factors.

In this study, the qualitative approach will be used to analyze the data collected through the structured interview. The information provided by the interview was: proficiency level of the students (score on the institutional TOEFL exam), gender, extra hours of study, and activities besides the English class to practice the language. Whereas the entire SILL items and the scores of the following six categories: memory, cognitive, compensation, meta-cognitive, affective and social strategies will be analyzed through a quantitative approach.

Participants

All participants of this research were non-native speakers of English. Of the 15 students surveyed, 8 were male and 7 females. All participants were students of the 3rd. Semester of the BA in ELT program that had successfully passed the PET examination.

Design and implementation of data collection tools

The interview was designed by the researcher and it was comprised of closed and open-ended questions which asked about each participant's score in the TOEFL exam when they first started their BA in ELT, if they had taken English courses before attempting to present the TOEFL exam, if they had taken English courses besides their university English class for BA students, if they had attended a special course to prepare for the PET exam, if they had attended the Self Access Center to practice for their PET exam, if they were members of the Chat Club at the Self Access Center, if they usually practiced English outside the classroom.

The main instrument used in this research was Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL). The SILL was administered and scored by the researcher. The survey was composed of fifty multiple choice

items, and to assess the results, a five point Likert-scale (1 - low for 5 - high) was used. The scale and its meanings were: 1) never or almost never true of me, 2) usually not true of me, 3) somewhat true of me, 4) usually true of me, and 5) always or almost always true of me. The 50-item SILL questionnaire was composed of two main groups: direct and indirect strategies, which are subdivided into 6 groups. Six subgroups of SILL include 1) memory, 2) cognitive, 3) compensation, 4) metacognitive, 5) affective, and 6) social strategies.

Results of the study and discussion

We collected and interpreted data through the design and implementation of two types of data collection tools: a structured interview and the Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL). These were administered to 3rd semester students, who have already passed the PET exam.

Summary of Research Findings

The structured interview (appendix 1) was very helpful to provide the information required to answer the four research sub-questions, the answers were clear and gave us an idea of the actions taken by the participants, before getting to the BA in ELT and during the first three semesters, that seem to have helped them to be successful when presenting the second requisite to continue studying, the PET examination.

When the participants were asked about what they did besides taking their English classes, to be successful in the PET exam. The 47 % of the participants indicated that they studied English besides their English class, among them 13% studied at the Harmon Hall Institute, 20% studied the nine levels of English at the English Language Department at the UNACH and 7% attended to a Summer course. The 73% of the participants attended to a special course to be prepared for the PET examination; 27% attended to the Self-access center to practice for the PET examination; 13% attended to the Chat Club; the 87% reported practicing English outside the classroom. The amount of 13 participants reported to listen to songs and watch movies and videos in English, 6 participants reported to look for readings in English and, 4 participants work as a tourist guide to practice their English.

When the participants were asked about how many hours of extra work they did to improve their English and pass the PET exam. The answers were several: 7% of the participants spent 4 hours, 7% spent 3 hours, 40% 2 hours, 40% one hour and 7% 30 min. The majority of the

participants spent between one and two hours of extra work to improve their English and pass the PET exam.

In order to answer the question: if the students with higher scores on the TOEFL exam automatically pass the PET exam or if other factors influence results. Their score in that exam were asked and almost all the participants reported of having a different score. It seems that the difference in the results of the TOEFL exam is not affecting the success in the PET examination. The scores run from 370 the lowest to 598 the highest.

To answer the research question: "What are the learning strategies that seem to have helped the students of the 3rd semester of the BA in ELT at the UNACH to pass the Cambridge-ESOL Preliminary English Test (PET) examination?", participants' responded to the Oxford's (1990) SILL. The 50-item SILL questionnaire is composed of two main groups: direct and indirect strategies, which are subdivided into 6 groups, they include 1) memory, 2) cognitive, 3) compensation, 4) metacognitive, 5) affective, and 6) social strategies. Oxford's (1990) criteria of the mean scores were adopted in order to better understand the overall strategy use and the strategy use in six categories. The findings reported that the ranking order of the six categories strategy use of English Language is: Metacognitive, Social and Cognitive strategies are usually used. Affective, Compensation and Social strategies are sometimes used. The mean scores demonstrate that Metacognitive strategies are the most preferred strategies among the students

As a means to interpret the fifty multiple choice items on Oxford's (1990) SILL survey, Green and Oxford's (1995) criteria was used. The most preferred strategies in each category were interpreted as follows: (a) if more than 50% of the participants responded with 4 or 5 for the strategy use, it would be concluded that it was a frequent use in the overall strategy use; (b) if more than 20% to 49% of the participants responded with 4 or 5 for the strategy use, it would show a moderate use in the overall strategy use; (c) if fewer than 20% of the participants responded with 4 or 5, it would be an infrequent use in the overall strategy use. Remembering that (4) means: usually true of me, and (5) always or almost always true of me.

The strategies were described according to the rank order of participant's preferences: 1) Metacognitive Strategies, 2) Social Strategies, 3), Cognitive Strategies, 4) Affective Strategies, 5) Compensation Strategies, 6) Memory Strategies. It is important to remember that according to Oxford's (1990) Criteria of Mean Scores the first three groups of strategy belong to the "high use" category and the last three to the "moderate use" category.

The Metacognitive strategies are in first place in the ranking order and belong to the “high frequent use” category. The most preferred Metacognitive strategies among the eight included in this category are: a) To try to find as many ways as I can use my English and b) To look for opportunities to read as much as possible in English. This selection goes according to what the participants answer in the interview about the activities to practice their English. The 87% of the participants reported practicing English outside the classroom; the 87% reported listening to songs and watching movies and videos in English, 40% of the participants reported looking for readings in English. The last frequent strategy used in this category is: a) I look for people I can talk to in English.

Social strategies are in the second place in the ranking order and belong to the “high frequent use” category. The findings in relation to the six Social strategies included in the survey are that three strategies got the highest score: a) I practice English with others, b) I try to learn about the culture of English speakers and c) If I don't understand something in English, I ask another person to slow down or say it again. The responses also confirm what the participants said about the activities they do to practice their English. They expressed to practice their English with others. Besides that, the curricula of the BA in ELT at the UNACH includes subjects in which the students learn about the culture of different English speaking countries. The less frequently Social strategy used was: a) I ask for help from English speakers and I ask questions in English.

The Cognitive strategies are in the third place in the ranking order and also belong to the “high frequent use” category. The most preferred Cognitive strategy among the fourteen included in this category is: a) I watch English language TV shows spoken in English or to go to movies spoken in English. This answer supports what the students reported as activities they do to practice their English, 87% of the participants mentioned watching TV and movies in English. And the strategy that is less frequent used among the participants is: a) I make summaries of information that I hear or read in English.

The fourth place in the ranking score belongs to the Affective strategies; they belong to the “moderate use” category. The most preferred Affective strategy among the six included in this category is: a) I talk to someone else about how I feel when I am learning English. And the less frequent are two: a) I try to relax whenever I felt afraid of using English, and b) I give myself a reward or treat when I do well in English.

The Compensation strategies are in the fifth place of the ranking order and belong to the “moderate use” category. The most preferred Compensation strategy among the six included in this category is: a) I make up new words if I do not know the right ones in English. The strategies that are less frequently used in this category are: a) To understand unfamiliar English words, I make guesses, and b) I read English without looking up every new word. As it is evident the Compensation strategies are not very popular among the participants, I consider important help the learners develop more Compensation strategies.

Memory strategies are in the last place in the ranking order and also belong to the “moderate use” category. The most preferred Memory strategies among the nine included in this category, are: a) I use new English words in a sentence so I can remember them, and b) I physically act out new English words.

There are three infrequent strategies in this category: a) I review English lessons often, b) I use flashcards to remember new English words and c) I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.

The results in the six groups of strategies report that three groups of strategies are being used in a high frequency and the other three are being used in a moderate frequency, it means that the students that successfully passed the PET examination are using learning strategies in a high or moderate frequency use.

The results about the differences in the use of the overall strategies between male and female are very interesting since it seems that gender is not affecting the use of the strategies in the group of the participants that passed the PET examination. There is not a big difference in the use of strategies, among male and female, Metacognitive, social, and cognitive strategies belong to the rank of high use, the scores in the media for male and female are: Metacognitive Strategies 3.70 (male) 3.90 (female); Social Strategies 3.80 (male) 3.50 (female); Cognitive Strategies have the same score in both 3.50 (male) 3.50 (female).

Affective, compensation and memory strategies in both cases (male and female) are in the rank of medium use, it means that these strategies are sometimes used. There are not big differences among males and females use of strategies, only in the case of compensation strategies that the media for males is 2.90 and for females 3.50. It means that females usually use the strategies and males sometimes use them. The scores in the media for male and female are: Affective Strategies 3.20 (male), 3.10 (female);

Compensation Strategies 2.90 (male), 3.50 (female); and Memory Strategies 3.13 (male) 3.12 (female).

The findings about the English learning strategies used by the students that got the highest and the lowest score on the institutional TOEFL exam are an invitation for future research. It was surprising to me the differences in the use of the strategies among these two profiles of participants, but at the same time the results gave me an idea of why both participants successfully passed the PET examination. It seems that when they first enter the university the student with the highest score had better English level than the participant that got the lowest score, but the participant with the lowest score in TOEFL exam seems to have developed and adopted more English learning strategies during the first three semesters and this is probably why he successfully passed the PET examination. The differences among these two participants are being identified according to the media score of the frequency of use in each group of strategies. According to the results: a) Metacognitive strategies: the highest score in the TOEFL exam (3.50) and the lowest (4.10); Social strategies highest score in the TOEFL exam (3) the lowest (5); Cognitive strategies: highest score in the TOEFL exam (3.20) and the lowest (4), Affective strategies, the highest score in the TOEFL exam (2.50) and the lowest (3.10); Compensation strategies, the highest score in the TOEFL exam (3) and the lowest (3.30); and Memory strategies, the highest score in the TOEFL exam (3.10) and the lowest (3.60).

It was interesting to notice that among the six categories of strategies there are some individual strategies that are most frequently used. The strategies that got the category of high frequency usage belong to the Cognitive, Metacognitive, Compensation, Social and Memory. In the ranking order the first place is for a Cognitive strategy: a) If I can think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. The 93% of the participants

reported using this strategy. The second place is for a Metacognitive strategy: a) I pay attention when someone is speaking English, 87% of the participants reported using this strategy. The next three strategies, third, fourth and fifth place, were reported as used by the 80% of the participants and are: a) I look for opportunities to read as much as possible in English (Metacognitive); b) I watch English language TV shows spoken in English or to go to movies spoken in English (Cognitive); c) I plan my schedule so I will have enough time to study English (Metacognitive). The next three strategies, sixth, seventh and eighth place, were reported as used by the 73% of the participants and are: a) I read for pleasure in English (Cognitive); b) I have clear goals for improving my English skills (Compensation); c) I try to learn about the culture of English speakers (Social). The last two strategies, ninth and tenth place, were reported as used for the 67% of the participants and are: a) I use new English words in a sentence so I can remember them (Memory); and b) I remember new English words or phrase by remembering their location on the page, on the board, or on a screen sign (Memory).

Conclusion

The current study investigated the language learning strategies that this specific group of university students used. However, factors based upon each individual such as learning styles, cultural backgrounds, learning motivation, learning beliefs, etc. also might determine the use of their language learning strategy. These affective factors should be considered when conducting a future study on learners' strategy use.

More studies need to be conducted based on qualitative research, such as interviews, observations, journals, etc. in order to get more comprehensive and detailed results of the research on language learning strategy use.

References

- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chesterfield, R. & Chesterfield, K. B. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6:1, 45- 59.
- Cohen, A. (1990), *Language learning*, Heinle & Heinle, Boston.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California. SAGE.
- Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16(1), 43-59.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychological aspects of language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold, 50.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Institute of Education. University of London.2002: no.17 <http://eprints.ioe.ac.uk/2819/1/Watkins2002Effective.pdf>
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991) *An Introduction to second language acquisition research*. London: Longman
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32(1), 1-18
- McDonough, J. & S. McDonough. (2005). 'Principles and problems – what makes good research?' *Research Methods for English Language Teachers*. Arnold: London.
- Merriam Webster Online Dictionary. (2013)An Encyclopedia Britannica Company <http://www.merriam-webster.com/>
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Oxford, R.L. (1994), "Language learning strategies: an update", ERIC Digest 376707, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington DC.
- Oxford, R. L. & Eharman, M.E. (1995) Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R.L., Hollaway, M. E., & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20 (4), 439-445.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and practitioner researchers 2a ed.* Oxford. Blackwell.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41-51.
- Sutter, W. (1989), *Strategies and styles*, Danish Refugee Council, Aalborg, Denmark.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of "communication strategy" in C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 61-74, London. Longman.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. in C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. pp. 203-28. New York: Academic Press.

APPENDIX 1

Interview

This interview has been designed to identify some of the characteristics that the students of third semester of the BA in ELT have.

1. What was your score on the TOEFL exam when you first enter to the BA in ELT?

2. Did you take English courses before attempting to present the TOEFL exam?

YES NO

3. If YES, which ones

4. During the first three semesters of the BA in ELT, did you take English courses besides your English class?

YES NO

5. If YES, which ones?

6. Did you attend to a special course to be prepared for the PET exam?

YES NO

7. Did you attend to the Self Access Center to practice for your PET exam?

YES NO

8. Were you a member of the Chat Club at the Self Access Center?

YES NO

9. If YES, How often did you attend to the sessions?

10. Do you practice your English outside the classroom?

YES NO

11. If YES, How do you practice it?

12. If you have been practicing one or more of the activities mentioned above how many hours do you consider you practice your English, besides your English class, every day?

Appendix 2

Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Version 7.0)

Gender _____

Scores of PET _____

Time usually spent on English study each day _____

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English.

Please read each statement. Next to each statement, select the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells

HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements.

Circle your answers next to each statement. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

Strategy Inventory for Language Learning Statements**Part A**

- | | |
|---|-----------|
| 1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. | 1 2 3 4 5 |
| 2. I use new English words in a sentence so I can remember them | 1 2 3 4 5 |
| 3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. | 1 2 3 4 5 |
| 4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. | 1 2 3 4 5 |
| 5. I use rhymes to remember new English words. | 1 2 3 4 5 |
| 6. I use flashcards to remember new English words | 1 2 3 4 5 |
| 7. I physically act out new English words. | 1 2 3 4 5 |
| 8. I review English lessons often. | 1 2 3 4 5 |
| 9. I remember new English words or phrase by remembering their location on the page, on the board, or on a screen sign. | 1 2 3 4 5 |

Part B

- | | |
|---|-----------|
| 10. I say or write new English words several times. | 1 2 3 4 5 |
| 11. I try to talk like native English speakers. | 1 2 3 4 5 |
| 12. I practice the sounds of English. | 1 2 3 4 5 |
| 13. I use the English words I know in different ways. | 1 2 3 4 5 |
| 14. I start conversations in English. | 1 2 3 4 5 |
| 15. I watch English language TV shows spoken in English or to go to movies spoken in English. | 1 2 3 4 5 |

16. I read for pleasure in English. 1 2 3 4 5
17. I write notes, messages, letters, or reports in English. 1 2 3 4 5
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully. 1 2 3 4 5
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English. 1 2 3 4 5
20. I try to find patterns in English. 1 2 3 4 5
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. 1 2 3 4 5
22. I try not to translate word-for-word. 1 2 3 4 5
23. I make summaries of information that I hear or read in English. 1 2 3 4 5

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses. 1 2 3 4 5
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures. 1 2 3 4 5
26. I make up new words if I do not know the right ones in English. 1 2 3 4 5
27. I read English without looking up every new word. 1 2 3 4 5
28. I try to guess what the other person will say next in English. 1 2 3 4 5
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. 1 2 3 4 5

Part D

30. I try to find as many ways as I can use my English. 1 2 3 4 5
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better. 1 2 3 4 5
32. I pay attention when someone is speaking English. 1 2 3 4 5
33. I try to find out how to be a better learner of English. 1 2 3 4 5
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English. 1 2 3 4 5
35. I look for people I can talk to in English. 1 2 3 4 5
36. I look for opportunities to read as much as possible in English. 1 2 3 4 5
37. I have clear goals for improving my English skills. 1 2 3 4 5
38. I think about my progress in learning English. 1 2 3 4 5

Part E

39. I try to relax whenever I felt afraid of using English. 1 2 3 4 5
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. 1 2 3 4 5
41. I give myself a reward or treat when I do well in English. 1 2 3 4 5
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. 1 2 3 4 5
43. I write my own feelings in a language learning diary. 1 2 3 4 5
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English. 1 2 3 4 5

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. 1 2 3 4 5
46. I ask English speakers to correct me when I talk. 1 2 3 4 5
47. I practice English with other students. 1 2 3 4 5
48. I ask for help from English speakers. 1 2 3 4 5
49. I ask questions in English. 1 2 3 4 5
50. I try to learn about the culture of English speakers. 1 2 3 4 5

The development of autonomy through a learner-centered approach: uniting strengths to aid students improve their TOEFL scores

Rosalina Domínguez Angel
rosalinangel@hotmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala

ABSTRACT

This chapter describes how tutorial sessions were used, adopting a learner-centered approach and the stimulation of learner autonomy in order to support undergraduate students in the last term of their university studies. These students were part of the 2009-2013 cohort of the BA in Modern Languages at the UAT. The subjects did not get the needed score at the beginning of a TOEFL preparation course, hence they were offered advisory sessions in order to strengthen the areas that appeared to be weak in their diagnostic TOEFL test. 17 learners decided to take up the advisory sessions and their language gains in further TOEFL administrations are reported in this article together with qualitative evaluations of this intervention program.

Key words: autonomy, TOEFL test, learner-centered approach, individualized instruction.

RESUMEN

Este capítulo describe cómo el enfoque centrado en el alumno es implementado en forma de sesiones de tutorías para apoyar y fomentar la autonomía de un grupo de alumnos de licenciatura del último trimestre. Los estudiantes formaron parte de la cohorte 2009-2013 de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la UAT. Los participantes no obtuvieron el puntaje necesario al comienzo de un curso de preparación para el TOEFL, por lo tanto, se les ofrecieron sesiones de asesoramiento para fortalecer las áreas que parecían débiles en su prueba diagnóstica de TOEFL. 17 alumnos decidieron continuar las sesiones de tutorías y sus avances en el idioma se muestran en este artículo junto con las evaluaciones cualitativas de este programa de intervención.

Palabras clave: autonomía, examen TOEFL, enfoque centrado en el alumno, instrucción individualizada.

1. INTRODUCTION

In general, there are different constraints in language learning contexts because it is not possible to teach everything that students need to know about the target language in order to become proficient users of that language. Therefore, it is necessary to create alternative conditions that would allow learners to profit optimally, from all that is taught in class and be able to implement strategies to learn on their own and become more autonomous learners. Thus, active learning, student engagement, independent learning and a broad use of learner strategies are some factors that students need to acquire and develop in order to pursue and reach their learning objectives.

The present article will be focused precisely on the description of how a learner-centered approach worked in a 14-week workshop, complemented with individual tutorial sessions. It includes an account of how 17 students and three teachers coped with a different educational dynamic where the learners decided what to work with and tried out materials and tasks that were selected in order to develop language areas that appeared to be weak in a diagnostic mock TOEFL test. These students did not satisfy the minimal requirements of the course and were offered voluntary tutorial sessions in order to progress substantially in the term course and reach the TOEFL scores that would allow them to get a good grade for the TOEFL preparation course and comply with the needed proficiency level to get the undergraduate degree.

One important aspect to be mentioned is that these 17 students out of 24 did not get the 470 points that teachers required at the beginning of the semester. In a way, these learners were experimenting the so-called phenomenon known as 'the intermediate plateau' (Davies, P. personal communication, 2013), which is a point

in the learning process of a language where students feel they know the basics and they sense that their progress in learning stops being linearly ascendant. This plateau stage might be identified by learners as stagnation in their learning process and that is perhaps the very moment when a learner-centered approach and the stimulation and/or promotion of autonomy are necessary for students to satisfy their own needs and cope with their individual linguistics weaknesses. In the following section we will review the basic principles of such an approach.

2. LITERATURE REVIEW

The establishment of a learner-centered approach to teaching and learning suggests a series of conditions in order to be successful. In this respect, teachers have to engage students in the hard work of learning and prevent themselves from always calling on students, asking the questions, adding details to students' answers, offering examples, organizing the content, previewing and reviewing, etc. This does not mean that teachers should never do these tasks but sophisticated learning skills cannot be acquired without practice and teachers need to give learners the chance to have that practice (Weimer, 2013).

Research has consistently shown that learning skills must be taught explicitly along with content, in consequence, teachers have to teach learners how to think, solve problems, evaluate evidence, analyze arguments, generate hypotheses and they should not take for granted that learners will develop these skills on their own in an automatic way (Arnold, 1999; Weimer, 2013).

Likewise, learner-centered teachers must design assignments where students reflect, analyze and critique what they are learning and the way they do it. According to Weimer, teachers should challenge students' assumptions about learning and encourage them to talk about their own learning, like how they study for exams, how they do assigned reading, whether they revise their notes, how they cope with grammar rules and the like. Learners have to take responsibility for decisions they make about learning.

A learner-centered approach implies the increase of motivation through decision-making. A common language classroom very often requires teachers to make too many decisions, for instance, they decide what students should learn, how they learn it, the conditions under which they learn and the pace of learning. For that reason, students ought to participate in the determination of contents, assignments and deadlines, materials, learning pace and strategies, assessment and other aspects, in order to feel part of the learning process, hence more moti-

vated and less dependent. This is a relevant aspect in our study since the advisory work between teachers and students aims at empowering them to assess their language progress, their weaknesses and also be able to determine the content, practices and learning strategies that would eventually help them to overcome those weaknesses.

Scharle & Szabó (2000) and Weimer (2013) coincide that in order to adopt a learner-centered approach encouraging collaboration is crucial, hence, teachers must work to promote shared commitments to learning through online or face-to-face interaction thereby generating learning communities where students learn with and from each other. The rapid changes that take place in our highly technological societies demand our students' awareness about learning as a life-long process that requires skills of self-directed learning (Ho & Crookall, 1995).

From the aspects discussed above we can conclude that active learning, students engagement, independent learning, decision-making, problem solving, strategy use and the development of metacognition among other aspects, hold a close relationship with self-directed learning or autonomy. Little (1991, 1995) mentions in this concern that there is a general agreement about the qualities of an autonomous learner; according to him, autonomous learners understand their learning purposes, accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiative in planning and applying learning activities and review and evaluate their learning effectiveness. Holec (1981) and Little (1991) additionally agree that learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection and readiness to be proactive.

Benson & Lor (1998) are in line with the previous views and mention that autonomy has become a prominent theme in language education and this is due to the diverse outcomes from foreign language learning. Students who are learning a language do not necessarily have the same aptitude hence they do not engage in the same cognitive processes, also they do not need to learn the same things and despite the fact that languages are learned in order to be used, there are no limits to learning them, especially in current times where diverse resources and information are available in a democratic access to information with no specific curriculum.

Benson & Lor's (1998) previous argument provides support to the pursuit of our goals which were first to help learners realize that they could go beyond the plateau level in their English language competence. Secondly, we aimed to help learners discover the weak areas in their learning process and provide support for them to cater

to those needs by choosing their own tasks and materials and learning according to their own learning style and pace. And third, to establish an affective rapport and communication in such a way that meetings were not entirely focused on 'the subject matter' but sometime could be devoted to the person who has got other concerns and is willing to share them.

3. METHODOLOGY

3.1 Description of the subjects

This study originally involved two groups of students taking the eighth and last semester of the BA in Applied Modern Languages, offered by the Philosophy and Literature Department at the Autonomous University of Tlaxcala (UAT). These two groups of students were part of the 2009-2013 cohort and were enrolled in a course called 'standardized tests' that aims at helping learners to reach at least 550 points of the TOEFL. This course is the last one students take as the corollary of previous English courses taken from the 1st semester to the 7th semester. These courses consisted of eight hours of class a week while the 'standardized tests course' was taught only twice a week for two hours in each session.

Despite the fact that two groups were originally the subjects of the study, we will be reporting only the results of one group whose treatment was more closely followed and whose scores in the different mock tests were provided by the teacher of the class. This group was made up of 25 learners however eight of them did not need problems with the required level of TOEFL at the beginning of the course, so they did not get extra support. Also of the 22 students left, 5 were discarded because they missed two test administrations therefore we ended up with only 17 students who received individual academic support from the teachers. In this group there were 14 female and 3 male students whose ages range from 21 to 25 years old.

3.2 Description of the procedures

At the beginning of the course a diagnostic TOEFL test was administered to the learners and those who got less than 470 points of the paper-based version of the test were offered individual advisory sessions. Three teachers worked with 17 learners who did not get the desired TOEFL level. Students met their respective advisors on a weekly basis for half an hour. There was a general agreement among the advisors to try to focus on the following aspects while having the tutorial sessions with learners: a) The promotion of empowerment, b) the promotion of autonomy, c)

appealing to strategies to show affect and raise the learners' self-esteem, d) individualized instruction and e) extensive reading. Also the advisors asked learners to keep a journal where they could write their thoughts, ideas, feelings and reactions derived from their individual progress, from the advisory sessions and also from the sessions with the course teacher. The advisory sessions with students lasted the whole term from February to May 2013.

The point of departure for the meetings with students was based on the results of the diagnostic test. Advisors focused the preliminary meetings on the aspects that appeared to be weak in the different areas of the diagnostic test and suggested that learners to do activities that could help them to improve in those areas. Along with that, teachers attempted to establish a good rapport with the learners and this implied not only dealing with language problems but with other issues that were perhaps more personal. In the opinion of the advisors this personal communication enhanced trust and to a certain extent more commitment on the part of the learners and a by-product of this interaction resulted in raising the students' self-esteem. In this concern, Arnold (1999:12) justifies this phenomenon since this inevitable evaluation that we make of our own worth is essential in cognitive and affective activity and quotes Canfield and Wells (1994:5) who suggest that:

The most important thing a teacher can do to help students emotionally and intellectually is to create an environment of mutual support and care. The crucial thing is the safety and encouragement that students sense... they must recognize that they are valued and will receive affection and support.

The increase in the TOEFL score was, after all, a priority for the advisory sessions. Advisors suggested web pages where learners could have extra practice in the needed areas, for example:

http://www.learn4good.com/languages/spec_english_toefl.htm a site whose purpose is to provide online TOEFL guide though free interactive examples of real style TOEFL test questions, and to explain the purpose and layout of the test. The TOEFL test preparation planner was also suggested: http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_student_test_prep_planner.pdf, for learners to have practice on the IBT version of the TOEFL test including samples of essays and the criteria to grade them. Another useful website was: <http://www.stuff.co.uk/toefl.htm>, which offered excellent reading practice and timed practice of mock tests.

The nature of the present project was determined not only within the scope of the language teaching program of the UAT, other language teaching programs of state universities were in line with a similar project and agreed to ensure a focus on extensive reading. This decision derived from a previous study carried out at the BUAP where good results were obtained and where the materials offered in the following sites were used with great success: <http://eslyes.com/> 365 ESL short stories which offers reading texts, reading comprehension exercises and cloze exercises. Also the site <http://freestoriesforkids.com/> was recommended to have practice with short stories with morals that strengthened values. Texts could be read and listened to at the same time.

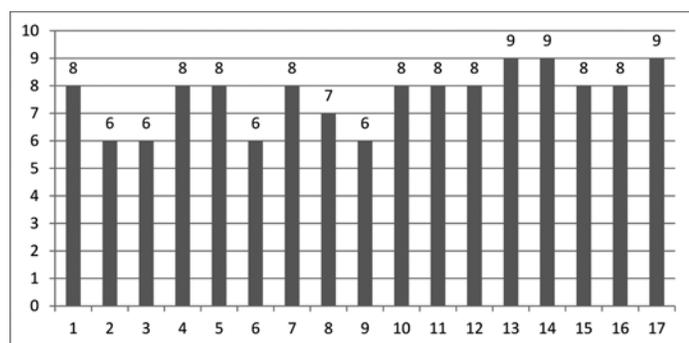
Teachers met on a monthly basis to comment on students' reactions towards the advisory sessions and on the learners' grades when they were available. They worked collaboratively to share experiences and resources they suggested to their respective tutored learners. They did not assess learners but were in contact with the teacher of the course in order to be up-to-speed in relation to the students' grades in every mock test.

4. RESULTS AND DISCUSSION OF RESULTS

4.1 Quantitative analysis

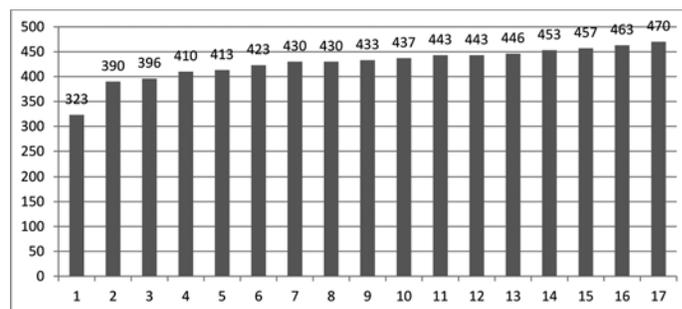
Before discussing the results of the diagnostic test and the five other TOEFL practice tests, we would like to provide a picture of what the learners' grades were after the 1st course of English they took in the BA program. We have to remember that learners are required to have passing results of the KET (Key English Test) test in order to be accepted in the Applied Modern language Program. This, however, is not always the case since some students can also be accepted without that requirement. Here, apart from comparing their progress in the different administrations of the TOEFL test we can also see their language development from the beginning of their studies up to the end of the BA program.

Figure 1. Grades of the English course after the 1st semester.



The baseline scores show that at the beginning of the learners BA studies most of them had average grades. The grades show that perhaps students 2, 3, 6 and 9 entered the program without the required 'KET level' and were struggling to get a passing grade. In general, the average grade of this group of students was 7.6. We have on the other hand, learners 13, 14 and 17 who apparently were considerably successful at the beginning of their studies but, at the beginning of the 8th semester, they did not get the required TOEFL level; that is why they became part of the 'treatment group'.

Figure 2. Results of the diagnostic test.

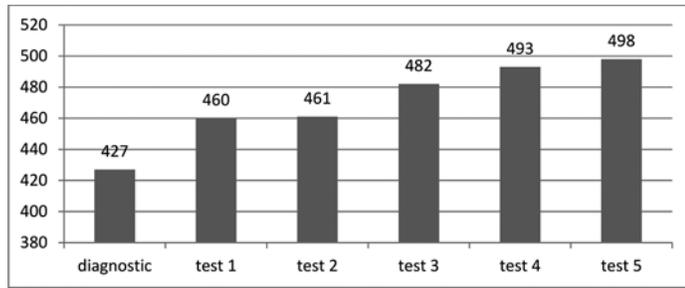


The above illustrated results show the scores on the 1st administration of the TOEFL test which were decisive on the selection of students who needed special support in the weak areas identified through the test. By establishing a comparison of the 1st grades scores and the diagnostic test results, we notice a slight difference among the subjects. It is evident for example, that student 1 was an average learner at the beginning but at the end of her studies she happened to register the lowest score in the whole class. This could be due to the fact that learners face the format of a test that they have never taken before and, for some learners, it takes time and effort to get familiar with this format.

It is also noticeable from the results in figure 2 that subjects 6, 7 and 9, that tended to have the lowest grades in this group, achieved a remarkable progress to the extent that their scores could be considered average but not low any more. In contrast, students 2 and 3 continued in the lowest scale showing very little achievement.

Figure 3 shows the average results of all the TOEFL administration. It is noticeable that after the diagnostic test, learners reacted positively and made a good effort to increase their level of proficiency. It was before taking test 1 that the advisory sessions started and the increase of motivation among the learners can be seen with the results of test 1 which shows the highest progress between one test and another; the average gains were of 33 points.

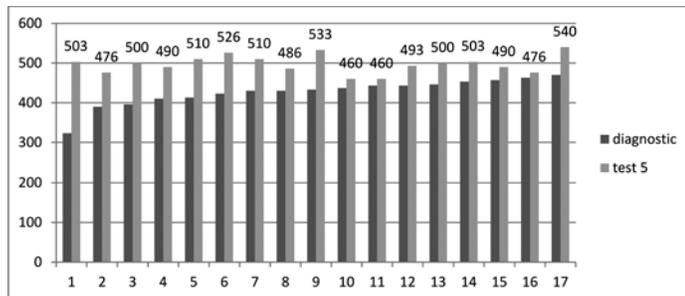
Figure 3. Average scores from the different TOEFL administrations.



Test 2 shows a stage of stagnation where the results obtained were just maintained. A significant progress was made again after the administration of test 3, in the middle of the term, which registered an average gain of 21 points. An ascending line continued with the administration of the other two tests which showed modest but higher degrees of competence. The 4th test registered an increase of 11 points average and the 5th and last test, had small but stable gain of 5 points average.

Figure 3 portrays only the average results of the whole ‘treatment’ group but does not give us a clear picture of the students who, in the end, were able to reach the 500 points of TOEFL. Figure 4 can help in this concern.

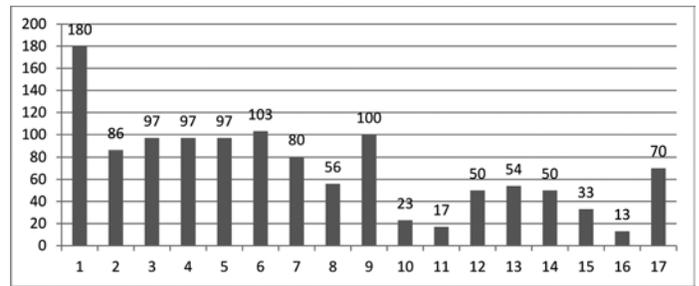
Figure 4. Score differences between the diagnostic test and test 5.



The figure above contrasts the results of students at the beginning of the intervention and at the end. From there, we can identify the learners who were able to reach the 500 points of TOEFL and beyond, namely: learners 1, 3, 5, 6, 7, 9, 13, 14, and 17. Among these students, the most remarkable results were obtained by those located at the beginning of the graph, because they had the lowest scores in the diagnostic test and had great gains at the end. In contrast to the success obtained by those learners, we can observe a poor language improvement by learners who had higher grades in the diagnostic test but seemed not to make great progress in the last test, for example learners 10, 11, 12, 15 and 16.

A more specific view of the individual proficiency progress can be seen in figure 5 which describes the exact number of learner gains.

Figure 5. Individual counts of proficiency gains.



The most remarkable case of progress is learner 1 who was able to increase 180 points from the beginning up to the end of the semester. Learners 6 and 9 had a good performance as well since they reached 100 points or more. Learners 2, 3, 4 and 5 merit a special mention as well because they registered very low grades at the beginning and had significantly more proficiency gains than learners located at the end of the graph.

As we can see in the previous figure, the poorest results in this comparison were for learners 16, 11 and 10 in that order. We need to remember, however, that for some learners the last administration of the test was not necessarily the one with the highest scores. Since the mock tests were different and some students found some versions more difficult than others, depending on the test itself or really the individual background knowledge or proficiency.

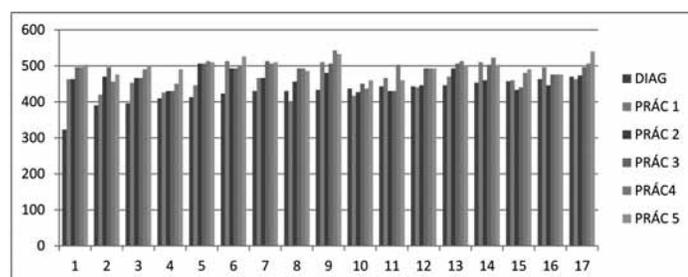
Table 1. Individual scores of all TOEFL administrations.

Learner	DIAG	TEST 1	TEST 2	TEST 3	TEST 4	TEST 5
1	323	463	463	496	496	503
2	390	420	470	496	456	476
3	396	453	466	466	490	500
4	410	426	430	430	450	490
5	413	446	506	506	513	510
6	423	513	493	493	500	526
7	430	466	466	513	506	510
8	430	400	456	493	493	486
9	433	510	480	506	543	533
10	437	417	427	450	437	460
11	443	466	430	430	503	460
12	443	440	446	493	493	493
13	446	470	493	506	513	500
14	453	510	460	503	523	503
15	457	460	433	440	480	490
16	463	496	446	476	477	476
17	470	463	473	496	506	540

Table 1 shows the individual scores of students after the administration of all test taken throughout the semester. These scores will allow us see the individual variation between one test and another. Table 1 allows us to identify the cases of students who were following a constant ascending line in relation to their TOEFL scores. Almost half of the learners showed a normal improvement pattern with every mock test, e.g. 1, 3, 4, 5, 12, 13, and 7, 14 and 17 who had a slight drawback but continued progressing gradually. The other half of the learners showed diverse drawbacks that impeded them to reach the level they had in a determined administration of the test. This is the case of learner 2 who reached 493 points in test 3 that were never reached again. Student 6 for example, obtained 513 points in test 2 and only at the end she was able to do better.

The data presents the case of learners who once were able to get a higher score but with further test administrations they were not able to reach even the same level, e.g. learner 14 registered 510 point in test 2 and despite the fact that other tests were successful, that score was not reached again. Another remarkable case of this sort is learner 16 whose highest score was 496 in test 2 and after four other tests, this score was not any better.

Figure 6. Individual scores of TOEFL administrations



The scores in table 1 are illustrated in figure 6 in order to have a more holistic view of the learners' progress. One aspect we can notice is that the last test was not necessarily the most successful. Learners 5, 9, 11, 13 and 14 registered a better score in test 4 than in test 5. Likewise, for some learners, test 1 was more successful than test 2 since learners 6, 9, 14, 15 and 16 obtained a better score. This perhaps indicates that the degree of difficulty of the tests varies and that some formats would include content or items that some learners will feel more comfortable with or that they could relate more easily to their background knowledge or to the discrete linguistics aspects they master.

All in all, we can state that most learners made significant progress that can be noticed from the baseline data up to test 5. As mentioned in the discussion of figure 5, a minimal progress was observed with learners 10, 11, 15, 16 whose rates in the graph look close to flat. It would be useful to know what happened exactly with these learners and get to know their reactions and comments in relation to the tutorial sessions.

In the coming sections we will be describing the qualitative data derived from the opinions of a couple of learners who were interviewed three months after the whole course and the advisory sessions finished. Along with that, we will discuss the teachers' comments in relation to the advisory sessions they provided.

4.2 Qualitative analysis

This section will focus on the opinions of students who took part in the study. The structured interviews were based on eight questions that explored the following issues: a) the first TOEFL score and how they felt with this result, b) strategies learners use to improve their score, c) how students monitored their progress, d) the usefulness of sessions, e) how the advisory sessions can be improved, f) to what extent they developed autonomous learning, g) activities they continue doing to improve their language acquisition.

The answers provided to the questions explained above varied. S1 claimed feeling disappointed with her score because she felt that she was doing all right with her English throughout the program but when she found out her score she felt that all the efforts she had made were useless. She decided however to improve and increase her score and do whatever was necessary to succeed. S2 on the other hand, had a similar score but said it was ok since she took another test in the 4th term of the program and she got 325 points, in a way this new score was low but it was also evidence that she was progressing.

In relation to the strategies they used in order to improve, both students mentioned they were determined by the weakest results in the test which in both cases was the listening section. Hence S1 worked with songs and lyrics as well as conversations on the web. Similarly, S2 listened to songs and watched movies where American and British English were spoken. Both of them read articles whose spoken version was available, hence much vocabulary and many grammar structures were revised and practiced. S2 tried to use the new vocabulary in new sentences in order to remember the meaning and be able to use those lexical items appropriately.

Autonomous learners are able to monitor their progress after the implementation of learning strategies to consciously improve specific language areas. Our subjects assert that the advisory sessions were useful to monitor their work as well as the practices they did in class. The new administration of the mock tests was determinant to see if those areas where they were feeling weak were improving or not.

In relation to the advisory sessions both students state they were very useful because they provided a good atmosphere to discuss individual doubts and problems that very often cannot be treated when being all together in the class. S1 mentioned that it was good for her to know that other people were worried about her results and attentive about her progress. The advice and suggestions they received about activities they could do on the web or with Self-Access Center (SAC) materials were of great use to them. They recognize however, that learners need to take this opportunity more seriously and be responsible about the meetings even if they are not intended for a grade.

In relation to the development of their autonomous learning, learners do not feel very confident about that. S1 maintains that she still feels very attached to the teachers' guidance but recognizes that since they are doing the Teaching Practices and the Social Service they have to lead their classes and make decisions that concern their own students' learning, hence that makes them feel that decision-making is power and they use this power for their own benefit. S2 feels more independent and autonomous and acknowledges this to the reason that she decided to go on abroad and detach from the normal protective atmosphere of the class.

The activities that learners carry out to continue increasing their proficiency level are determined a great deal by their own teaching responsibilities. They admit that having those teaching commitments make them devote a great time and effort to have productive classes that motivate their learners. An important remark was made by S2 who admits that her English level improved significantly after going to the Summer Camps in the United States. This experience helped her to acquire colloquial and everyday language that is not taught in school and adds this remarkable comment:

Actualmente enseñar es una manera de seguir aprendiendo porque debemos tener una idea exacta de lo que se va a aprender y de cómo lo vamos a transmitir a los alumnos, es un gran desafío. Continúo leyendo mucho,

en Estados Unidos compre muchos libros porque allá son muy baratos, y ahora leo más estratégicamente porque además de disfrutar las lecturas voy subrayando las palabras o frases que desconozco y luego las busco en el diccionario y luego trato de usarlas. Continúo viendo muchas películas porque son una gran fuente de aprendizaje de la lengua y de la cultura. Yo noto por ejemplo cómo las personas hablan y se comportan diferente dependiendo del contexto donde están, no es lo mismo un americano en Estados Unidos, que uno que está de visita en México. Por supuesto, sigo usando muchas estrategias para aprender y ahora de manera más consciente porque yo identifico lo que desconozco y ya no es como cumplir con las tareas para que el profesor me asigne una calificación.

The previous comment illustrates precisely how learners are able to become independent and do autonomous learning only after they sense and appreciate the advantages of being aware of their needs, and take the decisions that will provide them with learning experiences. Autonomy is not something that can be taught or imposed in class; it is rather a state of mind that learners can reach if they are aware of the endless and wonderful learning improvements they can attain if they decide to do so. Hence our roles as teachers could only be those of helpers, facilitators, advisors, and guides (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden & Rubin, 1987).

5. CONCLUSIONS

The results shown above might be considered to be a normal result of a collective effort in aiding learners to improve their proficiency level in English. It is difficult to determine if the positive results obtained at the end of our intervention were due to the outcomes derived from the advisory sessions, from the practice in class, or from the learners' own decisions.

We need to recognize that uniting all these efforts in a determined learning situation is not the general learning condition of most of our learners but the exceptional one. Nevertheless we, as advisors, lived the experience of meeting learners (who were not our students) on an individual basis in order to solve a learning problem, and as a result, we conclude that adopting a learner-centered approach is beneficial because we treat learners as individuals with characteristics that differ from those of their classmates.

Learners felt especially important and very often the academic matters were more personal when students felt they needed to share other personal issues. Hence, another important issue arises from this project that ini-

tially attempted to enhance autonomy through a learner-centered approach and that is affect. We need to be aware that learners and learning are conditioned by forces of the social context which affect them emotionally (Arnold 1999). Therefore, teachers and learners need to be empathetically connected, and for this to happen, there must be an identification with the other person. Only when teachers are in close contact with their own feelings are they able to establish empathetic behavior in their relationships with students.

References

- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. New York: Cambridge University Press
- Benson, P. & W. Lor (1998). *Making sense of autonomous learning*. English Centre Monograph No 2. University of Hong Kong.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1992). *Apprendre a apprendre et apprentissage hétérodirigé: les auto-apprentissages*. Tunis: Hachette
- Ho, J. & D. Crookall (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching. *System* 23/2, 235-243.
- O'Malley, J. M & Chamot A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L. (1993) Research on second language learning strategies. *Annual review of Applied Linguistics* 13, 175-185.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1. Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Books for Language Teachers.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23/2, 175-181.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weimer (2013). *Learner-centered teaching. Five key changes to practice*. San Francisco. CA: Wiley.
- Wenden, A.L. & J. Rubin (1987). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.

Desempeño de la competencia lingüística-comunicativa en inglés, generación 2009-2013 Lic. en la Enseñanza del Idioma Inglés

Universidad Autónoma de Guerrero

Dora María Ocampo Herrera
docampo_86@hotmail.com

Efraín Dávila Ibarra
efraindavila_inv@yahoo.com.mx

Mercedes Rodríguez Burgos
mercedes_burgos@yahoo.com

Sergio Francisco Reyna Pineda
sergiofco_pin@hotmail.com

Universidad Autónoma de Guerrero

Resumen

El presente trabajo es un estudio comparativo del desarrollo de la competencia lingüística (Reading & Writing, Listening, Speaking) de los alumnos de la Lic. en la Enseñanza del Idioma Inglés de la UAGro., generación 2009-2013 al ingreso, trayecto y egreso. Esta investigación es parte de un macro proyecto entre varias Universidades Públicas de México, llamado PIAFET, en Programas de Formación de Docentes en Lenguas, generación 2009. Este trabajo es la continuación de un primer estudio realizado también en el marco del proyecto PIAFET, el cual fue denominado "El nivel de inglés al ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés de la UAGro.", dicho estudio describe los resultados obtenidos en el examen institucional (nivel KET), los cuales son utilizados en el presente estudio para compararlos con los resultados obtenidos en el examen institucional (nivel PET) de permanencia al finalizar el cuarto semestre y los resultados del examen institucional (nivel FCE) de egreso.

Palabras clave: competencia lingüística-comunicativa, formación de profesores, inglés, certificados de competencia.

Abstract

The present work is a comparative study of the development of language proficiency (Reading & Writing, Listening, Speaking) of students of the BA in English Language Teaching from UAGro, generation 2009-2013, since their beginning to their egress. This research is part of a macro project between several public universities in Mexico, called PIAFET in Teacher Training Programs in Languages, Generation 2009. This work is a continuation of the first study also conducted under the PIAFET project, which was called "El nivel de inglés al ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés de la UAGro." This study describes the results obtained from the institutional exam (KET level), which were used to be compared with the results obtained from the institutional exam (PET level) which is regularly taken at the end of the fourth semester and the results of the institutional exam (FCE level) which is a requirement for graduation.

Key Words: language-communicative proficiency, Teacher Training, English, language proficiency certification

Introducción

En la actualidad los diferentes sistemas de educación superior en México promueven la idea de trabajar con criterios y estándares de calidad y competitividad internacionales, lo que ha dado pie para que dichas instituciones colaboren de manera conjunta creando redes de trabajo entre diferentes instituciones que les permitan el logro de dichos estándares de calidad. Prueba de esto, el presente

estudio que es parte de un macro proyecto denominado PIAFET (Proyecto Integral de Análisis de Factores que afectan la Eficiencia Terminal), dirigido específicamente a dar seguimiento a la generación 2009 de los programas educativos en el área de inglés participantes, encabezado por la Dra. Rebeca Tapia Carlín de la BUAP, el cual se desarrolla en el marco de la RECALE (Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras) cuyo objetivo general es fortalecer la Competitividad Académica de los Programas Educativos que participan a través de sus Cuerpos Académicos. Aunado a lo anterior, el presente estudio es la continuación de una primera investigación realizada en el mismo programa educativo, denominada “El nivel de inglés al ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés de la Universidad Autónoma de Guerrero.” Realizado por Ocampo, H., Reyna, P. y Vaca, G. (2013) en el cual se dan a conocer el nivel de lengua con el que ingresan los estudiantes a la carrera, los instrumentos utilizados para su evaluación y la descripción de los puntajes logrados en las cuatro habilidades lingüísticas.

Dada la importancia que posee la asignatura de Inglés y su evaluación constante en la formación del profesional, cuyo campo laboral es precisamente la enseñanza del mismo, este trabajo presenta una comparación y valoración del desempeño obtenido en las habilidades lingüísticas (Reading & Writing, Listening, Speaking) de los alumnos de la generación 2009-2013, esto a través de la descripción de los puntajes obtenidos en los exámenes institucionales de ingreso (nivel KET), de permanencia al finalizar el cuarto semestre (nivel PET), y de egreso (nivel FCE). En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito servir como diagnóstico, el cual constituya un elemento principal para la realización de un trabajo posterior relacionado con la mejora de alguna situación que limite un mejor desempeño lingüístico.

Concepto de Competencia

Es innegable el alcance y la trascendencia que ha tenido el concepto de competencia, ya que éste está presente en una multiplicidad de áreas del conocimiento. Puede decirse que es un viajero en el tiempo, pues tiene sus orígenes en la Grecia antigua, en los trabajos de Platón, quien ya definía a la competencia como la cualidad de ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo.

Aunado a lo anterior, el concepto de competencia, de acuerdo a una gran cantidad de autores, tiene como antecedente una tradición laboral, más que en el campo de la educación. Sin embargo hoy en día, de acuerdo con Zabala, A. y Arnau, L. (2008) la noción de competencia se

muestra como alternativa a modelos educativos, los cuales han sido insuficientes para responder a las necesidades laborales y por ende a los problemas que depara la vida.

Hoy en día, las competencias se definen como la actuación eficaz en situaciones determinadas, que se apoyan en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Condemarín y Medina, 2000). Por su parte, Perrenoud, (2000) define a la competencia como una capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos los cuales ayuden a solucionar problemas en diferentes situaciones. Es decir, competencia equivale a ser capaz de transmitir y poner en práctica lo aprendido.

Dado lo anterior, una concepción actualizada de las competencias permite visualizarlas como el resultado de la unión de las políticas públicas, la economía y la voluntad institucional representando la oportunidad de una renovación para la educación. De esta manera, podría decirse que:

...cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de toda la vida). Esta posibilidad, que se abre con la adopción del enfoque por competencias en la educación, permite avanzar desde una visión de la pedagogía de la memorización, la aplicación o la restitución, al servicio de “llenar las mentes” que ha prevalecido hasta la actualidad, hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de “mentes competentes” mediante el principio didáctico de “aprender lo que no se sabe, haciéndolo” (Denyer, Furnémont, Poulain, y Vanloubbeek, 2007:31).

Ante el panorama actual la educación tiene la oportunidad de construir un nuevo significado para el concepto de competencias en el ámbito educativo, ya que no se trata solo de una moda, sino de una obligación de todos los niveles educativos a trabajar y producir en torno a ellas.

Competencia Lingüística / competencia comunicativa

En un principio el concepto de competencia estaba más dirigido hacia la competencia lingüística, la cual fue definida por Chomsky, como la capacidad que tiene cualquier individuo dotado de la facultad de hablar para expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. El enfoque de Chomsky sobre la competencia comunicativa está más relacionado con el dominio de la parte gramatical.

De acuerdo con Chomsky, esta competencia está interiorizada, pero se exterioriza en cada acto lingüístico, y es a lo que llama “actuación lingüística” o manifestación de la competencia.

Una definición más actual, es la de Martín, V. (2009) quien define a la competencia lingüística como el buen conocimiento de la lengua materna y/o de la lengua que sirve de comunicación, facilita la comprensión de cualquier tipo de mensaje cifrado en esa misma lengua compartida y, asimismo, favorece la capacidad de poder expresar cualquier contenido, idea o pensamiento que se desee compartir.

Dado que el concepto de “Competencia Lingüística” de Chomsky, está centrado solo en el dominio de las reglas gramaticales de generación de oraciones, surge el concepto de “Competencia Comunicativa”, presentado por Hymes en la década de los sesentas, definiendo a la competencia comunicativa como “el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla”. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Actualmente existe un término, el cual podría decirse que aglutina ambas concepciones sobre competencia (lingüística y comunicativa), se trata de “competencia en comunicación lingüística”, el cual de acuerdo con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, es la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales.

Aunado a lo anterior, también mencionan que escuchar, hablar y conversar son acciones que exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas que les permitan establecer vínculos con los demás y con el entorno. Por otro lado, la lectura y escritura son definidas como acciones que exigen desarrollar las habilidades para buscar, recopilar, seleccionar y procesar la información y que permiten al individuo ser competente a la hora de comprender y producir distintos tipos de textos con intenciones comunicativas diversas¹.

La competencia lingüística-comunicativa en la formación de los docentes de inglés

La sociedad actual demanda de los docentes tareas más complejas que las que podríamos denominar clásicas, como por ejemplo explicar con claridad y evaluar con ob-

jetividad. La labor actual del docente rebasa por mucho esas tareas y se extiende hasta alcanzar la gestión de las variables organizativas y curriculares que faciliten y provoquen aprendizajes relevantes y verdaderamente funcionales para la vida de los estudiantes. Es decir, se tiene que pensar en una formación basada en un conjunto de competencias básicas que todos los alumnos deben adquirir durante su proceso de formación, capacitándolos para hacer frente a los cambiantes escenarios, actuar eficazmente y ser capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida. Todo lo anterior atañe por supuesto de manera directa, a los futuros profesores, los cuales están siendo formados y quienes deben desarrollar competencias profesionales docentes de manera integral que les permitan desempeñar su labor de manera exitosa. Por supuesto parte fundamental de estas competencias que debe desarrollar un futuro profesor de inglés es el dominio de la competencia lingüística-comunicativa tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, en este caso el idioma inglés, comprendiendo la expresión, comprensión y producción oral y escrita, lo cual favorecerá su inserción como profesores en la comunidad nacional e internacional, dado el caso.

La realidad de la competencia lingüística-educativa de la gran mayoría de los docentes de inglés en México, sin importar el nivel educativo, es baja. Al respecto, se han elaborado múltiples diagnósticos sobre lo que sucede en las aulas y los logros de los aprendizajes.

En 1993 se estableció un programa basado en un enfoque funcional-comunicativo con un componente importante de desarrollo de estrategias de lectura para la enseñanza de lenguas, nacionales o extranjeras. Sin embargo, el balance de la SEP (2006) en la enseñanza en este ámbito, de la reforma llevada a cabo en 1993, reconoce que los alcances fueron limitados para lograr el dominio de una lengua adicional e indica, a partir de un estudio exploratorio, que la mayoría de los estudiantes no era capaz de comunicarse en inglés a su egreso de la secundaria (SEP 2006, p. 11), realidad que ha sido reportada por otros estudios (Marín, N., 2009).

Entre las causas citadas por el documento diagnóstico de la SEP (2006) para explicar los resultados limitados obtenidos en la enseñanza de lenguas adicionales y en particular del inglés, se encuentran fundamentalmente dos: Los niveles de dominio de la lengua por los profesores y la falta de referenciales para medir los niveles mínimos que debían alcanzar los alumnos.

La Subsecretaría de Educación Básica ha efectuado pruebas diagnósticas que han mostrado que sólo una fran-

ja muy pequeña de la población de maestros en servicio, realmente alcanza el nivel deseable de dominio, mientras que el grueso de éstos despliega un nivel que en promedio podría caracterizarse como un “A2”. Por lo anterior, puede decirse que uno de los problemas más comunes en la formación de los docentes de inglés es la competencia lingüística-comunicativa.

Cummins, J. (2002) señala que el desarrollo del lenguaje es un proceso continuo durante toda la vida; por tanto, los programas de formación para profesores de lenguas deben seguir un enfoque comunicativo, integrando la lengua y la cultura. Sin embargo, según este autor, generalmente se aborda el estudio de la lengua de manera segmentada y es desafortunadamente este enfoque el que parece predominar en la formación del profesorado de lenguas tanto en nuestro país como en muchas partes del mundo.

Certificación de la competencia lingüística

En la actualidad el fenómeno de la globalización se ha involucrado en muchas de las actividades del ser humano, principalmente en las relaciones comerciales y políticas entre países. En el caso de la educación, aún existen grandes disparidades. Muchos de los países desarrollados tienen buenos niveles educativos en todos los niveles; sin embargo, existe un número importante de países en los que la educación deja mucho que desear. De acuerdo con lo dicho por Hong, E. (2013) es indudable que el nivel educativo de un país tiene que ser alto para que sus industrias sean competitivas y para que un buen número de sus habitantes pueda tener acceso a buenas posiciones de trabajo.

La globalización fomenta el incremento de las oportunidades de movilidad laboral y académica generando el debilitamiento de las fronteras entre los países, y por supuesto se vuelve más evidente la necesidad del reconocimiento mutuo de títulos y diplomas. En este mismo sentido Gómez, F. (2009) sostiene que tanto las instituciones educativas como los empleadores deben poder interpretar claramente el valor de las calificaciones que un aspirante haya obtenido en otro(s) país(es). En lo que se refiere a los conocimientos lingüísticos, los certificados de competencia lingüística son ya un referente muy estimado en el mercado laboral y especialmente determinante en el ámbito universitario internacional.

Actualmente, el abanico de certificaciones de competencia lingüística en el idioma inglés es muy amplio. Existen organismos europeos y estadounidenses dedicados a la evaluación y certificación de competencias. Precisamente, la homologación de las distintas certificaciones de competencia lingüística se ha convertido en las últimas décadas, en un asunto preferente, y es precisamente el Marco Común Euro-

peo de Referencia (MCER) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas el esfuerzo más importante que se ha hecho a este respecto, ya que es la primera vez que se adopta un documento común que puede servir como directriz didáctica para sistemas educativos y tradiciones de enseñanza muy diferentes.

Los “niveles comunes de referencia” (escala de seis niveles, A1, A2, B1, B2, C1, C2) que propone el MECR permiten evaluar el progreso de un individuo en el proceso de construcción de su competencia en la lengua que aprende. Las competencias lingüísticas que se evalúan son: Comprensión auditiva, Comprensión de lectura, Interacción oral, Expresión oral, Expresión escrita (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012).

Exámenes internacionales

En la actualidad existe un gran número de exámenes oficiales, reconocidos internacionalmente, los cuales se apegan al MCER. Los exámenes más representativos son hechos por el sistema educativo inglés o por el sistema americano (Estados Unidos).

Con respecto a los certificados estadounidenses, hoy por hoy, los reconocidos por las grandes compañías internacionales y universidades son:

- TOEFL (Test of English as a Foreign Language) y
- TOEIC (Test of English in International Communication), este certificado se ha convertido en la norma internacional de evaluación de inglés en el mundo de los negocios y de la comunicación.

Por otro lado se encuentran los certificados ingleses, los cuales constituyen una certificación de conocimientos lingüísticos para institutos de enseñanza, empresas y empleadores. Los principales exámenes de Cambridge, entre otros más, son:

KET (Key English Test), **PET** (Preliminary English Test), **FCE** (Cambridge First Certificate in English), **CAE** (Certificate of Advanced English), **CPE** (Certificate of Proficiency in English), **BEC** (Business English Certificate). Se obtiene después de tres exámenes (tres niveles), BEC Preliminary, BEC Vantage y BEC Higher, consiste en dar por probados los conocimientos lingüísticos alcanzados en el idioma inglés para el mundo de los negocios. **IELTS** (Internacional English Language Testing System), este examen está diseñado para evaluar las competencias generales de comprensión oral y escrita, así como otras áreas prácticas como el resumen de texto o la capacidad de redacción (British Council, España).

Tabla 1. Descripción de los niveles del MCER

<i>Marco común europeo de referencia (MCER)</i>		
	Nivel	Descripción
Usuario básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Usuario competente	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: Instituto Cervantes

Tabla 2. Equivalencias de exámenes internacionales con el MCER

Cambridge Exams	TOEFL	MCER
CPT (Certificate of Proficiency in English)	TOEFL(PBT) 550-600+ TOEFL(CBT) 230-250+ TOEFL (IBT) 88-100+	C2
CAE (Certificate in Advanced English)	TOEFL (PBT) 525-550 TOEFL (CBT) 195-230 TOEFL (IBT) 70-88	C1
FCE (First Certificate in English)	TOEFL (PBT) 450-525 TOEFL (CBT) 145-195 TOEFL (IBT) 50-70	B2
PET (Preliminary English Test)	TOEFL (PBT) 310-450 TOEFL (CBT) 50-145 TOEFL (IBT) 10-50	B1
KET (Key English Test)		A2
Beginner		A1

Fuente: Certificados de competencia lingüística en Inglés

Metodología

En esta etapa del estudio se realizó una investigación exploratoria descriptiva, en la cual se utilizaron los resultados de la aplicación de tres exámenes institucionales equivalentes a los niveles de KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test) y FCE (First Certificate in English) de la Universidad de Cambridge. Estos exámenes se aplicaron respectivamente como exámenes de ingreso (KET), permanencia (PET) al finalizar el cuarto semestre y de egreso (FCE) respectivamente a los alumnos pertenecientes a la generación 2009. Como ya se indicó este estudio es la continuación de un proyecto que se inició al ingreso de la cohorte 2009-2013, en el cual se reportaron 48 estudiantes participantes (total de número de estudiantes que iniciaron en la generación 2009). Para la aplicación del examen institucional nivel PET, la generación contaba con 45 estudiantes inscritos y al finalizar su formación profesional eran 41, los cuales presentaron el nivel FCE.

La edad promedio al iniciar era de 25 años y el 70% se dedicaba exclusivamente a sus estudios. En esta segunda etapa, ya no se indaga si los estudiantes estudian o trabajan.

La información obtenida fue proporcionada por parte de la dirección de la escuela, quien es la encargada de la organización y aplicación de los exámenes. Dicha información contiene los resultados obtenidos de las cuatro habilidades lingüísticas: Reading & Writing, Listening y Speaking, considerando el valor de cien como puntuación máxima entre las habilidades evaluadas. Las calificaciones que se consideran aceptables se encuentra en un rango de 80 – 100.

Es importante señalar que para estos exámenes institucionales, los profesores que son Examinadores Orales del Consejo Británico son convocados a participar en su aplicación, y solamente una pequeña comisión de tres profesores (designados por la dirección de la escuela) son los encargados de calificarlos.

Con respecto a los tiempos de aplicación y porcentajes, éstos son iguales a los que marca el protocolo del Consejo Británico como se señala en la siguiente tabla.

Tabla 3. Información sobre los exámenes internacionales

	Componentes	Duración	(% del total)
K E T	Parte 1 Lectura y Escritura	1 hora 10 minutos	50%
	Parte 2 Comprensión auditiva	30 minutos (incluidos 8 minutos para transcribir las respuestas)	25%
	Parte 3 Expresión oral	8-10 minutos por cada par de candidatos (formato 2:2)	25%
P E T	Parte 1 Lectura y Escritura	1 hora 30 minutos	Lectura: 25% Escritura: 25%
	Parte 2 Comprensión auditiva	Alrededor de 35 minutos (incluidos 6 minutos para transcribir las respuestas)	25%
	Parte 3 Expresión oral	10-12 minutos por cada par de candidatos (formato 2:2)	25%
F C E	Paper1: Reading	1 hora	20%
	Paper2: Writing	1 hora 20 minutos	20%
	Paper3: Use of English	45 minutos	20%
	Paper4: Listening	40 minutos (aprox.)	20%
	Paper5: Speaking	14 minutos por pareja de candidatos	20%

Fuente: University of Cambridge ESOL Examinations

Cabe señalar que para esta investigación solo se toma en cuenta la calificación obtenida la primera vez que se realiza el examen, es decir, si algún alumno reprobó el PET o el FCE institucional, este estudio no informa de la segunda vez que lo tuvo que presentar.

Finalmente se contrastarán los resultados de los tres exámenes para analizar el desempeño lingüístico de la cohorte 2009 por cada habilidad lingüística (Reading, Writing, Listening, Speaking).

Resultados

A continuación se muestran, por medio de tres tablas, los resultados obtenidos de la aplicación de los tres exámenes institucionales niveles KET, PET y FCE presentados en tres diferentes momentos a lo largo de su formación profesional por los alumnos de la cohorte 2009 – 2013 de la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés de la UAGro.

Tabla 4. Resultados del examen institucional nivel KET presentado al ingreso de la carrera

Alumnos	Reading & Writing	Listening	Speaking	Final Average
1	90	84	100	91
2	84	80	90	84
3	69	40	70	59
4	95	80	90	88
5	62	30	80	57
6	70	48	80	66
7	85	48	100	77
8	78	76	100	84
9	90	72	70	77
10	78	72	90	80
11	93	92	100	95
12	78	80	100	86
13	89	52	100	80
14	70	32	80	60
15	60	52	70	60
16	69	60	80	69
17	93	88	100	93
18	85	88	80	84
19	65	57	100	74
20	73	76	80	76
21	89	80	90	86
22	89	84	100	91
23	53	44	70	55
24	89	84	100	91
25	82	32	90	68
26	87	72	100	86
27	73	56	100	76
28	84	48	80	70
29	76	44	80	66
30	58	36	100	64
31	73	52	70	65
32	75	48	80	67
33	85	80	100	88
34	90	80	100	90
35	69	56	80	68
36	49	32	70	50
37	84	76	100	86
38	84	29	90	67
39	80	84	100	88
40	78	64	85	75
41	93	88	100	93
42	78	48	100	75
43	87	80	100	89
44	82	76	100	86
45	84	56	90	76
46	84	40	90	73
47	80	64	90	78
48	80	60	100	80
Porcentaje promedios aceptables	56%	31%	87%	46%

Fuente: Ocampo, D., Reyna, S., Vaca, Y. (2013)

Tabla 5. Puntuación obtenida de los alumnos de acuerdo a sus habilidades lingüísticas, nivel PET, al finalizar el cuarto semestre de su formación profesional.

Alumnos	Reading	Writing	Listening	Speaking	Final Average
1	97	100	100	96	98
2	94	84	68	82	82
3	83	80	74	68	76
4	100	92	92	100	96
5	69	72	52	76	67
6	77	64	32	90	64
7	71	76	56	78	70
8	86	88	60	82	79
9	55	45	50	60	53
10	94	92	88	88	91
11	69	80	78	86	78
12	60	70	50	80	65
13	69	40	96	92	74
14	90	85	87	100	91
15	88	90	78	100	89
16	71	56	69	64	65
17	69	92	64	88	78
18	82	85	90	95	88
19	94	76	96	75	85
20	55	60	58	65	60
21	77	64	60	76	69
22	100	76	88	98	91
23	91	80	92	96	90
24	70	60	65	73	67
25	83	64	64	98	77
26	71	88	72	92	81
27	83	88	84	82	84
28	74	68	52	68	66
29	86	80	76	96	85
30	83	52	80	96	78
31	97	92	84	98	93
32	91	76	92	94	88
33	91	56	68	100	79
34	69	48	44	64	56
35	83	88	64	86	80
36	94	76	92	88	88
37	80	20	76	100	69
38	100	96	100	100	99
39	77	80	52	92	75
40	89	92	92	80	88
41	80	72	80	92	81
42	94	92	80	98	91
43	94	92	56	76	80
44	86	76	68	74	76
45	83	84	56	96	80
Porcentajes promedios aceptables	64%	51%	40%	71%	49%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Puntuación obtenida de los alumnos de acuerdo a sus habilidades lingüísticas, nivel FCE, al finalizar el octavo (último) semestre de su formación profesional.

Alumnos	Reading	Writing	Use of english	Listening	Speaking	Final Average
1	43	47	58	37	84	54
2	76	63	60	93	100	78
3	47	57	66	73	78	64
4	43	50	22	37	70	44
5	31	33	42	40	74	44
6	56	68	82	93	96	79
7	42	60	30	43	88	53
8	60	80	82	73	100	79
9	69	68	68	60	84	70
10	58	60	48	53	84	61
11	20	45	34	23	74	39
12	80	87	88	90	92	87
13	96	55	68	76	100	79
14	43	45	74	90	94	69
15	27	47	60	37	90	52
16	73	62	66	73	84	72
17	62	45	50	57	88	60
18	47	58	52	60	80	59
19	24	77	42	17	66	45
20	56	48	48	37	74	53
21	56	55	68	87	78	69
22	62	62	62	53	92	66
23	27	50	40	53	98	54
24	49	43	38	47	68	49
25	62	70	54	70	84	68
26	38	50	52	60	92	58
27	22	55	40	20	70	41
28	42	63	60	40	90	59
29	73	87	74	87	100	84
30	57	57	40	43	68	53
31	42	50	24	33	72	44
32	47	82	66	63	88	69
33	91	98	94	83	100	93
34	29	72	68	63	74	61
35	67	62	34	37	62	52
36	36	60	38	33	78	49
37	60	68	58	40	80	61
38	80	62	42	40	74	60
39	64	77	52	57	82	66
40	53	88	42	27	62	54
41	44	90	62	53	84	67
Porcentajes promedios aceptables	10%	17%	10%	17%	61%	7%

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 presenta los resultados del examen institucional nivel KET, el cual sirvió como instrumento para evaluar el nivel de inglés con el que entraron los alumnos de la cohorte 2009-2013 y que además fue requisito de ingreso, junto con el EXANI II del CENEVAL.

Retomando lo expuesto por Ocampo, D. et al (2013) en el estudio que le antecedió a éste, la habilidad de la cohorte 2009 en la que obtuvieron más promedios aceptables (entre 80 y 100 puntos) fue la de "Speaking", con un 87% de los alumnos. La habilidad que le siguió fue la de "Reading & Writing" con un 56% de la población. La habilidad en la cual se obtuvieron las calificaciones más bajas es la de "Listening" con un 31% de calificaciones aceptables (de 80 a 92). Cabe destacar que solamente en la habilidad oral se obtuvieron calificaciones de 100, pero no así en las otras tres. A los resultados anteriores puede agregarse el porcentaje de alumnos que obtuvieron un puntaje aceptable en las cuatro habilidades, el cual fue de 46%, es decir 22 alumnos, (dato por debajo de la media).

Con respecto a la tabla 5, se muestran los resultados obtenidos en el examen institucional de nivel PET aplicado al finalizar el cuarto semestre de su carrera. Como puede observarse, la habilidad en la cual alcanzaron un mejor porcentaje de promedios aceptables es la de "Speaking", con un 71%, seguida de "Reading" y "Writing", 64% y 51% respectivamente. Finalmente con un 40% está la habilidad de "Listening". Cabe destacar que 22 alumnos de 45, es decir un 49%, obtuvieron promedios aceptables conjuntando las cuatro habilidades.

Finalmente en la tabla 6, se observan los resultados del examen institucional nivel FCE presentado como requisito de egreso. La habilidad con mejores resultados es nuevamente la de "Speaking" con 25 alumnos con promedios aceptables, lo que equivale a un 61%, más arriba de la media. Sin embargo, en contraste con lo anterior, las otras habilidades refieren valores muy bajos, por ejemplo en las habilidades de "Writing" y "Listening", 7 estudiantes obtuvieron promedios aceptables, es decir solo el 17% de la población. Las habilidades con menor grado de aceptabilidad, son "Reading" y "Use of English", ambas obtuvieron solamente 10% respectivamente, es decir únicamente 4 estudiantes lograron obtener promedios aceptables. Por último, se puede observar que en relación a los promedios parciales de las cuatro habilidades juntas, solo tres estudiantes obtuvieron promedios entre 84 y 93 puntos, equivalente a un 3%.

Con la finalidad de poder observar de manera más gráfica los resultados de las tres últimas tablas (4, 5 y 6) y poder compararlos entre sí, a continuación se muestran tres tablas más.

Tabla 7. Totales parciales en cada habilidad lingüística del examen institucional nivel KET

Habilidades Lingüísticas Evaluadas	Alumnos con promedio aceptable	Porcentaje sobre el total
Reading & Writing	27	56%
Listening	15	31%
Speaking	42	87%
Alumnos con puntaje aceptable en las cuatro habilidades	22	46%

Fuente: Ocampo, D., Reyna, S., Vaca, Y. (2013)

Tabla 8. Resultados totales parciales del examen institucional nivel PET

Habilidades Lingüísticas Evaluadas	Alumnos con promedio aceptable	Porcentaje sobre el total
Reading	29	64%
Writing	23	51%
Listening	18	40%
Speaking	32	71%
Alumnos con puntaje aceptable en las cuatro habilidades	22	49%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Resultados totales parciales del examen institucional nivel FCE

Habilidades Lingüísticas Evaluadas	Alumnos con promedio aceptable	Porcentaje sobre el total
Reading	4	10%
Writing	7	17%
Use of english	4	10%
Listening	7	17%
Speaking	25	61%
Alumnos con puntaje aceptable en las cuatro habilidades	3	7%

Fuente: Elaboración propia

Análisis de resultados

Una vez que los resultados obtenidos han sido mostrados, se puede decir de manera contundente que la habilidad lingüística con mayor fortaleza de la cohorte 2009 es la de "Speaking", ya que en las tres evaluaciones presentadas (KET, PET y FCE) ésta es la que mayor puntaje aceptable presenta, 87%, 71% y 61%. Sin embargo, a pesar de ser la habilidad con un mayor grado de aceptabilidad, se puede observar que existe tendencia a la baja en los tres diferentes momentos en cuanto a los porcentajes obtenidos.

Aunado a lo anterior puede decirse de manera general, que la habilidad que le sigue en grado de aceptabili-

dad (en los tres exámenes) es la de "Reading" y posterior a ésta, está "Writing", aunque en el nivel FCE hubo una variación al respecto, "Writing" aparece antes que "Reading", sin embargo ambas están después de "Speaking". Debe señalarse respecto a "Reading" y "Writing", que éstas tuvieron un ligero avance del nivel KET al PET.

Los resultados también muestran que la habilidad de "Listening" es de manera general, la habilidad lingüística con menor porcentaje de promedios aceptables en los niveles KET y PET y podría decirse que de alguna manera sucede lo mismo con el nivel FCE. Este último, a pesar de no ser la última habilidad en promedios aceptables con un 17%, no es lo esperado.

Es muy importante destacar que los porcentajes obtenidos en el nivel FCE con relación a los niveles KET y PET, están verdaderamente muy por debajo de lo esperado en dicho nivel. Por ejemplo "Use of english" obtiene únicamente un 10%, pero lo más sorprendente es el 7% obtenido en alumnos con puntaje aceptable en las habilidades evaluadas.

Conclusiones

Desafortunadamente los resultados obtenidos a través de los tres exámenes de los niveles KET, PET y FCE que se llevan a cabo en la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés para la evaluación del desempeño o desarrollo de la competencia lingüística-comunicativa de los alumnos pertenecientes a la cohorte 2009-2013, no corresponden con la tendencia del MCER, la cual sería que los egresados de dicha Licenciatura salgan, mínimamente con un nivel B2. Con respecto a lo anterior, es necesario aclarar que estos resultados no significan que los estudiantes no logren acreditar un nivel B1 (PET) o un B2 (FCE) para cubrir los requisitos de permanencia o de egreso respectivamente, solo que el presente estudio no indaga acerca de las oportunidades o estrategias que la institución les brinda y que ellos como alumnos toman para lograr dicho objetivo.

Algo importante con respecto a la situación que aquí se presenta con la generación 2009-2013, es que dicha información puede ser utilizada como punto de partida para ser tomada en cuenta con las generaciones presentes y futuras, es decir, a partir de la presente investigación se pueden generar otras más que ayuden a identificar y a resolver esta situación que se presentó con la generación ya mencionada. Por supuesto, deben considerarse diversos factores, pero jamás olvidar que en la actualidad el desarrollo de las competencias es parte fundamental para lograr la calidad en la educación. Hoy en día los profesores tenemos una gran responsabilidad en el desarrollo de las instituciones que impulsan el crecimiento de nuestro país.

Referencias

- British Council, España. Recuperado el 03/04/2013 de <http://www.britishcouncil.org/spain/exams/cambridge>
- Certificados de competencia lingüística en Inglés. (s.f.). Recuperado el 28/12/2013 de <http://www.edu.xunta.es/centros/iesblancoamorculleredo/system/files/Certificados%20de%20competencia%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20en%20Ingl%C3%A9s.pdf>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000) *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- Cummins, J. (2002) *Poder, Lenguaje y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007) *Las Competencias en la Educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (s.f.). *Competencia en Comunicación Lingüística*. Recuperado el 3/01/2014 de http://www.ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED11_marko_teorikoak/1_Comunicacion_linguistica_eus_y_cas.pdf
- Gómez, F. (2009) Guía de Idiomas en el Extranjero'09 en *Redacción Aprendemas.com*. Recuperado el 5/02/2014 de <http://www.aprendemas.com/Guias/GuialdiomasExtranjero09/P8.asp>
- Hong, E. (2013) La globalización de la educación en *Crónica.com.mx*. Recuperado el 14/02/2014 de <http://www.cronica.com.mx/notas/2007/295082.html>
- Hymes, D. (1974) "Hacia etnografías de la comunicación" en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Instituto Cervantes (s.f.). *Marco común europeo de referencia (MCER)*. Recuperado el 3/07/2012, de <http://astonidiomas.com/antic/es/formacion/docs/marcocomuneuropeo.pdf>
- Marín, N., (15 de marzo de 2009) *Grave rezago de México en inglés y computación*. Primera parte. Artículo de periódico. El Sol de México, Recuperado el 25/04/2010 en: <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1084889.htm>
- Martín Vegas, R. A. (2009) *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. España: Editorial Síntesis.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. Volumen I. Informe Español. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid
- Perrenoud, P. (2000) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- SEP, 2006, *Lengua extranjera inglés. Fundamentos*. México: Dirección General de desarrollo curricular. Recuperado el 4/06/2011, en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/INGLES.pdf>
- University of Cambridge ESOL Examinations. *Información para Candidatos*. Recuperado el 14/01/2013, en: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22107-ket-information-for-candidates-es-.pdf>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008) *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. (4ª ed.). Barcelona España: Graó.

1 (http://www.ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED11_marko_teorikoak/1_Comunicacion_linguistica_eus_y_cas.pdf)

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LA COHORTE 2009-2 TURNO MATUTINO UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA

Beatriz Amalia Romero Noyola
bea_romero@uabc.edu.mx

Jitka Crhová
jcrhova@uabc.edu.mx

María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos
carmenm@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Se realizó una investigación longitudinal con un grupo de alumnos del Programa de Licenciatura de Docencia de Inglés en la UABC, para cada campus, llevando registro de su desempeño en el idioma inglés a partir del examen de ubicación que establece el requisito de 60 puntos equivalentes a nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia. En esta generación en particular se aceptaron alumnos bajo la condición de que lograran el requisito que no cumplía el 60% de la muestra, inscribiéndose en cursos Remediales. Se aplicó un primer examen TOEFL en quinto semestre, se valoraron sus necesidades con un cuestionario estandarizado (Tapia y Ramírez, 2011) y se aplicó un segundo examen al concluir el octavo semestre. Su desempeño muestra una mejoría considerable, donde intervinieron diversas variables: el idioma de instrucción, la actividad individual independiente y la actividad guiada.

Palabras clave: desempeño en el idioma inglés, examen TOEFL, Marco Común Europeo de Referencia.

Abstract

A longitudinal research following a group of BA in Language Teaching students at UABC, one in each campus, kept registry of performance starting with a placement exam that requires 60 points with equivalence to B1 category of the European Common Reference Framework. Some

students of this Cohort in particular were accepted and conditioned to level up to the requirement by attending a remedial course. A first TOEFL exam was applied in fifth semester, their needs in regard to the English language were assessed with a standardized instrument (Tapia y Ramírez, 2011), and a second exam was applied on eighth and last semester. Their performance shows improvement due to diverse variables: the instruction language, individual independent activity and guided activity.

Key words: English Language performance, TOEFL exam, European Common Reference Framework.

I. Introducción

Los estudiantes que desean ingresar a la Facultad de Idiomas de la UABC deben resolver un examen del idioma inglés con calificación de 60% y configurar un perfil de ingreso donde demostrarán su capacidad para comunicarse correctamente, de manera oral y escrita en español, manejarán a nivel intermedio el idioma inglés o el idioma de instrucción, teniendo facilidad para producir y captar estructuras lingüísticas en otros idiomas, así como facilidad para adaptarse a ambientes con características culturales diferentes a las propias, además de tener vocación para la docencia (Idiomas.mx.uabc.mx).

Sin embargo, se les podrá aceptar condicionados a lograr el idioma intermedio en inglés cuando se comprometen a llevar de forma paralela clases del mismo, durante el curso del tronco común, atendiendo al hecho de que en ésta etapa se cursan las materias de Morfología, y Morfosintaxis del idioma inglés (y en español), así como Lectura y Redacción en el segundo idioma, y Análisis y Disertación de Textos en el Segundo Idioma (también en español). Como se pudo leer en el párrafo anterior el objetivo no es que ingresen con competencia gramatical sino comunicativa (Hymes, 1979), así como el interés por adquirir los conocimientos socioculturales relativos a idiomas (Brown, 2000).

A partir del tercer semestre se espera que se inscriban en clases de un tercer idioma, y lo pueden hacer con valor en créditos o de manera extracurricular, considerando que el requisito de egreso es contar al menos con nivel B1 de inglés y de un tercer idioma también, de acuerdo con la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

El examen de ingreso que se aplicaba en el momento en que solicitó realizarlo la mayor parte de los participantes de ésta Cohorte, consistía de un formato con 100 reactivos para la prueba escrita y una prueba oral que se aplicaba de acuerdo con el nivel logrado en la prueba escrita. Los docentes encargados del área de evaluación en el periodo 2009-1 realizaron la tarea de investigar su correspondencia con las categorías del MCER, dentro de sus estudios de maestría.

En lo que respecta a la competencia comunicativa en el segundo idioma, es importante mencionar que el 60% de las clases de licenciatura se imparten en inglés y utilizan bibliografía que está también en inglés.

II. Revisión de Literatura

En esta investigación rescatamos tanto la persona como el proceso de los futuros docentes dando seguimiento a la Cohorte 2009-2 en colaboración con el proyecto PIAFET de la Dra. Rebeca Tapia Carlin, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Hacemos un paréntesis en su formación para aludir al aprendizaje de un segundo idioma, o de un tercer idioma, sin detrimento sino acen tuando la calidad profesional de estos participantes, para quienes la profesión ha ido construyéndose a partir de la sola enseñanza de idiomas por un experto con la integración de otras áreas de conocimiento como es la lingüística aplicada y que le permiten tener a la vez la experiencia de profundizar en el segundo idioma con el que ingresan al programa de licenciatura, así como también de comprender y asimilar el razonamiento subyacente y la estructura de la lengua que van a enseñar.

El papel central de los docentes de inglés en un mundo globalizado es un reto para las instituciones que ofrecen programas de formación en el sentido de mejorar su preparación dentro de las políticas, los modelos educativos, los métodos de enseñanza y sobre todo su propia formación en el idioma (Richards, 2009).

Por un lado los futuros docentes de inglés se van a comprometer con actividades profesionales de formación, lo que conocemos con educación para ser docentes de inglés, y a la vez con actividades individuales y voluntarias que los llevan a su desarrollo (Freeman, 2010) como docentes.

Esto se logra a partir de la aplicación de un primer examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) en el quinto semestre que tiene la finalidad de comprobar que los participantes lograron el requisito de ingreso al programa en cuanto a dominio del idioma inglés (B1 de acuerdo con las Categorías del Marco Común de Referencia Europeo), y un segundo examen durante el octavo semestre con el fin de verificar su desarrollo.

2.1 El Examen TOEFL

El examen TOEFL se ha instituido mundialmente como herramienta confiable y válida para el nivel universitario desde 1965, en que tradicionalmente valora el desarrollo de cuatro habilidades, y se presenta en la forma de lápiz y papel, computarizado, y actualmente se ha complejizado para integrar grupos de habilidades que den una idea más dinámica tanto del manejo como de la fluidez del idioma inglés en la versión iBT (Internet Base TOEFL) a partir de 2006 (Zareya, 2005). Su integración a partir de bancos de reactivos que a su vez han sido emitidos por expertos considerando el contexto, las temáticas, los requerimientos y necesidades de las universidades, permite integrar un número casi infinito de versiones paralelas que miden confiablemente el desempeño.

En ésta investigación utilizamos dos versiones de dicho examen contenidas en un libro proporcionado por Cengage Learning del grupo de Guías para la preparación en el Examen TOEFL de Heinle. Es un examen institucional denominado de lápiz y papel donde escuchan una grabación con conversaciones y resuelven tres secciones más por escrito, todas con dificultad creciente. Se establecen tiempos máximos permitidos y se controla el avance de una sección a otra. El participante debe llenar una hoja digitalizada con sus datos personales y lo hacen con la guía del responsable de la aplicación del programa, para facilitar los códigos que deberá anotar y que también facilitan la calificación y registro del examen. En General se conforma por las secciones siguientes:

- Comprensión Auditiva, duración de 50 minutos, compuesto por 50 reactivos.
- Estructura y Expresión Escrita, duración de 25 minutos, compuesto por 40 reactivos.
- Comprensión de Lectura, duración de 60 minutos, compuesto por 50 reactivos.

Y su calificación implica un proceso de escalamiento que asegura que las calificaciones del test sean iguales para personas con el mismo desempeño independiente-

mente de que llegara a variar el nivel de dificultad de la prueba particular que se aplicó.

2.2 El Marco Común Europeo de Referencia

Este estándar para categorizar los conocimientos de un segundo idioma es en realidad una agenda que se conforma por seis niveles progresivos de desempeño, y que ha aglutinado diferentes tipos de exámenes internacionales de lenguas en tablas de equivalencia que facilitan su uso de manera internacional.

El Consejo de Europa lo presentó en 2002 durante la convocatoria europea para homologar planes de estudio, y se ratificó en 2007, después de más de veinte años de investigación en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de idiomas. También es una guía en la elaboración de programas de enseñanza de idiomas.

Donde se observa en las categorías con letra A un usuario básico, en la letra B un usuario independiente y en las categorías con letra C un usuario competente. Y también se observan las equivalencias con otros exámenes de lenguas.

III. Metodología

Con la intención de documentar el desarrollo y desempeño de las competencias lingüísticas de los alumnos de la cohorte 2009-2, grupo muestra, se realizaron las siguientes actividades:

3.1 Tipo de Investigación

Longitudinal, seguimiento de un grupo muestra de la Cohorte desde el examen de inglés con la solicitud de ingresar al programa de la Licenciaturas de Idiomas.

3.2 Población y muestra

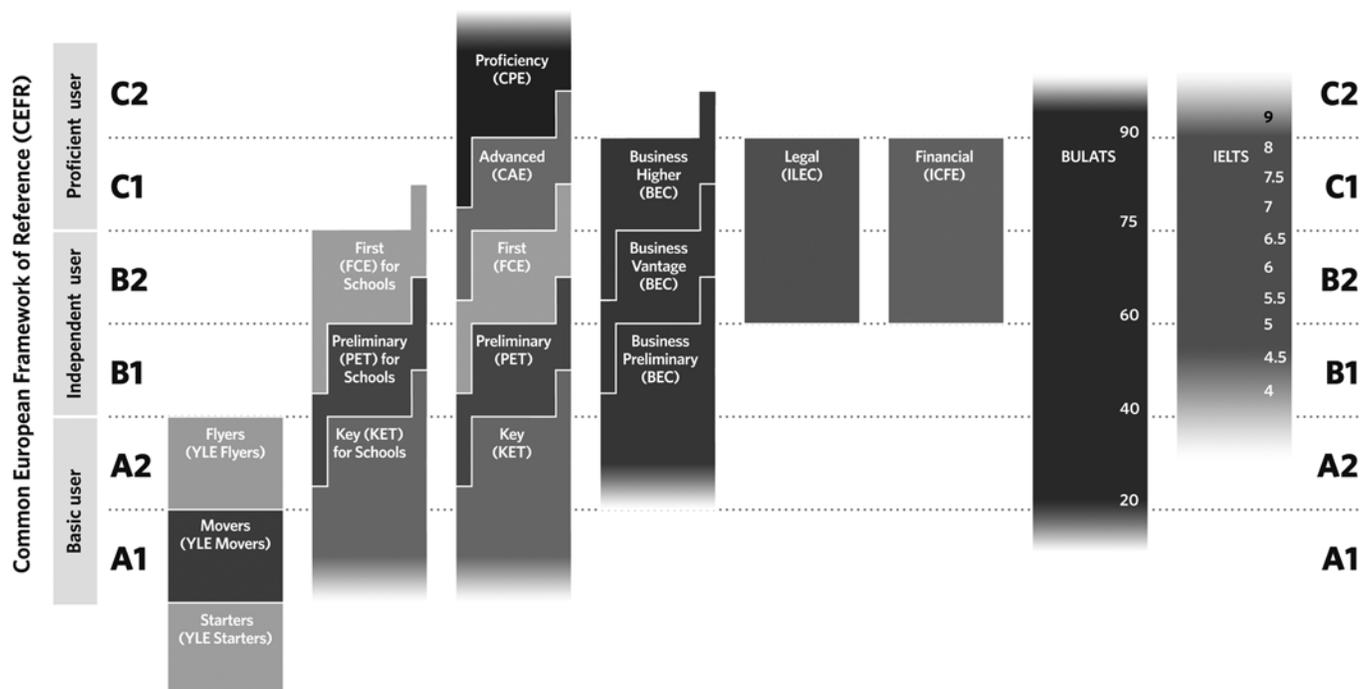
La población es la Cohorte 2009-2, siendo la muestra un grupo en cada uno de los campus, Tecate, Tijuana, Ensenada y Mexicali, el cual concluye el octavo semestre en 2012-2.

3.3 Acopio de Datos

Para reunir los datos se utiliza el examen de ubicación previo a su admisión en el programa de licenciatura de la Facultad de Idiomas, dos aplicaciones de examen TOEFL y

Cambridge English

A range of exams to meet different needs



las respuestas al cuestionario de necesidades en el idioma inglés (Tapia y Ramírez, 2011).

4. Instrumentos

Examen de Ubicación, con 100 reactivos de opción múltiple que cubre comprensión auditiva, de lectura y gramática. Una guía graduada para entrevista y conversación. Solo se califica hasta B1 y se considera acreditado de ahí en adelante, aun cuando pudieron responder con una categoría mayor.

- Exámenes TOEFL lápiz y papel.
- Cuestionario de Necesidades del Idioma Inglés.

5. Procedimiento

Se registró el examen previo al ingreso con sus respectivas equivalencias en categorías del MCER.

- Se aplicó un primer examen TOEFL.
- Se informó a los estudiantes de su resultado.
- Se aplicó y analizó el Cuestionario de Necesidades del Idioma Inglés.

Se elaboró un listado de sitios donde pueden practicar y reforzar el idioma en base al análisis tanto del cuestionario como del primer examen TOEFL.

- Se aplicó un segundo examen TOEFL
- Análisis de Resultados e integración del reporte.

IV. Resultados

Los resultados se presentan en base a 42 casos que completaron examen de ingreso, no teniendo documentados dos participantes de los 44 participantes de la muestra, pudiendo observarlo en la Tabla No. 1.

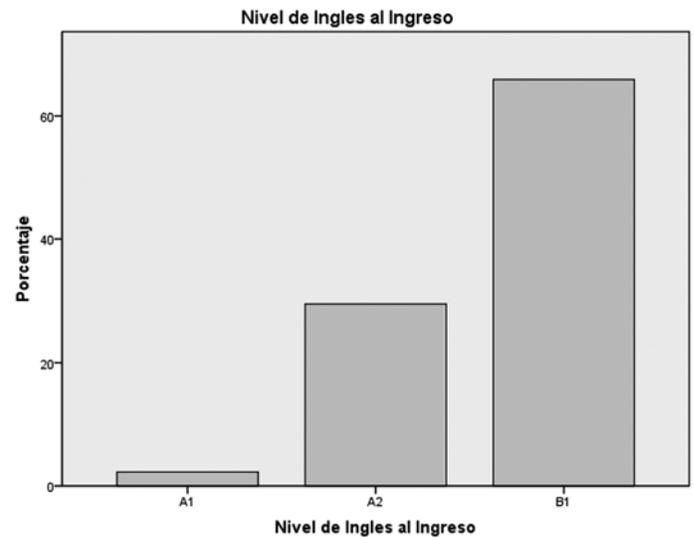
Tabla No. 1 Nivel de Inglés al Ingreso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2.3	2.3	2.3
A1	1	2.3	2.3	4.5
A2	13	29.5	29.5	34.1
B1	29	65.9	65.9	100.0
Total	44	100.0	100.0	

De un caso no se obtuvo el nivel de ingreso (aparece en la primera línea) pero si los resultados de las pruebas subsiguientes.

Se puede observar la ubicación de los participantes en el examen de ingreso en el estado, en la gráfica No. 1:

Gráfica No. 1 Nivel de Inglés al Ingreso



Encontrando diferencias significativas por campus, como lo muestra la prueba Chi² en la Tabla No. 2 a continuación:

Tabla No. 2 Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.490 ^a	6	.001
Razón de verosimilitudes	29.295	6	.000
N de casos válidos	42		

Significancia de .001 considerando 42 casos de participantes con examen de ubicación.

Estas diferencias se explican visualmente en la Tabla de Contingencia que sigue, observando que Tijuana y Ensenada no tuvieron alumnos condicionados con categoría A1, y Tijuana tampoco en categoría A2 en el examen de ingreso a la licenciatura, Tabla No. 3.

Tabla No. 3 Tabla de contingencia por campus

Recuento		Nivel de Inglés			Total
		A1	A2	B1	
Campus	Tecate	2	6	0	8
	Tijuana	0	0	10	10
	Ensenada	0	3	7	10
	Mexicali	1	8	5	14
Total		3	17	22	42

En el campus Tecate todos los alumnos que terminan este programa en ocho semestres ingresaron inicialmente condicionados a lograr el nivel de inglés, mientras que en el Campus Tijuana todos los alumnos que participan en la muestra iniciaron cuando menos con el nivel B1 requerido.

Durante el transcurso del quinto semestre de la licenciatura, los participantes de la muestra respondieron un Inventario de Necesidades de Inglés (Tapia y Ramírez, 2011), contrastando las respuestas al instrumento con sus calificaciones en el primer examen TOEFL que se aplicó a esta cohorte, logrando además conocer si había realismo en su propia percepción de las necesidades del idioma en cuestión.

En la siguiente tabla, dividida por habilidad, se pueden ver los porcentajes de respuestas por campus para cada reactivo. Es también el instrumento elaborado por las autoras mencionadas, Tabla No. 4.

Tabla No. 4 Analisis de necesidades del idioma ingles

	MXL	TIJ	ENS
I. Listening			
It is the most important skill for me	93%	85%	79%
It is the easiest skill for me	64%	50%	29%
It is the most difficult skill for me	36%	19%	38%
I need to improve my listening skill	57%	73%	77%
I would like to improve my listening skill	93%	92%	31%
I like to learn English by listening	64%	77%	69%
I like to improve my listening skill by:			
a) Listening to songs	100%	92%	92%
b) Watching films	100%	100%	100%
c) Watching TV shows	93%	91%	92%
d) Using material from internet	86%	62%	62%
e) Using audio books	43%	38%	54%
f) Using exercises from the textbook	57%	42%	46%
g) Using dictation exercises	79%	46%	46%
I like to improve my listening:			

a) Alone	71%	73%	62%
b) In pairs	64%	69%	77%
c) In small groups	50%	58%	77%
I like to practice my listening:			
a) In the classroom	79%	65%	85%
b) In the library	21%	46%	15%
c) In the self-access center	50%	65%	38%
d) At home	86%	85%	92%

No es ningún secreto que esta habilidad es la que menos se desarrolla por diferentes razones:

- 1) Falta de materiales de enseñanza (audio y video)
- 2) Falta de equipo
- 3) Falta de entrenamiento sobre cómo utilizar el equipo.
- 4) Falta de situaciones de la vida real donde haya necesidad de entender el idioma.
- 5) Algunos exámenes no incluyen esta habilidad.

(Información de TEFL, en la página English Online).

Por otra parte la expresión oral va a tener dificultades variadas dependiendo del idioma nativo, puesto que algunos no comparten los mismos sonidos, fonemas, etc.

Tabla No. 4 Cont.

II. Speaking	MXL	TIJ	ENS
It is the most important skill for me	100%	96%	92%
It is the easiest skill for me	64%	65%	54%
It is the most difficult skill for me	43%	23%	46%
I need to improve my speaking skill	93%	81%	85%
I would like to improve my speaking skill	100%	85%	100%
I like to learn English by speaking	100%	88%	92%
I like to improve my speaking skill by:			
a) Singing songs	100%	85%	77%
b) Performing dialogues	93%	69%	62%
c) Delivering presentations	79%	81%	69%
d) Chatting with someone through internet websites	71%	58%	77%
e) Telling stories	86%	69%	85%
f) Practicing exercises from the textbook	50%	42%	38%
g) Recording myself while speaking in English	64%	42%	46%
I like to improve my speaking:			
a) Alone	43%	42%	15%
b) In pairs	100%	85%	85%
c) In small groups	86%	77%	100%
I like to practice my speaking skill:			
a) In the classroom	100%	81%	92%
b) In the Self-Access Center	43%	69%	62%
c) At home	93%	73%	77%

Actualmente los modelos por competencias hacen énfasis en la comunicación y esto se refleja en las contestaciones al cuestionario. También se puede ver la congruencia con el gusto por trabajar en pares o grupos y no en solitario.

La lectura tiene mucha interferencia de la misma habilidad en el idioma nativo y tenemos el compromiso de incrementar su frecuencia así como el gusto y uso de esta habilidad en cualquier idioma.

Tabla No. 4 Cont.

III. Reading	MXL	TIJ	ENS
It is the most important skill for me	79%	69%	54%
It is the easiest skill for me	64%	65%	62%
It is the most difficult skill for me	29%	8%	81%
I need to improve my reading skill	86%	81%	85%
I would like to improve my reading skill	86%	88%	92%
I like to learn English by reading	86%	81%	69%
I like to improve my reading skill by:			
a) Using songs	100%	62%	62%
b) Reading short stories	93%	88%	100%
c) Reading books	86%	88%	85%
d) Reading magazines	93%	85%	92%
e) Reading newspapers	64%	69%	69%
f) Reading material from internet	93%	88%	69%
g) Reading passages from the textbook	93%	77%	62%
I like to improve my reading:			
a) Alone	100%	100%	85%
b) In pairs	29%	42%	46%
c) In small groups	29%	15%	23%
I like to practice my reading skill:			
a) In the classroom	64%	54%	46%
b) In the Self-Access Center	50%	65%	46%
c) At home	93%	92%	85%

En el caso de la escritura y redacción, se considera que su dificultad consiste en que la comunicación hablada permite más errores, exige más reflexión y se elevan impresionantemente las expectativas del inglés formal escrito (Beare, 2014).

Tabla No. 4 cont.

IV. Writing	MXL	TIJ	ENS
It is the most important skill for me	86%	65%	38%
It is the easiest skill for me	57%	81%	38%
It is the most difficult skill for me	36%	73%	38%
I need to improve my writing skill	93%	62%	85%
I would like to improve my writing skill	100%	88%	85%
I like to learn English by writing	79%	69%	62%

I like to improve my writing skill by:			
a) Writing letters/e-mails	100%	77%	85%
b) Sending SMS text messages	100%	58%	77%
c) Writing reports	79%	65%	62%
d) Writing a diary	64%	65%	62%
e) Writing stories	64%	81%	54%
f) Writing essays	57%	54%	54%
g) Doing exercises from the textbook	86%	100%	92%
I like to improve my writing:			
a) Alone	64%	69%	46%
b) In pairs	57%	46%	38%
c) In small groups	86%	100%	92%
I like to practice my writing skill:			
a) In the classroom	93%	73%	38%
b) In the Self-Access Center	57%	62%	38%
c) At home	86%	88%	77%

En relación a la gramática, es una habilidad básica para la enseñanza del idioma inglés y así lo reflejan las respuestas de los participantes.

Tabla No. 4 cont.

V. Grammar	MXL	TIJ	ENS
It is the most important sub-skill for me	93%	81%	100%
It is the easiest sub-skill for me	57%	58%	96%
It is the most difficult sub-skill for me	29%	50%	31%
I need to improve my grammar sub-skill	100%	85%	85%
I would like to improve my grammar sub-skill	100%	96%	92%
I like to learn English by acquiring grammar rules	100%	85%	77%
I like to improve my grammar sub-skill by:			
a) Using songs	64%	62%	46%
b) Using stories	93%	92%	85%
c) Using newspapers	64%	58%	69%
d) Using grammar exercises from internet	64%	65%	85%
e) Using grammar books	64%	77%	62%
f) Answering exercises from the textbook	86%	81%	69%
g) Using games (bingo, puzzles)	64%	92%	92%
I like to improve my grammar sub-skill:			
a) Alone	86%	88%	62%
b) In pairs	93%	65%	77%
c) In small groups	71%	65%	77%
I like to practice my grammar sub-skill:			
a) In the classroom	100%	92%	92%
b) In the self-access center	43%	65%	46%
c) At home	71%	85%	77%

De la misma manera el vocabulario es indispensable para poder realizar cualquier construcción gramatical, o expresarse, como también para la comprensión auditiva y la lectura.

Tabla No. 4 Cont.

VI. Vocabulary	MXL	TIJ	ENS
It is the most important sub-skill for me	86%	85%	85%
It is the easiest sub-skill for me	71%	85%	46%
It is the most difficult sub-skill for me	14%	8%	0%
I need to improve my vocabulary sub-skill	100%	88%	85%
I would like to improve my vocabulary sub-skill	100%	92%	100%
I like to learn English by acquiring new vocabulary	100%	88%	92%
I like to improve my vocabulary sub-skill by:			
a) Using songs	100%	88%	100%
b) Using stories	100%	96%	100%
c) Using newspapers	79%	69%	85%
d) Using cards with images	71%	88%	77%
e) Using my dictionary	79%	77%	100%
f) Learning the vocabulary from the textbook	86%	69%	69%
g) Using games (crosswords, scrabble, bingo, hangman)	71%	96%	77%
I like to improve my vocabulary sub-skill:			
a) Alone	86%	77%	62%
b) In pairs	93%	81%	85%
c) In small groups	57%	81%	85%
I like to practice my vocabulary sub-skill:			
a) In the classroom	93%	96%	92%
b) In the self-access center	50%	69%	54%
c) At home	86%	81%	85%

Del análisis de estos resultados contrastando con los resultados en el examen TOEFL 1, por campus se obtiene que:

Campus Mexicali.

Los alumnos del campus Mexicali consideraron que la Producción Oral es la más importante que se debe desarrollar en el idioma inglés (100%) y también hubo consenso en los estudiantes indicando que les gustaría mejorar esta habilidad y aprender el idioma por medio de la producción oral.

De acuerdo con los resultados en el examen TOEFL, necesitaban mejorar la habilidad de Estructura y Expresión Escrita y el 86% reporta Redacción como la habilidad más importante, como el 93% Gramática. Sin embargo, el 100% gustaría mejorar éstas habilidades. Hay consenso en mejorar la redacción a través de escribir cartas, correo-e y enviar mensajes de texto; el 79% a través de escribir reportes. Prefieren practicar redacción solos (86%) y en el aula el 93%. Y prefieren practicar gramática en pares (93%) y en el aula el 100%.

En relación a Vocabulario, se comentó que les permite una mejor expresión oral y escrita. Lograron consenso en la necesidad de mejorar y en el gusto por aprender

el idioma a través del vocabulario nuevo en las canciones e historias, en pares y en el aula. El 86% reporto que le gusta aprender vocabulario nuevo en el libro de texto, individualmente y en casa.

De acuerdo a los resultados del examen TOEFL 1 necesitan mejorar la Comprensión de lectura, y el 86% lo reporto así en la encuesta. Reportaron el gusto por aprender el idioma a través de la lectura, individualmente (100%) y en casa (93%). El material preferido son (93%) historias cortas, revistas, Internet y pasajes del texto.

Campus Tijuana y Tecate.

Los alumnos del Campus Tijuana incluyen los alumnos del Campus Tecate. Ellos reportan la mayor variación en sus respuestas a la encuesta de Necesidades del Idioma Inglés, coincidiendo el 100% en consenso solo en los siguientes reactivos: les gustaría mejorar la Comprensión Auditiva viendo películas (el 85% en casa), en mejorar la Comprensión de Lectura y Mejorar la Expresión Escrita individualmente y en casa (92% y 88% respectivamente).

La mayoría (el 96%) considera que la expresión Oral es la habilidad más importante y el 88% gustaría aprender más inglés hablndolo; 85% cantando y trabajando en pares.

La segunda habilidad más importante para el 85%: Comprensión Auditiva y Vocabulario, donde el 92% gustaría mejorar estas habilidades viendo películas y programas de televisión en casa la primera, y con historias y juegos de palabras en el aula la segunda (96%). Un alumno comentó que debe darse el vocabulario nuevo antes de la clase con el fin de que se familiaricen los estudiantes desde el inicio.

De acuerdo con los resultados en el examen TOEFL, necesitan mejorar la sección de Estructura y Expresión Escrita, sin embargo en la encuesta reportan que las habilidades de Redacción y Vocabulario son más fáciles (81% y 85% respectivamente) y que prefieren practicar expresión escrita en casa individualmente (88%) mientras que prefieren practicar vocabulario en el aula (96%) en pares o en grupos pequeños el 81%.

Reportan que les gustaría mejorar en gramática (96%), en el aula (92%), a través de juegos de palabras e historias, con las mismas proporciones para vocabulario.

Campus Ensenada.

Los alumnos del Campus Ensenada reportaron que la habilidad más importante que deben desarrollar en el idioma inglés es la gramática (el 100%) y la evaluación TOEFL de esta sección es la más baja para todos. Uno de los estudiantes hizo el comentario de que sabe que en ésta

sección presenta una debilidad pero “desconoce cómo mejorarla”.

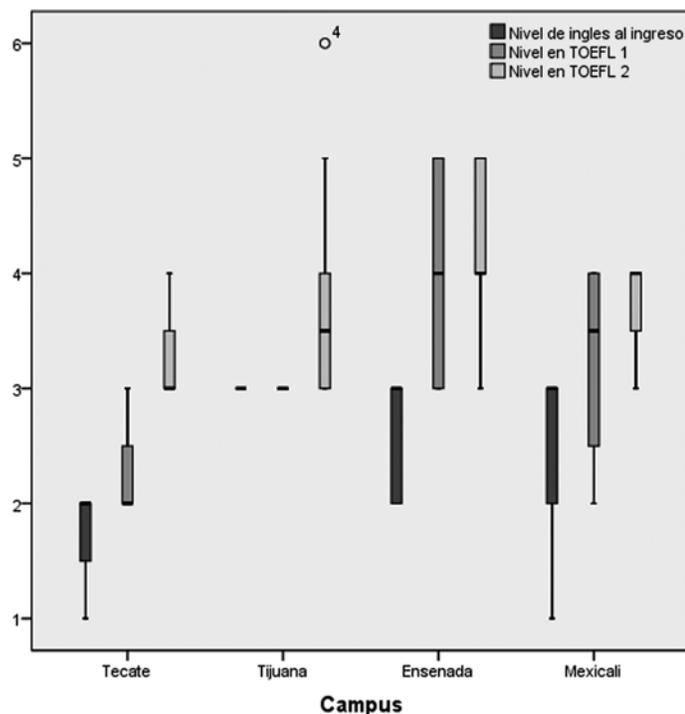
La segunda habilidad más importante fue la expresión oral para este grupo, y 100% le gustaría mejorarla y así aprender mejor el idioma inglés. Reportaron gusto por trabajar en pares (100%) y en pequeños grupos (85%) a través del canto y realizando diálogos.

Una característica común en los comentarios de los alumnos del campus Ensenada es que expresan gusto por situaciones reales, con parlantes nativos, y todo tipo de medios, cubriendo tanto aspectos formales como informales y divertidos.

Para todos los campi no se considera que la habilidad de Comprensión Auditiva es difícil ni reportan la necesidad de mejorarla, sin embargo, a los alumnos de Mexicali y Tijuana si les gustaría mejorarla, en casa, viendo programas de televisión y películas. Los alumnos del campus Ensenada tuvieron mejor desempeño en esta habilidad de acuerdo a los resultados del examen TOEFL 1.

Se presentó a las colaboradoras de la investigación en Tijuana y Ensenada el resultado de este análisis con el fin de que iniciaran un programa que ayudara a mejorar sus conocimientos del idioma inglés, el cual van a enseñar con mayor frecuencia como profesionales. Al informarles el resultado de examen se les entregó un listado de sitios de Internet en los cuales podrían practicar y mejorar las habilidades en las cuales tenían menor desempeño.

Gráfica No. 2. Niveles de inglés en cada examen y por campus.



Al término de ocho semestres no se presenta ningún alumno con categoría inferior a B1. Igualmente, se puede observar cómo fueron escalando niveles de inglés, donde la barra azul indica el nivel al ingreso por campus, la barra verde indica resultados del primer examen TOEFL en 2010 y la barra beige los resultados del segundo examen TOEFL en 2012, Gráfica No. 2.

Cuando leemos la Gráfica No. 2, observamos que en Mexicali no presentaron el tercer examen todos los alumnos de la cohorte. La actividad en si es voluntaria y fue su decisión.

Desglosando por campus y por examen, se observó el coeficiente de cambio en el dominio del idioma inglés al ingreso y en cada examen sucesivo como sigue: (Tabla 4)

Tabla No.4 Ingreso TOEFL 1 TOEFL 2

Grupo	Coeficiente de variación 1	Coeficiente de variación 2
Tecate	28.3%	26.5%
Tijuana	.0%	22.3%
Ensenada	18.9%	14.9%
Mexicali*	22.2%	39.7%
Global	25.8%	30.4%

*En este campus 5 de los 14 participantes aceptaron resolver el segundo examen TOEFL, lo cual puede afectar de manera positiva o negativa el coeficiente de variación que en éste campus se calculó solo en base a los 5 participantes.

4.1 Conclusiones

Tres variables cuando menos influyeron en el logro de un mejor desempeño de los participantes de la cohorte, como lo demuestran los resultados del examen TOEFL 2 en el último semestre de su programa y son las materias que se impartieron en Inglés y que cubrieron el 60% de la malla curricular, el hecho de asistir a un campamento de Inglés (5 alumnos de Mexicali), y el resolver los ejercicios y prácticas de los sitios de Internet que se les sugirieron (5 alumnos documentados en Tijuana, otros dijeron haber realizado las actividades normales del programa).

Aun cuando no se midió de alguna manera la posibilidad de interferencia con el tercer idioma, sobre todo en los participantes de Tecate y Mexicali donde iniciaron más alumnos condicionados que tuvieron que esforzarse por mejorar su conocimiento del idioma inglés, al graficar las habilidades por separado se observó un ligero descen-

so en algunas habilidades, no mayor a 1 o 2 puntos, lo cual estadísticamente se considera normal por el hecho de utilizar pruebas paralelas y no repetir el mismo examen, por lo que no se puede atribuir una descenso de 1 o 2 puntos a una posible interferencia. Se decidió no repetir el mismo examen con el fin de evitar el efecto de aprendizaje previo (en el modo de responder a un reactivo).

Estos resultados son prueba del desarrollo que experimentaron los participantes de esta investigación, como también es informativo en el sentido de que los estudiantes y docentes se pueden dar cuenta de que hay evidencia tangible sobre el efecto del trabajo propositivo independiente o guiado.

Referencias

- Beare, K. (2014). *How to Speak English*. Consultado en septiembre 2014 en About.com
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4ta ed.)*. White Plains, NY, EE.UU. Addison Wesley Longman.
- Council of Europe (2014). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFT). Disponible en www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp.
- Freeman, D. (2010). Second Language Teacher Education (Ch 10). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. CUP.
- Hymes, D. (1979) 'On communicative competence' in Brumfit, C. and Johnson, K. (eds) *The Communicative Approach to Language Teaching* Oxford, Oxford University Press.
- Richards, J. (2009). *Second Language Teacher Education Today*. Artículo disponible en página personal: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/second-language-teacher-education-today-2009.pdf>
- Tapia, R. y Ramirez, E. (2011). *Comparing learners' needs with students' perceptions about teacher practices*. Ponencia en la 33a Convención Mextesol. Morelia, Michoacán, México: Octubre 27-30.
- Zareva, A. (2005). *What is the New TOEFL-IBT & 2006 Test Format?*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 2-2 pp. 45-57. Disponible en https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/FileManager_Public_Files/EFT_Assessment/Unit_5/IBT_TOEFL_.pdf

Evaluación de Estrategias pedagógicas y técnicas didácticas para el aprendizaje significativo del idioma inglés

María Magdalena Escobar Mendoza
magdalem@yahoo.com

Irma Dolores Núñez y Bodegas
irmadnunez@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

En el presente documento se expone una síntesis del análisis de estrategias pedagógicas y técnicas didácticas utilizadas por los profesores, como parte de las competencias docentes, para que los alumnos aprendan inglés de manera significativa. El estudio de tipo cualitativo evaluativo empleó la observación, el análisis de contenido y la entrevista estructurada como técnicas de recolección de datos. Los instrumentos utilizados incluyeron registros de observaciones, matriz de análisis y guía de entrevista de docentes y alumnos. Participaron 3 docentes y 49 estudiantes. Los resultados sugieren que las estrategias pedagógicas y técnicas didácticas empleadas por los docentes son escasas y repetitivas; no se identificaron estrategias enfocadas a ayudar al alumno en la organización, codificación y elaboración de los contenidos del programas; mientras que los planes de estudios contemplan de forma aislada estrategias y técnicas que pueden ayudar al docente y al alumno a alcanzar los objetivos deseados.

Palabras clave: aprendizaje significativo, estrategias pedagógicas, técnicas didácticas, competencia docente, lengua extranjera.

Abstract

This paper presents the analysis of the pedagogical strategies and techniques used by teachers as part of the needed teachers' competences required so that students could learn in a meaningful way. This study is qualitative and evaluative with an emphasis on observation, content

analysis and planned interviews as techniques used for gathering information. The instruments used were an observation register form, analysis matrix and a guided interview for teachers and students. There were 3 teachers and 49 students for this study. The results showed that the pedagogical and technical strategies used by the teachers are scarce and repetitive. The ones used are not aimed at helping the student to organize, codify or codify the program content. The curriculum also includes few strategies and techniques used to help teachers and student to reach the desirable language learning goals.

Key words: *meaningful learning, pedagogical strategies, didactic techniques, teaching competence, foreign language.*

Introducción

En la sociedad del siglo XXI se ha hecho evidente una demanda laboral que exige el desarrollo de competencias profesionales, tales como el manejo de las tecnologías de la información y el dominio del idioma inglés principalmente (Steve, 2003; Tobón, 2006). Esto implica, por una parte, dotar a los alumnos de elementos formativos bajo la noción de aprendizaje para la vida y asegurarles una formación continua en las áreas de tecnologías e inglés como lengua extranjera; y por otra, contar con expertos profesionales en la enseñanza del inglés con un alto nivel de desempeño en el idioma y competencias didácticas apropiadas.

El presente estudio se fundamenta en la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en los salones de clase de inglés y corroborar que están orientadas al aprendizaje significativo del idioma mediante un acercamiento formal a las técnicas y estrategias que están siendo utilizadas por los docentes, indagando datos más concretos y confiables que faciliten la toma de decisiones en una próxima revisión curricular y la planeación de acciones encaminadas al fortalecimiento de la planta docente de la institución; contribuye además a la elabo-

ración de un marco de referencia teórico para alcanzar las metas de enseñanza del idioma inglés propuestas en los Planes de Estudio y una referencia metodológica para docentes e investigadores de otras escuelas y centros de idiomas interesados en explorar cómo se está enseñando y aprendiendo el inglés, a través de las técnicas del Análisis de Contenidos y la Observación.

Atendiendo las demandas del proyecto académico institucional vigente en la Universidad Autónoma de Chiapas, en donde se establecen que los procesos de ingreso, permanencia, egreso y titulación de la licenciatura y el posgrado contarán con formas diversas de evaluación, incluyendo exámenes estandarizados por organismos internos y externos, y con la finalidad de satisfacer la necesidad social de profesionales en la enseñanza del inglés en el estado de Chiapas; la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) a través de las tres Escuelas de Lenguas que la integran: Campus I, III y IV, se ha dado a la tarea de revisar continuamente los planes de estudio del programa denominado Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Uno de los objetivos curriculares de este programa es el fomento para el desarrollo de capacidades comunicativas, argumentativas, interpretativas, cognitivas y socio afectivas de los alumnos; se establece también como requisito de permanencia que, al finalizar la materia de Inglés III, los alumnos demuestren haber alcanzado el nivel de inglés B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas mediante un examen interno. Dicho instrumento es adaptado a partir de exámenes de preparación para el examen *Preliminary English Test* (PET) de la Universidad de Cambridge o su equivalente. Un cuerpo colegiado de docentes es el encargado de aplicarlo y calificarlo.

A pesar de los esfuerzos realizados dentro del programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés Campus IV, se ha reportado un alto índice de reprobación en el examen de permanencia. Tan solo durante el período enero-julio de 2012, de 33 alumnos, 14 alumnos aprobaron. Esta situación ha originado un rezago estudiantil, así como un número considerable de bajas escolares, sin mencionar la desmotivación y falta de sentimiento de competencia para el aprendizaje del idioma en los alumnos. Como problema educativo, lo anterior ha atraído la atención de autoridades escolares y docentes que forman parte del Cuerpo Académico “Lengua, Cultura y Educación”, dando lugar a investigaciones que brinden evidencias concretas acerca de las áreas de oportunidades del plan de estudios y de las competencias docentes. En base a lo anterior, el objetivo principal de esta investigación fue identificar las estrategias y técnicas que utilizan los docentes en su clase para que

el alumno adquiera un aprendizaje significativo de los contenidos del plan de estudios correspondiente a inglés de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés; para lo cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan los docentes para que el alumno aprenda de forma significativa los contenidos del plan de estudios correspondiente a inglés?
- b. ¿Qué técnicas didácticas utilizan los docentes para que el alumno aprenda significativamente?
- c. ¿En qué teorías educativas se basan los docentes para aplicar estrategias y técnicas didácticas para que el alumno aprenda significativamente?
- d. ¿En qué documentos pedagógicos se basan los docentes para utilizar estrategias y técnicas para que el alumno aprenda significativamente?
- e. ¿Cómo se presentan los contenidos dentro de los planes de estudio correspondiente a inglés?

Revisión de la Literatura

Dentro del cuerpo teórico que sustenta esta investigación destaca el Constructivismo y el Aprendizaje Significativo. Según Coll y otros (2007), más que una teoría, el constructivismo debe considerarse como un marco explicativo o conjunto de principios desde los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Se enfatiza además en papel activo del estudiante en la estructuración del conocimiento y en dar sentido a la información (Woolfolk, 1999). Dos aspectos esenciales en la construcción, según Carretero (1997) son: los conocimientos previos, la representación que se tiene de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver; y la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. Para algunos autores, la esencia del constructivismo radica en la certeza de sujetos cognoscentes quienes construyen el conocimiento activamente a partir de esquemas existentes y de la relación con el medio que lo rodea. Díaz Barriga y Hernández (2001) sugieren que los rasgos distintivos de un profesor constructivista son los siguientes: 1) Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos; 2) Promueve el aprendizaje *significativo* que tenga sentido y sea funcional para los alumnos; 3) Presta ayuda pedagógica ajustada a necesidades e intereses de los alumnos; 4) Establece como meta la *autonomía* y *autodirección* del alumno.

Aprender significativamente implica la adquisición de significados y cambios de organización que tienen lugar de forma permanente en la estructura cognoscitiva mien-

tras que el alumno responde a las representaciones iniciales y sucesivas de una tarea de aprendizaje. Algunas de las condiciones para el aprendizaje significativo propuestas por Ausubel, Novak y Hanesian (1983) incluyen: 1) Especificar los objetivos de aprendizaje; 2) Utilizar materiales didácticos potencialmente significativos tales como organizadores de información, diapositivas, películas, etc.; 3) Práctica y revisión apropiada del material nuevo; 4) Ejercicios para desarrollar la comprensión y retroalimentación. Además de estas condiciones, se menciona la necesidad de una actitud de aprendizaje por parte de los alumnos.

Dentro de este marco, las estrategias contribuyen a la participación genuina del estudiante, al mismo tiempo que lo ayudan a adquirir hábitos de estudio y de trabajo.

En conjunto, los recursos, técnicas y estrategias didácticas crean un clima para un aprendizaje dinámico, profundo, funcional para la vida, es decir, significativo para el estudiante. Hernández (2001) define una estrategia como un plan general diseñado para llevar a cabo una tarea, mientras que las técnicas y los recursos didácticos están al servicio de la estrategia. Para Díaz Barriga (2003: p. 8) son "... procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos."

Las siguientes taxonomías forman parte de la literatura revisada para esta investigación.

Tipo de estrategia	Definición y conceptualización
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Proceso cognitivo elicitado	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos o propósitos ▪ Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas insertadas ▪ Ilustraciones ▪ Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapas conceptuales ▪ Redes Semánticas ▪ Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizadores previos ▪ Analogías

(Díaz Barriga y Hernández, 2001)

Al igual que las estrategias pedagógicas, las técnicas didácticas son instrumentos que se usan durante el desarrollo de un método de enseñanza. La técnica de enseñanza se define como un recurso didáctico que sirve para concretar un momento de la unidad didáctica o parte del método en la realización del aprendizaje. En la actualidad se cuenta con un número muy rico de técnicas didácticas para implementar en la enseñanza, algunas centradas en los alumnos y otras centradas en el profesor. Dentro de las que favorecen la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se encuentran:

A. Aprendizaje en grupos. Los estudiantes se ayudan entre sí en el uso de los recursos didácticos y colaboran en las tareas de aprendizaje creando andamiaje entre los esfuerzos de unos y de otros, lo cual les permiten construir ideas y estrategias más sofisticadas de las que un miembro por sí mismo pudiera realizar. El aprendizaje en grupos promueve la interacción necesaria en una clase de inglés propiciando **más oportunidades para** practicar el idioma, ofrece un clima afectivo que genera confianza en los alumnos a participar; y evita la instrucción individualizada (Brown, 2001). Las actividades recomendadas para realizarse en grupos incluyen: *juegos, simulaciones, drama, entrevistas, intercambio de opiniones*, entre otros.

B. Aprendizaje Cooperativo. Implica mucho más que simplemente el proceso de asignar grupos a los estudiantes y dejar que trabajen libremente en una tarea juntos; es **más estructurado y prescriptivo** en las técnicas de enseñanza por parte del maestro. Cinco elementos esenciales que promueven la efectividad de los esfuerzos conjuntos son: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de grupos pequeños, y procesamiento en grupo (Eggen y Kauchak, 1999). Dentro de las técnicas de aprendizaje cooperativo se encuentran: *división de la clase en grupos de aprendizaje (DCGA), rompecabezas (Jigsaw), investigación grupal, cuestionamiento recíproco y cooperación basada en guiones*.

Dentro de los avances de investigación en esta área, se puede mencionar el trabajo de López (2006) quien, mediante un estudio cualitativo de diseño exploratorio-descriptivo, encontró que los docentes no utilizaban las estrategias de enseñanza pertinentes y efectivas al enseñar inglés, que permitan al alumno desarrollar sus habilidades comunicativas y el interés por aprender el idioma inglés en nivel secundaria. De igual forma, Cervantes (2008) estudió las técnicas didácticas que los profesores utilizan para promover competencias de autodirección, obteniendo resulta-

dos que sugieren poca utilización de las técnicas didácticas para promover las competencias de autodirección en los alumnos, por los profesores en el proceso de instrucción. Los hallazgos de la investigación de Zermeño (2010) “Estrategias empleadas dentro de la técnica del aprendizaje colaborativo durante las clases de inglés IMEST”, indicaron que las estrategias no son correctamente implementadas debido a la falta de capacitación y compromiso por parte de los docentes. Flores (2010), en su estudio “Técnicas didácticas y estrategias de aprendizaje en la asignatura de Inglés para aprendizajes significativos en alumnos de Educación Secundaria Técnica”, encontró que los docentes usaban técnicas tradicionales y repetitivas para la enseñanza del inglés, las cuáles no permitían el desarrollo de la habilidad oral. A partir de observaciones realizadas a docentes en sus clases, Carreño (2011) encontró que la poca planeación institucional conduce a la falta de organización de manera anticipada de las actividades escolares. La investigación “Estudio de los Factores Académicos que intervienen en el Aprendizaje Significativo de Alumnos de Secundaria” de Carreño muestra que las actividades que promueven un aprendizaje significativo en los alumnos son escasas. Finalmente, otro trabajo de investigación, a considerar por su valor metodológico, es el estudio llamado “Análisis de las estrategias y actividades que promueven los docentes para desarrollar la expresión oral en la materia de inglés del nivel intermedio en estudiantes universitarios”. En este estudio, Vázquez (2012) utilizó la técnica de observación y análisis de contenido con el material didáctico: libro y plataforma como métodos de recolección de datos, y realizó una triangulación para la validación de los mismos. Los resultados demostraron que las estrategias cognitivas, del manejo de recursos y socio-afectivas, tienen un impacto positivo en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes del nivel intermedio de inglés de dicha institución pues les brinda un aprendizaje significativo.

Metodología

Para efectos de esta investigación se siguió el método evaluativo, bajo el enfoque cualitativo. El método evaluativo está encaminado a medir los efectos de un programa en comparación con aquellas metas que se propuso alcanzar, con el fin de aportar nuevos conocimientos que sirvan para la toma de decisiones orientadas a realizar mejoras (Weiss, 1990).

Población y muestra

Dentro del contexto en el que se llevó a cabo el estudio, la población de docentes y alumnos de las Asignaturas de

inglés está compuesta de un total de 7 docentes y 185 estudiantes. Para la realización de este estudio, la muestra comprendió 3 docentes que imparten Inglés I, II y III, grupos “A”; y 49 alumnos inscritos en 1º, 2º y 3º semestre respectivamente.

Para asegurar la validez y confiabilidad de la investigación, la selección de los sujetos se rigió por el criterio de *muestra seleccionada intencionalmente* (Mayan, 2001). Los participantes fueron seleccionados tomando en cuenta que, durante el 1º, 2º y 3º semestres de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, por una parte los profesores están más comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje y más interesados en abarcar todos los contenidos del plan de estudios; y por la otra los alumnos están más atentos a lo que sucede durante el desarrollo de la clase, ya que al término del 3º semestre deberán acreditar el Examen de Permanencia estipulado en el currículum del programa.

Técnicas de Investigación

En cuanto a las técnicas de investigación, se utilizaron la observación, el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada.

- 1) *Observación*. La técnica de observación utilizada fue de tipo *no participante sistemática*. Se considera no participante aquella observación en la que el *investigador-observador* no participa de las actividades del grupo que está estudiando, como lo pueden ser las actividades dentro de un salón de clases. Desde la tipología de Giroux y Tremblay (2004), la observación cualitativa consiste en el registro de comportamientos específicos que el investigador ha elegido observar en un contexto preciso de la realidad, para lo cual se apoya en una rejilla de observación prevista para tal efecto.
- 2) *Análisis de contenido*. Esta técnica de investigación se utiliza al examinar el contenido de los planes de estudio correspondientes a las asignaturas de inglés. El análisis de contenido se refiere a unidades de análisis con características a establecer por medio de categorías que consisten en preguntas o ítems con modalidades de respuestas; la técnica está basada en la objetiva interpretación de la información presentada en un documento específico, con la finalidad de lograr una lectura ética de los datos.
- 3) *Entrevista semiestructurada*. Atendiendo las recomendaciones metodológicas de distintitos autores, se procedió al diseño de una guía de entrevista para docentes y una guía de entrevista para alumnos. La

entrevista semiestructurada consta de ciertas preguntas previamente definidas, así como por preguntas que surgen en la plática y el desarrollo de la misma; debido a que el orden y la forma de las preguntas puede ser alterada por el investigador al momento de su aplicación, la entrevista semiestructurada permite al investigador comprender el marco de referencia, es decir, la motivación, los valores, los temores, las creencias, etc. del entrevistado, y así compartir su forma de ver la realidad.

Instrumentos de Investigación

- 1) *Rejillas de Observación*. Para la realización de las observaciones se emplearon dos rejillas de observación denominadas Registro 1 y Registro 2, de observación científica sistemática no participante respectivamente. En el caso del Registro 1 de observación sistemática no participante (Ver Apéndice A) su diseño consta de 20 ítems relacionados con las estrategias pedagógicas y técnicas didácticas que tienen lugar en clase, de acuerdo con la información que integra el marco teórico de este proyecto. Los ítems consisten en preguntas acerca de la forma en la que el docente implementa estrategias y técnicas didácticas. Para el registro y análisis de la información recabada con este instrumento, los ítems, o preguntas de observación, se presentan en siete categorías: introducción, objetivos, motivación, desarrollo instruccional, actividades, retroalimentación y evaluación. En relación al Registro 2 de observación sistemática no participante (Ver Apéndice B), se diseñó un formato con un total de quince ítems, agrupados en dos categorías para su análisis. La primera categoría corresponde a las técnicas didácticas de aprendizaje en grupos, aprendizaje cooperativo, interacción maestro-alumno e implementación de innovación tecnológica en la clase, comprendidas también en el marco teórico; la segunda categoría contempla las estrategias que promueven una organización adecuada de la información que se ha de aprender, las que ayudan a la codificación de la información y al autoestudio. Los ítems consisten en preguntas acerca de la forma en la que el docente implementa estrategias y técnicas didácticas. Para registrar los datos recabados con estos instrumentos, se utilizó un criterio de evaluación descriptiva de estimación y valoración del investigador.
- 2) *Matriz de Análisis de contenido*. El instrumento se empleó en el análisis del contenido de los programas de estudio de las asignaturas de Inglés I, II y III. En la primera columna del instrumento se describen las

categorías y los contenidos a evaluar. Las categorías corresponden a objetivos, contenidos, actividades, técnicas didácticas, estrategias pedagógicas y evaluación, relacionadas con los constructos del marco teórico para un aprendizaje significativo. Un total de 22 ítems constituyen esta matriz. La escala evaluativa utilizada es la siguiente: 1. No mencionado, 2. Mencionado pero no enfatizado, 3. Énfasis menor, 4. Énfasis importante, y 5. Énfasis Extremadamente fuerte.

- 3) *Guía de entrevista semi-estructurada a docentes*. Este instrumento contiene un guion con un total de quince preguntas abiertas dirigidas a los docentes participantes. Las preguntas fueron diseñadas en relación a las preguntas de investigación plasmadas en el planteamiento del problema de este estudio.
- 4) *Guía de entrevista semi-estructurada a alumnos*. La guía de entrevista semiestructurada a alumnos se diseñó con un total de catorce preguntas abiertas dirigidas a los alumnos de los grupos participantes. El contenido de las preguntas está relacionado con los ítems de la Guía de entrevista semi-estructurada a docentes.

Estrategias para el Análisis de datos

Dada la naturaleza cualitativa de los datos, se siguieron dos estrategias para su análisis. En el análisis de la información recabada a partir de las observaciones y la matriz de análisis de contenido, se utilizaron las categorías plasmadas en los instrumentos de investigación; mientras que para los resultados de las entrevistas se procedió a la *formulación de categorías* a partir de los elementos emergentes y con mayor presencia en las respuestas; posteriormente se procedió al *análisis descriptivo* de los datos mediante el uso de tablas y el análisis interpretativo.

Análisis y discusión de resultados

Análisis descriptivo e interpretación de resultados de la observación

La información que se presenta corresponde a las 3 sesiones de clase observadas con los instrumentos denominados Registro 1 y Registro 2 de observación científica no participante; de cada uno de los docentes que imparten la materia de Inglés I, Inglés II e Inglés III, en los grupos "A" de 1º, 2º y 3º semestre, y que para este estudio han sido identificados como docente A, docente B y docente C respectivamente.

La Tabla 1 contiene los resultados obtenidos del Registro 1 de observación de docentes en relación al docente A y su clase. La tabla incluye categorías, descripción de la unidad de análisis y el criterio de evaluación aplicado.

Tabla 1

Resultados obtenidos del Registro 1 de observación de docentes. Docente A

Categoría	Descripción
Introducción al tema	Realiza preguntas Solicita ejemplos
Motivación	Enuncia frases que promueven la autoconfianza del alumno
Desarrollo instruccional	Explica los contenidos gramaticales en forma oral Solicita ejemplos Ayuda a los alumnos a construir oraciones de forma oral Lee la información en libro (instrucciones, textos, ejercicios) mientras los alumnos siguen la lectura Explica el significado de algunas palabras del libro en forma oral Los alumnos escuchan los materiales de audio y responden los ejercicios Asigna tareas
Actividades	Incluye actividades orales (realización de preguntas personales) Asigna ejercicios de vocabulario y gramática en el libro
Retroalimentación	Corrige errores en forma oral y grupal Solicita las respuestas de los ejercicios en el libro de forma oral
Evaluación	Lee las respuestas correctas a los ejercicios del libro

La Tabla 1 muestra como el docente A inició su clase realizando preguntas y solicitando ejemplos acerca del tema. En la categoría *Motivación*, el profesor enuncia frases de motivación a los alumnos. Dentro del *Desarrollo instruccional* se aprecia como el profesor explicó los contenidos gramaticales en forma oral, solicitó ejemplos, ayudó a los alumnos a construir oraciones y leyó los contenidos del libro (instrucciones, textos, ejercicios) mientras los alumnos siguieron la lectura y contestaron los ejercicios. El profesor también explicó el significado de algunas palabras del libro y asignó tareas. En cuanto a las actividades observadas, se incluyen la realización de preguntas personales en forma oral, ejercicios de vocabulario y gramática en el libro. Durante las sesiones los alumnos trabajaron en la deducción de reglas gramaticales a partir de ejemplos y

presentaciones. La retroalimentación consistió en la corrección de errores en forma oral y grupal. La evaluación de los aprendizajes fue la lectura de respuestas a los ejercicios por el docente, mientras los alumnos revisaron sus respuestas. No se observó la presencia de autoevaluación o coevaluación de las actividades. La Tabla 1 no incluye la categoría *Objetivos de la sesión* debido a que no se registraron datos en este rubro.

En relación a estos resultados, se destaca la ausencia de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje significativo en los alumnos. Las descripciones de lo que el profesor y los alumnos realizaron en clase apuntan más hacia un tipo de enseñanza tradicionalista centrada en el docente. Para la enseñanza de contenidos gramáticos, léxicos, morfológicos, sintácticos, fonéticos y

fonológicos del idioma no se observaron estrategias de organización y codificación de la nueva información. El docente A hizo pocas anotaciones en el pizarrón, de manera que los apoyos visuales pueden considerarse ausentes. Es importante señalar el poco énfasis dado a la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes.

En la Tabla 2 se pueden apreciar los resultados obtenidos del registro 1 de observación de docentes en relación al docente B y su clase.

Tabla 2

Resultados obtenidos del Registro1 de observación de docentes. Docente B

Categoría	Descripción
Introducción al tema	Menciona o retoma las actividades previas
Desarrollo instruccional	Explica los contenidos gramaticales en forma oral Solicita ejemplos Ayuda a los alumnos a construir oraciones de forma oral Lee la información en libro (instrucciones, textos , ejercicios) mientras los alumnos siguen la lectura Explica el significado de algunas palabras del libro en forma oral Asigna la redacción de textos Solicita a los alumnos leer los textos que escriben
Actividades	Asigna ejercicios de vocabulario y gramática en el libro Monitorea a los alumnos de forma individual
Retroalimentación	Corrige errores en forma escrita e individual
Evaluación	Solicita las respuestas de los ejercicios en el libro de forma oral Lee las respuestas correctas

En la tabla se aprecia que el profesor inició cada sesión mencionando o retomando actividades realizadas en clases previas. Durante el *Desarrollo instruccional* el profesor B realizó la explicación de aspectos gramaticales y significado de algunos elementos léxicos en forma oral, solicitó ejemplos y ayudó a los alumnos a construir oraciones oralmente, sin hacer anotaciones en el pizarrón o utilizar algún material de apoyo. El profesor B leyó la información del libro, como instrucciones, textos, y ejercicios mientras los alumnos siguieron la lectura y realizaron los ejercicios. Posterior a la explicación, asignó ejercicios de vocabulario y gramatical del libro de texto. En cuanto a la categoría de *Evaluación*, solicitó las respuestas a los ejercicios y leyó las respuestas correctas. El profesor monitoreó de forma individual y constante a la mayoría de los estudiantes mientras contestaban los ejercicios del libro; así como corrigió errores en forma oral y escrita en las respuestas que los alumnos iban dando a los ejercicios.

Los resultados de las observaciones al docente B sugieren un rol pasivo del alumno ante su aprendizaje. El objetivo de la clase, aunque no establecido explícitamente, consistió en el aprendizaje de la gramática y vocabulario del libro de texto. A decir por los resultados, los estudiantes tienen pocas oportunidades para practicar las habilidades del idioma: comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita. El docente se esmera en que sus alumnos contesten los ejercicios del libro, sin asegurar el aprendizaje significativo de los contenidos. En general, se percibe la ausencia de téc-

nicas, estrategias que puedan guiar la atención y el aprendizaje, así como ayudar a los alumnos a llevar a cabo procesos cognitivos necesarios para recordar y recuperar los nuevos contenidos y aprender el idioma.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos del Registro 1 de observación de docentes en relación al docente C y su clase.

Tabla 3

Resultados obtenidos del registro1 de observación de docentes. Docente C

Categoría	Descripción
Motivación	<p>Enuncia frases que promueven la autoconfianza del alumno</p> <p>Explica la importancia de la práctica y el refuerzo</p> <p>Enfatiza en los logros del alumno</p>
Desarrollo instruccional	<p>Explica los contenidos gramaticales en forma oral</p> <p>Los alumnos leen uno a uno la información del libro (instrucciones, ejercicios)</p> <p>Proporciona a los alumnos el significado de palabras para que las encuentren en los textos del libro</p> <p>Anota en el pizarrón las palabras que los alumnos no conocen</p> <p>Proporciona información cultural acerca del tema o actividad</p> <p>Ayuda ejemplificando la actividad a realizar</p> <p>Asigna un tiempo para escribir oraciones acerca del tema</p> <p>Asigna tareas y ejercicios de refuerzo</p>
Actividades	<p>Supervisa la ejecución de la actividad</p> <p>Promueve la participación activa del alumno</p> <p>Las relaciona con la vida cotidiana y el tema</p> <p>Incluye actividades orales (descripción de imágenes)</p> <p>Incluye actividades de comprensión de lectura</p>
Retroalimentación	<p>Corrige errores en forma oral y escrita</p> <p>Pregunta y resuelve dudas</p>
Evaluación	<p>Revisa los resultados de cada actividad</p> <p>Indica como evaluar la comprensión auditiva haciendo uso de los <i>scripts</i> del libro</p> <p>Promueve la autoevaluación de la habilidad oral mediante uso de grabaciones</p>

De los resultados de la observación del docente C, en la categoría *Introducción al tema* se observó que inició la clase describiendo el tema a estudiar, retomó los contenidos de sesiones previas acerca del tema, y contextualizó el tema o actividad a desarrollar. En la categoría *Motivación*, la profesora enunció frases que promueven la autoconfianza del alumno, explicó la importancia de la práctica y el refuerzo, y enfatizó en los logros de cada actividad. La información dentro de la categoría *Desarrollo instruccional*, incluye la descripción de lo que la profesora realizó durante la sesión, tal como explicar los contenidos gramaticales en forma oral; solicitar la lectura del libro, incluyendo instrucciones y ejercicios; proporcionar el significado de palabras para que los alumnos las encontraran en los textos; hacer anotaciones en el pizarrón de palabras que los alumnos no conocían y que deseaban expresar; proporcionar información cultural acerca del tema o la actividad a realizar; destinar tiempo para escribir oraciones acerca del tema; y asignar tareas de refuerzo para casa. En relación a la *Retroatimentación*, en las sesiones de clases observadas, la profesora corrigió los ejercicios del libro y productos de las actividades en forma oral y escrita; preguntó y resolvió dudas de los alumnos. En la categoría *Evaluación* se observó que la profesora revisó los resultados de cada actividad y dio indicaciones al alumno de cómo evaluar su comprensión auditiva haciendo uso de las transcripciones de los materiales de audio en el libro; también promovió la autoevaluación de la habilidad oral de los alumnos mediante el uso de grabaciones, enfatizando en la importancia de dichas prácticas. Durante las sesiones observadas los alumnos se mantuvieron atentos a las instrucciones, comentarios y explicaciones de la profesora; participaron activamente en todas las actividades y se sentaron en las primeras dos filas del salón de clase a petición de su maestra.

Como se puede apreciar, la información contenida en la Tabla 6 es más extensa en comparación con la contenida en tablas anteriores, esto se debe a que el docente incluyó más estrategias, técnicas y actividades en su clase. Al inicio de clase, la profesora activó conocimientos previos de los alumnos, y orientó la atención y el aprendizaje. La enseñanza de este profesor se puede catalogar dentro del enfoque constructivista: se propicia un rol activo del alumno frente a su aprendizaje; los estudiantes leen, escuchan, escriben, y hablan en actividades y situaciones que promueven la práctica de aspectos gramaticales, léxicos, fonéticos y fonológicos del idioma. Las estrategias para la autoevaluación de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral sugeridas por la

profesora ayudan a los alumnos a regular su aprendizaje. Se hace evidente también el uso de estrategias motivacionales y de apoyo.

En la tabla 4 se presenta los resultados integrados de las observaciones realizadas con el instrumento registro 2 de observación de docentes. Los datos han sido organizados en relación a las técnicas didácticas y estrategias pedagógicas que se observaron a lo largo de las 3 sesiones de clase por cada docente.

Se distinguen en la tabla las técnicas didácticas y estrategias pedagógicas identificadas durante las tres sesiones de clase observadas del docente A. En la categoría *Técnicas didácticas*, se registró el trabajo en grupos y el trabajo en parejas. Aunque los grupos de trabajo no fueron de tipo no cooperativos, la presencia de estas técnicas enfatiza la tarea o actividad y su mantenimiento, mientras el profesor observa e interviene. Se aprecia también el uso de la técnica conocida como *role playing*. Dentro de la categoría *Estrategias Pedagógicas* se identificaron las preguntas exploratorias, las preguntas intercaladas, y las señalizaciones en el discurso oral. Con el tono de voz el docente enfatizó en aquellos aspectos gramaticales y morfológicos que los alumnos debían recordar. Se registró el uso de materiales visuales tales como proyecciones y *flash cards*, que ayudan a los alumnos a ubicar la **información importante y a recordar la información nueva**. La combinación de técnicas, estrategias y actividades identificadas en la enseñanza del docente A contribuyen de alguna manera a la construcción de aprendizajes significativos.

En relación al docente B, la Tabla 4 indica que dentro de la categoría *Técnicas didácticas* se registró únicamente trabajo individual. En la categoría *Estrategias pedagógicas*, se observó el uso de preguntas exploratorias en forma oral, preguntas intercaladas acerca de un tema del libro de texto, señalizaciones en el discurso oral para recordar a los alumnos las reglas de gramática y un cuadro organizador de información con adjetivos descriptivos que el profesor proporcionó a sus alumnos. A partir de estos datos, las técnicas didácticas y estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo de los contenidos están ausentes en lo que se refiere a la enseñanza del docente B, ya que solo se detectaron preguntas exploratorias y un cuadro organizador de información.

Durante las sesiones observadas el docente C asignó trabajo en grupos, equipos y parejas. Utilizó la técnica de roles para la realización de conversaciones basada en el libro de texto y solicitó descripciones orales de fotografías. En cuanto a las estrategias pedagógicas, se

identificaron la predicción como estrategia en las actividades de comprensión de lectura y comprensión auditiva; preguntas de comprensión; preguntas exploratorias en forma oral; preguntas intercaladas; señalizaciones en el discurso escrito; subrayado de ejemplos y aspectos gramaticales; conversaciones; uso del juego para reforzar los contenidos; uso de la tecnología y uso de la música para estimular la creatividad de los alumnos. Los registros del

Docente C incluyen un mayor número de estrategias en comparación con los docentes A y B. La mayoría de ellas invitan al alumno a participar activamente en la clase y a ir construyendo su aprendizaje. Las situaciones de enseñanza observadas facilitan la comprensión de los temas, mientras que el trabajo en parejas o grupos ayuda a los alumnos a crear relaciones con otros compañeros que les permiten interactuar mientras practican el idioma.

Tabla 4

Resultados obtenidos del registro2 de observación de docentes.

Categorías	Docente A	Docente B	Docente C
Técnicas didácticas	Trabajo grupal Trabajo en parejas: <i>asigna la realización de ejercicios del libro</i> Técnica del <i>role playing</i>	Trabajo Individual	Trabajo grupal Trabajo en equipos Trabajo en parejas: <i>asigna roles para realizar conversaciones, ejercicios escritos y juegos.</i>
Estrategias Pedagógicas	Deducción de reglas gramaticales Preguntas exploratorias en forma oral Preguntas intercaladas Señalizaciones en el discurso oral Uso del juego Uso de material visual para la presentación de contenidos nuevos (<i>Presentación Power Point</i>)	Preguntas exploratorias en forma oral Preguntas intercaladas Señalizaciones en el discurso oral Cuadro organizador de información (<i>adjetivos</i>)	Predicción (<i>en actividades de lectura de comprensión y comprensión auditiva</i>) Preguntas de comprensión Preguntas exploratorias en forma oral Preguntas intercaladas Señalizaciones en el discurso escrito Subrayado (<i>de ejemplos y aspectos gramaticales</i>) Uso del juego Uso de tecnología (<i>grabaciones en teléfono celular</i>) Utilización de música

Análisis descriptivo de los resultados del Análisis de Contenido

Ante la falta de un documento que contenga la planeación de clases que permita corroborar la presencia de estrategias y técnicas didácticas, se procedió al análisis del programa de estudios de la asignatura de Inglés I, II y III; el cual comprende objetivos, contenidos, estrategias y técnicas de enseñanza e intenciones del curso.

Tabla 5

Resultados del análisis de contenido de los programas de estudios de la asignatura de Inglés

Categorías	Docu- mento	Programa	Programa	Programa
		Inglés I	Inglés II	Inglés III
Objetivos				
1	a. Establece el objetivo general	4	4	4
	b. Establece los objetivos específicos	4	4	4
	c. Se ven reflejados los objetivos curriculares	4	4	4
Contenidos				
2	a. Son pertinentes de acuerdo con los objetivos planteados	4	4	4
	b. Se encuentran organizados, interrelacionados y jerarquizados en una secuencia lógica	2	2	2
	c. Se presentan de forma clara	2	2	2
Actividades				
3	a. Incluye actividades que facilitan la comprensión de temas y contenidos nuevos	4	4	4
	b. Incluye actividades que permiten aplicar los conocimientos y experiencias sobre los diferentes temas que se trabajan	5	5	5
	c. Incluye actividades auténticas	5	5	5
	d. Incluye actividades que motivan al alumno a su realización	4	4	4
Técnicas didácticas				
4	a. Se incluyen de forma explícita	2	3	3
	b. Se enuncia el aprendizaje en grupos	2	2	2
	c. Se incluye el aprendizaje cooperativo	1	1	1
	d. Se menciona el uso de tecnologías de información	1	1	1
Estrategias Pedagógicas				
5	a. Se mencionan de forma explícita	3	3	3
	b. Incluye las orientadas a organizar y codificar los contenidos nuevos	4	4	4
	c. Incluye las que favorecen los procesos de almacenamiento y recuperación de la información	4	4	4
	d. Incluye las que promueven el autoestudio y el autoaprendizaje	2	2	2

Evaluación				
6	a. Se establecen los criterios de evaluación	2	2	2
	b. Se evalúa la comprensión y aplicación de los contenidos	3	3	3
	c. Se enuncian diferentes instrumentos para recabar evidencias de aprendizaje	2	2	2
	d. Se incluye la autoevaluación y coevaluación	2	2	2
Criterio de evaluación				
1= No mencionado 2= Mencionado pero no enfatizado 3= Énfasis menor 4= Énfasis importante 5= Énfasis extremadamente fuerte				

De acuerdo a los resultados de la tabla anterior, se puede decir que los programas de Inglés I, II y III están intencionados de forma adecuada a la adquisición del idioma y desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, los contenidos parecen estar desagregados entre sí, de forma que puede llegar a ser confuso para el docente determinar cuándo y cómo introducir los contenidos nuevos. La variedad de actividades auténticas y motivadoras mencionadas en los programas pueden contribuir al aprendizaje significativo de los contenidos. En relación a las técnicas y estrategias de enseñanza, los programas no detallan los aspectos pedagógicos y metodológicos de las mismas, lo cual puede representar un problema para los profesores con poca experiencia. La socialización y la regulación del aprendizaje, actividades tan necesarias, se fomentan poco en los programas de estudio. En cuanto a la evaluación, se destaca el uso del término acreditación, pues centra la enseñanza del profesor en asegurar que los alumnos acrediten el curso sin corroborar la adquisición de aprendizajes significativos que puedan ser evaluados a través de instrumentos adecuados a la naturaleza de los contenidos y habilidades incluidos en el programa.

Análisis descriptivo de los resultados de la entrevista semi-estructurada

En este apartado se encuentra la información resultante de los instrumentos guía de entrevista semi-estructurada a docentes y guía de entrevista semi-estructurada a alumnos. El primer instrumento, que contiene 17 preguntas, fue utilizado con los 3 docentes participantes de esta investigación. El segundo instrumento, con 15 preguntas, fue contestado por un total de 49 alumnos.

Tabla 6

Respuestas obtenidas de la entrevista semi-estructurada a docentes. Docente A

Docente	Categorías e información
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Labor docente: Es importante evidenciar el aprendizaje de los alumnos a través de los exámenes de permanencia; eso avala su trabajo. ▪ Alumnos: El examen de ingreso no es un buen indicador del nivel de inglés. La mayoría de alumnos de Inglés I tienen pocos conocimientos, pero otros tienen un nivel alto. No son autónomos en su estudio. Las horas de clase no son suficientes por lo que deben dedicarle más tiempo por su cuenta. ▪ Enseñanza: Tradicional; explica la regla de gramática y pide que los alumnos realicen los ejercicios del libro. Procura darles suficiente práctica del idioma. Le gustaría que su enseñanza fuera por descubrimiento y profundizar en las funciones del idioma. Le satisface cuando los alumnos pueden aplicar la gramática. Sigue la secuencia del libro. No tiene mucho tiempo para planear clase. Opina que el tiempo del curso es poco para abarcar los contenidos del libro, que son extensos, e implementar estrategias. No se basa en el plan de estudios para sus clases. ▪ Aprendizaje significativo y transferencia de conocimientos: Consiste en que el aprendizaje adquiera sentido para quien es alumno y llevar los conocimientos a la vida cotidiana. Cree que debe exponer a los alumnos a situaciones lo más reales posibles. ▪ Materiales didácticos: Libro de texto, proyecciones, <i>flash cards</i>, audio. Incluirá Facebook con ligas de exámenes autoevaluables.

Tabla 7

Respuestas obtenidas de la entrevista semi-estructurada a docentes. Docente B

Docente	Categorías e información
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Labor docente: Sigue la secuencia del libro. Su objetivo es que se entienda bien la gramática. ▪ Alumnos: Tienen pocos conocimientos de inglés. Algunos ingresan con conocimiento de vocabulario pero no de gramática. Los alumnos no estudian y les cuesta trabajo aprender la gramática. Deben cambiar su método de estudio mediante estrategias. ▪ Enseñanza: Tradicional. Intenta incluir actividades orales. Destina poco tiempo para la práctica de habilidades. Enseña los contenidos del libro. No tiene tiempo para planear su clase. No realiza todos los ejercicios que marca el libro de comprensión auditiva y expresión oral. No basa su enseñanza en el plan de estudios. ▪ Aprendizaje significativo y transferencia de conocimientos: Consiste en que los alumnos identifiquen los aspectos gramaticales y que no los olviden. Los alumnos deben ir a lugares turísticos para practicar el idioma. Desconoce a qué se refiere el transferir los conocimientos. No asigna tarea o actividades de refuerzo regularmente. ▪ Materiales didácticos: Libro de texto, hojas de trabajo y algunas veces audio del libro.

Tabla 8

Respuestas obtenidas de la entrevista semi-estructurada a docentes. Docente C

Docente	Categorías e información
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Labor docente: Le gusta mucho su labor docente pues es muy importante lo que hace con sus alumnos. ▪ Alumnos: Están comprometidos con su aprendizaje. El conocimiento previo de los alumnos puede variar en los grupos. Los alumnos no aprenden cuando se ausentan de clases. Se les dificulta más la comprensión auditiva. ▪ Enseñanza: Humanista. Asigna muchas actividades a sus alumnos y se asegura de incluir estrategias. Debe haber siempre una evidencia de lo que realizan en clase y en casa. Incluye preguntas acerca de la vida cotidiana de los alumnos y asigna tarea para casa. Se siente limitada en tiempo para implementar más estrategias o actividades pues debe abarcar los contenidos del libro. Los contenidos son muchos. No toma en cuenta el plan de estudios para sus clases. ▪ Aprendizaje significativo y transferencia de conocimientos: Consiste en que puedan contestar a las preguntas de su vida personal en inglés; que puedan comunicarse de forma oral o escrita. Se debe hacer el idioma más significativo y motivar; debe impactar en la vida de los alumnos. ▪ Materiales didácticos: Recursos tecnológicos (computadora, iPad), textos, videos, audio, proyecciones, música, flash cards, libro de texto, hojas de trabajo.

Los datos en las tablas anteriores muestran que la percepción de los docentes acerca de su labor está estrechamente vinculada con lo que realizan en sus clases y el objetivo a lograr en las mismas; mientras en la percepción del alumno interviene en el tipo de técnicas y estrategias que implementan en sus clases. Los resultados de la entrevista revelan percepciones y significados distintos en los tres docentes con respecto a cómo aprenden sus alumnos. Para el profesor que desconoce las implicaciones del aprendizaje significativo, la labor docente consiste en seguir la secuencia del libro y que los alumnos aprendan la gramática y el vocabulario; la práctica del idioma al parecer no es parte del escenario de la clase. Por el contrario, los docentes reportan interés en transformar su enseñanza y de que los alumnos aprendan de manera significativa los contenidos mediante el uso de estrategias, técnicas y materiales didácticos. Se destaca la opinión generalizada en relación al libro de texto.

La tabla siguiente presenta los resultados de las entrevistas a alumnos. Los datos fueron estructurados de acuerdo a los fines y propósitos de esta investigación. Las respuestas a las 15 preguntas contenidas en el instrumento utilizado, aparecen categorizadas para su análisis.

Tabla 9

Respuestas obtenidas de la guía de entrevista semi-estructurada a alumnos

Categoría	Alumnos de Ingles I	T 18	Alumnos de Ingles II	T 13	Alumnos de Ingles III	T 18
Enseñanza del profesor	▪ Buena	11	▪ Buena	12	▪ Excelente; es dinámica y entusiasta	18
	▪ Enseñanza confusa o aburrida	5	▪ Poca retroalimentación; enseñanza aburrida	1		
	▪ Puede mejorar	2				
Motivación	▪ Los motiva a aprender; es comprensiva.	18	▪ Está enfocado en el contenidos del libro	10	▪ Los motiva a aprender, es entusiasta.	18
Desarrollo de la clase	▪ Planea o llega preparada a la clase	9	▪ Sigue la secuencia del libro	13	▪ Planea o llega preparada a clase	14
	▪ Sigue la secuencia del libro	8			▪ Sigue la secuencia del libro	2
					▪ Agenda las actividades	2
Refuerzo	▪ Ejercicios del libro de texto	13	▪ No asigna tarea o actividades de refuerzo	7	▪ Cuadernillo de actividades, escribir textos, ver videos, ejercicios del libro	18
		▪ Ejercicios del libro de texto	3			
Estrategias Técnicas didácticas	▪ Incluye actividades y dinámicas, que facilitan el aprendizaje.	11	▪ Desean que el maestro incluya más estrategias de comprensión auditiva	7	▪ Incluye muchas actividades: conversaciones, relatos, ejemplos de la vida cotidiana	18
	▪ Incluye juegos y trae material didáctico	7	▪ Solo se trabaja con el libro	6		
Materiales Didácticos	▪ Textos, videos, audio, proyecciones, música, <i>flash cards</i> , hojas de trabajo	9	▪ Libro de texto y hojas de trabajo	7	▪ Recursos tecnológicos, textos, videos, audio, proyecciones, música, <i>flash cards</i> , libro de texto, hojas de trabajo	18
	▪ Libro de texto	4	▪ Pizarrón pocas veces	6		
T=total de alumnos						

En la tabla se aprecian las categorías: *enseñanza del profesor, motivación, desarrollo de clase, refuerzo, técnicas y estrategias didácticas y materiales didácticos*. También se observa el total de alumnos en cada grupo entrevistado y el número de alumnos cuyas respuestas coincidieron. Acerca de la docente A, el grupo tuvo respuestas variadas con respecto a su enseñanza y las opiniones parecen estar divididas en cuanto al desempeño y desarrollo de clase de la profesora. Todos los alumnos coincidieron en la motivación que fomenta la maestra en ellos. Las opiniones y percepciones acerca del docente B indican que todos los alumnos lo consideran un buen profesor, pero la mayoría de ellos también expresó que en clase el docente solo sigue la secuencia del libro, no asigna tareas o actividades de refuerzo para casa, los materiales que usa son el libro de texto y hojas de trabajo y que les gustaría poder practicar más con los materiales de audio. En el caso de la docente C, las respuestas de los alumnos coincidieron casi en su totalidad.

Conclusiones

En general, se identificaron pocas actividades para el desarrollo de habilidades comunicativas y significativas. Las estrategias pedagógicas observadas en la enseñanza de los profesores incluyeron explicaciones orales de la gramática, vocabulario, preguntas exploratorias, preguntas intercaladas, señalizaciones en el discurso oral, uso de juego para reforzar los nuevos contenidos, uso de materiales visuales, ejemplificación de la actividad, corrección de trabajos, predicción en textos, uso de música para estimular la creatividad de los alumnos. Sin embargo, se hace hincapié que no todos los docentes utilizan dichas estrategias. Además,

la falta de planeación didáctica conduce aparentemente a un uso excesivo del libro de texto y los contenidos de los planes de estudio carecen de una integración adecuada de estrategias pedagógicas y técnicas didácticas que pueden ser implementadas por los profesores. Los hallazgos de este estudio revelan que, a pesar de la información y formación disponible para los profesores pedagógicamente hablando, aún existe una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos profesor-alumno, haciendo poco énfasis en estrategias y técnicas didácticas que permitan al alumno ser constructor de su propio conocimiento y un sujeto activo del proceso de aprendizaje.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª. Ed.). México: Editorial Trillas.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2ª. Ed.). New York, U.S.A: Longman.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J, Solé, I. & Zabala, A, (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Carreño, S. (2011). *Estudio de los Factores Académicos que intervienen en el Aprendizaje Significativo de Alumnos de Secundaria*. Tesis de Maestría. ITESM-Universidad Virtual. Recuperado el 10 de Agosto de 2012. En: <http://www.tecvirtual.itesm.mx>.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- Cervantes, A. (2008). *Evaluación de las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo para determinar en qué grado estas promueven las competencias de autodirección en sus alumnos*. Tesis de Maestría. ITESM-Universidad Virtual. Recuperado el 7 de Agosto de 2012. En: <http://www.tecvirtual.itesm.mx>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 6 de agosto de 2012, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. & Hernández, Gerardo. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. Ed.). México, D. F: McGraw-Hill Interamericana.
- Flores, R. (2010). *Técnicas didácticas y estrategias de aprendizaje en la asignatura de inglés para lograr Aprendizaje significativo en alumnos de Educación secundaria Técnica*. Tesis de Maestría. ITESM-Universidad Virtual. Recuperado el 6 de Agosto de 2012, en: <http://www.tecvirtual.itesm.mx>
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. M. (2001). *Mediación en el aula, recursos estrategias y técnicas didácticos*. México: Norma.
- Mayan, M.J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology (pp. 1-42).
- Steve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona, España: Paidós
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias* (2ª. Ed.), Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Universidad Autónoma de Chiapas. *Plan de Desarrollo Institucional 2018*. Recuperado en septiembre 11 de 2009, de http://www.unach.mx/images/convocatorias/PDI_2018_enero17r.pdf
- Vázquez, R. (2012). *Análisis de las estrategias y actividades que promueven los docentes para desarrollar la expresión oral en la materia de inglés del nivel intermedio en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. ITESM-Universidad Virtual. Recuperado el 10 de Agosto de 2012, en: <http://www.tecvirtual.itesm.mx>
- Weiss, C. H. (1990). *Investigación Evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México, D.F.: Trillas.
- Woolfolk, E. A. (1999). *Psicología Educativa*. México, D.F.: Pearson.
- Zermeño, A. (2010). *Estrategias empleadas dentro de la técnica del aprendizaje colaborativo durante las clases de inglés*. Tesis de Maestría. ITESM-Universidad Virtual. Recuperado el 10 de Agosto de 2012, en: <http://www.tecvirtual.itesm.mx>

Apéndice A: Registro 1 de observación científica sistemática no participante

Registro de observación		
Sesión No. _____	Fecha de observación: _____	Hora: _____
Semestre: _____	Grupo: _____	Asignatura: _____
Identificación del docente: _____		

Categorías	Preguntas	Criterio de evaluación descriptiva
1. Introducción	a. ¿Cómo inicia la clase?	
	b. ¿Cómo activa los contenidos previos de los alumnos en relación al tema nuevo?	
2. Objetivos	a. ¿Cómo aborda los objetivos de la clase?	
3. Motivación	a. ¿Cómo estimula en los alumnos el interés en el tema y las actividades?	
	b. ¿Cómo promueve la autoconfianza de los alumnos?	
	c. ¿Cómo actúan los alumnos frente a las intenciones de motivación del docente?	
4. Desarrollo Instruccional	a. ¿Cómo presenta el vocabulario nuevo a los alumnos?	
	b. ¿Cómo presenta los nuevos contenidos gramaticales?	
	c. ¿Cómo expone los aspectos sintácticos del idioma?	
	d. ¿Cómo aborda los aspectos fonéticos y fonológicos del idioma?	
5. Actividades	a. ¿Cómo implementa las actividades de comprensión auditiva?	
	b. ¿Cómo implementa las actividades de comprensión de lectura?	
	c. ¿Cómo implementa las actividades de expresión oral?	
	d. ¿Cómo implementa las actividades de expresión escrita?	
	e. ¿Cómo implementa alguna innovación didáctica dentro de la clase?	
	f. ¿Cómo actúan los alumnos durante el desarrollo de las actividades?	
6. Retroalimentación	a. ¿Cómo lleva a cabo la revisión de las tareas?	
	b. ¿Cómo maneja los errores cometidos por los alumnos?	
7. Evaluación	a. ¿Cómo evalúa el desempeño de los alumnos y aprendizaje de los contenidos?	
	b. ¿Cómo ayuda al alumno evaluar su propio aprendizaje?	

Apéndice B: Registro 2 de observación científica sistemática no participante

Registro de observación		
Sesión No. _____	Fecha de observación: _____	Hora: _____
Semestre: _____	Grupo: _____	Asignatura: _____
Identificación del docente: _____		

Categorías	Preguntas	Criterio de evaluación descriptiva
1. Técnicas didácticas	a. ¿Cómo distribuye a los alumnos para la realización de las actividades?	
	b. ¿Cómo estructura el trabajo en grupos?	
	c. ¿Cómo son las técnicas de trabajo en grupos que implementa?	
	d. ¿Cómo provoca la interacción entre alumnos?	
	e. ¿Cómo promueve la interacción maestro-alumno?	
	f. ¿Cómo son las técnicas del método comunicativo que emplea?	
	g. ¿Cómo implementa alguna innovación tecnológica en el desarrollo de la clase?	
2. Estrategias pedagógicas	a. ¿Cómo orienta y mantiene la atención de los alumnos en los aspectos más relevantes del contenido y de la clase?	
	b. ¿Cómo ayuda a los alumnos a codificar los contenidos nuevos?	
	c. ¿Cómo ayuda a los alumnos a organizar los contenidos nuevos?	
	d. ¿Cómo ayuda a los alumnos a interrelacionar los conocimientos previos con los contenidos nuevos?	
	e. ¿Cómo ayuda a los alumnos a que recuerden y comprendan los contenidos nuevos?	
	f. ¿Cómo sugiere a los alumnos que transfieran los conocimientos adquiridos en la clase a su realidad diaria?	
	g. ¿Cómo distribuye el tiempo de clase para la realización de actividades, toma de notas y clarificación de ideas acerca de los nuevos contenidos?	
	h. ¿Cómo utiliza los materiales didácticos (libro, cuaderno de trabajo, textos)?	

Students' perceptions of their teaching skills at the end of the ELT programme at UQRoo

Mariza G. Méndez López
marizam@uqroo.edu.mx

Deon Victoria Heffington
deon@uqroo.edu.mx

Universidad de Quintana Roo

Abstract

Teaching practices of students in ELT programmes in Mexico are an integral component of their training. In this chapter, we explore the experiences of 19 pre-service teachers at the University of Quintana Roo during their 10 weeks' teaching practice in different institutions in the Othón P. Blanco area. These were done in order to collect their perceptions on the ELT training they received during their degree and how prepared they felt they were to face future professional demands. Reflection was the guiding principle in this study since pre-service teachers were asked to write a reflection diary to recognize the complexity of teaching and reflect about their teaching practice in the different institutions and levels of learners. Students reported their strengths and weaknesses in teaching in order to make them reflect on their preparation while at the ELT programme at the University of Quintana and to think of the areas that required improvement for their future performance as teachers.

Key words: Pre-service teaching practice, ELT students, Reflection on praxis

Resumen

La práctica docente de estudiantes es un componente integral de su entrenamiento en programas de enseñanza del inglés en México. En este capítulo exploramos las experiencias de 19 estudiantes de la Universidad de Quintana Roo durante 10 semanas de su práctica en instituciones del municipio de Othón P. Blanco. Sus experiencias reco-

gen sus percepciones sobre el entrenamiento que reciben en su programa de estudio y qué tan preparados están para enfrentar retos profesionales futuros. La reflexión fue el principio que guió este estudio ya que los participantes escribieron en un diario reflexivo sobre su práctica docente, niveles y estudiantes. Los participantes reportaron sus fortalezas y debilidades en su práctica docente al mismo tiempo que reflexionaron sobre su entrenamiento durante su programa de estudio en la Universidad de Quintana Roo y pensaron en las áreas que necesitan mejorar para su labor docente futura.

Palabras clave: *práctica profesional, formación en docencia, reflexión sobre la práctica*

I. Introduction

At the end of any BA in ELT, students need to take part of the practice which is an essential component of English Language Teaching programmes in Mexico. This period prepares pre-service teachers of English for in-service teaching in their future education career. The teaching practice is a time for preparing individuals for an education career and to let them to apply what they have studied in their previous years of academic preparation (Norris, Larke and Briers, 1990). This teaching practice is an important stage in which students apply what they have learnt in their courses during their years of study. Students at the University of Quintana Roo have the opportunity to apply their knowledge acquired in different institutions with which there are agreements through the programme *Programa de Enseñanza de Inglés en el Sector Social* (PEISS). The PEISS programme allows students to participate in real life teaching situations with students from different levels and institutions that provide them with valuable experience in diverse contexts. The intention of this full immersion of pre-service teachers in different institutions is to provide them with a full exposure of a real life teacher's job. Thus, they have the responsibility of lesson planning, materials design, peer observation and evaluation of students.

The experience that pre-service teachers gain during this stage is influenced by their assumptions, conceptions, beliefs, dispositions and capabilities acquired in previous years (Zeichner and Gore, 1990). Pre-service teachers tend to use the resources they experience as students in the past because they believe they will work for their students in the same way they worked for them. Although some experiences can be positive for pre-service teachers, others could mist up their professional development by repeating teaching practices of their previous teachers that could not match their students' interests and needs. As suggested by Shkedi and Laron (2004: 694), "Prospective teachers rely on their memories of themselves as pupils to help shape their own expectations of their pupils". Thus, an important aspect of this teaching practice period is to help students to question their own assumptions, beliefs and experiences in order to consider multiple choices when making a decision about their current students and needs. Also, knowing pre-service teachers perceptions about their preparation is important in order to understand which areas need to be worked on in the redesign and updating of the ELT programme at the University of Quintana Roo that is taking place this year. The understanding of this will no doubt enrich the work teachers are doing in the diverse subjects of the programme.

Reflection can help pre-service teachers to realize their strengths and weaknesses, giving them space to think of new ways to face those challenges they may have during their practicum and consequently to feel more secure and confident (Schön, 1983; Baird, 1992). As responsible of the PEISS and the teaching practice of students, we are committed to help them reflect on their teaching practice so they can take the best decision about the learning of the students they are in charge of during this period in their training. Although pre-service teachers might be more interested in practical things such as attractive materials or designing a fun class, it is also important to make them think about themselves as learners, their current students and ways to help them to learn taking into account the particular features of the contexts they are in. As pointed out by Schulz and Mandzuck (2005: 316), "the critical issue for teachers is how they learn to think about the source and role of that knowledge for their own classroom practice; how they blend theory and practice to further their knowing and understanding of learning, teaching and schooling".

Thus, this study is an attempt to help students think in all these dimensions included in the art of teaching as a way to enhance their preparation for their future professional activity. Teachers who care are not usually sat-

isfied after a class and they are always thinking of ways to enhance their teaching with new activities and ways to help their students learn. We all know that teaching is a very complex task that entails not only a physical and emotional load, but also a cognitive one.

Reflection journals were used in order to help pre-service teachers guide their thinking on their teaching practice. Journals that promote reflection are beneficial for teachers learners since "As we reflect, we learn from our mistakes and when we are reminded of our feelings, we start thinking, questioning and being aware of some of our fears to overcome some daily problems that we face in our classes" (Soykurt, 2010: 5314).

Pre-service teachers had to write about specific aspects of their teaching that made them realize their strengths and weaknesses in their practice in order to identify those areas in which they needed to improve. We consider this a fundamental task of pre-service teachers so they can start thinking of ways to enhance their performance in order to raise the quality of their teaching. This chapter focuses on exploring the strengths and weaknesses reported by pre-service teachers during their 10 week period of practicum in the Othón P. Blanco area in order to understand their assumptions and help them reflect on their teaching practice as a way to improve their future performance as in-service teachers.

Classroom management is the main aspect that teachers need to master in order to have a smooth class or lesson. Experienced and most beginning teachers face this aspect of teaching as the most threatening one (Evertson and Weinstein, 2006). There are many aspects involved in classroom management; however, the major task of a teacher is to manage time, materials, create communicative needs, and involve students in effective learning activities (Brown, 2001). Thus a good lesson is the one in which the learners are performing different activities conducive to learning in an effective way.

In order to have an effective environment in which students can learn, the teacher can perform different roles according to the aim of the activity or task designed for students: organiser, leader, controller, assessor, prompter, resource, etc. However, the critical aspect of an effective environment relies on the relationship teachers develop with students. The positive effects of a non-threatening environment in language classrooms have been widely highlighted in the literature on foreign language learning (Moskowitz, 1978; Arnold, 1999; Dörnyei, 2001a, 2007). Language learning is a complex task that is full of very apprehensive moments for all learners. Some students might

feel embarrassed and ashamed of not being able to master certain aspects of the foreign language as easily as they may have other subjects. Thus, it is important to establish a safe and secure environment in which beginner students feel willing to make mistakes. The creation of a positive learning environment should therefore be the first aim language teachers strive for.

According to Dörnyei (2007: 720), a crucial factor in developing a motivating classroom environment is ‘... the quality of relationships between the class members’. He suggests that the first aspect conducive to a positive classroom environment is the cohesion that can be developed by the members of the group where learning is taking place. According to Dörnyei, cohesion is composed of two different phases: attraction and acceptance. Attraction is developed during first encounters where physical features, perceived competence and similarities in personality and attitudes can make students and teachers form a positive initial bond. Thus, the first impressions students get during initial course sessions are important. We believe that they can be a first step to achieving a positive relationship with students.

By showing genuine interest in students’ learning processes, teachers will inspire trust, confidence and a motivating learning environment. Collaborative learning is not only about students but also about teachers’ involvement in the process through the creation of a caring and supportive attitude that results in students reacting positively to learning.

II. Method

This study was carried out following a qualitative design. Qualitative research is an umbrella term covering several forms of inquiry that can help us understand social phenomena with as little disruption of the natural settings as possible (Merriam, 2009). This chapter is based on the use of reflection diaries as data collection instruments while supervising the teaching practice of students in their final year of their ELT programme at the University of Quintana Roo. The aims of these reflection diaries were to obtain relevant information about pre-service teachers’ strengths, weaknesses and areas for improvement in their teaching skills.

The study reports on the following research questions:

1. What are students’ perceptions about their strengths in teaching skills?
2. What are students’ perceptions about their weaknesses in teaching skills?

3.1 Setting

Students at the University of Quintana Roo have the opportunity to experience real life classes in the final year of the degree *Licenciatura en Lengua Inglesa* in which they have two courses on teaching practice. These two courses have the objective of preparing pre-service teachers of English of the state to teach at different levels. In order to provide students with spaces that resemble real life scenarios, we have signed agreements with different institutions in which students practice during those terms. First, students have the opportunity to observe classes in different levels (pre-school, primary, secondary and high school) so they can become familiarised with the schools’ environment; then, students are asked to give a class under the supervision of the teacher which is asked to evaluate students’ performance in different aspects, such as: classroom management, discipline, language skills and materials used. This same class is observed by a student peer who will provide feedback so each student can have qualitative and quantitative feedback about her/his performance as a teacher. This stage is done in the first four weeks of the term in order to sensitise students to observe and being observed. After this initial process, students then go on practising for a period of 12 weeks in which they are asked to write a reflection every week about their performance as teachers. Reflection is a tool that can help teachers to develop a better understanding of the teaching profession by enabling them to look for options to improve their performance (Loughran, 2002).

3.2 Participants

The participants of the study were 19 non-native pre-service teachers studying in the ELT programme in the UQROO in the academic year 2012-2013. Their age range was between 19 and 22 years old. 14 of the participants were female, while the remaining were male. They were all from Chetumal or nearby towns, taking the same courses within the training program. The real names of the participants’ are kept anonymous for confidential purposes.

3.3 Data collection instruments

Students were asked to write a reflection journal every week after having taught three hours per week in different institutions. Some guidance instructions were given at the start of the writing process to avoid description of teaching objectives or materials and minimize the writing of irrelevant information. Every Monday participants were supposed to hand in their reflection journals. The data was collected in written form and participants chose which language to write them on.

3.4 Data analysis

At the end of the term 140 journals entries were collected in the study file. The data set was analysed using *Content Analysis* which is an analytic method that offers an accessible and theoretically flexible approach to analyzing data (Patton, 1987). Content analysis involves identifying concepts or categories which then are developed into themes and patterns in the data. Coding of the data was done in collaboration with another researcher to strengthen reliability.

IV. Results

Pre-service teachers reported different teaching situations that originated diverse feelings or emotions in them. These teaching events were related to their perceptions on their strengths and weaknesses in teaching English such as classroom management, effective or ineffective use of voice, unclear instructions, and establishing rapport among others. In order to aid readability, the results are presented by introducing the pre-service teachers' perceptions about these aspects. These are presented in the following table:

Table 1.0 Teaching skills reported by pre-service teachers as strengths or weaknesses

Strong teaching skills	Weak teaching skills
<ul style="list-style-type: none"> • Materials design • Variety of activities • Classroom management • Effective use of voice 	<ul style="list-style-type: none"> • Establishing rapport • Classroom management • Motivation • Unclear instructions • Dealing with problem students • Poor time management

Although pre-service teachers reported feeling confident and secure during their teaching practice, in their reflection journals they were able to express their concerns and fears more freely about their performance in the different institutions they were doing their practices. In general, pre-service teachers felt that their experience was positive and that they were learning a great deal from their peers, their students and their mentors. In the analysis, we divided the diverse aspects reported by pre-service teachers as strengths and weaknesses: Materials design, Variety of activities, Classroom management, Effective use of voice, Establishing rapport, Classroom management, Motivation, Unclear instructions, Dealing with problem students and Poor time management. All these themes are interrelated, but for discussion purposes, we present them individually.

4.1 Strong teaching skills

4.1.1 Materials design

Most pre-service teachers identified, as one of their strengths, their ability to design creative materials that match their students' needs and interests. Tomlinson (2011: 2) describes materials as "anything which is done by writers or teachers to provide sources of language input and to exploit these sources in ways which maximize the likelihood of intake".

Pre-service teachers created their own materials which appealed to their students' needs and interests as stated by some:

"I spent a couple of hours doing some of the materials for the class, it was an entertaining and laborious task but it was worth it because children seemed to enjoy the activities in which they used the materials and we could use the same materials to do different activities." [Flor, Reflection Journal. Week4]

"The lesson plan designed by my classmate and me appeared to be promising due to the fact that we added new material such as power point presentations, stickers and a song." [Pablo, Reflection Journal. Week2]

Núñez et al., (2009) suggest that pre-service and in-service teachers may develop their own materials if they engage in reflection. In this study, pre-service teachers were reflecting about their teaching practice and this exercise allowed them to make informed decisions about ways to enhance their teaching. The creation of materials according to their students' level and ages added to pre-service teachers' confidence which resulted in making their classes more attractive for their students.

4.1.2 Variety of activities

All pre-service teachers identified that varied activities during a lesson helped students to be attentive and not to get bored. They also considered that using varied activities helped them to have better control of the class since they allowed certain time for activities, and students were concentrated in completing them. Some participants stated this as follows:

"I am having a better time management for doing the activities planned by me because in the first classes I did not have enough time for doing all the activities I had planned since the students took too much time for doing them. Now since activities are short, students concentrate better in order to finish them on time." [Adriana, Reflection Journal. Week 3]

In addition, pre-service teachers expressed their desire to promote cooperation among students as a tool to prevent disruption so they decided to make use of cooperative learning activities since they provide teachers for the management of large classes of students with diverse needs. Positive results of this approach were found in Colombian classrooms were cooperation and negotiation were more constructive and fruitful ways of dealing with confrontation (Parga, 2011).

"I decided to introduce more collaborative activities since students seem to enjoy them. Also I noticed that students were participating more and helping each other. This was good for the environment of the classes." [Rosa, Reflection Journal. Week 5]

Pre-service teachers made informed decisions about the particular contexts and levels they were teaching as stated in Rosa's reflection. Reflective teaching can have a very strong impact on professional development (Schön, 1983), helping pre-service teachers realise their strong and weak areas, giving them a chance to try new ideas, and thus feel more confident about their development as teachers. We consider that the aim of the reflection was achieved.

4.1.3 Classroom management

According to Evertson and Weinstein (2006) classroom management is the most challenging experience that beginning and experienced teachers face. Managing a classroom is the most important job of a teacher because by the mastering of this skill, teachers are able to keep students organized, focused, and productive during a lesson. Some pre-service teachers expressed the ability to execute management of their classes in an effective way:

"The aims of the class were achieved and the children put more attention. I like that they are beginning to pay more attention to me. They also started to follow my instructions and obey my orders." [Aldo, Reflection Journal. Week 5]

"During the class, I noticed that I can control the group which was something that was worrying me since the first week." [Mario, Reflection Journal. Week 4]

"I consider that I had a good tone of voice, movement in the classroom, and control of the group. In that way it was less difficult for me not only to give them the exam but also to monitor them to complete the exam and follow the instructions properly." [Emir, Reflection Journal. Week 7]

Controlling a group is the first aspect that teachers need to manage in order to be able to teach. As expressed above students feel confident and motivated when this happens. However, not all pre-service teachers had the same experience as we will read in the following section. Thus it is important to focus attention on this skill so pre-service teachers who lack it can be more supported. The actions that teachers decide to implement in classes in order to help students learn effectively should be an important component in any training programme in ELT.

4.1.4 Effective use of voice

Most pre-service teachers seemed to have a misconception on their use of their voice. They all (19) stated that their voice was very clear and that they consider this to be a strength on them. They expressed this as follows:

"I think that I had a very good tone of voice when talking and I tried to have a lot of eye contact with students." [Adriana, Reflection Journal. Week 7]

"I think my tone of voice was the correct no one of the students asked me to repeat the words twice even though I did it." [Pablo, Reflection Journal. Week 3]

"I think that I had a good tone of voice and that I could be heard in the entire classroom because it was a small one." [Emir, Reflection Journal. Week 5]

As we can see the expression they use is *I think*. However, students' perception is not correct since in the weak skills section we will understand that this clarity is not reflected in students' responses to their explanations, instructions or questions. Also, during observations we could confirm that students were not using their voice effectively since their anxiety made them speak low and unclear. In addition, they made some mistakes in pronunciation which were repeated by some students. Teachers' voice is a key tool for language teachers since it gives classes interest and makes them livelier. Thus, voice training must be part of any teacher training programme.

4.2 Weak teaching skills

4.2.1 Establishing rapport

The development of interpersonal skills is an aspect that takes time to develop. Pre-service teachers identified that the development of a good rapport was one of their weak skills. Since participants of this study are young and have not developed their own identity as teachers, some of them find it difficult to manage their students' behavior. This can create a rough environment which is not conducive to effective learning.

"I felt that I was too severe and sometimes rude. I acted like this because I did not know how to make them be quiet and listen to us." [Ursula, Reflection Journal. Week 4]

"I enter without a hint energy predisposed to children, bad attitude, rejecting any sort of affection coming from my students." [Aldo, Reflection Journal. Week 4]

"The daily routine seems more difficult to realize every single day, my tolerance is vanishing and the children appear not to give a shit about my suffering." [Rosa, Reflection Journal. Week 6]

The development of a good relationship with students is a good way of arousing curiosity and motivation to learn since teachers' behavior directly affects the way students receive their lessons and activities. Thus, "teachers should develop mutual relationship with their learners" (Kabilan, 2000: 2). In a previous study, it was found that the voice and attitude of the teacher refrained students from participating in class (Méndez, 2015). Thus, the establishment of a good relationship with students is a must if we want students to be motivated in classes. According to Turner et al. (2003: 109), a positive classroom climate is fundamental to the promotion of positive emotions during instructional interactions in classroom settings. The teacher is the one who sets the principles of classroom structure, selects materials, groups, students and establishes rapport among them, so it is his or her interpersonal skills that are going to set the scene for the promotion of a good learning environment.

4.2.2 Classroom management

Most pre-service teachers identified classroom management skills as an aspect they need to work on. Time management, discipline, motivation and some other skills were making pre-service teachers feel frustrated. Some of them stated that:

"Because students finished rapidly the exercises they started to talk and chat and it was a bit hard to control them because there was anything else to do so I decided to let them go." [Mario, Reflection Journal. Week 2]

"They did not pay attention to me and I started to get frustrated because I scolded one student but another one was talking and then another and then... I GOT REALLY FRUSTRATED." [Ximena, Reflection Journal. Week 3]

"I was hoping that magically the students behave correctly and perform the lesson as I was planning in my mind, but suddenly the first kid started to show his disinterest distracting the other children." [Andrés, Reflection Journal. Week 3]

Some authors considered that classroom management is neglected during training of pre-service teachers (Kaliska, 2002: 26). However, the ability to maintain an effective learning environment in which students feel engaged and motivated is a must in any teacher training programme. It seems that pre-service teachers at UQRoo need more direction in this aspect because most of the participants of the study expressed feelings of frustration and a few used some strategies to control students as declared by Rosa:

"I tied him to the chair with toilet paper...he cried for about 10 minutes and then he stopped." [Rosa, Reflection Journal. Week 3]

Research has found that beginning and experienced teachers found managing disrupting students as a major cause of stress (Geving, 2007: 624). Thus, this aspect of classroom management should be included in the syllabus of the courses when training pre-service teachers since as we can see in the above reflection pre-service teachers made use of strategies that may be considered not appropriate in some institutions or cultures.

4.2.3 Motivation

Most teachers considered that students are motivated by the amount of attention paid in class, and the extent of students' participation in and volunteering for activities (Guilloteaux and Dörnyei, 2008: 58). Pre-service teachers declared that participation of students was sometimes forced and that most of the time students were distracted or uninterested in the content and activities of the class. Some expressed this as follows:

"The activity was not carried out successfully. I noticed that students were not used to do activities in which they have to talk; they did not want to participate maybe because they did not have enough vocabulary or they were already making pronunciation mistakes." [Ximena, Reflection Journal. Week 6]

"I cannot deny that I started to despair since I asked students to sing the song in order to practice their pronunciation and they refused to do it." [Pedro, Reflection Journal. Week 3]

"I found this class a little bit difficult and I had many problems. First of all, the students were all bored and fatigued so they were not paying attention, nor participating in the activities." [Pablo, Reflection Journal. Week 9]

Most authors agree that motivation is a dynamic construct which is developed through interaction with

teachers, peers, subject content and context (Dörnyei, 2000; Larsen-Freeman, 2001; Ellis, 2004; Shoaib and Dörnyei, 2004). Thus, pre-service teachers need to understand that motivation is achieved by the interplay of different factors that affect it in class. Only when all these aspects are covered then motivation can be developed. Motivation is the key factor in the success of learning a foreign language so it is important for pre-service teachers to manage certain strategies to develop a motivating class.

4.2.4 Unclear instructions

Pre-service teachers also expressed that they experienced anxiety before entering a class and meeting students for the first time. These feelings of uneasiness were also expressed during lessons and originated in pre-service teachers such negative feelings that they were not able to use their voice effectively while teaching. By not being able to use their voice effectively pre-service teachers seemed unconfident and were unable to control their voice or use to their favour. Most of them stated that they have to repeat instructions because students were not able to hear their explanations or instructions clearly. Some pre-service teachers stated the following:

"I think I have already started having a better performance in my classes and I don't feel nervous anymore, the only thing I think I should work is in giving instructions." [Ursula, Reflection Journal. Week 7]

"When the instruction is kind of long to give I have to think several times in how to make myself clear without confusing the students." [Aldo, Reflection Journal. Week 7]

Also, pre-service teachers tend to stand in one particular space of the classroom and not move around the classroom during the different activities prepared for students (warm up, explanations, presentations and so on). It seems that pre-service teachers felt overwhelmed by all the different aspects they had to manage at the same time they were giving classes. Thus, guiding pre-service teachers on using their voice for capturing students' attention and add expression to the message they want to pass across is something that needs to be worked on.

4.2.5 Dealing with problem students

Being able to maintain discipline in a classroom takes time. Pre-service teachers had a rough time in this aspect of classroom management. Most of them expressed feeling frustrated and desperate by not being able to control students. Also, as they were doing peer teaching some felt

they were doing all the hard work and their peers were not being helpful. This situation also added strain to the classroom environment as expressed by Karina and José:

"They were uncontrollable and I had to scold them too constantly. That day, I got really mad because they were insufferable and my classmate did not help me." [Karina, Reflection Journal. Week 6]

"I got angry because I felt again that my classmate did not help me to face this situation since she always chooses to be the one who receives homework or do something else in order to avoid dealing with students." [José, Reflection Journal. Week 5]

Although most students had to struggle to control students in the first weeks of the course, they also managed to create some strategies to help discipline students as reported by Pablo:

"My partner created a "Santa cam" and we put it on a corner. We told the students that "Santa Claus" is watching what they are doing. Thus, they have to pay attention to us, follow our instructions, and do the activities that we assign to them. We told them that if they do not follow instructions they will not receive anything in Christmas. This strategy worked very well at least today and I hope it continues for the rest of the classes." [Pablo, Reflection Journal. Week 7]

Maintaining discipline in class is a skill that teachers need to manage individually. Although there are some strategies in the literature (Landrum and Kauffman, 2006: 48-49), the way to introduce positive or negative reinforcement is something that teachers need to do taking into account the features of their classes.

4.2.6 Poor time management

Pre-service teachers expressed that in most classes they spent more time than planned on activities prepared for their lessons and were not able to cover the whole lesson plan. Sometimes they also finished early and were not prepared to continue or improvise to complete the class time. Some of them expressed this as follows:

"Also, another problem I still have is that time for doing the activities is not enough. This happens because the students take too much time and sometimes they are not really doing the activities correctly." [Rosa, Reflection Journal. Week 7]

"The only problem I still had was that the time was not enough for the activities, so I tried to hurry the students

in order to make them finish on time." [Aldo, Reflection Journal. Week 8]

"All the activities I designed for the class were very interesting, but the only bad thing is that I didn't have enough time for doing all of them so I would like to have had more time." [Ursula, Reflection Journal. Week 6]

Managing time in class is necessary for language teachers as they have to be able to create a safe atmosphere in the class in which students can ask, respond, create, and produce in a short period. In the first weeks of the course, pre-service teachers feel pressured to finish on time. However, as time passed and they knew students better they were able to match students' level and personalise activities which allowed them to be more realistic about the number of activities to complete in an hour of class.

V. Conclusions

This chapter focused on exploring the strengths and weaknesses reported by pre-service teachers during their 10 week period of practicum. Pre-service teachers were teaching in different institutions in the city of Chetumal. During their practice, participants reflected on their teaching practice as a way to improve their future performance as an in-service teacher.

Results indicate that pre-service teachers found their practice challenging. Some of them expressed feelings of frustration and despair; however, they also found

this stage of their training as a very important one since it exposes them to real students and contexts. Pre-service teachers' only experience before this one was micro teaching with their own peers which is artificial since they all helped each other, but facing real students gave them a sense of the real work of teachers. Although pre-service teachers expressed some difficulties during the first weeks of their practice, they also were able to apply some strategies to face those challenges. It is understandable that students feel overwhelmed during the first weeks teaching real students and then they started to develop confidence and ways to manage their classes.

Reflection was a powerful tool for teachers to realise those areas they were strong in and those they needed to work on. One of the aspects that students faced most problems was in establishing rapport. It may be that pre-service teachers were young and not seen as real teachers by children or students and this fact interfered with the environment in classes. Also, another challenge they faced was behavior management. Students feel overwhelmed by their inability to control students in the first weeks of the courses. Although some of them were able to control students in the final stage of their course, others were still struggling in the final weeks. Thus it is important to give more support to pre-service teachers in these aspects of classroom management in order to help them to achieve the desired results in this final stage of their ELT training programme.

References

- Arnold, Jane (1999). *Affect in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library, 364.
- Baird, Russell (1992). "Collaborative reflection, systematic inquiry, better teaching", en Tom Russell & Hugh Munby (Ed.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection*, London, The Palmer Press, 32-47.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Segunda edición, New York, Longman, 480.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library, 164.
- Dörnyei, Zoltán (2007). "Creating a motivating classroom environment", en Jim Cummins & Chris Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*, New York, Springer, Springer International Handbooks of Education, 719-731.
- Ellis, Rod (2004). "Individual differences in second language learning", en Alan Davies & Catherine Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 525-551.
- Evertson, Caroline & Weinstein, Carol (2006). "Classroom management as a field of inquiry", en Caroline Evertson & Carol Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 3-15.
- Geving, Allison, "Identifying the types of students and teacher behaviours associated with teacher stress", en *Teaching and Teacher Education*, 5, 23 (2007), 624- 640.

- Guilloteaux, Marie-Jose & Dörnyei, Zoltán, "Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation", en *TESOL Quarterly*, 1, 42 (2008), 55-77.
- Kabilan, Muhammad, "Creative and critical thinking in language classrooms" en *The Internet TESL Journal*, VI (2000), Retrieved from: <http://www.aitech.ap.jp/~itesl/>,
- Kaliska, Patricia (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. Unpublished master theses. The University of Wisconsin.
- Landrum, Timothy & Kauffman, James (2006). "Behavioral approaches to classroom management", en Caroline Evertson & Carol Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, Malwah, Lawrence Erlbaum, 47-71.
- Larsen-Freeman, Diane (2001). "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en Michael Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning*, Essex, Pearson Education Limited, Applied Linguistics and Language Study, 12-24.
- Loughran, John, "Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching", en *Journal of Teacher Education*, 1, 53 (2002), 33-43.
- Méndez, Mariza, "Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation", en *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. 15(3) (2015), 809-837.
- Merriam, Sharan (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco, Jossey-Bass, Jossey-Bass Higher & Adult Education Series, 304.
- Moskowitz, Gertrude (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*, Rowley, Newbury House Publishers, Inc, 343.
- Norris, Richard, Larke, Alvin, & Briers, Gary, "Selection of student teacher centers and cooperating teachers in agriculture and expectations of teacher educators regarding these components of a teacher education program: A national study", en *Journal of Agriculture Education*, 31 (1990), 58-63.
- Núñez, Astrid, Tellez, Maria Fernanda, Castellanos, Judith & Ramos, Bertha (2009). *A practical materials development guide for EFL pre-service, novice, and in-service teachers*, Colombia, U Externado de Colombia, 119.
- Parga Herrera, Fernando, "Cooperative structures of interaction in a Public school EFL Classroom in Bogota", en *Colombian Applied Linguistics Journal*, 1, 13 (2011), 24-38.
- Patton, Michael. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*, Newbury Park, SAGE Pub, 176.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books, 374.
- Shkedi, Asher & Laron, Dina, "Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical developments", en *Teaching and Teacher Education*, 7, 20 (2004), 693-711.
- Schulz, Renate & Mandzuk, David, "Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study of teacher candidates' experiences", en *Teaching and Teacher Education*, 3, 21 (2005), 315-331.
- Shoaib, Amel & Dörnyei, Zoltán (2004). "Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process", en Phil Benson & David Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 23-41.
- Soykurt, Mutlu, "Practicum students' life in a nutshell", en *Social and Behavioral Sciences* 2, 2 (2010), 5313-5325.
- Tomlinson, Brian (2011). *Materials development in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library, 451.
- Turner, Julianne, Meyer, Debra & Schweinle, Amy, "The importance of emotion in theories of motivation: Empirical, methodological and theoretical considerations from a goal theory perspective", en *International Journal of Educational Research*, 4, 39 (2003), 375-393.
- Zeichner, Kenneth & Gore, Jennifer (1990). "Teacher socialization", en Robert Houston (Ed), *Handbook of research on teacher education*, New York, Macmillan, 329-348.

Competencias Docentes de la Cohorte 2009-2. Proyecto PIAFET

Beatriz Amalia Romero Noyola
bea_romero@uabc.edu.mx

Jitka Crhová
jcrhova@uabc.edu.mx

María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos
carmenm@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Se realizó un análisis de reportes, cuestionario y materias optativas seleccionadas por los alumnos de la Cohorte en estudio, triangulando la información para conocer el impacto de las opiniones sobre egresados en el mercado de trabajo y los conocimientos adquiridos en competencias docentes de los participantes, así como sus opiniones al egresar.

Es una investigación descriptiva que cubre 44 alumnos en los diferentes campi en que cursó la Cohorte 2009-2, considera dos videos, un CD y una observación en sitio, transcribiendo en papel lo observado, el análisis de materias optativas que cursaron, y las respuestas a un cuestionario que identifica competencias profesionales del perfil de egreso.

Se notó congruencia entre la observación de los estudiantes frente a grupos y la necesidad de cursar materias específicas que señaló el estudio del mercado, además de mencionarse en el cuestionario de egresados a seis meses, la necesidad de cubrir esas áreas.

Palabras clave: opiniones, competencias profesionales, desempeño estudiantil, enseñanza

Abstract

In order to assess the impact of opinions in the labor market, acquired knowledge and students' opinions, an analysis of reports, questionnaires and selected optional subjects by the Cohort students was performed through triangulation of the information. This descriptive research considered 44 students statewide for Cohort 2009-2, analyzing two videos, a CD and a site observation that were tran-

scribed in paper, analysis of optional subjects and answers to a questionnaire that identifies professional competences in the profile. There was coherence between students' performance in groups, labor markets suggestions for subjects to teach and the students related opinions upon six months of completion of the program

Key words: *opinions, professional competences, students' performances, teaching*

Competencias Docentes de la Cohorte 2009-2

1. Introducción

Este capítulo describe las competencias docentes de la Cohorte en estudio, que en el momento actual solo puede describirse desde la institución, en base a las prácticas profesionales y mini clases que solicitan las materias que se imparten principalmente en el área de metodología de la enseñanza de idioma.

El objetivo se logra al analizar el comportamiento reportado en investigaciones anteriores y considerar el nuevo mercado de trabajo que se le presenta a este grupo en estudio en base a la estructura actual del mercado y las decisiones de los participantes en el momento de seleccionar las materias optativas, que en este momento señalan sus preferencias a partir de las oportunidades que se les han presentado de observar grupos, e impartir mini clases, considerando además las materias generales que cursaron.

¿Cómo era el mercado de trabajo del docente de inglés en 2009, cuando inicia esta cohorte sus estudios de licenciatura? ¿Cuáles cambios se observan en el momento de concluir sus estudios de licenciatura? Y ¿de qué manera se anticipa la aplicación de los conocimientos que adquirieron?

Cuando inició esta cohorte en la Facultad de Idiomas de la UABC, se llevó a cabo una investigación relativa a egresados y empleadores que arrojó información importante sobre la implementación de las competencias profesionales de los alumnos de generaciones anteriores (Facultad de Idiomas, 2010. Encuesta de Egresados). En un momento futuro se hará seguimiento de los estudiantes que ahora se gradúan y que encuentran un nuevo mercado de trabajo en la decisión que tomaron para un tercer idioma, pero también en los cursos de inglés que inició el

sistema educativo mexicano para alumnos de primarias públicas, ampliando con ello la oferta de trabajo.

Conocer el mercado de trabajo actual, los conocimientos adquiridos por la cohorte, sus deficiencias y fortalezas, permite describir su desempeño profesional en un futuro cercano. Con ello, se propicia el análisis y la reflexión de la tarea de ambos, la institución y alumnos.

2. Revisión Bibliográfica

En esta sección se describe el mercado de trabajo al cual se suman ahora los participantes: cómo se ha gestionado la enseñanza del inglés en las escuelas públicas a nivel nacional y local, y se describe también la existencia de centros privados escolares bilingües en el estado. Se informa sobre el estudio de egresados que se realizó en el periodo 2009 que impactó la reestructuración permanente de la Licenciatura en Docencia de Idiomas.

2.1 El mercado de trabajo

El 22 de agosto de 2005 inició lo que la Secretaría de Educación Pública llamó “un primer acercamiento al inglés” a través del uso de Enciclomedia en los grados quinto y sexto de primaria (Martínez de El Universal) a cargo del docente regular del grupo, no se establecían sin embargo los requisitos o certificaciones que tendrían los docentes. Al mismo tiempo dieron inicio los trabajos de la Reforma Integral para la Educación Secundaria en un estudio piloto conjunto con el Sindicato de Trabajadores de la Educación para integrar una propuesta de reforma educativa.

El nivel de educación secundaria si contiene la enseñanza del inglés como materia obligatoria y los trabajos de la Reforma Educativa concluyeron en este renglón con la propuesta con la cual se reestructuraron en 2006 los programas de inglés en base a las prácticas sociales del lenguaje, y marcando una metodología propia.

El Programa Nacional de inglés en México dio inicio en 2008 en cuatro mil escuelas y con una planeación a diez años, estableciendo el año 2018 en el cual quedará integrada la materia de inglés como segundo idioma al plan de estudios oficial.

En el ciclo 2009-2010 dio inicio un estudio piloto en el que se impartía la clase de inglés desde tercero de preescolar hasta su vinculación con el programa de secundaria, como resultado del acuerdo de la XVII Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conadeu) llevada a cabo en la Ciudad de Campeche, donde se anunció oficialmente que las escuelas primarias públicas impartirían un segundo idioma como parte del Acuerdo Nacional de la Alianza por la Calidad Educativa

en México. El estudio indicaba que se abordaría el cambio de manera gradual, empezando por preescolar y hasta segundo de primaria, para completar la cobertura al año siguiente. En una primera fase, la prueba piloto se realizó en mil 109 escuelas de todo el país, en cualquier estado donde las autoridades educativas hubieran firmado el proyecto un año antes de su inicio (Zambrano, Milenio, edición nacional).

El reporte actual es que el ciclo escolar 2010-2011 informó de 20 mil escuelas en las que el inglés forma parte de los planes y programas de estudio; de ellas ocho mil era nivel preescolar. Se menciona que las clases las imparten maestros que dominan la lengua y que laboran en base a honorarios profesionales, citando de nuevo el año meta 2018 en el cual se iniciará el sistema de plazas para los docentes de inglés (esta modificación incluye el trabajo colaborativo del sindicato de trabajadores de la educación en México). Se trabajó la elaboración de estándares teniendo en mente el sistema de evaluación y como objetivo el que todo joven de 15 años en México egrese de educación secundaria con un nivel B1 de aprendizaje del idioma inglés, categoría que se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), justificando este objetivo por la oportunidad que representa para cursar estudios superiores que parten de una base más sólida.

En el mismo año 2010 la Sub Secretaría de Educación Básica emitió un documento elaborado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, donde señala los perfiles del docente y del asesor técnico-pedagógico para la asignatura de inglés. El documento se titula Lineamientos para la Capacitación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en su etapa piloto, y establece el nivel B2 (de acuerdo al MCERL) o más para el docente y los niveles B2/C1 para el asesor técnico-pedagógico como el objetivo que deberán lograr y proponer los programas de formación de docentes de inglés para este nivel educativo en México.

Por otra parte, en el sector privado del Estado de Baja California, se inicia la expansión en la apertura de centros escolares bilingües a partir del aumento de requisitos que consumen tiempo de espera para cruzar la línea fronteriza con el vecino estado de California en Estados Unidos y la devaluación del peso mexicano. Aunado a esto, las nuevas leyes en materia de empresas transnacionales en la frontera a mediados de la década de los 1990's también hicieron posible la apertura de empresas de origen europeo y asiático que sugieren la impartición de cursos de idiomas diversos en la entidad, así como la enseñanza del idioma español.

Es posible localizar 4,109 escuelas, institutos y universidades particulares en el estado de Baja California, listadas en directorios telefónicos, de los cuales solo 51 son escuelas de idiomas, resultado de que en los últimos años proliferan escuelas para el aprendizaje del inglés y de otros idiomas que no son ya exclusivamente los Centros de Idiomas de la Universidad Estatal o de universidades privadas. También es importante mencionar que el 87% de la matrícula para preescolar, primaria y secundaria en el estado cursa estudios en escuelas oficiales, que son 2,850 en total. En la medida en que aumenta el nivel escolar, aumenta también la participación de las instituciones privadas.

2.2 El estudio de egresados del periodo 2009-2010 en la Facultad de Idiomas

Es interesante destacar que los resultados de este estudio, que también contempla a los empleadores, se aplicaron en el diseño del programa de licenciatura y se retoman actualmente en la propuesta de modificación del programa de Licenciatura en Docencia de Idiomas, una vez que se tiene dictamen de acreditación del programa.

2.2.1 Empleadores

Los empleadores encuestados fueron dos instituciones públicas (colegio de bachilleres y escuela normal) y siete instituciones privadas (centros de idiomas, escuelas de educación básica) en el Estado que contrataron egresados de la Facultad de Idiomas. Se solicitó que calificaran el desempeño de los egresados que laboran en la institución, donde el 33.3% calificó el desempeño de los egresados de Docencia de Idiomas como excelente, mientras que el 55.6% lo consideró bueno y sólo 11.1% lo consideró regular.

Por parte de los empleadores encuestados, los requisitos formativos para el futuro docente de idiomas incluyen conocimientos actualizados en: metodología de la enseñanza de un segundo idioma (44.4%), técnicas para la enseñanza del inglés (22.2%), estrategias para formar docentes (22.2%), métodos de evaluación (22.2%), y manejar las etapas de desarrollo físico y cognitivo del alumnado (22.2%). También mencionaron la necesidad de conocer más el idioma que se enseña (22.2%), así como manejar técnicas para la planeación y organización apropiada de las clases (33.3%), diseño de actividades y material didáctico acorde con el nivel del grupo (22.2%), implementar actividades constructivistas en el aula (22.2%), manejo de dinámicas de grupo (22.2%) y el uso de tecnologías y recursos para la enseñanza.

Al solicitarles que evaluaran los conocimientos y habilidades de los egresados que laboran en la institución, el 100% de los encuestados consideró que los egresados tienen dominio de: lectura y comprensión en español y en el segundo idioma; manejo de paquetes computacionales y diálogo con respeto y tolerancia. El 88.9% estima que tienen dominio de los conocimientos teóricos de la carrera, pronunciación y expresión oral en inglés o el idioma a enseñar, redacción en inglés o idioma de enseñanza, comunicación con el grupo, coordinación de actividades en el aula, desarrollan trabajo en equipo, demuestran aceptación y respeto a la autoridad, y responsabilidad laboral. En el siguiente nivel, el 77.8% de los empleadores consideró que los egresados tienen buena comunicación interpersonal, utilizan técnicas didácticas y de evaluación novedosas, realizan la implementación de planes de clase conforme a lo planeado, saben impartir clases y elaborar material didáctico. Esta información se complementa con las necesidades que anotaron en el párrafo anterior.

En relación a un menor nivel de desempeño, el 66.7% de los empleadores consideró que deben conocer y/o mejorar las formas de detección y atención de problemas de aprendizaje de los alumnos, la elaboración y calificación de instrumentos de evaluación, y aplicar estrategias adecuadas para que los alumnos aprendan. El 55.6% estima que los egresados necesitan mejorar el manejo de grupos y la coordinación de actividades colegiadas en la institución. Finalmente, el 44.4% considera que deben mejorar en la elaboración de programas de cursos, el desarrollo o aplicación de los programas y la impartición de cursos a otros maestros.

2.2.2 Alumnos

En relación a los alumnos egresados, el 98.1% de los 53 encuestados señaló que estaba trabajando en ese periodo, y mencionaron que necesitaron un periodo de seis meses para ubicarse. Mayoritariamente, los requisitos para su contratación fueron el certificado de estudios terminados y una entrevista formal, y el mayor obstáculo fue la falta de experiencia en su área. Mencionaron la necesidad de incrementar espacios para prácticas profesionales, lo cual se convierte en un renglón prioritario en el momento actual, pero que se ha modificado dando oportunidad de establecer acuerdo con instituciones que el alumno proponga en el momento de realizar las prácticas.

La finalidad de incluir este apartado es señalar que la reestructuración continua del programa educativo que siguió a éste estudio contempló las sugerencias recabadas tanto de alumnos como de empleadores, implementando materias como Corrientes Contemporáneas en la Ense-

ñanza de Idiomas, y las materias de Enseñanza de Idiomas por niveles de edad, Formación Docente, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Evaluación Educativa, etc., que son materias optativas a partir de la etapa básica.

3. Metodología

Con el fin de conocer cuáles son las competencias docentes de los participantes en esta investigación, se procedió a partir de los siguientes métodos:

3.1 Tipo de Investigación.

Se trata de una investigación descriptiva, que considera la información disponible actual y anterior a la cohorte, y que aprecia el desempeño profesional de los alumnos en base a sus conductas durante el desarrollo del programa.

3.2 Población y Muestra.

Se presentan los datos de los alumnos de la cohorte 2009-2 que terminan el último semestre de la Licenciatura en Docencia de Idiomas en el periodo 2013-1. Son 28 mujeres y 16 hombres, de ellos 15 alumnos están en Mexicali, 11 en Ensenada y 18 en Tijuana donde se han sumado los alumnos de Tecate a partir del tercer semestre.

La muestra son cuatro alumnos en dos videos, un CD y una observación en sitio, transcribiendo en papel lo observado.

3.3 Acopio de Datos.

Se analizan dos videos de alumnos en el campus Mexicali donde los alumnos presentan 20 minutos de clase ante grupo como parte de los productos de las materias de metodología (disciplinarias) u optativas para la enseñanza a grupos de edad específicos. Se analiza un CD de 20 minutos de una alumna en el campus Mexicali también y se analiza el reporte escrito de observación de una alumna en el campus Ensenada.

3.4 Instrumentos

Dos Videos de 20 minutos por participante, donde los alumnos imparten clase. Un CD y un registro de Observación de clase.

3.5 Procedimiento

Se recolectaron videos, CD y reporte escrito con los docentes de las asignaturas de metodología de la enseñanza de la lectura y escritura y enseñanza de inglés a adolescentes. Estas materias se ofrecieron en quinto y sexto semestre. El análisis se hizo tomando como base el formato de Aretha B. Pigford (1994) para los cuatro documentos.

Se realizó una comparación del desempeño con las materias optativas seleccionadas.

Se recabaron las respuestas a cuestionarios de egreso para esta cohorte al momento de elaboración del capítulo, a cinco meses de haber egresado.

Se hizo una triangulación de la información en a) análisis de video, b) optativas seleccionadas, c) respuestas al cuestionario.

Se integró el reporte de investigación.

4. Resultados

Los resultados se presentan en el orden del procedimiento: análisis de videos, materias optativas y cuestionario.

4.1 Videos, CD, Observación

Un video que registra el desempeño de dos alumnos del programa de licenciatura, donde uno funge como docente, el otro es auxiliar y controla la cámara de video. Al transcurrir 20 minutos se invierten los papeles. Un CD con grabación de 20 min. de mini-clase. Un reporte de observación de 45 minutos de clase.

De acuerdo con las estrategias para el éxito que presentó Aretha B. Pigford originalmente en 1994, la observación a un salón de clase debe considerar siete puntos:

1. Una lección planeada con anticipación en la cual el docente involucra activamente a todos los estudiantes, no solo a los que voluntariamente levantan la mano o los que se sientan al frente. Se busca la participación abierta en un ambiente de instrucción positivo y estimulante, donde el docente selecciona actividades y materiales de instrucción adecuados, con la manifestación de respuestas verbales y no verbales.
2. El docente supervisa activamente circulando entre las filas y busca el acercamiento a cada estudiante en cualquier punto de la clase.
3. Claridad al presentar la clase. Asegurarse que todos los estudiantes comprenden el material. Toma en cuenta los conocimientos previos, progresa de la información concreta a la abstracta, de lo simple a lo complejo.
4. Da tiempo suficiente para que practiquen la habilidad que se enseña. Así demuestran su conocimiento. La práctica inicial debe ser corta, específica y supervisada.
5. El docente crea un ambiente de aprendizaje positivo. El comportamiento de los estudiantes refleja las reglas y los procedimientos establecidos en el aula,

que son comprendidos y se implementan de manera consistente.

6. El docente ofrece suficientes oportunidades para que los alumnos desarrollen habilidades orales de comunicación que son efectivas.
7. Inicia la instrucción prontamente y de manera continua hasta el final de la clase. Es importante considerar el tiempo de aprendizaje de la tarea.

4.1.1 Los participantes entregan al docente de la material un plan de clase y el video o CD grabado, el auxiliar entrega la observación en el caso presencial. Más adelante el docente dará retroalimentación en base a estos documentos.

Desarrollo en general:

Dos futuros docentes, cada uno impartirá clase durante 20 minutos y el segundo se hace responsable del video. Los alumnos son 15 adultos jóvenes en el Centro de Idiomas.

Un futuro docente imparte mini-clase durante 20 minutos, graba la voz solamente. Es una clase de diez adultos jóvenes.

Un futuro docente imparte clase durante 45 minutos a un grupo numeroso de estudiantes de bachillerato.

Los participantes se presentan a la clase y piden a los estudiantes que se presenten al inicio.

Las instrucciones son claras, llevan material de trabajo impreso y hacen que los alumnos trabajen en equipo y como clase, pero también en forma individual.

Caminan entre las filas preguntando si hay dudas y contestando. Al participante con el grupo numeroso le toma más tiempo iniciar esta actividad y solo lo hace acercándose a un grupo amistoso. Indica al observador que está nerviosa, trabaja con enunciados que escribe en el pizarrón, no da retroalimentación a los alumnos que tienen errores.

Los participantes modelan la tarea ya sea en forma verbal o en el pizarrón. Dan instrucciones de acuerdo al nivel, la clase intermedia recibe tres instrucciones a la vez, la clase de principiantes recibe una instrucción a la vez. La clase numerosa recibe instrucciones en inglés y su traducción al español.

Ejemplo: Un docente imparte mini clase durante veinte minutos.

Hay 10 adultos jóvenes en la clase, no hay video, solo una grabadora de sonido. La maestra se presenta hablando inglés con voz fuerte y clara "Hoy yo seré su maestra".

Intenta grabar de nuevo y el grupo se ríe porque deben arreglar la grabadora.

D. Pide a los alumnos que den sus nombres.

Instrucciones: Ahora, van a decir sus nombres y su comida favorita. Todos están divertidos. Después de cinco alumnos, continúan con otras instrucciones: Los estudiantes darán su nombre y mencionarán lo que más les gusta hacer.

D. Hace mención de que están viendo los adverbios. Empieza a hablar sobre la función de los adverbios, para qué son. El grupo elabora una respuesta "para modificar".

Actividad 1. El Docente pregunta, ¿A quién le gusta...X?, ¿Cómo...X? indica que las respuestas posibles son bien y muy bien.

Actividad 2. Los estudiantes van a formar enunciados, la docente modela diciendo: Yo bailo muy bien. Da ejemplos.

Actividad 3. Los estudiantes encuentran los adverbios de un enunciado, luego forman una pregunta (¿Cómo...X?) y dan la respuesta.

D. La docente pregunta: ¿cuál es el adverbio en ese enunciado? (hace énfasis en los adverbios), les dice que el adverbio modifica al... y los estudiantes dicen "verbo".

Instrucciones: La docente pide a los alumnos que hagan equipos en base a un deporte. Algunos estudiantes llaman con el nombre del deporte: basketball... football...

Los alumnos hacen equipos. El docente pregunta en general cuántos adverbios conocen, y repite lo que dicen los estudiantes, haciendo enunciados completos. Modela.

Actividad 4. La docente da una lista de adverbios a cada equipo diciendo "van a formar un enunciado con cada uno". Los estudiantes se involucran, disfrutan y trabajan. Están trabajando en orden y disfrutan la tarea celebrando lo que dice cada uno, hay una buena atmosfera en el aula.

La docente se desplaza entre los equipos y responde a las preguntas. Luego pregunta, ¿Quién desea compartir sus enunciados? Los estudiantes leen los enunciados que formaron y la docente les da retroalimentación (MB),

Instrucciones. La docente les dice "en el escritorio hay dos grupos de tarjetas, son verbos y adverbios. Ustedes van a formar un enunciado utilizando un adverbio y un verbo, y lo van a escribir en el pizarrón". Pueden mostrármelo y a su equipo, pero no a toda la clase. Ellos no lo tienen que ver, luego van a decir si está bien o mal.

La docente concluye diciendo: "Solo quería recordarles el uso de adverbios".

4.1.2 Conclusiones

Los docentes cumplen con las expectativas, solo un error se nota: la grabadora no funcionó al iniciar la clase, y en el video se pudo ver que los docentes no habían ordenado

apropiadamente los materiales antes de la clase o se les mezclaron accidentalmente. El grupo numeroso es crítico de los errores del docente, inicialmente estuvo atento y calmado, luego se distrajeron cuando observaron que el docente no daba retroalimentación a los estudiantes que pasaban al pizarrón y escribían con errores.

En el caso del grupo numeroso de bachillerato con nivel mixto, el docente además de no corregir errores, no resalta la estructura en estudio en el pizarrón, donde inicialmente se hicieron los enunciados con trabajo grupal.

4.2 La selección de materias optativas de la cohorte 2009-2

Cuando se planea la oferta de materias optativas, el coordinador del programa toma en cuenta a los alumnos para asegurar que habrá cobertura de los diferentes intereses y necesidades.

Se realizó un conteo de frecuencias de las materias optativas que cursaron los alumnos por campus, observando que las materias más seleccionadas fueron:

1. Formación para la Certificación de la Enseñanza del Inglés, Enseñanza de Inglés a niños y Enseñanza de inglés a adolescentes.
2. Con alta frecuencia también, la materia de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación fue seleccionada en todos los campi igual que las anteriores.

Algunas materias solo se ofrecieron en el Campus de Ensenada, como Innovación Educativa y Manejo de Grupos. Y solo en Tijuana se ofreció como optativa la materia de Autonomía y Aprendizaje.

En la Tabla No. 1 se observan las frecuencias con las cuales se seleccionaron las materias, no incluyendo las que tuvieron solo 1 o 2 participantes.

Las materias optativas con mayor número de alumnos en los cuatro campi fueron Formación para la Certificación del Idioma Inglés, Enseñanza de Inglés a Adolescentes y Enseñanza de Inglés a Niños.

Las materias de Enseñanza del Español como Segundo Idioma, Enseñanza de Inglés a Adultos e Inglés para Propósitos Específicos reflejan la complejidad del mercado laboral que considera las empresas transnacionales que se ubican en el estado.

Un dato interesante que conviene mencionar aquí, es la decisión del gobierno de Sinaloa de lanzar un curso de inglés en línea que puede beneficiar a la población mayor de 15 años en el estado y que está disponible desde cualquier punto y a cualquier hora a partir de sep-

tiembre del año 2013 (Guízar, 2009); considerando que el tiempo necesario para aprender el idioma es de tres años y con una cuota anual de mil quinientos pesos. Esto constituye una nueva modalidad que abre espacios de trabajo para los nuevos docentes que quieren trabajar de forma independiente, con el diseño de cursos ESP y los conocimientos de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, materias que son parte de su currículo.

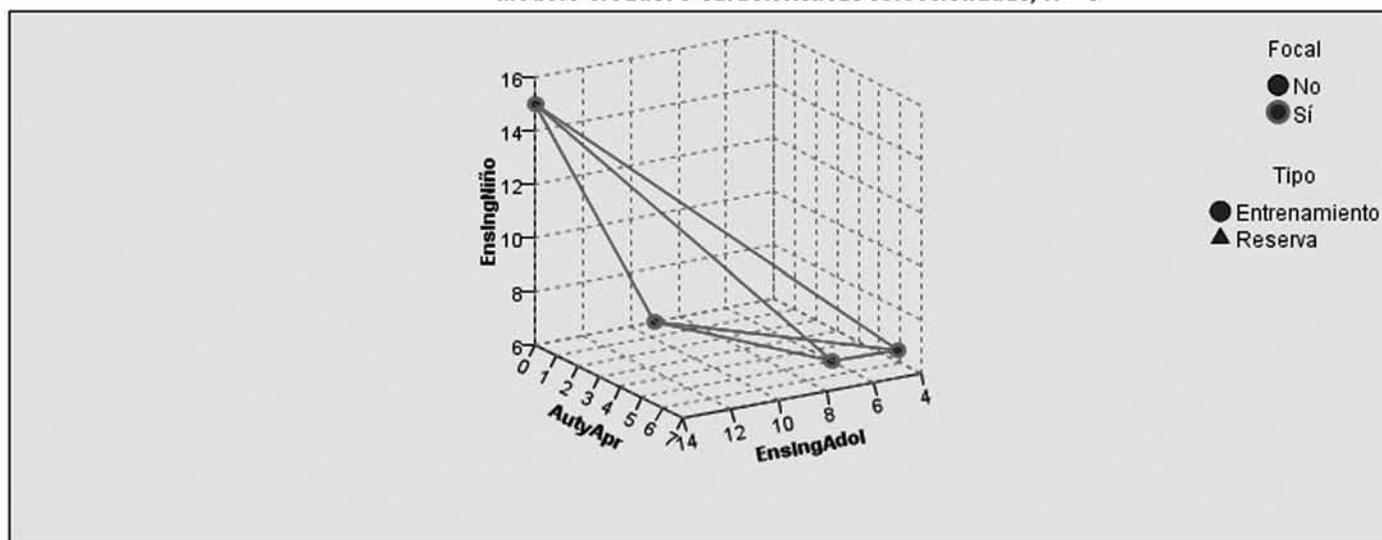
Tabla No. 1 Selección de Materias

Materia	Campi	Suma
FCEII	4	34
EnsIngAdol	4	34
EnsIngNiño	4	34
NvsTecAplEd	4	27
EnsEsp2old	4	22
EnsIngAdult	4	20
IngPropEsp	4	18
EBC	4	15
DisMatEdDist	4	14
DesHabPens	4	13
ComAplEd	4	12
TemasSelEd	4	12
AutyApr	4	12
IntArtEscApl	4	10
TemSelectos	4	8
EdAbyDist	4	8
PsEvolutiva	4	8
FormDocent	4	7
InnovEducat	4	7
ManejoGrup	4	6
ComInfAudioV	4	5
HistEdMx	4	5

Otras materias tienen menor número de participantes por su naturaleza de optativas y el modelo flexible de la universidad. Sin embargo, es posible diseñar un modelo matemático que muestra las bases de la formación de los participantes de la Cohorte 2009-2 en los tres campi (Tijuana y Tecate juntos), como se observa en la **Grafica No. 1**.

Espacio de funciones

Modelo creado: 3 características seleccionadas, K = 3



Este gráfico es una proyección de pequenas dimensiones del espacio de la característica, que contiene un total de 34 características.

La materia de Autonomía y Aprendizaje solo se ofreció en el campus Tijuana, sin embargo, representa una base fuerte, seleccionada por gran cantidad de alumnos. Las materias de Enseñanza de inglés a niños y a adolescentes son impartidas en los tres campi.

Este comportamiento tiene relación con las respuestas de los egresados al cuestionario sobre su opinión acerca del programa, que se inicia en 2013, donde se lee en las respuestas a la pregunta de cuáles son las deficiencias que observan, una vez que estn en la práctica educativa:

Ensenada: Manejo de grupos conflictivos y con alumnos que tienen necesidades especiales, donde la materia Manejo de Grupos fue optativa y solo se ofreció en ese campus.

Tijuana: Plan Nacional de Inglés para Educación Básica que se ofreció como materia optativa en Educación Bsada en Competencias.

4.3 Respuestas al cuestionario de los egresados

Se envió un cuestionario con preguntas a los egresados de la Cohorte, donde se solicitó informar dónde trabajan

y su puesto, si han concluido estudios, su opinión sobre el programa que cursaron, si contribuyó a desempeñar un trabajo profesional, planear y resolver problemas educativos, trabajar con grupos diversos, y si el programa tiene deficiencias. Además, se incluyó una pregunta en base al perfil de egreso, sobre competencias profesionales y en qué porcentaje estaban cubiertas:

- Intervención educativa en el aprendizaje
- Comunicación lingstica,
- Diseño y planeación pedagógico-didáctica,
- Evaluación educativa
- Otras competencias

El desempeño de acuerdo con el relato de los alumnos de la cohorte se puede observar en la Tabla No. 2 que concentra las respuestas a las preguntas del cuestionario. Se observa que el 50% de los estudiantes menciona la necesidad de una mejor administración de la oferta del tercer idioma en el centro de idiomas pues los limita para planear mejor sus actividades cuando no se ofrecen los semestres de manera consecutiva. También se menciona con 30% la educación para grupos especiales, conflictivos, numerosos y con necesidades especiales.

Trabaja	Pendiente	Opinión General	Deficiencia que Observa	Interv. Educativa	Comunic. Lingüística	DiseñoPlan Didáctica	Evaluación Educativas	Otras Competencias
Prim/Sec	TKT 3	Excelente	Control Grupos	90%	90%	90%	100%	
Univer	0	Muy Bueno	Atender 3er Idioma	70%	90%	100%	100%	
Primaria	SSP	Necesita mejorar	Materias Distancia No PNIEB. No voz alu	70%	75%	100%	80%	Diseño Mat. Did. 100%
Secund	3er Idioma	Bueno	Inglés Admon 3er Id. Ed.Espec	80%	80%	100%	90%	
No	0	Bueno	Docentes	100%	90%	95%	100%	
Admtvo	Titulo	Completo	Admon TI	100%	100%	100%	100%	Investig. Edu. 100%
Prim/Sec	0	Bueno	Manejo Grupos Ed.Espec					
No	Titulo	Bueno	Practica Y 3er Idioma	80%	70%	90%	90%	Nvas Tecnolog0%
Univer	Titulo	Solo Ing	3er Idioma	80%	80%	70%	80%	
Empresa	SSP	Bueno	Pedagogía	100%	100%	90%	90%	

Tabla No. 2 Cuestionario Cohorte 2009-2 en Diciembre 2013.

Las competencias mejor evaluadas como competencias logradas por parte de los alumnos son Diseño y Planeación Didáctica y Evaluación Educativa, siendo Intervención Educativa y Comunicación Lingüística las que se evalúan más bajo y esto es congruente con las deficiencias que se observan de acuerdo con el cuestionario. Pero también reflejan que se ha mejorado estos renglones que fueron mencionados en la encuesta a empleadores de 2009.

5. Discusión de Resultados

Existe congruencia entre la observación de un estudiante frente a grupo numeroso de adolescentes y la necesidad de aprender técnicas específicas para el manejo de grupos, pero además en el cuestionario de egresados algunos mencionan la necesidad de cubrir grupos conflictivos y con necesidades especiales.

Es importante mencionar que, en el último año del programa, los alumnos de nuevo tienen oportunidad de trabajar con manejo de grupos, cuando se están realizando las prácticas profesionales y ven que lo necesitan; esto dentro del Seminario de Investigación.

Ya se mencionó la inclusión de materias que resuelven las opiniones de los empleadores en el estudio de egresados 2009-2010, y también que son del conocimiento de los alumnos los renglones en que se han encontrado deficiencias en las generaciones anteriores. De manera similar, la materia de Educación Basada en Competencias contempla las competencias que se marcan oficialmente en los diferentes niveles educativos en México. Pero debe recordarse que se trata de materias optativas y algunas veces los estudiantes deben elegir lo que van a cursar, considerando otras prioridades.

La materia de Autonomía del Aprendizaje también responde a las sugerencias de los empleadores, y aunque solo se ofrece como tal en el campus Tijuana, se han agregado cursos para el uso de las tecnologías de la información y se considera ese tema en diferentes materias, ya que es parte de la cultura actual.

Sin embargo, un escenario deseable no se alcanza fácilmente, se requieren cursos de actualización disponibles para los egresados, así como páginas interactivas, y

habrá que formular el proyecto que puede hacerse a distancia. Otra opción es hacer más uso del video cuando se enseña manejo de grupos en las materias de metodología, con grabaciones reales de situaciones donde se han implementado estrategias de manera sistemática, esto se puede hacer con la colaboración de los alumnos de seminario de investigación, de esta manera la información será oportuna.

Referencias

- Acuerdo R17a. 1-9. (2009) XVII Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Campeche. C., Septiembre 2014, en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2303/1/images/Acuerdos%20a%20probados%20CONAEDU%20XXVII.pdf>
- Guízar, M. (2009). Lanza la SEP curso de inglés por línea. En septiembre 2014 en: <http://www.noroeste.com.mx/publicaciones.php?id=510139>
- Martínez, N. (2009) Insuficiente el dominio de inglés en maestros. El Universal, México. Lunes 08 de junio. Consultado en septiembre 2014 en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/168800.html>
- Pigford, A. (1994). Strategies for Success. Educational Leadership Vol. 53, No. 3, pp. 87-88)
- Secretaría de Educación Pública, (1998). Lineamientos generales de carrera magisterial, Comisión Nacional SEP-SNTE de carrera magisterial, México, 1998, p. 3. Consultado en Septiembre 2014 en: <http://snste.org.mx/seccion33/assets/Lineamientos%20de%20Carrera%20Magisterial.pdf>
- SEP, "Alianza por la calidad de la educación". Consultado en septiembre 2014 en: http://alianza.sep.gob.mx/index_001.php
- SEP. Perfiles de Docentes y asesores técnico-pedagógicos para la asignatura de inglés en educación básica. Consultado en septiembre 2014, en: <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/PERFILES%20DOCENTES-INGLES.pdf>
- SEP. PNI (2008) Programa Nacional de Ingles. Consultado en septiembre 2014 en: http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/XVIII_4_PNIEB.pdf
- UABC Facultad de Idiomas (2010) Estudio de Egresados.

CREENCIAS Y LAS VARIABLES RELACIONADAS O NO EN LOS ALUMNOS DE LA COHORTE 2009-2, UABC. PROYECTO PIAFET

Beatriz Amalia Romero Noyola
bea_romero@uabc.edu.mx

María del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos
carmenm@uabc.edu.mx

Jitka Crhová
jcrhova@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Una investigación longitudinal de la cohorte 2009-2 del programa de Licenciatura en Docencia de Idiomas informa sobre las creencias de los alumnos relacionadas con el aprendizaje de un segundo idioma y las variables involucradas. Los alumnos de un grupo muestra resolvieron inventarios de creencias (BALLI) y de inteligencias múltiples, así como una prueba de autoestima al inicio y término de sus estudios de manera voluntaria. También un examen de ubicación del idioma inglés y examen TOEFL en el tercer año de sus estudios.

La literatura ha generado un debate sobre el efecto de las creencias en el estilo de enseñar; el papel de la autoestima (Horwitz, 1999), el hecho de que se dé o no cambio de creencias al cursar un programa de formación de docentes de idiomas (Marton & Ramsden, 1988; Benson & Lor, 1999; Phipps & Borg, 2009), y el uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas (Wenden, 1976, citado en Yang, 1999). Los resultados se presentan en el orden que diera Horwitz, agrupados en cinco categorías. Se obtuvo confiabilidad Alfa de .854 en las respuestas a todos los instrumentos y correlaciones significativas de .05 utilizando el coeficiente Kendal Tau c y prueba T en el programa SPSS 16.

Palabras Clave: Creencias, segundo idioma, inteligencias múltiples, autoestima.

Abstract

A longitudinal research on Cohort 2009-2, BA in Language Teaching, informs on students' Beliefs about language learning and related variables. A sample group solved Beliefs (BALLI) and multiple intelligences inventories, as well as a self-esteem test upon starting and completion of the program. Also, an English placement test and a TOEFL exam in sixth semester were taken by students.

Literature considers a debate on the effect of beliefs in teaching, on the role of self-esteem (Horwitz, 1999), the change of beliefs after a teacher training program (Marton & Ramsden, 1988; Benson & Lor, 1999; Phipps & Borg, 2009), and the use of learning strategies (Wenden, 1976, in Yang, 1999). Results are grouped in five categories, as presented by Horwitz. Answers to all instruments show Alfa reliability of .854, and significant correlations at .05 with Kendal Tau c Coefficient and T test with SPSS 16 program.

Key Words: *Beliefs, second language, multiples intelligences, self-esteem.*

1. Introducción:

El desarrollo de las creencias durante la formación de los estudiantes futuros docentes de idiomas sobre el aprendizaje de un segundo idioma, es motivo de un largo debate entre las teorías que predicen el cambio y las investigaciones realizadas a la fecha, que sugieren la necesidad de conocer y reflexionar sobre el proceso. Ese es el estado del arte de acuerdo con Elaine Horwitz (1999, citada en Siskin, 2008) quien diseñó el inventario BALLI de las creencias sobre el aprendizaje de idiomas en los 1980's.

Diferentes autores señalan el exceso de confianza de los alumnos sobre sus capacidades académicas, y la necesidad de que los docentes realicen evaluaciones transparentes entregando también esquemas de trabajo que les ayuden a ser más realistas (Pajares, 1996; Phipps & Borg, 2009). Pajares se refiere también a que las creencias son compartidas en el grupo.

Sin embargo, los estudios sobre los aspectos afectivos y cognitivos que se relacionan con las creencias en diferentes investigaciones realizadas no han considerado nuevos conocimientos que demuestran un patrón madurativo en el desarrollo de la autoestima que aumenta con la edad hasta la adolescencia, donde el joven va a mantener el nivel o incluso tendrá un leve descenso en su autoestima debido a las tareas relativas a la edad, donde el joven cuestiona la cultura y busca su propia identidad, debiendo analizar y decidir lo que hará en el futuro. El adulto joven inicia de nuevo una escalada en la autoestima que continua hasta la edad adulta tardía (Robins y col., 2002).

En esta investigación se identifican las variables que impactan las creencias sobre el aprendizaje de idiomas durante la formación del futuro docente. Los alumnos inician su formación e instrucción con un punto de vista no académico, un conjunto de representaciones sociales sobre el aprendizaje de idiomas que se van a modificar con el conocimiento y la experiencia, pero que se comparten en alguna medida con el grupo, siendo la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales iniciales de los alumnos y cómo cambian al terminar el semestre? ¿Qué variables intervienen en la formación de sus creencias?

2. Revisión de Literatura

En esta sección se describen los aspectos que en esta investigación se relacionan con las Creencias sobre el Aprendizaje de Idiomas: Inteligencias Múltiples y Auto-estima.

2.1 Inteligencias Múltiples y Modelo por Competencias

Son varias las razones por las cuales se incluye esta variable en una investigación en educación superior, primero por tratarse de un planteamiento en el cual es interesante conocer el cambio en las Creencias sobre el Aprendizaje de Idiomas (BALLI), ya que en investigaciones previas se ha demostrado la relación estrecha y significativa estadísticamente entre inteligencia preferida y las opiniones de los alumnos cuando deben valorar o evaluar el Centro de Medios de Auto Acceso de Idiomas (Romero, 2004) y el énfasis que se hace actualmente en que los docentes pueden planear sus clases para diferentes tipos preferidos de Inteligencia, además de dar asesoría y consejo en base a dicha teoría (Gardner, 1989, 2006). Más aun, Haley (2004) recomienda que tanto la planeación de clases y asesoría como el aprendizaje auto dirigido se basen en un enfoque de ocho tipos de inteligencia a partir del mismo inventario de Inteligencias Múltiples como guía.

En el modelo educativo por competencias, se hace explícita la recomendación de considerar el desarrollo de habilidades del pensamiento y la función instruccional de la educación, a partir del modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (Beneitone, 2007) presentándola como una teoría no determinista, donde los individuos construyen representaciones en consonancia con su entorno y que, además, aporta estímulos múltiples. La razón para desarrollar ocho tipos de inteligencia en el aula es una deducción, puesto que los individuos se benefician cuando la institución realiza esta labor de alertar la mente. Gardner esbozó en 2006 la teoría de la mente que representa una síntesis del quehacer intelectual del profesional; se trata de cinco mentes para el futuro, todas posibles en cada una de las personas, pero que se vuelven importantes en distintas etapas del desarrollo.

Esta obra describe las tendencias a partir de la globalización en la forma de movimiento del capital, de personas, de información, y de la cultura popular, que van a confluir en un mundo futuro posible, diferente al que tenemos en mente ahora.

Las cinco mentes son sucesivas en su desarrollo y se vuelven importantes cuando se tiene como objetivo el prepararse para el futuro, permitiendo anticiparlo y lograr un sentido de control.

1. Una mente disciplinada, que sabe conocer y está en constante formación en las diferentes disciplinas. Tiene conocimientos de su profesión.
2. La mente sintética, que establece vínculos entre diferentes contenidos y fuentes diversas, de manera que hagan sentido para el individuo y para los demás. Es requisito haber aprendido a ser sistemático durante la fase de conocer.
3. Una mente creativa, donde interactúan la disciplina, la síntesis y el contexto. El individuo crea un producto considerado único por el grupo.
4. La mente respetuosa, que es empática y construye a partir de las diferencias y la diversidad entre los individuos y grupos.
5. La mente ética, que desarrolla la habilidad para ser un ciudadano y un individuo productivo en formas positivas. Todos preferimos desempeñar nuestros roles de manera excelente.

De esta manera el autor de la Teoría de Inteligencias Múltiples presenta una síntesis para el sector educativo que ahora está inmerso en un mundo globalizado (Mariño y Ortiz, 2011).

Es interesante observar que, durante la formación del Licenciado en Docencia de Idiomas, el estudiante tiene múltiples oportunidades de ejercitar estos principios de las cinco mentes para el futuro de Gardner, cuando trabaja con proyectos, y un ejemplo más claro aún porque abarca secuencialmente estas mentes es cuando completa un ciclo de investigación.

El alumno es disciplinado cuando tiene los conocimientos relativos a su área profesional, pero también conoce la vinculación con otras disciplinas como en el momento de plantear un problema de investigación.

Es sintético y establece relaciones entre contenidos cuando se dirige a conocer las teorías, autores y estudios realizados sobre las variables que contempla en su pregunta de investigación y que resulta en la elaboración y adecuada redacción un marco teórico.

Es creativo en el diseño de soluciones a los problemas que aborda con su proyecto y va a integrar elementos antes independientes, o va a crear nuevos abordajes.

Es respetuoso de los derechos de los participantes, de las creaciones de otros autores y sus conclusiones individuales, de la institución en la cual desarrolla su proyecto.

Da crédito a las diferentes fuentes de las ideas con las cuales construye el material discursivo del proyecto y cita fielmente las obras que ha consultado y en las cuales se basó para discurrir su obra creadora.

El aprendizaje es un proceso creativo interno, es auto-estructurante, es único para cada sujeto. La labor del docente es sentar las condiciones que propician este aprendizaje y que resultan en un aprendizaje significativo. Hablamos de un aprendizaje significativo cuando el sujeto aprehende y hace suyo el conocimiento, por eso se dice que es un proceso individual que sin embargo se realiza inmerso en un medio social como es el grupo y la escuela.

La actividad de aprender en los medios formales (la escuela) se realiza en un medio cultural y el docente tiene la función de mediar las construcciones que se generan en el aula con el conocimiento culturalmente orientado (implica al menos hacer conciencia cuando se sigue un enfoque crítico).

Desde el punto de vista psicológico, la motivación que requiere el alumno una vez satisfechas las conductas básicas de capacidad de atención y habilidades de memorización, puede dividirse en intrínseca y extrínseca. El alumno tiene de suyo una motivación propia, que algunos autores dicen innata, para aprender siendo labor del docente crear un ambiente motivante en el aula para ese aprendizaje. Un ambiente motivante puede considerarse

a partir del uso de espacios de reflexión, de actividades en silencio como la meditación, el análisis de las causas que llevan a un alumno a decir que es aburrido, hecho por el mismo alumno, así como sentar las bases en cuanto a la información que debe adquirir para que el alumno, movido por su deseo y curiosidad realice investigación sobre el tema y practique sus habilidades de presentación ante el grupo. Un espacio adecuado son las salas de lectura cada vez más cómodas, ahora instaladas en las bibliotecas y diferentes facultades, y salas de lectura del Centro de Auto Acceso.

Aun cuando los cognitivistas clásicos como Ausubel y Bruner mencionaban que el alumno va a construir conocimientos que ya existen en el área, la construcción en sí por ser innovadora desde el punto de vista interno del sujeto, es creativa, y tiene además el poder de trascender lo conocido y realmente innovar, como sería el ejemplo de escribir una poesía, una prosa de ficción, un cuento o un ensayo. En este sentido toma valor excepcional el tiempo para la reflexión, el silencio y la introspección, así como el uso de la imaginación y de los diferentes estilos de aprender.

No todo el aprendizaje se realiza en la escuela, en el medio formal, sino que el aprendizaje se hace de manera continua y no necesariamente de manera consciente, pero corresponde a la escuela formar al alumno enseñando la manera en que puede filtrar y seleccionar los estímulos a los que se expone. En este sentido la enseñanza en el aula se proyecta al medio social y permite que el alumno estructure y forme parte activa de su propio aprendizaje. Es decir, aparece una nueva función que consiste en fomentar el auto-aprendizaje y en esta función el uso de la tecnología es un gran apoyo. Solamente el celular con sus diferentes funciones de mensaje de voz, escrito, alarma, cámara, video, grabación, posibilidad de conectarse a un CPU y a un tablero, permite incursionar en el aprendizaje que se realiza en un escenario global, y se hace a partir del aula.

Por otra parte, el modelo por competencias, además de considerar los procesos de enseñanza aprendizaje anteriores, condensa la capacitación, la instrucción y la formación del futuro docente y su manejo de estos tres campos cuando es ya un profesional (Argudín, 2006).

Capacitar al alumno implica que este adquiere información, conceptos, procedimientos para crear o desempeñar una actividad. Cuando se le instruye, desarrolla su inteligencia además de adquirir conocimientos, va a razonar por sí mismo, podrá discernir, deliberar, y elegir libremente su forma de pensar. Durante su formación el

alumno modela actitudes, conoce las normas, valores y el código ético pertinentes a la realidad socialmente aceptada en su grupo. Es asertivo cuando logra ser y convivir, pero no limita su creatividad.

Es deseable que la instrucción dé como resultado un uso más variado de las funciones intelectuales, como sucede cuando incrementan sus estilos de aprender y formas de pensar aceptables. También debido a la formación va a saber seleccionar la ética y los valores del grupo sin desconocer las que son diferentes para otros grupos. Cuando no se discute el tema de la diversidad en el aula, los medios de información masivos le permiten establecer estas diferencias y respetar la identidad a la vez que comprender la diversidad (Beneitone y col., 2007).

2.2 Autoestima

De acuerdo con Woolfolk (2006), autoestima es “una reacción afectiva: el juicio de quien es uno mismo”, y la forma como se siente en relación a su desempeño. Cuando la percepción de uno mismo es positiva, hay gusto por la manera en que se realiza algo y la autoestima es alta, pero cuando la percepción de uno mismo es negativa, entonces la auto-estima es baja (Pintrich y Schunk, 2002). La autoestima es un constructo de la personalidad. Si los estudiantes tienen una percepción positiva de sí mismos, van a tener un mejor desempeño en el aprendizaje. Por lo tanto, es importante conocer la autoestima con el fin de apoyar sus estrategias hacia lograr cambios personales.

Turner (1998) mencionaba la existencia de controversias con referencia a la relación entre la edad y la autoestima, como también las diferencias en auto estima con base al género, y que necesitaban detallarse considerando otras variables que influyen en la personalidad de los individuos. Por ejemplo, Orth (2009) en un estudio de 3,617 sujetos con diferentes edades durante 16 años, relacionó la ocupación a la autoestima.

Por otra parte, en Robins y col. (2002) se presentó una investigación muy concluyente debido al tamaño de la muestra y el rango de edades consideradas. Esta investigación se realizó por medio de Internet y cubrió más de 325,000 respuestas. Los participantes fluctuaron de 9 años de edad a 90. Los resultados demostraron la existencia de dos modas en edades con alta autoestima durante el desarrollo de los seres humanos, donde estos inician con un aumento sostenido desde la infancia hasta los nueve años de edad, se presenta una declinación al inicio de la adolescencia, y de nuevo un aumento en el adulto joven que continúa hasta la edad de 60 años donde volverá a decrecer. La mayoría de los estudios mencionan diferencias por

género, pero en esta investigación particular se encontró que las diferencias presentes en la adolescencia desaparecen en el adulto joven y se presentan en forma similar hasta muy entrada la edad de 70; después de esta edad las mujeres mantenían mayor alta estima que los hombres, lo que no sucede durante la adolescencia.

Pajares (1996) se enfoca al escenario académico y considera ya la auto-regulación, un tema prioritario para la psicología y la administración. También relaciona las expectativas al auto concepto y descubre las similitudes de dos términos diferentes, en el caso de auto estima y auto eficacia como la manera en que los estudiantes perciben el valor propio y que está muy relacionado a la retroalimentación que deriva de su desempeño en la escuela. De ahí se desprende la responsabilidad que tienen los docentes en relación con la autoestima de los estudiantes, en el sentido de moderarla, de manera realista. Más aun, se forma un ciclo donde el desempeño va a reflejarse en el esfuerzo que haga a futuro y en su comportamiento. Sería mucho más fácil explorar e investigar este concepto si fuera lineal e independiente, pero uno debe considerar la relación de múltiples variables que inciden en la personalidad de un individuo, algunas que emanan del grupo, del contexto, del círculo de la familia nuclear o extendida, etc. Un investigador que ha trabajado durante mucho tiempo con este ciclo y las cadenas que forman el engranaje es Barry Zimmerman de la Universidad de la Ciudad de Nueva York, ahora comprometido con la investigación de auto regulación.

Debe recordarse que muchas veces los estudiantes exceden en su confianza sobre las capacidades académicas haciendo necesario que los docentes realicen evaluaciones transparentes y esquemas de trabajo para ayudar a los estudiantes a ser más realistas (Pajares, 1996), y también habrá que tener en cuenta que las creencias se comparten en el grupo, por lo que la clase entera puede llegar a considerarse capaz de lograr una meta determinada.

En investigaciones recientes, Ulrich Orth y Ruth Yasemin (2011) se enfocaron en detalle hacia el grupo de edad de 14 a 30 años, y realizaron ocho evaluaciones en un periodo de 14 años, siguiendo una muestra de 7.100 participantes. Durante este tiempo, se pudo corroborar que las variables de emocionalmente estable, extroversión y conciencia se asociaron positivamente con la auto estima. Se establece la existencia de dos momentos de transición en la vida, uno durante la adolescencia, cuando se hacen complejas las relaciones con los pares y aparecen las relaciones románticas, y otro en el paso de la

edad adulta a la vejez donde se establecen los factores madurativos y cambios en la familia, en el trabajo, y en el estatus socio económico como las causas posibles para este decremento en la auto-estima. Estos investigadores predicen en su estudio que el adulto que logra salir con éxito de los diferentes retos que se le presentan durante su etapa adulta ha desarrollado procesos de adaptación que apoyan la permanencia de una autoestima alta. Lo que es sumamente importante en los diferentes niveles de escolaridad, donde el sentimiento de control personal, el dominio y control sobre la propia vida permitirá lograr un mayor desarrollo de la auto-estima en cualquier edad y durante las trayectorias investigadas sobre autoestima. Concluyendo que el estado de conocimiento actual señala que existen dos edades modales con alta autoestima durante el desarrollo de los seres humanos: la autoestima se comporta con un aumento sostenido desde la infancia hasta los nueve años de edad, se presenta una declinación en la adolescencia y de nuevo aumento en el adulto joven hasta la edad de 60 años donde puede volver a decrecer (Robins y col., 2002; Orth, 2010). Esta permanecerá alta cuando hay una percepción de control de sí mismo.

2.3 Creencias sobre el Aprendizaje de Idiomas

Una teoría de las ciencias sociales que aplica en esta investigación es el estudio de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (2010), quienes presentaron las creencias como el componente cognitivo de las actitudes. Esta investigación se basa en este enfoque. Las actitudes de las personas tienen tres componentes, uno cognitivo (creencias), un componente afectivo (valores) y un componente conductual (de acción). Ellos describieron las creencias como resultado del aprendizaje por la observación directa y en base a la información recibida sobre un objeto determinado a lo largo de toda su experiencia individual o en el grupo social. Así se conforma la base cognitiva, donde la autoestima representa el componente afectivo que incluye los valores, y el comportamiento con respecto a ese objeto es el componente conductual que depende de la influencia de los componentes cognitivo y afectivo (Ajzen, 2001).

Cuando lo que se busca es el cambio de actitud, la estrategia es presentar información cierta, comprobada, que es viable y benéfica, analizando el componente afectivo en las creencias y las posibilidades de acción.

Las representaciones se forman en la vida diaria y solo cambian cuando se adquieren nuevos conocimientos, Groult y Mercau (2002), y Lightbown y Spada (2003) se refieren a ellas como conocimiento popular al iniciar un programa de aprendizaje de idiomas, observando hasta

qué grado se relacionan con la realidad. Esta terminología en la definición de creencias ya considera la relevancia del contexto inmediato y global que deberá tomarse en cuenta al hacer investigaciones transculturales. Es decir, se comparan muestras similares en el mayor número de variables para obtener resultados confiables.

En 1999 Elaine Horwitz revisó el estado del arte en relación a las investigaciones sobre creencias en el aprendizaje de idiomas, y en 2008 Siskin recopiló una serie de artículos incluyendo a la autora del inventario BALLI que relatan la necesidad de consenso en cuanto a la definición de términos, y describen los tipos de estudios e investigaciones realizados a esa fecha también.

Para propósitos de esta investigación, son datos relevantes los que se refieren a la no existencia de cambios en las creencias al concluir un programa para docentes de idiomas (Pajares, 1996), pero también la diferencia que establecieron en Ramsdem (1989) como cambio en las representaciones de los estudiantes, y la división de Benson y Lor (1999) en aprendizaje profundo y superficial, que fue ampliado por Marton y colaboradores (ídem) en seis maneras de conceptualizar el aprendizaje cuando se trata de investigar sobre las creencias, como sigue.

- Aumento en lo aprendido
- Memorización de lo aprendido
- Adquisición de hechos, procedimientos, etc. que se aplican en el mundo real.
- Abstracción del significado, considerado como comprensión,
- Un proceso interpretativo que tiene como objetivo comprender la realidad, y
- Cambio en la estructura cognitiva de las personas.

Es en esta última definición que se presentan los resultados de la investigación actual.

Sin embargo, es importante mencionar que Horwitz se cuestiona aun si hay diferencias entre estas creencias de las personas relacionadas con el aprendizaje de idiomas y aquellas que no tienen una experiencia en esta área. De la misma manera concluye que las creencias son variables intermedias entre el aprendizaje de idiomas y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Siskin, 2008). Esto permite abordar el cambio en la estructura cognitiva de las personas desde dos aspectos, las creencias y las estrategias de aprendizaje que utilizan. En un programa de formación de docentes a nivel universitario, no es fácil establecer la influencia directa de un docente, puesto que existe una variedad de los mismos con estilos y creencias propias, pero

además porque el estudiante considera también su propia apreciación del medio externo, políticas educativas, el mercado de trabajo, y su trayectoria profesional.

3. Metodología

Con el fin de determinar las creencias sobre el aprendizaje de idiomas y el impacto que pueden tener diferentes variables, se planeó la siguiente forma de trabajo:

3.1 Tipo de Investigación

Es una investigación cuantitativa con un diseño longitudinal donde se analiza la relación entre diferentes variables involucradas en la formación o modificación de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de un segundo idioma.

3.2 Población y Muestra

La población son los estudiantes que optan por la licenciatura en Docencia de Idiomas después de una etapa de tronco común de dos semestres, que para esta cohorte en el periodo 2010-2 fueron 183 alumnos a nivel estado. Cada uno de los campus identificó un grupo en el primer semestre para continuar trabajando con su participación. Los campus son Mexicali, Tecate, Tijuana y Ensenada, donde los dos últimos se fusionan al terminar el tronco común, para cursar sus estudios en la Ciudad de Tijuana.

La muestra original constaba de 75 estudiantes y 44 completaron los créditos en el octavo semestre que concluye. No se aplicaron los instrumentos a los alumnos con rezago que cambiaron de grupo y/o semestre, o con bajas temporales durante el curso de sus estudios, debido a que hay otras variables involucradas que pueden afectar sus respuestas.

3.3 Acopio de Información

La información reunida sobre la cohorte consiste en el nivel del idioma inglés, las creencias sobre el aprendizaje de un segundo idioma, el tipo de inteligencia preferido de acuerdo con la teoría de Inteligencias Múltiples, y la autoestima. Los docentes de este grupo dieron respuestas al inventario de creencias también. Como el 60% de los alumnos no tenía el nivel B1 de admisión al ingreso, estimado conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, resolvieron un examen TOEFL de papel en 6º semestre con el fin de asegurar que lo habían logrado.

3.4 Instrumentos utilizados:

Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de un Segundo Idioma (BALLI, por Horwitz 1998, 1999), que consiste de 34 reactivos que ofrecen cinco posiciones en el rango de

acuerdo-desacuerdo, integrados para su análisis en cinco temas como lo hiciera la autora.

Inventario de Inteligencias Múltiples, elaborado por Romero y Lamberti (Romero, 2004) con 10 reactivos para cada una de nueve tipos de inteligencias que se refieren a las actividades que desempeña un estudiante cuando estudia un segundo idioma.

Una prueba de autoestima contenida en el Inventario Múltiple de Personalidad de Minnesota, con 34 reactivos de los cuales 10 miden la certeza de las respuestas.

Examen TOEFL en papel.

3.5 Procedimiento

Primera aplicación de los instrumentos

Documentación del nivel de inglés al ingreso

Resolver examen TOEFL en papel

Segunda aplicación de los instrumentos

Resolver inventario de creencias por parte de los docentes del grupo

Análisis utilizando el programa SPSS 18, aplicando prueba T para muestras relacionadas e independientes para ocupación. La confiabilidad de los instrumentos es Alfa de .854 demostrando consistencia en las respuestas para ambas aplicaciones.

4. RESULTADOS:

Se reporta la relación de las creencias de los estudiantes con las variables consideradas: conocimiento del idioma inglés, autoestima, tipo de inteligencia preferida, campus y variables de los participantes, agrupados por los temas que propuso Horwitz.

Tema 1) Dificultad del Idioma (reactivos 3, 4, 6, 14, 24, y 28).

Tema 2) Actitud hacia la lengua extranjera (1, 2, 19, 15, 22, 29, 32, 33, y 34)

Tema 3) Naturaleza del aprendizaje de idiomas (5, 8, 11, 16, 20, 25 y 26).

Tema 4) Estrategias de Aprendizaje y Comunicación (7, 9, 12, 13, 17, 18, 19 y 21) y

Tema 5) Motivación y Expectativas (23, 27, 30 y 31).

4.1 Conocimiento del idioma inglés:

Los resultados del examen de admisión indican los estudiantes que lograron la categoría B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y los que no lo lograron. El examen de ubicación se realizó a principios de 2009, donde 60% de los estudiantes calificaron debajo del nivel requerido y se les aceptó condicionados al logro del nivel requerido.

El examen TOEFL de papel que se aplicó en 2012 mostró solamente un estudiante que no logró el nivel B1, distribuyéndose como sigue (Tabla No.1):

Tabla 1. Distribución de los resultados de TOEFL papel en 2012 (Cohorte 2009-2)

Nivel	B1	B2	C1	C2
Porcentaje	55%	35%	12%	02%

Demostando que 98% habían logrado el requisito de inglés al terminar quinto semestre y el 50% lo había excedido.

Se observó la relación entre el inventario de creencias BALLI y el nivel de conocimientos de inglés. En general las respuestas al inventario en la segunda aplicación describen una distribución normal, y se encuentran diferencias importantes al comparar la primera aplicación con la categoría de ingreso de acuerdo al MCERL, y la segunda aplicación (temas 2, 3 y 4) que se compara con el examen TOEFL en papel que resolvieron en sexto semestre, como sigue:

Tema 2 Actitud hacia el idioma extranjero:

Encontrando una relación en los reactivos No. 1, 2, 19 y 32, como sigue:

#1 los niños tienen mayor facilidad para aprender que los adultos

En la primera aplicación 85% estuvo de acuerdo, no así los alumnos con un nivel de inglés en la categoría C. En la segunda aplicación 49% está de acuerdo, y también los alumnos con nivel C de inglés.

Es posible que ahora tomen en cuenta que los niños tienen límites marcados por las etapas de desarrollo y requieren de estrategias apropiadas también.

#2 Algunas personas nacen con una habilidad especial para aprender idiomas.

En la primera aplicación 47% contesta de acuerdo, no así los alumnos con nivel C. En la segunda aplicación el 43% está de acuerdo, no así los alumnos con nivel C. Los alumnos en la segunda aplicación cuentan con su propia experiencia de aprender un tercer idioma, su respuesta es modesta.

#19. Si se permite cometer errores al principio, será difícil deshacerse de ellos posteriormente.

Las respuestas de acuerdo en la primera aplicación son 47% en todos los niveles. En la segunda aplicación el 32% está de acuerdo y el 43% no en todos los niveles. Ahora han experimentado que en ciertas ocasiones se busca más la fluidez y la confianza para producir el idioma que la exactitud, donde el error se corrige pero no se enfatiza.

#32 Las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes.

De acuerdo con la primera aplicación, el 41% de alumnos con nivel B1 de inglés está de acuerdo, y en la segunda aplicación el 46% de todos los niveles está indeciso.

Tema 3 Naturaleza del idioma que se aprende.

Describe diferencias en el reactivo No. 25.

25 Aprender un idioma es diferente a aprender cualquier otra materia.

Donde el 65% está de acuerdo y los alumnos con nivel C están indecisos en la primera aplicación, y en la segunda el 55% está de acuerdo, incluyendo 80% de los alumnos con nivel C.

Razonando su propia experiencia al estudiar un tercer idioma al mismo tiempo que cursan las materias del programa. Debe señalarse aquí que el 99% seleccionó como tercer idioma Francés, Italiano o Alemán, idiomas que comparten raíces latinas, y que en el caso de los idiomas Asiáticos se marca más la diferencia con el idioma materno.

Tema 4 Estrategias de Aprendizaje y Comunicación

Se encontraron diferencias en el reactivo #13. Es correcto adivinar el significado de una palabra de la lengua extranjera cuando uno no la conoce.

Donde el 11% de la categoría B está indeciso en la primera aplicación y el 40% responde de acuerdo en la segunda aplicación. Aquí también es importante mencionar las raíces latinas comunes y la preferencia que algunos textos y habilidades le dan a la fluidez y al contexto en los inicios del aprendizaje.

Al observar las correlaciones con otras variables se van a ratificar las inferencias e interpretaciones que se hacen con relación al nivel de conocimiento del idioma inglés y las creencias.

4.2 Auto-estima

En la primera y segunda aplicación de los instrumentos se observaron los estudiantes con alta autoestima, baja,

y dudosa, calculando la última por medio de los reactivos que miden la veracidad de las respuestas (ver Tabla 2).

Tabla No. 2 Cambios En La Autoestima De Los Participantes

Autoestima	1ª. Aplicación	2ª. Aplicación
Baja	44 %	70.5%
Alta	25.3%	4.5%
Dudosa	30.7%	25 %
Total	100%	100%

Entre los participantes originales con Autoestima baja, 11 se reportan ahora como Autoestima Alta, y uno cambió a Dudosa. De los 10 participantes inicialmente con autoestima Dudosa, seis permanecieron en la misma categoría, tres muestran ahora autoestima alta, y uno autoestima baja.

La segunda aplicación permitió observar los cambios en autoestima debido a la maduración (Robins, 2002). Aumentó el número de estudiantes con autoestima alta y presentando una etapa de reflexión (de acuerdo con la interpretación del instrumento original) debido a la nueva etapa que inician los estudiantes, pero también como reflejo de las condiciones sociales en uno de los campus, donde está en juego la seguridad pública, lo cual se interpreta como factor para dirigir la atención hacia el contexto externo (Shakey, 2010; y col. 2012).

La relación de autoestima con las creencias de los estudiantes es motivo de atención cuando se trata de estudiar las creencias. En esta investigación solo se encontraron correlaciones significativas en la segunda aplicación, cuando ya los estudiantes lograron madurar y consolidar una autoestima alta, en los temas 3, 4 y 5, como sigue:

Tema 3 Naturaleza del idioma que se aprende

#25 Aprender un idioma es diferente a aprender cualquier otra materia

En la primera aplicación hay acuerdo del 65% y en la segunda 55%, considerando su experiencia reciente en el aprendizaje de un tercer idioma.

Tema 4 Estrategias de Aprendizaje y Comunicación

#18 Siento confianza en mí mismo cuando hablo el idioma frente a otras personas.

Se observa que decrece entre los alumnos de alta autoestima, de 41 a 34% y en la segunda aplicación se dan más respuestas de indecisión. Ahora están más moderados en sus respuestas (Pajares, 1992, 1996).

Tema 5 Motivación y Expectativas

#30 Los mexicanos consideran importante hablar una lengua extranjera

Inicialmente hubo acuerdo en las respuestas del 62% y desacuerdo del 20%, reduciendo el acuerdo a 48% y aumentando el desacuerdo a 32%. Son las apreciaciones personales de los alumnos.

#31 Me gustaría aprender este idioma para poder conocer a nativos del mismo.

Los alumnos con alta autoestima en la primera aplicación estuvieron de acuerdo en 59%, en la segunda 36%. Ahora miden mejor sus respuestas y también tienen otras prioridades.

4.3 Tipo de Inteligencia Preferido:

Se presenta un cambio importante en sus preferencias tanto en número como en fuerza, como se observa en la Tabla No. 3

Tabla No. 3 Cambio en el Tipo de Inteligencia Preferida (2009-2012)

8 (18%)	Reforzó	23 (52%)	Desarrolló una 2a.
6 (14%)	Desarrolló una 3a.	2 (9%)	Desarrolló una 4ª.

Se observa movimiento en el uso de los recursos intelectuales durante la formación en educación superior (Morton & Ramsden, 1988). De acuerdo con Howard Gardner, las preferencias resultan de factores tanto genéticos como contextuales y experienciales. En un medio diversificado los estudiantes han realizado sus propias elecciones en base no solo a sus preferencias, sino informadas, ahora con conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Al aplicar el inventario de inteligencias múltiples por primera vez, al inicio del programa, se encontraron correlaciones significativas con cuatro reactivos (Tapia et. al, 2013), como son:

#24. Es más fácil hablar que comprender un segundo idioma. Donde el 75% de los alumnos con inteligencia preferida Visual-Espacial están de acuerdo, mientras que los alumnos que prefieren Verbal-Lingüística y Musical solo responden moderadamente de acuerdo, con 40%, y los alumnos que prefieren la inteligencia Corporal Kinestésica están en desacuerdo en 53%.

Estos reactivos siguen estando relacionados significativamente al tipo de inteligencia en la segunda aplicación, en el reactivo 24, Visual-Espacial siguen estando de acuerdo, mientras que Lingüístico Verbal están en desacuerdo.

#32 Las personas que hablan más de un idioma son más inteligentes. Visual Espacial (75%), Interpersonal (67%), Verbal-Lingüístico (60%) están de acuerdo.

En la segunda aplicación, Interpersonal muestra el mayor porcentaje de acuerdo, y el mayor desacuerdo es con la inteligencia Intrapersonal.

#26 Aprender Inglés es cuestión de traducir. Todos los estudiantes responden en desacuerdo. Esta respuesta se repite en la segunda aplicación, donde solo hay respuestas de acuerdo cuando el tipo de inteligencia preferida es Existencial.

#14 Está bien adivinar cuando no conoces una palabra en el segundo idioma. Aquí, Corporal Kinestésico están de acuerdo (57%), no así Visual Espacial ni Lingüístico Verbal.

En la segunda aplicación las respuestas de acuerdo son de Intrapersonal y las respuestas en desacuerdo son Interpersonal.

Este inventario se basa en las actividades que realizan los participantes para estudiar y, en este caso, la segunda aplicación de los reactivos que fueron significativos de acuerdo al tipo de inteligencia muestra una dicotomía donde el acuerdo y desacuerdo lo manifiestan los tipos de inteligencia Interpersonal e Intrapersonal. Estos dos tipos de inteligencia cuentan con 9 y 10 exponentes cada uno, son los números más grandes para un tipo de inteligencia en particular.

4.4 Campus

En la primera aplicación solamente se observó una correlación significativa en dos reactivos, con relación al campus. En la segunda aplicación se observan 25 reactivos con correlación, de los cuales 10 también correlacionan con las respuestas de los docentes.

La autora del instrumento que mide las creencias sobre aprendizaje de idiomas, Elaine Horwitz (1999), menciona la necesidad de buscar diferencias internas primero para de ahí partir a la búsqueda de características transculturales. En este caso se encontró la situación amenazante del contexto con un efecto en el desempeño al responder las respuestas a la escala de autoestima, que informa de una etapa de reflexión o insatisfacción que se presenta al completar el programa.

Al realizar el análisis de las respuestas al inventario, se puede inferir por las respuestas que están dirigiendo su atención al medio externo, porque se esperaba que reflejaran su pertenencia al medio académico, por ejemplo: “Si escuchara a alguien hablando el idioma que estoy aprendiendo, me acercaría a ellos para poder practicarlo”, lo cual estaremos de acuerdo no sucedería fuera del medio universitario. Pero también en sus preferencias al estudiar el tercer idioma, responden que les gustaría realizar actividades desde casa y no en las instalaciones escolares. La seguridad pública es un tema importante en esta comunidad y los medios abundan en reportar la violencia en la ciudad.

Patrick Sharkey, Profesor Asociado de Sociología en la Universidad de Nueva York, establece la relación entre la cercanía en tiempo y espacio con información sobre la violencia comunitaria en los mecanismos de atención y auto-regulación de los estudiantes. Vemos así la importancia de considerar comunidades con el mayor número posible de similitudes cuando se realiza investigación transcultural o intercultural.

4.5 Docentes y Estudiantes

Se presentan las respuestas comparadas entre estudiantes y docentes en 20 de los reactivos que arrojaron diferencias significativas, y agrupados por temas, aplicando prueba T para muestras independientes. Esto significa también que no se observan diferencias en 34 de los reactivos. Los resultados fueron como sigue:

Tema 1 Dificultad del Idioma

#3 Algunos idiomas son más fáciles de aprender que otros. El acuerdo entre estudiantes es de 52%, docentes 80%

#6 Creo que aprenderé a hablar este idioma muy bien. El acuerdo entre estudiantes es de 50%, docentes 80%

Tema 2 Actitud hacia el Aprendizaje de Idiomas.

#1 Es más fácil para los niños aprender un idioma extranjero que para los adultos. Los docentes están de acuerdo en 87%, los alumnos disminuyen de la primera aplicación (84%) a 49%.

Ahora conocen las diferencias entre enseñar a adultos y a pequeños.

#2 Algunas personas nacen con una habilidad especial para aprender una lengua extranjera. Los docentes están de acuerdo en 74%, los alumnos en 57%.

#10 Es más fácil para alguien que ya sabe un idioma extranjero aprender otro. Los docentes contestan de acuerdo en 70%, los alumnos están de acuerdo en 43%.

#15 Yo tengo aptitud para los idiomas. Los estudiantes son modestos al contestar, tienen la experiencia reciente de estudiar un tercer idioma.

#29 Las personas que son buenas en matemáticas y ciencias no son buenas para aprender un idioma extranjero. Los docentes están de acuerdo en un 74%. Los estudiantes en ambas aplicaciones contestaron sin decisión. No tienen experiencias para realizar comparaciones.

#34 Todos pueden aprender a hablar un idioma extranjero. Los docentes están de acuerdo en 83%, y los estudiantes en 56%. Son más conciliadores los docentes.

Tema 3 La naturaleza del aprendizaje de idiomas

#8 Es necesario conocer la cultura del idioma que estoy aprendiendo para poder hablarlo. Los docentes responden de acuerdo en 69%, los estudiantes dan respuestas divididas.

Tema 4 Estrategias de Aprendizaje y Comunicación

#9 No se debe decir nada en la lengua extranjera hasta que pueda decirlo correctamente. Los docentes responden no estar de acuerdo en 90%. Los estudiantes dan respuestas divididas, por una parte son alumnos y como principiantes se les permitieron errores en vías de la fluidez y seguridad pero como docentes tienen una responsabilidad.

#12 Si escuchara a alguien hablando el idioma que estoy aprendiendo, me acercaría a ellos para poder practicarlo. La respuesta de los docentes es de acuerdo en 75%, los estudiantes están de acuerdo en 45%, pero el grupo de Tijuana-Tecate están totalmente en desacuerdo. Nos referimos a un contexto académico como se explicó anteriormente.

#17 y #21 Práctica y Laboratorio son importantes. Los docentes responden en 86% que están de acuerdo. Los estudiantes responden en forma dividida. Aquí influye también la respuesta negativa de los estudiantes Tijuana-Tecate, mientras que Ensenada y Mexicali están de acuerdo. Debe señalarse que, en el análisis de necesidades de inglés, los alumnos que responden de manera negativa preferían practicar desde fuera de la institución.

Tema 5 Motivación y Expectativas

#31 Me gustaría aprender este idioma para poder conocer a nativos del mismo. Algunos docentes están de acuerdo (45%), y más los estudiantes (50%). Para los primeros el idioma inglés es su tema de trabajo; para los segundos el tercer idioma tiene un uso más integral.

#23 Si hablo este idioma muy bien, tendré muchas oportunidades de usarlo. Los docentes y alumnos responden estar de acuerdo, 57 y 52% respectivamente.

#27 Si aprendo a hablar este idioma muy bien me ayudará a conseguir un mejor empleo. Los docentes responden 69% acuerdo, los estudiantes 48%. Los estudiantes se refieren al tercer idioma, donde las oportunidades de empleo son menores que en lo que respecta al idioma inglés.

#30 Los mexicanos consideran importante hablar una lengua extranjera. La mitad de los docentes está de acuerdo, un poco menos los alumnos. Alguno de ellos comentó que seguramente no era así porque no acudían a los centros de idiomas a aprenderlo.

Reflexiones

El seguimiento a la cohorte ha proporcionado información para los alumnos y para los investigadores. Las creencias de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de Idiomas reflejan el conocimiento que han adquirido tanto formal como práctico, ya que han estado estudiando un tercer idioma ellos mismos durante el programa. Están inmersos en un medio multilingüe.

Dos aplicaciones de los instrumentos permitieron medir el impacto de las variables en sus creencias, considerando la maduración, la instrucción, los docentes y el campus. Algunos estudiantes cursan tronco común en la ciudad de origen, pero deben trasladarse a otro campus para completar el programa, y eso permitió ver el efecto del docente y del contexto, haciendo evidentes las diferencias intra-culturales. Especialmente, las diferencias encontradas serán evidentes en otras ciudades y en otros países al hacer investigación transcultural.

Los estudiantes mostraron repetidamente que lograron medida en las respuestas relacionadas con la dificultad del lenguaje que se aprende, y en la propia confianza en este aprendizaje, a la par que aumentó su autoestima. Fue evidente el cambio estructural por el aumento de las estrategias de estudio que utilizaron, en algunos casos solo afirmando o aumentando la puntuación inicial del tipo de inteligencia preferida. También es posi-

ble observar el cambio afectivo debido al factor maduración y el mejor conocimiento del idioma inglés debido a las experiencias en el aula.

Los docentes en educación superior se ven normados por reglamentos y deben entregar un plan de clase por cada materia, dar retroalimentación oportuna y exhibir periódicamente las calificaciones de los estudiantes, detallando como se va a realizar dicha evaluación de antemano y lo que se tomará en cuenta. Todo es parte del esfuerzo por lograr transparencia en los procesos y equidad en el aula. Con ello se beneficia el estudiante siendo un auxiliar importante para adquirir una postura realista (Pajares, 1996).

Los investigadores no consideran que los estudiantes que participaron den respuestas que denotan gran

motivación ni expectativas, esto se debe especialmente a que los alumnos se refieren a un tercer idioma y el mercado laboral recién formaliza las políticas de expansión en la enseñanza de un segundo idioma.

En general, las respuestas a los temas de motivación y expectativas mostraron que los participantes se acercan a una nueva etapa en su vida como profesionales. No serán más este grupo, sino que buscarán relaciones grupales en un escenario nuevo. Los estudiantes que no han completado el programa en este semestre tienen un 50% adicional de tiempo oficial y se les anima sabiendo que han realizado el mismo esfuerzo y tienen las mismas metas que los alumnos que ahora gradúan.

Referencias

- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52: 27-58 February 2001.
- Argudín, Y. (2006). Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes. Mx. Trillas.
- Beneitone, P. y col. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto.
- Benson, P. & Lor, W., (1999). Conceptions of language and language learning. *System* 27, 459-472. Pergamon.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Groult, N. y Mercieu, V. (2002). Las representaciones mentales: definición, composición y relación con la formación del aprendiente. Módulo 2 Diplomado de formación de asesores. CELE UNAM. Mx.
- Haley, M. (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligence with Second Language Learners. *Teachers College Record*. V. 106, No. 1, January. Pp. 163-180.
- Horwitz, E., (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 27 557-576.
- Lightbown, M. and Spada, N. (2003) How Languages are Learned. Ox. Oxford University Press.
- Mariño, M. y Ortiz, E. (2011). La Formación de Profesionales Universitarios, problemas y perspectivas. Capítulo 4. Las competencias pedagógicas profesionales. Mx. BUAP
- Marton, F. and P. Ramsden. 1988. "What Does it Take to Improve Learning?" in *Improving Learning*, ed. Ramsden, pp. 275-283.
- Orth, U. y Yasemin, R. (2011). Self Esteem Development from age 14 to 30 years, a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 101 No. 3. APA.
- Pajares, F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: clearing up a messy construct. *Review of Education Research*. No. 62 pp. 303-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4) pp. 543-578. Stable URL <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28199223%2962%3A3%3C307%3ATBAERC%3E2.0.CO%3B2-8>
- Phipps, S. & Borg, S. (2009) Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System* 37 (2009), Pergamon. pp. 380-390.
- Pintrick, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. N.J: Merrill Prentice Hall.
- Ramsden, P. (1989). Perceptions of courses and approaches to studying: an encounter between paradigms. *Studies in Higher Education*. 14(29. 157-8).
- Robins, R., Orth, U., Trzesniewski, K. (2009). Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort sequential longitudinal study. *Journal of personality and Social Psychology*. Vol. 98, No. 4. American Psychological Association.

- Robins, R. y Tzerniewski, K. (2002). Self-esteem Development Across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 14, No. 3 2005.
- Romero, B. (2004). Apoyo del Centro de Auto-acceso en la adquisición de un segundo idioma. Tesis de Maestría en Educación y Admon. Educativa. Facultad de Ciencias Humanas, UABC.
- Sharkey, P. (2010). The acute effect of local homicides on children's cognitive performance, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 107(26) 11733-8.
- Sharkey, P., Tirado-Strayer, N., Papachristos, A.V. and Raver, C.C. (2012, in press). The effect of local violence on children's attention and impulse control. *American Journal of Public Health* 102(12).
- Siskin, H. (2008) *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*. US. Thomson-Heinle
- Tapia, R., et al. (2013). Looking into learner needs in Mexican EITed: PIAFET Project. Vol. 1. Virtual book at: <http://www.facultaddelenguas.com/archivo/public.php?idarchivo=95&preview=1>
- Turner, L., et al. (1998). The relationship of attributional beliefs to self-esteem. *Eric Database, Adolescence*, 00018449, 19980601, Vol. 33, Issue 130. US. Libra Publishers, Inc.
- Wenden, A., (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System* 27, pp. 435-441. Pergamon.
- Woolfolk, A., (2006). *Psicología Educativa*. (9ª ed) Mx. Pearson Education.
- Yang, N-D., (1999). The Relationship between ESL learners belief and learning strategies used. *System* No. 27, 518-530 Pergamon.

Analyzing Reflective Exploratory Teaching Practice through Post Reflection Interviews and Peer Observation after watching a self-video recording

Rebeca Elena Tapia Carlín
rebetapc@yahoo.com.mx

María Luisa Zavaleta Muñoz
asiul_wonderful9023@hotmail.com

Eliphelet Rivera Cuayahuitl
eliphelricu@hotmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Abstract

The aim of this qualitative research was to foster and analyze a reflective exploratory teaching practice of a pre-service teacher in an indigenous bilingual Primary school in the state of Puebla. The instruments used were initial and final post reflection interviews, peer-checklists and self-video recordings. While the initial application of them helped the participant to reflect on her initial teaching performance, the final helped her to reflect on her improvement. The research findings revealed that after reflecting on some aspects of her initial performance teaching a lesson the pre-service teacher developed a reflective attitude. Results showed that the participant's performance when teaching improved after integrating reflection to her practices. The fact that the participant included reflection on her teaching practices at a pre-service teaching level took her to start developing and growing professionally since she started to realize about the aspects she needs to improve in a near future.

Key words: teaching practice, reflective practice, pre-service teacher, indigenous bilingual education

Resumen

El objetivo de esta investigación cualitativa fue el fomentar y analizar la práctica exploratoria reflexiva de una prestadora de servicio social dentro de una escuela primaria in-

dígena en el Estado de Puebla. Los instrumentos usados fueron entrevistas de post-reflexión, listas de evaluación por un compañero y video- grabaciones. Mientras que la aplicación inicial de los instrumentos ayudó a la participante a reflexionar en su desempeño como profesora; la final la ayudó a reflexionar en su mejora. Los descubrimientos de la investigación revelaron que después de reflexionar en algunos aspectos de su desempeño inicial enseñando una lección la estudiante de servicio social desarrolló una actitud reflexiva. Los resultados mostraron que su desempeño mejoró después de integrar dicha reflexión a sus prácticas. El hecho de que la participante incluyera la reflexión en sus prácticas de enseñanza desde un nivel de preparación para la docencia la llevó al comienzo de su desarrollo y crecimiento profesional puesto que inició a darse cuenta de los aspectos que necesitaba mejorar en su enseñanza en un futuro cercano.

Palabras clave: *práctica docente, práctica reflexiva, practicas, educación indígena bilingüe.*

Introduction

“English teachers should be autonomous learners in their life-long career” (Nhu & Thuy, 2006, p. 5). In order to be able to do so, any professional teacher has to fulfill a set of requirements. According to Wallace (1991, p.5) these are the following:

“a basis of scientific knowledge; a period of rigorous study which is formally assessed; a sense of public service; high standards of professional conduct; and the ability to perform some specified demanding and socially useful tasks in a demonstrably competent manner”.

As such requirements may make of students of ELT professional teachers, a careful and reflective acquisition and practice of them becomes essential in teacher training courses where “the trainees are to be encouraged to develop their professional expertise in an autonomous

and self-directed way” (Wallace, 1991, p.19). This shows that reflection is indispensable in professional development (Borko & Putnam, 1995, cited in Tapia, 2010).

Learning to be a teacher through a reflective approach is a valuable opportunity to critically reflect about self-attitudes, beliefs, assumptions and teaching practices (Richards & Lockhart, 1994). As it can be seen, such an approach clearly demands from teachers and student teachers a gathering of information from themselves for then examining it. They should be able to take responsibility and manage their own learning. Reflecting on one’s professional performance is crucial in identifying good and bad aspects of one’s teaching and in thinking about what to conserve or later improve (Wallace, 1991).

A useful instrument that helps teachers to reflect on their teaching is the use of self-video-recordings. According to Orlova (2009), video recording is one of the most valuable tools for SLTE since it is an objective and permanent source that a teacher can view repeatedly to observe various aspects of classroom practice. Hence, it is a great stimulus for self-reflection in a pre-service EFL program. However, this instrument needs to be complemented other instruments to foster a more formal kind of reflection. This is why in this paper post-reflection interviews and peer observation checklists were essential.

As it can be seen, the purpose of this research was fostering a reflective exploratory teaching practice of a pre-service teacher through the use of post-reflection interviews and peer observation checklists after watching a self-video-recording of the participant teaching a lesson. This had the aim to encourage her to use her first teaching experiences from her service learning as an opportunity to make of them a reflective exploratory teaching practice. Thus, enhance her professional development. The present study took place in a bilingual primary school located in a rural community called Nealtican in the State of Puebla, Mexico. The participant was doing her service learning in one of the sixth grades of this Primary. Since this was only one specific case to be analyzed, the method used was a case study.

This was a qualitative research. “Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” Lincoln (cited in Ospina, 2004, p.2). In this study, the reflections made by the participant in order to improve her performance after watching her videos were based on her beliefs about what a good teacher is.

The methodology used in this study consisted in the initial and final application of the instruments used. They

were video-recordings, post-reflection interviews and peer feedback checklists. After this, two debriefing sessions were organized; an initial to let her make a self-evaluation and a final to make a peer evaluation based on the recordings.

This study strived to answer the following research questions:

1. What were the reflections the pre-service teacher did after watching her video-recordings and reflecting with the help of the post-reflection interviews and peer observations made?
2. What were the benefits the pre-service teacher received from reflecting on her teaching performance teaching a class?
3. How beneficial was peer evaluation in an exploratory teaching practice?

The contribution done by this research is intended for pre-service teachers beginning to teach. Although this was a case study and any generalization could be made, it can be added to the examples that support the idea that the use of instruments as post-reflection interviews and peer observation for the implementation of reflection at a pre-service teaching level is a very useful developmental tool in the process of professional grow and better formation of pre-service teachers

Literature Review

Defining reflective exploratory teaching practice

According to Allwright (2005), the most compelled author in investigating about exploratory practice (EP), it is an approach to classroom research. However, this does not mean it is a research method. It is a way to understand the nature of the classroom life, its quality of life. It is closely related to Action Research but the difference lies in that this latter refers to the identification of problems and its solutions while EP to the actual understanding of them. Besides, EP concerns epistemological and ethical dimensions that Action Research does not take into account since it is more technical in doing things (Allwright, 2005).

EP is not a merely technical approach; it is a different perspective that looks at the classroom life with ethical concerns. It implies a relation of trust between the researcher and the people being researched. It is not only a matter of ‘I research my teaching’ but ‘we research our practices’ which means that both students and teacher are essential elements in the effective development of the teaching-learning process (Allwright, 2005). In the sense of Lave and Wenger (1991): Every person involved in the practice has the right to develop their own understandings

and to expect others to help instead of obstructing their way.

According to Allwright (2005, p. 360) these are the six principles underlying the development of EP and two practical suggestions:

Principle 1 - Put “quality of life” first.

Principle 2 – Work primarily to understand language classroom life.

Principle 3– Involve everybody.

Principle 4 – Work to bring people together.

Principle 5 – Work also for mutual development.

Principle 6 – Make the work a continuous enterprise.

Suggestion 1 – Minimize the extra effort of all sorts for all concerned.

Suggestion 2 – Integrate the “work for understanding” into the existing working life of the classroom.

The first two principles (Put “quality of life” and Work primarily to understand language classroom life) mean that the teacher should focus more on understanding the life in the language classroom rather than in solving problems related with the language used in the classroom. The next three principles (“involve everybody,” “work to bring people together,” and “work also for mutual development”) show the ethical perspective from which EP looks at the classroom life. They reveal the fact that this approach is purely social and pays attention to both individual as well as collective understandings for everyone gets profits, so a common development is made. The sixth principle (‘make the work a continuous enterprise’) suggests that the process of understanding should never finish. It should become part of the teacher and students life since, in a classroom, there are always puzzling situations that need to be understood and solved.

Although it seems that the last principle suggests that teachers should be always spending time from their class time to make it possible, it is not like that. This is why Allwright make the two last suggestions (‘minimize the extra effort of all sorts for all concerned’ and ‘integrate the work for understanding into the existing working life of the classroom’) which advises teachers to find a way to combine their classroom activities devoted to language learning with short time activities directed to explore the life of their classroom. In other words, EP should not block the process of teaching-learning (Allwright, 2005).

To conclude this section it can be said that EP is not a matter of experimenting in the classroom but rather an

ethical way of doing research that denies the idea of trying out new ideas or methods in the classroom (Dar, 2012). EP is concerned with interpersonal relationships of trust with human beings. Hence, the importance of human teachers willing to work with human students in seeking their mutual development.

Cooperative development as an accompaniment for a RETP: Reflecting through a peer’s eyes

It has been mentioned before that in pursuing a professional development, self-reflection plays a crucial role. It does so since it allows teachers to find out more about themselves and involves them in a continuous improvement process, desire which, according to Edge (1992), is often referred to as *empowerment*. When teachers talk about development, they usually refer to a self-development. In other words it refers to ‘my development is in my own hands’, so ‘everything I find out only works for me, benefits me and satisfies me.’ However, “this emphasis on one self does not mean that we should work in isolation” (Edge, 1992, p. 3). Isolation impedes progress reducing teaching to a simple any other activity shared with no one. Thus, self-development cannot be reached in isolation, but rather, in cooperation with other people: colleagues and students (Edge, 1992). This is why Edge argues that a ‘cooperative development’ is necessary in teacher development. When there is cooperation among teachers there is a better mutual understanding of experiences and opinions. At the same time they enrich themselves with such understandings and experiences of others.

In this paper it was considered that a Cooperative Development was a very useful approach to accompany a RETP for two reasons. On the one hand, both approaches have the same goal, going towards a professional development. On the other, complementing self-reflection with peer evaluation eases the accomplishment and enrichment of such development. It may sound odd talking about professional development and pre-service teachers; nevertheless, it is worth mentioning that such development, contrarily of what it is usually thought, may start and should start from such training stage. In fact, “teacher development can only occur when the teacher decides to do so” (Bailey et al, 2001, pp. 5-6, cited in Tapia, 2008, p. 38).

Edge (1992) says that Cooperative Development suits a variety of teaching contexts and purposes. One of them is pre-service training because here no teacher training or teacher education which imply a difference of status between people working together, are involved. This is all

about cooperation between equals in order to achieve a person's self-professional development.

Linking Service learning to a reflective exploratory teaching practice

If service learning offers the students the chance to think, talk, or write about what they do and observe during the actual service activity (National and Community Service Act of 1990), why not to use this experience as an opportunity to reflect on it by exploring and understanding it in a deeper way? By doing this, more benefits could be obtained from it to both participants involved in this process, the community and the students doing their service learning, specifically in teaching. "Studies related to service-learning state that in order to identify the outcomes of integrating service-learning into coursework there must be opportunity for student reflection" (Rhodes, 1997, cited in Spencer, Cox-Petersen and Crawford, 2005, p. 3), "be it through writing or discussion, to facilitate the connection between service and learning." Waterman (1997) also agrees with the idea of taking the concept of reflection as an essential component for reaching of educational goals. Another author pointing out the importance of reflective activity in learning is Dewey (1916) whose claim is that we learn from experience. Learning from experience "is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence" (Dewey, 1916, p. 73). In other words learning comes from a continuous reflection about the things we live and do. Thus, if by doing service learning pre-service teachers are exposed to a great number of experiences in which they are active participants, a reflective analysis can be made from those events. As it can be seen, "reflections help teachers clarify their thinking and anticipate decisions and future action" (Spencer, Cox-Petersen & Crawford 2005, p. 3).

All the information above demonstrates that it is possible to make a connection between service learning and a reflective exploratory teaching practice.

Methodology

In this qualitative case study the sample population was one Mexican female pre-service teacher whose age was 21. She was studying the last term in the major in ELT at the state University of Puebla (BUAP). She was doing her service learning teaching English in one of the two sixth grades of an indigenous bilingual primary school located in a rural community called Nealtican, in the state of Puebla. The school holds a number of 309 students. Although

this school holds the name "bilingual", it can be now considered "trilingual" since, apart from Nahuatl and Spanish, English was started to be taught (Álvarez, 2012).

Instruments

For the purposes of this inquiry, the main instruments used were the following: video-recordings, post-reflection interviews and checklists for peer observation and feedback.

Video-recordings

For the purposes of this research two lessons from the pre-service teacher were recorded. From each session, the first and the last twenty minutes were recorded. While the first video and audio recording was made at the beginning of the study, the second was made at the end. The purpose of the first recording was gathering evidence from the participant's performance during a teaching session for posterior reflection. The second was to evidence the participant's improvement after having explored and reflected on her video.

Post reflection interview

Post-reflection interviews we used to gather enough information as possible to be analyzed. This interview was made just after the pre-service teacher watched her video. The interview entailed nine questions related to evaluative decisions which a teacher makes after a lesson has been taught. This instrument was adapted from Richards & Lockhart (1994) (See Appendix A).

It is important to mention that the answers to these questions were based on the participant judgments on her own personal belief system about what constitutes good teaching (Richards & Lockhart, 1994).

"It is assumed that what teachers do is a reflection of what they know and believe, and that teacher knowledge and "teacher thinking" provide the underlying framework or schema which guides the teacher's classroom actions" (Richards & Lockhart, 1994, page. 29).

Peer observation

In order to make the most of videos in fostering a reflective exploratory teaching practice, peer observation was suggested too. As the aim of this research was triggering a self-reflection made by the participant, the role of peer observation was that of being one more source for gathering information (Richards & Lockhart, 1994). It consisted in giving the participant an observer's perspective so that she could become more aware of her performance when giving a class.

In this study, another pre-service teacher in the area of ELT was asked to watch the video and at the end

give feedback to the participant. This process was carried out just after the participant watched her video, shared her thoughts aloud and answered to the post-reflection interview.

In order to get feedback from the observer, she was provided with a checklist which contained certain aspects to be focused on (see appendix G).

As the peer was the researcher of this study herself, it could be assured that the recordings are reliable since they were made from a common day in the classroom life. Thus, any of the restraints stated by Wallace (1991) about the unreliability of observing somebody else giving a class can be eliminated. For example, it could be assured that the class was not rehearsed and that the students did not know what was going to be taught.

Once all the previous instruments were applied, the participant was asked what three things she wanted to improve after exploring and reflecting on her performance teaching a lesson.

Results

The objective of this study was to foster a reflective exploratory teaching practice of a pre-service teacher through post-reflection interviews, peer observations and video-recordings of her performance. Making recordings of her giving a lesson for then making a reflection gave her the opportunity to improve some aspects of her teaching. This was clearly a potential trigger to encourage her professional development even when she still was in a training stage.

The following section presents the findings and the results obtained from the application of the instruments used.

Results from the initial application of the instruments

➤ Initial Post Reflection Interview

The first instrument to be analyzed was the initial post reflection interview. It consisted in asking the participant a set of nine questions in order to help her to reflect on specific aspects of her performance before, during and after the lesson. The questionnaire used was an adaptation from Richards & Lockhart (1994, p. 87) (See Appendix A). The questions were related to the strengths and weaknesses of the lesson and student learning.

This questionnaire provided the pre-service teacher with a more structured criteria for evaluating her lesson. Other questions were raised by the researcher in order to gather the information as clear as possible. It is important to mention that all the participant's answers were based

on her personal belief system about what constitutes good teaching (Richards & Lockhart, 1994).

The findings of the initial post-reflection interview were as follows (see Appendix B for transcription). All her answers were based on the video made of her performing a lesson.

Question 1. Success of the lesson

Initial performance

According to the participant, her objective for the lesson was to make a review of all the topics she had given on mathematics. The participant believed that the lesson had been more or less successful since she realized she had had some problems in managing the class. For example, she claims not having given clear instructions to the students and not having appropriately managed the time devoted for each activity. She considered them too long. In the participant's words:

“...the activities, in a period of time were boring” (Lines 7-8, see Appendix B).

Question 2. Strengths and weaknesses of the lesson

Initial performance

The participant started naming her weaknesses. First, she again made reference to the way she gave instructions. According to her, she did not give clear instructions. Secondly, she saw as a mistake not having monitored the students around the classroom. As a result “some of the teams were passive” said the participant. She realized that some students did not participate. In the participant's words:

“The same students that I know that participate, they were active, and others were like passive and in a negative attitude, I could observe that” (Lines 28-30).

Another weakness she could find was that she did not establish a level of difficulty on the activities she used. As a result, the students lost attention to the lesson because the exercises were too easy at the end. Interestingly, this problem was identified once after watching the video. The participant claimed that when she was in the class she thought the students were actively involved in it, but it was not at all.

Among her strengths are the sitting arrangements, the materials she used, and the activities she usually creates on her own. First, she does not like to work with students seated in the same place all the time, so she frequently asks them to move their seats and work in a

variety of ways. Secondly, the materials she used, according to her, are appropriate to her students' needs. For her it is also easy to design brand new activities just from her creation.

Question 3. Did they learn what they were expected to learn?

Initial performance

According to the pre-service teacher they learn what they were intended to learn since they needed a review like the one she provided.

“They were remembering and relating the activities with their previous knowledge” (Lines 56-57)

Question 4. What the students learned from the class.

Initial performance

According to the participant beliefs, the students learned how to work in teams.

Question 5. Did the lesson address students' needs?

Initial performance

The participant affirms that the lesson addresses students' needs because they liked to work with dynamic activities.

Question 6. Level of difficulty

Initial performance

According to the participant, it was not established an appropriate level of difficulty of activities for the class. This means, she could have put her easiest activities at the beginning and the difficult ones at the end.

Question 7. Involvement of the students in the lesson

Initial performance

In the words of the participant:

“No, because as I said before, I... in the video I watched that not all the students were involved and they were in a passive and also in a negative attitude, and they were not participating at the same level as the ones who are active and like saying ‘I know the answer’ yeah.”

Question 8. Did the lesson arouse students' interest in the subject matter?

Initial performance

The pre-service teacher could observe that at the beginning they were motivated but at the end they were not because of the ease of the activities.

Question 9. Did I do sufficient preparation for the lesson?

Initial performance

The participant's answer was ‘more or less’ since she recycled some material from previous lessons in order to make the revision.

Table 2 shows a summary of the findings from the post-reflection interview. It presents the aspects in which the pre-service teacher focused on now that she reflected with help of the interview.

Table 2. Reflection made by the pre-service teacher in the initial Post-reflection interview

<p><i>Success of the lesson</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -more or less -some problems faced (giving clear instructions/time management)
<p><i>Strengths</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -sitting arrangements -Materials used -original activities created by the teacher -The majority of students learned what they were intended to learn. -They learned how to work in team. -The lesson addressed students' needs because the pre-service teacher brings dynamic activities for the class.
<p><i>Weaknesses</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -lack of clear instructions -lack of monitoring students -lack of participation of some students -Not appropriate level of difficulty of activities -lack of some students' attention.

➤ Initial Check-list for Peer-feedback

The second instrument to be analyzed was the checklist for peer-feedback (see Appendix F). This instrument was applied to a peer, in this case the researcher herself. She was required to watch the video and fill in the check list with the information required. The application of this instrument did not have the purpose to make an evaluation but rather gather more information about the pre-service teacher performance for she could have a wider vision of it.

The findings from the analysis of the check list for peer feedback are shown in the following table (see Table 3a).

Table 3a. Findings from the initial peer feedback observation check-list

<i>Aspects in which the pre-service teacher shows proficiency in the skills.</i>	<i>Aspects in which the pre-service teacher has mastered the basic elements.</i>	<i>Aspects in which the pre-service teacher has awareness of the basic elements.</i>
Makes use of previous knowledge	Encourages participation and involves students	Encourages the use of English as much as possible.
Give students time to think	Clear instructions	
Challenges students	Uses of elicitation techniques	
Clear explanations	Uses her voice appropriately	
	Uses a variety of techniques	
	Group control	
	Group motivation	
<p>Other observations made by the peer:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A rapport activity was missing at the beginning of the class. -Any opportunity could be taken to encourage the use of English. For example, naming colors if they already know them. -Lack of praising for students with a motivating attitude (phrases like very good! You're doing well, receive an applause...) -Activities could be shortened for the students don't get bored. -A way to involve all the students in the classroom could be found. 		

The table above was divided by categories which show the peer's perspective in observing the lesson. In the first category presented here, according to the peer, the participant shows proficiency in giving students time to think, challenging them and give clear explanations of certain grammatical point. The second category presents the aspects which the pre-service teacher has mastered but is still lacking of practice in order to get proficiency on each of them. They are encouraging participation and actively involving students in the lesson, using appropriate elicitation techniques, using her voice appropriately, using a variety of techniques, controlling the group and motivating the group with appraisal. The last category shows one important aspect that the teacher should take into account, encouraging the students to use English.

After presenting all the information gathered to the pre-service teacher and as a consequence fostering a reflective attitude in her, finally she was asked to choose at least three things she wanted to improve within eight weeks, when the second and final recording would take place. The elements she wanted to work on were the following:

1. Giving clearer instructions
2. Time activities according to students' needs.
3. Praising students

From all this information gathered it can be seen that throughout all the process of reflection the pre-service teacher's main concerns were improving the way she gave instructions and more effectively manage the time when doing activities. The last aspect she wanted to improve was praising students, one of the suggestions made by her peer.

All of this shows that the combinations of the instruments used for this research and the peer feedback has effectiveness in fostering a reflective attitude towards teaching performance even from a pre-service teacher stage.

After making this decision, the pre-service teacher was asked to pay attention to the aspects she chose in order to improve them in an eight-week period of time when a the second part of this study will take place. Results from the final application of the instruments

➤ Final Post Reflection Interview

The final post reflection interview consisted in asking the participant the same set of questions from the initial debriefing session in order to help her to reflect on specific aspects of her performance before, during and after her last video recorded lesson. Other questions were raised by the researcher in order to gather the information as clear as possible. Once again it is important to mention that all the participant's answers were based on her personal belief system about what constitutes good teaching (Richards & Lockhart. 1994).

The findings of the final post-reflection interview were as follows (see Appendix D for transcription).

Question 1. Success of the lesson

Final performance

According to the participant, her objective for this lesson was that students could identify the names of the parts of the body. The participant believed that the lesson was successful since she could organize all the sections of the class.

Question 2. Strengths and weaknesses of the lesson

Final performance

The participant started naming her strengths. According to her the strengths were the use of a song and a game. However, according to her, her main weakness was not to focus her attention on the passive students.

“Strengths...hum...the song, the game, and could be the...well, the weaknesses could be that I wasn't focused on the students who were passive, so maybe it is a weakness” (Lines 6-8)

Question 3. Did they learn what they were expected to learn?

Final performance

The participant claimed that they learnt what they were intended to learn. In this case she accomplished her objective for the lesson.

Question 4. What the students learned from the class.

Final performance

According to the participant beliefs, the students learned the intended content, to work in teams and being respectful while being in class.

Question 5. Did the lesson address students' needs?

Final performance

According to the participant the lesson addressed her students' needs since it was important to make a revision of

the basic content before starting reviewing the more difficult one. In the words of the participant:

“...it was a kind of review because those kinds of topics are essential and also are basic for them and then it is also to continue with difficult topics” (Lines 28-30)

Question 6. Level of difficulty

Final performance

According to the participant the level of difficulty was appropriate since it was a revision of the content they had already seen.

Question 7. Involvement of the students in the lesson

Final performance

The participant claims that some students were not so involved in the lesson. In the words of the participant:

“No, because also I could notice that some of them were passive and also I didn't asked them to participate...” (Lines 36-37)

She thinks she needs to encourage more participation from them specifically.

Question 8. Did the lesson arouse students' interest in the subject matter?

Final performance

According to the participant's beliefs they were interested in the subject matter. In the participant's words:

“Yes because they were very...well, for example with the game and with the song they were motivated and also with the game they already played in previous classes, so they knew what they had to do and also it was a kind of competitive activity” (Lines 46-49)

Question 9. Preparation for the lesson?

Final performance

The participant claimed that this was a review of a topic previously seen, so she had already prepared the material and kind of activities to teach the topic.

Table 2b shows a summary of the findings from the post-reflection interview. It presents the aspects in which the pre-service teacher focused on now that she reflected with help of the interview.

Table 2b. Reflection made by the pre-service teacher in the initial Post-reflection interview.

<i>Success of the lesson</i> -successful lesson.
<i>Strengths</i> -well organized sections of the lesson -the majority of the students enjoyed the song and the game played in class. -appropriate level of difficulty of the activities done in class. -Most of the students learned the content of the lesson -they learned to work in teams and be respectful
<i>Weaknesses</i> -lack of involvement in the lesson of some students -Lack of encouragement for passive students by the teacher

Apart from the set of nine questions asked to the pre-service teacher, the researcher formulated some other questions with the aim of getting more specific comments from the participant about her improvement shown in this final video recording compared with the one recorded at the beginning of this study. Such questions and answers from the participant can be found in lines 50-166 (see Appendix D). They were based on the 3 aspects she decided to work on at the end on the initial debriefing session. They were giving clearer instructions, timing of activities to catch students' attention and praising students. Table 4 contains the main findings on her improvement on these three aspects, comments about other areas of improvement and comments about the use of video-recordings to foster a reflective exploratory teaching practice.

Table 4. Final comments on the pre-service teacher improvement

Instructions	"Instructions...I think that I didn't work on that... because I didn't have a clear instruction at the beginning 'we have to do this and after this' and maybe the instructions were not in English. They were more in Spanish, so students could get the idea, for example, 'don't write on your notebook' 'please, pay attention' 'first and then you have a time to write' and maybe I said that kind of instructions, but for example for the game I couldn't explain the game or the instructions in English because they already knew the rules".
Time of activities	"I could manage the time but I have to improve in some activities like pronunciation because they are a big group but I have to work on how to make them to participate or being involved in that kind of activities, but without they get bored. It's part of the job".
Praising students	"I could improve more in the way I encouraged the students because I know that I have to use the reward like 'very good' but I have to be more cheerful".
Comments about other areas of improvement	
<i>Encouragement of more use of English:</i>	"I took that decision because it was part of my social service, it was a rule to use more English instead of Spanish. Maybe if they didn't get the idea you could use Spanish but also you could use your body language for explaining"
<i>Improvement in giving the lesson:</i>	"it was easier for me to give an English class than to give a mathematics class because it's too hard to find the vocabulary about mathematics or about geography...and for example the material that I used in this class I've already made it. So, it was easier for me to give the English class".

<i>She was more enthusiastic</i>	“About this video... I was more enthusiastic because as I mentioned for all of us as students of teaching English it is easier to teach English than mathematics, so, I don’t hate mathematics but it’s hard. And also, for example, the game that I use with them could be part of other classes because they know how to play it, but now using a different strategy because I told you that maybe for the next time could be only the name of the parts of the body and not the pictures”
----------------------------------	--

From table 4 the following can be stated: 1) By reflecting on her teaching performance the pre-service teacher realized how much she improved in the aspects she chose at the end of the first debriefing session after reflecting on the initial and final application of the instruments. 2) She improved in praising students and managing the time, but she claimed not having improved too much on giving clear instructions, in part because the last lesson was a review of what they knew, so the students did not need too many instructions. However, although she did not improve in the last mentioned aspect, she improved in encouraging more the use of English. This was clearly seen by comparing the initial and final recordings and reflections made by the participant. The final application of the instruments clearly shows how she used and motivated the students to use more English. And 3) Although the use of video-recordings may have some disadvantages, such as the strange feeling some students feel when being recorded, they are effective in helping the pre-service teacher to realize about what life is like inside her classroom and therefore what and how to improve.

Final Check-list for Peer-feedback

The final checklist for peer-feedback (see Appendix F) was applied again to her peer, the researcher. She was again required to watch the video and fill in the check list with the information required. As the initial application of this instrument, this final did not have the purpose to make an evaluation but rather gather more information about the pre-service teacher performance for she could have a wider vision of it.

The findings from the analysis of the final check list for peer feedback are shown in the following table (see Table 3a).

Table 3b. Findings from the final peer feedback observation check-list

<i>Aspects in which the pre-service teacher shows proficiency in the skills.</i>	<i>Aspects in which the pre-service teacher has mastered the basic elements.</i>	<i>Aspects in which the pre-service teacher has awareness of the basic elements.</i>
Makes use of previous knowledge	Encourages participation and involves students	
Give students time to think	Challenges students	
Gives clear instructions	Uses elicitation techniques	
Gives clear explanations	Uses teaching materials appropriately	
Encourages to use English as much as possible		
Uses her voice appropriately		
Uses body language		
Uses a variety of learning styles		
Uses a variety of techniques		
Group control		
General group motivation		
Other observations made by the peer:		
Make sure all the students participate		

Table 3b was divided by categories which show the peer's perspective in observing the lesson. In the first category presented here, according to the peer, the participant shows proficiency in making use of previous knowledge, giving students time to think, giving clear instructions, giving clear explanations, encouraging to use English as much as possible, using her voice appropriately, using body language, using a variety of learning styles, using a variety of techniques, controlling the group and motivating the group with appraisal. The second category presents the aspects which the pre-service teacher has mastered but is still lacking of practice in order to get proficiency on each of them. They are encouraging participation and actively involving students in the lesson, challenging the students, using elicitation techniques, and using teaching materials appropriately. The last category was not used by the peer.

After having reflected on all the information gathered, the pre-service teacher was asked again, now based on the last video, what aspect she would choose to work on for improvement. She answered that after having watched and reflected on the videos her main concern was working on improving her on speaking ability in order to get more confidence to talk with her students and develop in them such ability.

Conclusions

This research came from the following question: where is the starting point of a professional teaching development? Once you have a title as a teacher? I personally believe that the starting point of a teacher's development is at the teacher training stage. Although we are being trained to become teachers, we should seriously visualize ourselves as professionals of our area since now. We should start wearing the shoes of a teacher and start reflecting on everything we do and the decisions we take. We can start reflecting, for example, when doing our service learning if we have the opportunity to teach or in our actual teaching practices.

Whatever preparing teachers do not do now, it will be very hard for them to do it in the future when they are supposed to be ready to be teachers. Pre-service teachers who do not have a reflective attitude towards teaching now in their practices will find very difficult to use reflection in their actual teaching as professional ELTs.

For the reasons mentioned above I encouraged in this case one pre-service teacher to take the actual role of a teacher and start reflecting and exploring her teaching practices through the use of post-reflection interviews and

peer feedback in order to demonstrate that it is possible for teacher students to become professional being at this stage.

Answers to the research questions

The following are the questions and answers to the research questions:

1. What were the reflections the pre-service teacher did after watching her video-recordings and reflecting with the help of the post-reflection interviews and peer observations made?

As it can be seen, this study let the pre-service teacher participant to reflect on various aspects of her performance. However, in order to obtain clear results of her improvement, it was necessary to narrow these aspects by focusing on only three main aspects she particularly wanted to improve. These were: giving clearer instructions, managing the time of the activities according to her students' needs and improve her manner of praising students.

2. What were the benefits the pre-service teacher received from reflecting on her teaching performance teaching a class?

By having reflected on her teaching performance, the pre-service teacher increased her awareness about what was really happening in her classroom and how positively or negatively she was contributing to the learning process of the students. This clearly benefited her in that at the end she could improve her teaching performance.

3. How beneficial was peer evaluation in an exploratory teaching practice?

The feedback the pre-service teacher received from her peer was a valuable piece of information since this let her see her teaching performance from a different perspective apart from hers. This certainly increased her opportunities for self-reflection. She actually took into consideration to be improved one of the aspects her peer pointed out as one of her weaknesses when performing a lesson.

From carrying out this research the following can be stated: Reflection leads to awareness, awareness leads to understanding and change, understanding and change leads to improvement, and improvement in our teaching practices leads us to our professional development.

References

- Allwright (2005). *Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice*. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 3, (pp. 353-366). Retrieved from: http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso_Web/ESOL%20Modification%20Research/exploratory_research_practice_in_classrooms.pdf
- Álvarez, K. (2012) Nealtican cuenta con una escuela trilingüe. *Diario: EL POPULAR*. Retrieved from: <http://elpopular.mx/local/nealtican-cuenta-con-una-escuela-trilingue/>, 27/11/12.
- Dar, Y. (2012). *Exploratory practice: Investigating my Own Classroom Pedagogy*. IATEFL Research SIG. *ELT Research Issue 26*. University of Leicester. Retrieved from: http://resig.weebly.com/uploads/8/1/4/0/8140071/practitioner_research.pdf
- Edge, J. (1992). *Cooperative Development. Professional Self-development through Cooperation with Colleagues*. Longman. UK.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. UK. Cambridge University Press. Retrieved from: [http://books.google.com.mx/books?id=CAVIOrW3vYAC&pg=PA126&lpg=PA126&dq=Lave,+J.,+%26+Wenger,+E.+\(1991\).+Situated+learning:+Legitimate+P+peripheral+participation.New+York:Cambridge+University+Press.&source=bl&ots=OApBwu3EEk&sig=9scjz-uG4jhEUzlyr3C1OrhXd_c&hl=es&sa=X&ei=-CqxUL-7MKLc2AX2wIDYDA&ved=0CFUQ6AEwBA#v=onepage&q=Lave%2C%20J.%2C%20%26%20Wenger%2C%20E.%20\(1991\).%20Situated%20learning%3A%20Legitimate%20P%20peripheral%20participation.New%20York%3ACambridge%20University%20Press.&f=false,22/11/12](http://books.google.com.mx/books?id=CAVIOrW3vYAC&pg=PA126&lpg=PA126&dq=Lave,+J.,+%26+Wenger,+E.+(1991).+Situated+learning:+Legitimate+P+peripheral+participation.New+York:Cambridge+University+Press.&source=bl&ots=OApBwu3EEk&sig=9scjz-uG4jhEUzlyr3C1OrhXd_c&hl=es&sa=X&ei=-CqxUL-7MKLc2AX2wIDYDA&ved=0CFUQ6AEwBA#v=onepage&q=Lave%2C%20J.%2C%20%26%20Wenger%2C%20E.%20(1991).%20Situated%20learning%3A%20Legitimate%20P%20peripheral%20participation.New%20York%3ACambridge%20University%20Press.&f=false,22/11/12)
- Orlova, N. (2009). Video Recording as a Stimulus for Reflection in Pre-service EFL Teacher Training. *English Teaching Forum*, 47(2), 30-35. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ923452>, 13/11/12.
- Ospina, S. (2004). *Qualitative Research*. London. SAGE publications. Retrieved on 09/25/12 from: http://wagner.nyu.edu/leadership/publications/files/Qualitative_Research.pdf
- Nhu, P. Q. & Thuy, T. N. T. (2006) Video-recording: Enhancing pre-service teachers' self- reflection and teaching skills. College of Foreign Languages Hue University. Retrieved from: <http://www.vnseameo.org/TESOLConference2011/PPT/Phan%20Quynh%20Nhu%20&%20Ton%20Nu%20Thanh%20Thuy.pptx>, 24/12/12.
- Richards, C. J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge Language Education. CUP.
- Spencer, B.H.; Cox-Petersen, A. M. & Crawford, T. (2005) Assessing the Impact of Service-Learning on Preservice Teachers in an After-School Program. *Teacher Education Quarterly*. Retrieved from: http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2032/Vol%2032%20PDFS/32_4/17spenceretal-32_4.pdf, 15/11/12
- Tapia, R. E. (2008). *Analysing Trainee Beliefs about Thesis Writing and Professional Development*. Department of Linguistics Division of Linguistics and Psychology Macquarie University. Retrieved from: <http://minerva.mq.edu.au:8080/vital/access/services/Download/mq:7745/SOURCE3?view=true>, 14/11/12
- Tapia, R. E. (2010). Thesis Writing and Professional development beliefs. In S. Santos (Ed.) *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*, pp. 209-238. Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Wallace, J. M. (1991). *Training foreign Language Teachers*. UK. CUP.
- Waterman, S. A. (1997). *Service Learning. Applications from the Research*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Appendix A

Questionnaire for the Post-Reflection Interview

1. Was this lesson successful?
2. What were the main strengths and weaknesses of the lesson?
3. Did the students learn what they were intended to learn?
4. What did the students get out of the lesson?
5. Did the lesson address the students' needs?
6. Was the lesson at an appropriate level of difficulty?
7. Were all the students involved in the lesson?
8. Did the lesson arouse students' interest in the subject matter?
9. Did I do sufficient preparation for the lesson?

Adapted from Richards & Lockhart (1994)

Appendix B
Transcription of the initial Post-reflection questionnaire

001LU	<i>Was this lesson successful? What do you think?</i>	
002A	Uhm...about the video...the objective it was not...uhm...	
003L	<i>What was your objective?</i>	
004AL	The review of all the topics...but for example when I gave the instruction I was not clear	
005	about that and I think that also the time it was not following that...in five minutes I had to	
006	do this and so, I think that the objective, it was clear but the activities in a period of time	
007	were bored.	
007	<i>Do you think they were too long?</i>	
008	Aha..yeah, because I didn't establish the time that they had to do the activity.	
009LU	<i>So do you consider it successful?</i>	
010A	Successful, so, so...	
011	More or less?	
012LU	More or less, yeah.	
013A	<i>What were the main strengths and weaknesses of the class?</i>	
014LU	Strengths...hum...	
015A	Something you feel it was ok, it was good.	
016LU	Strengths...start with the weaknesses...	
017A	Ok.	
018LU	ok the weaknesses were that instructions were not clear and also I made a mistake that I	
019A	couldn't monitor the classroom. For that reason some of the teams were passive. Also...	
020LU	and the participation...well, I tried that students had a participation...well... how to say	
021A	that...	
021A	<i>That all of them participate?</i>	
022	Aha...yeah, but I could observe that they don't participate...all the group because some...	
023	the same students that I know that participate, they were active and others were like	
024	passive and in a negative attitude because I could observe that. If they didn't win a point	
025	they were like angry about that, yeah. And also, for example, in solving the sums, I could	
026LU	realize that the activity, it was not from the easiest to the highest or something like that...	
027A	<i>Like you didn't establish a degree of difficulty?</i>	
028	Yeah, and also...what else? Uhm... well, for that reason I could notice that I lose the control	
029	of the group because they were doing other stuff, yeah.	
030	<i>How did you feel when you were there? Did you feel like they were participating?</i>	
031		

Name: Post-reflection interview **Place:** School of languages BUAP
Date: January 30th, 2013

Time: 3:30 pm **Interviewer:** Maria Luisa Zavaleta Muñoz

040A	I felt that they were participating but I could watch that they...	
041LU	Now that you watched the video you realize that some of them do not participate?	
042	Yeah, yeah that it wasn't...and the strengths...uhm... maybe... the seating arrangement because I'm not used to teach in the	
043A	same way that they have to be in lines or something. I try to make teams and also to promote individual participation, and also	
044	could be the material that I use, and for example to plan the lesson I'm used to like create my own activities, for example in the	
045	geography class "When I went to the space..." that was from my creation. Yeah.	
046	<i>Did the students learn what they were intended to learn? Or practice in this case that it was a revision.</i>	
047	Uhm...Yeah because I knew that after, or during vacation we are not used to study and I really wanted to review those topics for	
048	the next topics that we are going to check, yeah.	
049	And they were remembering.	
050LU	Yeah and they were remembering and they were relating their previous knowledge and then, ok, well, if they had some mistakes	
051	they could improve the way they learned them before.	
052A	<i>What did the students get out of the lesson? What could they learn from this lesson? What did they learned? Something that</i>	
053	<i>you think they took home.</i>	
054	They learned for example... I could realize that they learned to work in teams because sometimes they made comments like "it's	
055LU	not fair, why if they are working like a whole group they have the whole point if you are asking only for a person that has to give	
056A	the answer" but with those kind of activities I try to... that they learn how to work in team because for example when I asked for	
057	a special classmate they...well...the team who was with Siomara, they understand that she was the one.	
058	The special...	
059LU	Yeah, but they tried to support her, and maybe they didn't win, but... also in each class I try to remember that rule: if you are in	
060	a team, you have to work like a team, yeah.	
061	<i>Did the lesson address the student's needs?</i>	
062A	Yeah because they are, for example they are used to use dynamic activities, also... because their teacher is not like...you have	
063	to stay in your place and sit down, be quiet. Also they make dynamic activities, also for the meaningful learning, yeah. After an	
064	explanation they have to do an activity and with that they could get better the information.	
064	With the activities that you provide	
064	Yeah.	
065	<i>Was the lesson at an appropriate level of difficulty?</i>	
066	Maybe at the beginning, but also it was like...so difficult for them for example in the numbers...I didn't establish that step or that	
067		
068LU	rule, that the numbers were from the... for example sixty to two thousand...	
069A	Did you teach them these kind of numbers before?	
070	Yeah, I taught them but... uhm...I think that the activity it was not...	
071	At their level?	
072LU	It was at their level but it was not planned in an order that they could understand better the numbers. Yeah.	
073A	You mean like... that they could have answered first the easiest ones	
074	Yeah.	
075	and at the end the most difficult?	
076	Aha, the most difficult. Yeah.	
077	<i>And were all the students involved in the lesson?</i>	
078	No, because as I said before, I... in the video I watched that not all the students were involved and they were in a passive and	
079LU	also in a negative attitude, and they were not participating at the same level as the ones who are active and like saying "I know	
080A	the answer" yeah.	
081LU	<i>Did the lesson arouse student's interest in the subject matter? Were you able to make them get interested in the class?</i>	
082A	They were interested at the beginning, but at the end they were not... because it was like my fault because I didn't involve them	
083	and for that reason they were not interested to do the activity and to participate in their team.	
084	For some of them	
084	Yeah.	
085	<i>Did you do sufficient preparation for the lesson?</i>	
086LU	More or less because the material was from last year. And I used the same material because I knew it was a review and they had	
087A	to remember again how for example...how to say an addition and a subtraction... but my...well the organization, it was not clear.	
088	The organization of the activities? The order of the activities? Or..?	
089LU	The order was ok but the organization about the time.	
090A	Ok, those are all the questions, thank you for your participation.	
091	Thank you. It was good to observe my class.	

Appendix C
Initial Checklist for peer evaluation

The following table contains the results of the peer feedback.

1. Needs improvement
2. Has awareness of the basic elements
3. Has mastered the basic elements
4. Shows proficiency in the skills of this criterion

		1	2	3	4
1	Encourages participation and involves students			X	
2	Makes use of previous knowledge				X
3	Give students time to think				X
4	Challenges students				X
5	Gives clear instructions			X	
6	Uses elicitation techniques			X	
7	Gives clear explanations				X
8	Encourages to use English as much as possible		X		
9	Uses her voice appropriately			X	
10	Uses body language			X	
11	Uses a variety of learning styles				X
12	Uses teaching materials appropriately			X	
13	Uses a variety of techniques			X	
14	Group control			X	
15	General group motivation			X	
Other observations: -A rapport activity was missing at the beginning of the class. -Any opportunity could be taken to encourage the use of English. For example, naming colors if they already know them. -Lack of praising for students with a motivating attitude (phrases like very good! You're doing well, receive an applause...) -Activities could be shortened for the students don't get bored. -A way to involve all the students in the classroom could be found.					

(Adapted from Richards & Lockhart, 1994)

Appendix D.

Transcription of the Final Post-Reflection Interview

001LU 002A 003 004 005LU 006A 007 008 009LU 010A 011 012LU 013A 014LU 015A 016LU 017A 018 019 020 021LU 022A 023 024 025 026A 027 028 029 030 031LU 032A 033LU 034A 035LU 036A 037 038 039 040LU 041 042A 043LU 044 045 046A 047 048 049 050LU 051A 052 053 054LU 055A 056 057 058 059 060LU 061 062 063A 064LU 065 066 067A 068LU 0670 071A 072 073 074 075 076LU 077A 078 079 080 081 082 083 084	<p><i>Was this lesson successful? Why? or Why not?</i></p> <p>Yes because I... could organize all the sections about the class. It was a little bit...kind of boring for the students that I had to ask...but it was part of the lesson.</p> <p><i>What were the main strengths and weaknesses of the class?</i></p> <p>Strengths...hum...the song, the game, and could be the...well, the weaknesses could be that I wasn't focused on the students who were passive, so maybe it is a weakness.</p> <p><i>And I didn't ask but what was your objective?</i></p> <p>Objective...that students could identify the names of the parts of the body.</p> <p><i>And did the students learn what they were intended to learn?</i></p> <p>Yes</p> <p><i>The parts of the body? Yes?</i></p> <p>Yes</p> <p><i>What did the students get out of the lesson? What did they learn?</i></p> <p>The parts of the body and also well, I think that it was that they identified them with the pictures, but maybe for the next time they could identify their own bodies. For example, point out your hand or your leg.</p> <p><i>And apart from the lesson?</i></p> <p>To work in teams and also to be respectful because I could realize that I said phrases like 'be quiet' 'sit down please'</p> <p><i>Did the lesson address students' needs? Why was it important to teach them the parts of the body?</i></p> <p>Maybe for them it is not too much important that they learn the parts of the body, but for me it is because they already knew the parts of the body, but it was a kind of review because that kind of topics are essential and also are basic for them and then it is also to continue with difficult topics.</p> <p><i>Was the lesson at an appropriate level of difficulty?</i></p> <p>Yes.</p> <p><i>Or was it too easy or too difficult?</i></p> <p>No, it was average.</p> <p><i>Were all the students involved in the lesson?</i></p> <p>No, because also I could notice that some of them were passive and also I didn't asked them to participate or...like...could you tell me what is the name of this part of the body and point out to the picture.</p> <p><i>So you think that you needed to encourage more participation from them?</i></p> <p>Yeah</p> <p><i>And did the lesson arouse the student's interest in the subject matter? I mean the way you presented the topic, the materials, everything.</i></p> <p>Yes because they were very...well, for example with the game and with the song they were motivated and also with the game they already played in previous classes, so they knew what they had to do and also it was a kind of competitive activity.</p> <p><i>How did you see your improvement from the last?</i></p> <p>I could improve more in the way I encouraged the students because I know that I have to use the reward like 'very good' but I have to be more cheerful.</p> <p><i>How difficult was it to say 'very good'?</i></p> <p>It was not too difficult, but it was not the same as with kids of first grade because they are of 6th grade, and they are not aware to be in situations like when the teacher says 'very good!' or 'an applause for him or for her' they are not accustomed to do those kind of things, but I have to work on that.</p> <p><i>Because I noticed that when you used more 'very good' they also said 'very good', they were repeating, I noticed that they were more encouraged to participate. They were 'me, me, me'?</i></p> <p>Yes, but I have to be more cheerful.</p> <p><i>Well I think that it was good, I saw that you improved in praising students, but maybe you need a wider range of phrases for praising them.</i></p> <p>Yeah: excellent...</p> <p><i>Not only very good but other kind of expressions. And what about the length of the activities? Did you improve in that aspect?</i></p> <p>Yes because I could manage the time but I have to improve in some activities like pronunciation because they are a big group but I have to work on how to make them to participate or being involved in that kind of activities, but without they get bored. So, it's part of the job.</p> <p><i>It's part of the job. And the other aspect was instructions.</i></p> <p>Instructions...I think that I didn't work on that... because I didn't have a clear instruction at the beginning 'we have to do this and after this' and maybe the instructions were not in English. They were more in Spanish, so students could get the idea, for example, 'don't write on your notebook' 'please, pay attention' 'first and then you have a time to write' and maybe I said that kind of instructions, but for example for the game I couldn't explain the game or the instructions in English because they already knew the rules.</p> <p><i>But did you feel they did what you wanted them to do?</i></p> <p>yes</p> <p><i>So there was no problem with the instructions, they did it well?</i></p> <p>And what other aspects do you think you improved apart from the three that you chose?</p> <p>...</p> <p><i>Because I could realize that you used more English</i></p> <p>Ahh yes!</p> <p><i>More than in the last one.</i></p> <p>Yes because it was part of the rules in this class because since 2 or 3 weeks ago I told them that the class would be in English. More English than Spanish in order to improve their communicative competence.</p> <p><i>Why did you take that decision?</i></p> <p>Because it was part of my social service, it was a rule to use more English instead of Spanish. Maybe if they didn't get the idea you could use Spanish but also you could use your body language for explaining.</p> <p><i>And what other kind of things did you realize about the video? Or maybe from the first time you watch it and this time.</i></p> <p>Well, it was easier for me to give an English class than to give a mathematics class because it's too hard to find the vocabulary about mathematics or about geography...and for example the material that I used in this class I've already made it. So, it was easier for me to give the English class.</p> <p><i>And what was your first impression when you watched the first video? What did you think about you, about the students?</i></p> <p>About the students...I could watch and confirm who are the students who tend to be passive or active or participating, and also because I had to observe before your observation, and I could notice the same students who are passive not only in my class are also passive in the normal classes they have, so I have to work more with those students because if they don't feel confident in themselves they won't be able to participate. And about this video it was the same students who were passive who preferred to be quiet. Yes.</p> <p><i>Something else about this video?</i></p> <p>About this video... I was more enthusiastic because as I mentioned for all of us as students of teaching English it is easier to teach English than mathematics, so, I don't hate mathematics but it's hard. And also, for example, the game that I use with them could be part of other classes because they know how to play it, but now using a different strategy because I told you that maybe for the next time could be only the name of the parts of the body and not the pictures.</p> <p><i>And for example for your posterior lessons or in your future work would you use videos as a tool for reflecting about them...</i></p> <p>Yes!</p> <p><i>Reflecting about them and reflecting about your performance?</i></p> <p>Yes because it's very useful, it is not for criticizing, it's for your improvement as a teacher and improve your strategies and maybe...well, in my case I could implement some other strategies or other kind of games or for example the seating arrangement because if they are in lines it's like the traditional classroom.</p> <p><i>And what do you think the students think about the video? Do you think they feel kind of threaten?</i></p> <p>They tend to act in some cases... like Xavier...or others...for example the one who was singing, that boy is very spoiled and I could watch that he was on his seat, and he was with an introverted attitude. So ...but some of them acted like in the normal classes.</p> <p><i>The majority of them?</i></p> <p>Yes, the majority. Because for example, the same students that I could watch in my observations that they tend to be passive, those ones are the same, but in the case of the ones that tend to act bad, well, I could notice that in the example of Samuel or Xavier. And also for example other 2 students were passive when they tend to participate because I think that they felt uncomfortable that someone was recording.</p> <p><i>And how did you feel when being recorded?</i></p> <p>The first observation was kind of weird because I was not accustomed to that kind of things, but in the second observation I could realize that it was part of your job and also for my improvement in the case of strategies, methods and all of that.</p> <p><i>Well, that's it. Thank you very much!</i></p>
---	--

Appendix F. Final Checklist for peer evaluation

The following table contains the results of the peer feedback.

1. Needs improvement
2. Has awareness of the basic elements
3. Has mastered the basic elements
4. Shows proficiency in the skills of this criterion

		1	2	3	4
1	Encourages participation and involves students			X	
2	Makes use of previous knowledge				X
3	Give students time to think				X
4	Challenges students			X	
5	Gives clear instructions				X
6	Uses elicitation techniques			X	
7	Gives clear explanations				X
8	Encourages to use English as much as possible				X
9	Uses her voice appropriately				X
10	Uses body language				X
11	Uses a variety of learning styles				X
12	Uses teaching materials appropriately			X	
13	Uses a variety of techniques				X
14	Group control				X
15	General group motivation				X
Other observations made by the peer: Make sure all the students participate.					

Appendix G. Checklist for peer evaluation

The following table contains the results of the peer feedback.

1. Needs improvement
2. Has awareness of the basic elements
3. Has mastered the basic elements
4. Shows proficiency in the skills of this criterion

		1	2	3	4
1	Encourages participation and involves students				
2	Makes use of previous knowledge				
3	Give students time to think				
4	Challenges students				
5	Gives clear instructions				
6	Uses elicitation techniques				
7	Gives clear explanations				
8	Encourages to use English as much as possible				
9	Uses her voice appropriately				
10	Uses body language				
11	Uses a variety of learning styles				
12	Uses teaching materials appropriately				
13	Uses a variety of techniques				
14	Group control				
15	General group motivation				
Other observations made by the peer:					

Lenguas contexto●

La revista **Lenguas en Contexto** de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 16 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 9 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto, 2018 - julio, 2019 de nuestra revista a:

lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

Fecha límite para el envío de contribuciones: 15 de abril, 2018.

CALL FOR PUBLICATION

Lenguas en Contexto published by the Facultad de Lenguas of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 16 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 9 (ISSN 2007-3038) in the digital version of **Lenguas en Contexto** corresponding to the period from August, 2018 to July, 2019. All contributions must be sent to:

lenguasencontexto@facultaddelenguas.com

Lenguas en Contexto has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

Lenguas en Contexto is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the magazine can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

Deadline for the submission of contributions: April, 15th, 2018.

