

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

*¿Por qué se entrestu con los jefes se reproduce entopramati  
y aquella con los jefes locales sólo en resumen?*

EVALUACION DE ALGUNOS ASPECTOS DE LA  
ENSEÑANZA DEL INGLES EN EL NIVEL DE  
EDUCACION MEDIA BASICA

6405689

 (7.5)

Estudio que presenta

~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

para obtener la licenciatura en  
Lengua y Literatura Inglesas

*Joaquín Meza Coria*



FILOSOFIA  
Y LETRAS

*XLIN 75  
MEZ*

México, 1975.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Mi agradecimiento al  
Mtro. Colin White.**

INDICE .		Pág.
1. INTRODUCCION GENERAL		1
2. DEFINICION DE TERMINOS		3
3. MEDIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACION		5
4. RESULTADOS		11
4.1. Organigramas		11
4.2. Entrevistas		12
Conclusión de las entrevistas a Jefes de Enseñanza		25
4.3. Cuestionario a Jefes Locales de Inglés		27
4.4. Encuesta entre alumnos		32
Conclusión de la encuesta realizada entre alumnos		42
5. ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS DE INGLES		48
Conclusión		58
6. CONCLUSION GENERAL DE LA INVESTIGACION		62
7. MEDIOS DE EVALUACION		66
7.1. Proposición		66
7.2. Características y objetivos del examen propuesto		66
7.3. Diseño del Examen		69
BIBLIOGRAFIA		71

## I. INTRODUCCION GENERAL.

La experiencia en el nivel de educación media superior (Preparatoria), nos muestra que la enseñanza del inglés como segunda lengua en el nivel medio-básico (secundaria) no ha sido eficaz. Año con año, se imparten cursos cuyos programas son una repetición de los del ciclo de secundaria, - pues los alumnos que ingresan a la preparatoria carecen, casi totalmente, del dominio del idioma adecuado.

Nuestro interés en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua, nos ha motivado a realizar este trabajo. El objetivo es establecer un marco de referencia que aclare las razones por las que la enseñanza ha sido ineficaz. Deseamos que la información que se recabe sea de utilidad para los interesados en elaborar soluciones, parciales o generales al problema.

Hemos decidido hacer nuestro estudio en el nivel de enseñanza media-básica, por ser ésta la primera etapa de la enseñanza del inglés en el sistema educativo oficial. Nuestro trabajo pretende cubrir los aspectos más determinantes de la enseñanza.

Un aspecto del estudio cubre la organización del departamento de control de enseñanza del inglés. Exploraremos su integración, y las relaciones que se establecen entre sus componentes. Queremos delimitar la comunicación que se establece entre las autoridades responsables de la enseñanza y los maestros. Posteriormente veremos si la comunicación que se establece es adecuada para permitir que todo lo elaborado por las autoridades coincida con las demandas de la enseñanza práctica.

Estudiaremos, también, los programas que sirven como guía para la enseñanza: quiénes los elaboran, bajo qué principios, y qué proceso siguen

antes de llegar a los maestros en el salón de clase. Pretendemos delimitar la efectividad de su función como medio de establecer objetivos generales y específicos.

Finalmente, recopilaremos las utilidades que los alumnos atribuyen al inglés como segunda lengua. El objetivo es complementar nuestro marco de referencia informativo, con las necesidades que la enseñanza debe satisfacer.

## 2. DEFINICION DE TERMINOS.

Cabe aclarar que las técnicas utilizadas para realizar nuestro — trabajo, fueron tomadas de las siguientes referencias:

1. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, de Felipe Pardinas.
2. Métodos Científicos de Investigación Social, de Pauline V. Young.

La terminología fue tomada principalmente del primer texto y sólo algunos términos del segundo, dado que el libro de Felipe Pardinas es muy — elemental en muchos aspectos. Recurrimos al de Pauline V. Young para ampliar explicaciones.

Antes de aclarar las técnicas utilizadas, es conveniente hacer — una definición de los términos que se van a utilizar en nuestro estudio.

### Definición de Términos.

Fuentes u Observación Documental: Observaciones o datos recogidos en materiales impresos.

Entrevista estructurada: Recopilación de datos fijados de antemano a través de un cuestionario o una guía.

Cuestionario: Es un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación.

Registro de entrevistas: La manera de recopilar la información — obtenida en una entrevista.

Términos Operativos: Aquellos que puedan ser verificados por la experiencia.

Términos Fidedignos: Formas de definición que cualquier investigador que las utilice en el mismo proceso pueda llegar a los mismos resulta

dos.

Términos Válidos: Que efectivamente definan el fenómeno que se trata esclarecer.

Marco de Referencia: La estructura intelectual gracias a la cual un grupo organiza sus ideas y emociones.

Pregunta Cerrada-Directa: Aquella en que el informante o entrevistado elige una respuesta únicamente entre alternativas expresamente fijadas por el investigador.

Pregunta Dicotónica: Aquella en que las respuestas permitidas son sólo SI o NO.

Preguntas de Selección Múltiple: Aquellas que incluyen varias respuestas posibles.

Universo: Todo grupo de objetos que posee alguna característica común, o, el conjunto de datos en una investigación.

Muestreo: Es seguir un Método, tal, que al escoger un grupo pequeño de una población se tenga la posibilidad de que ese pequeño grupo posea las características del Universo y de la población que está estudiando.

Muestreo no probabilístico: El que carece de la posibilidad de determinar el error de la muestra.

Muestreo por Juicio: Aquel en que el investigador elige la muestra, seleccionando los elementos que a él le parecen representativos.



### 3. MEDIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACION.

#### Medios para la exploración.

Fuentes documentales.— Para la exploración del departamento de control de enseñanza del Inglés de la Secretaría de Educación Pública, se recurrió a la información del tipo "Documental".<sup>1</sup> Esto es, se utilizaron diversos diagramas, de entre los cuales seleccionamos el organigrama proporcionado por la Dirección General de Enseñanza Tecnológica Industrial (D.G.E.T.I.) (fig. 1), y el organigrama general publicado por la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) (fig. 2). La razón de esta selección fue la gran claridad que ambos presentaron en sus esquemas.

Entrevistas.— Para obtener información de los jefes de enseñanza de Inglés, se recurrió a entrevistas, de las cuales adoptamos el tipo de "Entrevista Estructurada",<sup>2</sup> por considerarlo el más adecuado para esta parte de nuestra investigación, principalmente por el control que se tiene al realizarla, dado que "sigue un procedimiento fijado de antemano por un cuestionario o una guía de la entrevista".<sup>3</sup> Así pues, se estructuró entonces un cuestionario que se utilizó en la realización de las entrevistas.

En el caso de los maestros Bertha Gómez Maqueo, Elsi Castaldi Solís y el profesor Víctor Calderón, las entrevistas se llevaron a cabo en sus oficinas localizadas en el edificio de la Secretaría de Educación Pública. En el caso de la Dra. María de los Angeles Moreno Enríquez, la entrevista fue realizada en su residencia personal.

- 
1. Felipe Pardinás, Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, Siglo XXI, México, 1972, p. 50.
  2. Pauline V. Young, Métodos Científicos de Investigación Social, Instituto de Investigaciones Sociales, U.N.A.M., México, p. 241.
  3. Pardinás, Op. cit., p. 80.

Para entrevistar a los tres primeros nos valimos de una grabadora, en donde se hizo el "registro"<sup>4</sup> y posteriormente se pasó a la forma escrita.

En la entrevista con la Dra. Ma. de los Angeles Moreno Enríquez,- el registro se hizo por escrito.

Cuestionario.- El cuestionario utilizado en estas entrevistas, - se estructuró cuidadosamente para el mejor cumplimiento posible de su cometido. Se formularon las preguntas más concretas y adecuadas para solicitar la información que se obtuvo a través de respuestas abiertas.

Se tuvo cuidado en elaborar el cuestionario en términos "operativos, fidedignos y válidos", para lo cual tomamos como marco de referencia - el de nuestra área profesional. Todo ésto se hizo con el objeto de que el cuestionario realmente recogiera los datos necesarios para la investigación, al mismo tiempo que cualquier persona dentro del área profesional, pudiera entenderlo con sentido unívoco.<sup>5</sup>

Respecto a las preguntas del cuestionario, se tuvo en cuenta su - contenido, para comprobar si cada una de ellas era necesaria y si además requería de apoyo de otras preguntas. Se seleccionó el vocabulario adecuado tomando en cuenta lo usualos que fueran las palabras para los informantes.- Se ordenaron en una secuencia que permitiera el mayor grado de fluidez para realizar la entrevista.

Cuestionario.- Para recabar la información entre los jefes locales de materia (antes llamados coordinadores de Inglés), se recurrió también a la elaboración de un cuestionario, siguiendo básicamente los mismos

---

4. Young; Op. cit., p. 262.

5. Pardinás, Op. cit., p. 85.

principios que antes mencionamos. Este cuestionario sin embargo, fue contestado por escrito debido a la dificultad para usarlos en entrevistas. La dificultad radica en el hecho de que los jefes locales de materia se encuentran diseminados en cada una de las escuelas del Sistema de Educación Secundaria en el D.F.

La aplicación del cuestionario se realizó aprovechando el intermedio en una sesión de trabajo que los jefes locales de materia realizaban en un seminario de actualización. El Seminario estaba organizado por la Dra. Ma. de los Angeles Moreno Enríquez, en colaboración con el Consejo Británico, en la escuela Secundaria Técnica Industrial # 75 en la colonia Estrella de México, D.F.

Con el antecedente del limitado tiempo con que contaríamos y de las circunstancias en que el cuestionario se aplicaría, se hicieron las decisiones pertinentes para lograr su mayor funcionalidad. Tales decisiones fueron básicamente acerca de la secuencia de las preguntas, el tipo de ellas y su agrupación.

Cuestionario a alumnos.- Para obtener información de los alumnos, se estructuró un cuestionario con algunas características muy particulares.

El cuestionario se utilizó para tratar de satisfacer dos objetivos principales:

1. El tipo de enseñanza que los alumnos han recibido en el salón de clase.
2. La motivación que estos alumnos tienen para aprender el Inglés como segunda lengua.

Es necesario aclarar que para satisfacer el primer objetivo, lo mejor hubiera sido aplicar un examen que midiera las habilidades y el grado de aprendizaje que los alumnos habían logrado, con lo cual habríamos conta-

do con datos más precisos. Decidimos, sin embargo, elaborar un cuestionario por considerarlo más práctico que el examen, ya que conocemos muy de cerca la poca disposición por parte de los alumnos para contestar o resolver cualquier material ajeno a sus actividades escolares.

Para la elaboración del cuestionario se siguieron básicamente los principios anteriormente mencionados, aunque se hicieron también decisiones muy particulares.

Se utilizaron preguntas "directas", algunas dicotómicas, y la mayoría fueron del tipo de selección múltiple. La razón de esta selección — fue el hecho de considerarlas las más fáciles y rápidas de contestar.

En cuanto al contenido y vocabulario, se tuvo presente el marco — de referencia de los propios alumnos, el cual conocemos también muy de cerca en nuestra actividad profesional, para evitar la distorsión.

Este marco de referencia nos llevó a la decisión de seleccionar — los términos utilizados en las preguntas 4 y 5 del cuestionario, por considerarlas las más significativas comúnmente. Además contábamos con la oportunidad de evaluarlos en términos de la situación real de ellos dentro del salón de clase. Esto fue posible porque nosotros mismos éramos los profesores en cada uno de los grupos encuestados.

sr

Para conseguir el segundo objetivo de este cuestionario, el de observar la motivación para aprender inglés que existe entre los estudiantes, elaboramos una pregunta abierta, no controlada, por considerar que de esa — manera podríamos obtener información más espontánea.

#### Características de la muestra.—

Es necesario aclarar que para la muestra, nos enfrentamos a dos — factores: tiempo y costo que nos llevaron a hacer la muestra en las condi-

ciones en que la realizamos.

En primer lugar no nos fue posible auxiliarnos de un especialista en Estadística, lo que era necesario, ya que Felipe Pardinás, afirma que como

"La presencia del especialista en estadística en toda esta clase de estudios tiene una aplicación muy importante, ya que las deficiencias provienen generalmente de falta de tiempo o de dinero. El especialista en Estadística puede delimitar los procedimientos para obtener una muestra representativa, de suerte que, la información recogida por unidad de dinero gastada sea lo más elevado y seguro posible".<sup>6</sup>

La selección de la muestra se realizó entonces a partir de la "disponibilidad" de grupos de estudiantes (nuestros propios alumnos) para encuestarlos. El argumento más válido que podemos ofrecer para esto, es el de no haber podido hacer a un lado los factores: tiempo y dinero, los cuales dentro de nuestra realidad profesional, significaban, tanto el abandono de nuestras ocupaciones, como la inversión monetaria necesaria para que la investigación se llevara a cabo en condiciones ideales.

De aquí que no se realizaron procedimientos más sistemáticos para determinar la representatividad de la muestra, ni para determinar el error de la misma, como tampoco para determinar su tamaño.

De esta manera nuestro "universo de encuesta" quedó constituido por nuestros propios estudiantes de la materia de Inglés, cuya característica más común era su antecedente escolar en el nivel de secundaria.

Se tuvo cuidado en que solamente fueran encuestados alumnos que habían tomado Inglés como segunda lengua en este nivel.

---

6. Pardinás, Op. cit., p. 69.

Como resultado hemos clasificado, la muestra entre uno de los dos tipos del llamado muestreo no probabilístico, -o sea el "Muestreo por Juicio"- el cual Pardinás define como: "aquél en que el investigador elige la muestra seleccionando los elementos que a él le parecen representativos".<sup>7</sup>

Considerando que los resultados tendrían un error considerable, - la evaluación de ellos se realizó teniendo como marco de referencia el grado de dominio del lenguaje que cada uno de los grupos tenía.

*¿cómo se hizo esto?*

*¿cómo se evalúa el marco de referencia?*

La realización de esta encuesta se llevó a cabo utilizando el cuestionario ya antes mencionado, el cual fue resuelto en el tiempo con que contábamos para las respectivas clases de cada grupo.

ii

---

7. Ibid., p. 70.

#### 4. RESULTADOS.

##### 4.1. Organigramas.

Al consultar los organigramas, se percibe la muy compleja organización de la Secretaría de Educación Pública. En la organización de una de las 4 subsecretarías existentes (fig. 1) encontramos al departamento de control de enseñanza del inglés. Su ubicación resulta tan lejana de cualquiera de sus autoridades inmediatas, que adquiere un carácter autónomo, o por lo menos bastante independiente. Aún su autoridad inmediata superior (la Subdirección Técnica) (fig. 2), no puede ejercer control, ya que dispersa sus funciones al controlar tan diversos departamentos (fig. 2). Resalta el hecho que los funcionarios que más directamente controlan el proceso educativo, están remotos del núcleo del poder del sistema. Los funcionarios de que hablamos son los jefes de enseñanza de cada materia. Ellos reciben la responsabilidad casi total del departamento a su cargo, lo que crea la necesidad de tener asesoría tanto administrativa como pedagógica.

En el caso de la jefatura de enseñanza media-básica para lenguas del D.F. y foránea, frente a la cual está la maestra Bertha Gómez Maqueo, hubo necesidad de nombrar más jefes de clase. Se nombraron: a la profesora Martha Vargas Lavallo (Zona II), a la profesora Elsi Castaldi Solís (Zona - III) y al profesor Víctor Calderón (Zona IV).

La jefa de enseñanza de las secundarias tecnológicas, industriales y comerciales del D.F. y foráneas, la Dra. María de los Angeles Moreno Enríquez cuenta con un asesor técnico y administrativo.

Todos ellos cuentan con la colaboración de los jefes locales de materia en cada escuela. Esto les permite crear una línea de contacto permanente con los establecimientos educativos.

### Conclusión.

Es evidente que la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) es un enorme complejo burocrático, en el cual la responsabilidad del proceso educativo se dispersa a lo largo de una cadena de miembros, al final de la — cual se encuentra el departamento de control de la enseñanza. En esta situación, es claro que el control de las autoridades superiores es casi nulo, de tal manera que la responsabilidad de la enseñanza realizada en clase, — queda totalmente en manos de los jefes de enseñanza. Con esta enorme res— ponsabilidad, se ha creado la necesidad de buscar ayudas para lograr mayor efectividad en el control. Se han nombrado más jefes de enseñanza y jefes locales de materia para cada escuela. Recientemente se creó también una sección de laboratorios, dependiente de la Sub-dirección técnica que controla un grupo de escuelas experimentales. Estas pretenden alcanzar un funcionamiento autónomo para lograr una mayor efectividad en la enseñanza de cada — una de las escuelas.

### 4.2. Entrevistas.

Las entrevistas a los jefes de enseñanza, con los objetivos anteriormente mencionados, se llevaron a cabo a través del siguiente cuestionario.

El cuestionario cubrió los siguientes aspectos:

1. Ubicación del departamento.
2. Se investigó quién es la autoridad inmediata superior y su relación con los jefes de enseñanza.
3. Se delimitaron las funciones de los jefes de enseñanza.
4. Se obtuvo la información correspondiente a las funciones de — los jefes locales de materia y su relación con los jefes de enseñanza.



5. Se delimitó la relación existente entre maestros, jefes locales y jefes de enseñanza.
6. Se obtuvo una visión concisa de la línea que sigue la comunicación dentro de todo el sistema.

MODELO DE CUESTIONARIO UTILIZADO:

1. ¿Cuál es el nombre del departamento a su cargo?
2. ¿Hay alguna autoridad de la cual usted dependa?
  - a) ¿Cuál es su relación con ella?
3. ¿Cuáles son sus responsabilidades como jefe de enseñanza?
4. ¿Cuál es su participación en cuanto a la elaboración de planes de estudio?
  - a) ¿En cuanto a programas?
  - b) ¿En cuanto a exámenes?
5. ¿Cuáles son los fines que tienen los modelos de exámenes que proporcionan a los maestros?
  - a) ¿Revisa usted los exámenes elaborados por los maestros?
6. ¿Designa Ud. el material didáctico a utilizar? ¿El libro de texto? —  
¿Otros?
7. ¿Qué actividades pedagógicas les asigna a los maestros?
8. ¿Visita usted las escuelas a su cargo?
  - a) ¿Con qué frecuencia?
9. ¿Quiénes son sus colaboradores directos?
  - a) ¿Qué tipo de información recibe de los jefes locales de inglés?
10. ¿Cómo establece comunicación con los maestros?
  - a) ¿Cuál es el objeto de la comunicación entre usted y los maestros?
11. ¿Qué requisitos debe cubrir un aspirante a maestro del sistema?

a) Entrevista realizada a la Dra. Ma. de los Angeles Moreno Enríquez; jefe de enseñanza de inglés de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas.

1. ¿Cuál es el nombre del departamento a su cargo?

R. Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas.

2. ¿Hay alguna autoridad de la cual usted dependa?

R. Sí, el jefe del departamento técnico.

a) ¿Cuál es su relación con él?

R. Se le informan los resultados estadísticos de las escuelas, también la organización de actividades pedagógicas.

3. ¿Cuáles son sus responsabilidades como jefe de enseñanza?

R. a) Organizar, supervisar y producir el material de enseñanza necesario para el nivel de segunda enseñanza tecnológica.

b) Supervisar y evaluar el trabajo de los maestros (285 en escuelas tecnológicas oficiales) ante el grupo; revisar, corregir y aceptar los exámenes semestrales ordinarios y extraordinarios y de regularización de los dos semestres de cada año escolar, de cada escuela oficial del D.F., oficiales foráneas y particulares incorporadas.

c) Determinar la capacidad de los candidatos a ingresar al sistema, mediante un examen que consta de cuatro partes:

1. Comunicación oral, comprensión.

2. Uso de la lengua escrita.

3. Traducción técnica al inglés.

4. Composición de 1000 palabras sobre tema actual.

d) Elaborar o revisar periódicamente los programas del ciclo secundaria técnica de los centros de estudios tecnológicos (C.E.T.), así como de algunos centros de estudios tecnológicos e industriales -

que se están creando tanto en el D.F. como en la provincia.

- e) Organizar, conducir y efectuar las juntas mensuales de academia - con los jefes locales de materia de cada una de las escuelas del D.F. y foráneas; hacer lo propio en las dos academias anuales generales con todos los maestros de la materia de esos mismos planteles y cuatro veces al año hacer lo propio en diferentes zonas - del país.
- f) Organizar seminarios para el mejoramiento de los maestros de la - materia en combinación con los institutos culturales de habla inglesa.

4. ¿Cuál es su participación en cuanto a la elaboración de planes de estudio?

R. Los planes provienen de la jefatura. El consejo de educación hace el programa (para secundarias y en la jefatura lo modificamos).

- a) En cuanto a programas, la respuesta se obtuvo en la pregunta 3 -- (respuesta "d").
- b) En cuanto a exámenes, se proporciona un modelo de examen tripartita.
  1. 40 puntos comprensión, en la cual se pone en inglés un párrafo en relación a algunas de las materias académicas que el estudiante lleva, biología, matemáticas, etc.; en inglés, 8 o 10 preguntas sobre el material que el alumno debe contestar en español. El mínimo que debe obtener es 30 puntos.
  2. Aplicación de conocimiento, gramática tradicional en ejercicios de Canevá, traducción de éstos o complementación; nunca en pruebas - de complementación y subrayado.
  3. Correspondencia.

El mínimo a obtener en esta parte es 30 puntos.

a) Identificación en español e inglés de herramientas y útiles de su taller en 1er. año.

b) La acción relacionada con ellas.

En el tercer año se incluye la descripción de la actividad que se realizó con determinados aparatos (5 implementos).

No hay prueba oral.

5. ¿Cuáles son los fines que tienen los modelos de exámenes que proporcionan a los maestros?

R. Que el examen esté bien hecho. (Se realiza una estadística de resultados cada semestre, de todas las escuelas).

a) ¿Revisa usted los exámenes elaborados por los maestros?

R. Sí, pero tienen libertad, aunque debe haber uniformidad en puntos y formas. Sin embargo, no es examen único.

6. ¿Designa usted el material didáctico a utilizar? ¿El libro de texto? - ¿Otros?

R. Sí, producimos el material didáctico. La doctora afirmó que está en contra de todo libro de texto, pues considera que lo que hace falta - es maestro y programa: el texto es solamente un auxiliar.

Propone un cuaderno de trabajo y, a veces, un texto como Drifts de patrones gramaticales, de Mc Graw-Hill. Exercises in Adjectives-Drills in Past Tense, por ejemplo, pero dice que otra razón para estar en —

7. ¿Qué actividades pedagógicas les proporciona a los maestros?

R. Seminarios de pedagogía, de nuevas técnicas, de dinámica de grupo.

8. ¿Visita usted las escuelas a su cargo?

R. En casos específicos, cuando hay algún maestro con problemas, y a veces, con o sin previo aviso.

a) ¿Con qué frecuencia?

R. Rotativamente.

9. ¿Quiénes son sus colaboradores directos?

R. Un adjunto: la maestra Bárbara Walles Hopkins. Graduada en Vasser.-  
Indirectos, son: Los jefes locales de materia de cada escuela.

a) ¿Qué tipo de información recibe de los jefes locales?

R. Cómo se desarrolla el programa. Qué dificultades se encuentran en grupos particulares y aportación de variantes pedagógicas, - de material audio-visual hecho por los mismos alumnos y maestros (rotafolio).

10. ¿Cómo establece comunicación con los maestros?

R. A través de las academias y por medio de visitas a grupos. Mensualmente con los jefes locales, o asistiendo a las juntas mensuales organizadas por las escuelas.

a) ¿Cuál es el objeto de la comunicación entre usted y los maestros?

R. Supervisar su funcionamiento, averiguar el porqué de algunas situaciones de grupos en particular.

11. ¿Qué requisitos debe reunir un aspirante a maestro del sistema?

R. Por desgracia, existen recomendados. Hay un

25% de maestros buenos

50% de maestros medianos

15% de maestros malos

10% de nulidades, que son los recomendados.

Los maestros de la Normal Superior no necesitan examen. Para otros, un requisito es tener secundaria hecha, y, como mínimo, 9 cursos del Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales o el Teacher's Course del Instituto Anglo Mexicano de Cultura.

b) Entrevista realizada a los maestros Elsi Castaldi Solís y Víctor Calderón, jefes de enseñanza de inglés. Jefatura de enseñanza media. Secundarias diurnas del D.F.

1. ¿Cuál es el nombre del departamento a su cargo?

R. Jefatura de Enseñanza de Idiomas.

2. ¿Hay alguna autoridad de la cual dependa usted?

R. Sí, la coordinadora del departamento, profesora Bertha Gómez Maqueo, y el jefe de secundarias diurnas, profesor Francisco Borja Delgado.

a) ¿Cuál es su relación con ella?

R. Con el jefe de secundarias diurnas no se discuten problemas ni hay días fijos para verlo; únicamente cuando se realizan seminarios. El es la única persona autorizada para permitir ausentarse de la escuela. También se lo ve cuando existen problemas en determinada escuela.

*¿con la otra autoridad?*

3. ¿Cuáles son sus responsabilidades como jefe de enseñanza?

R. Esta jefatura abarca francés e inglés. Tienen un adjunto especializado para francés. Manejan problemas técnico-pedagógicos. Son el punto de unión entre 2 relaciones: maestro - jefatura y maestro - alumno. Informan, evalúan, supervisan las labores de los maestros, y además, visitan escuelas. Proporcionan ayuda, orientación y capacitación pedagógica a los maestros.

4. ¿Cuál es su participación en cuanto a la elaboración de planes de estudio?

R. Ninguna. En los programas, sí. Los jefes de enseñanza fueron los que elaboraron los planes de estudio trabajando en grupo. La base para la elaboración, fueron las sugerencias que recibieron directamente de los maestros respecto a: contenido, extensión y ordenamiento de los programas.

a) ¿Y en cuanto a exámenes?

R. Se determina el tipo de evaluación, ya sea semestral o final, a través de exámenes "muestras". En la elaboración de las muestras intervienen los jefes de clase de las Escuelas para trabajadores, de las particulares del D.F., y de las escuelas foráneas particulares. La coordinadora de todos los jefes, es la maestra Bertha Gómez Maqueo.

5. ¿Cuáles son los fines que tienen las "muestras"?

R. Las muestras pretenden que los exámenes sean "unificados" en sus temas y en las técnicas de evaluación.

a) ¿Revisa usted los exámenes elaborados por los maestros?

R. Sí, para comprobar que se tomó en cuenta la muestra.

6. ¿Designa usted el material didáctico a utilizar? ¿El libro de texto? — ¿Otros?

R. El libro de texto lo designa el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

7. ¿Qué actividades pedagógicas les proporciona a los maestros?

R. Los jefes están elaborando nuevas ideas para impulsar a los maestros a actualizar sus conocimientos.

8. ¿Visita usted las escuelas a su cargo?

R. Las visitas no están programadas sino que se hacen generalmente para resolver problemas específicos; estas visitas se distribuyen personalmente; en la Jefatura no hay tiempo de visitar escuelas aunque se trabaja en equipo. Dentro de la supervisión hay además otra serie de actividades que les restan tiempo para las visitas: se reúnen para la elaboración de instructivos y circulares en los que se dan sugerencias para los cuestionarios y se exige un tipo determinado de evaluación, ya sea semestral o final, y se evalúan tanto los cuestionarios

como los resultados. Además hacen exámenes de aptitud y exámenes prácticos a los candidatos a maestros. La razón técnica de los exámenes es facilitar la entrada a personas que carecen de documentos.

9. ¿Quiénes son sus colaboradores directos?

R. La jefatura de clases está dividida en 4: anteriormente existía una sola jefatura que era la que controlaba todas las secundarias del D.-F., pero debido al crecimiento de éstas, se dividió en el año 72-73 en tres zonas: zona norte, zona sur-oriente y zona sur-poniente. No obstante, las tres jefaturas fueron insuficientes, y en el año 73-74 se creó una jefatura más.

Los colaboradores directos son los jefes locales de las escuelas de cada zona, quienes surgieron por la necesidad de tener personas capacitadas que sirvieran de enlace entre los maestros y la jefatura, y para limitar el número de maestros con los que se discute acerca de programas, etc. A través de ellos, se pretende orientar a los maestros.

10. ¿Cómo establecen comunicación con los maestros?

R. A través de los jefes locales se les transmite información acerca de las actividades pedagógicas, formatos de pruebas, orientación pedagógica, etc.

11. ¿Qué requisitos debe cubrir un aspirante a maestros del sistema?

R. Iniciativa y capacidad, demostradas a través de los exámenes antes mencionados.

c) Entrevista realizada a la maestra Bertha Gómez Maqueo, coordinadora de la jefatura de enseñanza media básica (Inglés y francés). Secretaría de Educación Pública.

1. ¿Cuál es el nombre del departamento a su cargo?



R. Jefatura de Clases del departamento de Enseñanza Diurna.

2. ¿Hay alguna autoridad de la cual usted dependa?

R. Sí, el maestro Raúl Mejía Zúñiga, sub-director técnico de Educación -  
Media.

3. ¿Cuáles son sus responsabilidades como jefe de enseñanza?

R. Hace 3 años, cambiaron nuestras funciones. Hoy en día nuestras fun-  
ciones son técnicas: revisión de programas, elaboración de temarios  
semestrales, visitas a escuelas, hacer sugerencias a los maestros pa-  
ra el mejoramiento de sus técnicas de enseñanza, y observar clases.

4. ¿Cuál es su participación en cuanto a la elaboración de planes de estu-  
dio?

R. Solamente se nos piden opiniones sobre ellos. Ultimamente se está re-  
uniendo el Consejo Técnico para elaborar un nuevo plan de estudios pa-  
ra 1975-76, pero, en realidad, el actual consejo elabora, aprueba o -  
desaprueba los planes y programas. El presidente del consejo es el -  
prof. Moisés Jiménez Alarcón.

a) ¿Y en cuanto a programas?

R. Tenemos una participación directa. Junto con el Consejo Técni-  
co, estamos elaborando un nuevo programa a raíz de una junta, -  
en Chetumal. En la junta participaron jefes de departamento, -  
directores generales, representantes de los gobiernos de los es-  
tados, el Consejo Técnico y otros.

(La maestra personalmente participó en la junta regional, en --  
Acapulco, donde participó el D.F., el estado de Morelos, y el -  
estado de Guerrero).

b) ¿Y en cuanto a exámenes?

R. Los modelos de exámenes se elaboran y revisan en las juntas de  
la academia de jefes de enseñanza.

5. ¿Cuáles son los fines que los modelos de exámenes que proporcionan a los maestros?

R. El que se siga un determinado modelo y el que se incluya la mayoría de las estructuras. Sólo aquellos maestros que no se hayan ajustado al modelo lo presentan directamente ante la jefatura, después de imprimirlo. Esto tiene la ventaja de no tener que revisar un número extenso de exámenes diferentes, y además la de evitar formas obsoletas, tanto de enseñar como de evaluar.

La academia de jefes de enseñanza está integrada por un equipo de 9 personas al frente de las secundarias del D.F., secundarias foráneas, escuelas particulares y escuelas para trabajadores. Una vez elaborado el examen, se envía a los jefes locales de enseñanza, quienes dan su visto bueno y posteriormente lo presentan ante la dirección de cada escuela para solicitar su aprobación.

6. ¿Designa usted el material didáctico a utilizar? ¿El libro de texto? ¿Otros?

R. El Consejo Técnico tiene la comisión de revisar los libros de texto y designar los que se van a utilizar.

Por primera vez, se han aprobado libros extranjeros tales como el Junior Active Context English.\*

7. ¿Qué actividades pedagógicas les proporciona a los maestros?

R. Desde hace dos años se organizan seminarios para mejorar técnicas de enseñanza. Los efectúan en colaboración con el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, A.C. y el Consejo Británico. El objetivo es motivar a los maestros a mejorar profesionalmente. Generalmente consisten en un mínimo de tres sesiones. Sin embargo, ya han organizado dos semi-

---

\* Ethel Brinton, Junior Active Context English (MacMillan), 1971.

narios piloto de 10 semanas con resultados positivos.

8. ¿Visita usted las escuelas a su cargo?

R. Las visitas a las 46 escuelas de cada zona se reducen a 1 o 2 por semestre, sólo cuando existen problemas específicos en alguna escuela, se hacen las visitas necesarias para resolverlos.

9. ¿Quiénes son sus colaboradores directos?

R. Todo el equipo formado por los jefes de enseñanza. Se reúnen una vez por semana para normar criterios.

10. ¿Cómo establece comunicación con los maestros?

R. Cuando se va a una escuela se habla con todos los maestros, en junta.

11. ¿Qué requisitos debe reunir un aspirante a maestro del sistema?

R. Actualmente los maestros provenientes de la Normal Superior se integran al sistema automáticamente, con un tiempo de 17 horas. Estos, y los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras, son los únicos a quienes se les dan plazas de base. A todos los demás solamente interinatos limitados.

Los maestros no egresados de la Normal Superior ni de la Facultad de Filosofía y Letras, requieren estudios de preparatoria o equivalentes, y estudios en otras instituciones: el Teacher's Course, del Instituto Anglo Mexicano de Cultura, del Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, o bien del Benjamín Franklin.

Información Extra, proporcionada por la maestra Bertha Gómez Maqueo.

- . Existen 170 escuelas secundarias en el D.F. a mi cargo y se van a construir más. Hay 15 que solamente enseñan francés, 7 inglés y francés, y el resto sólo inglés.
- . También coordinamos el francés, y para ello tenemos un auxiliar. Posiblemente se disminuyan los grupos de francés, puesto que los alumnos selec-

cionan más el inglés, porque creen que les va a dar más facilidades para trabajar.

- . En la S.E.P. existe el departamento de preparatorias, del cual es el jefe el Prof. Salvador Lima, y, el jefe de enseñanza de inglés, el Prof. Rubén Aréstegui. Todas estas preparatorias están en provincia; todavía no hay ninguna en el D.F.
- . En el nivel de secundaria, se pretende poner en práctica el sistema de — lengua intensiva, que se utiliza en el 6° año de preparatoria de la UNAM.
- . Este sistema tiene como base la serie de libros: "Longmans Structural — Readers", que es considerada muy interesante para los alumnos. La serie consta de 20 libros y existe una guía didáctica para 10 de ellos. Se pretende implantarlo en el segundo y tercer año de secundaria, designar inicialmente 3 libros por semestre y aumentar el número gradualmente, de — acuerdo con los intereses de los alumnos.
- . Número de escuelas secundarias en México durante el año escolar 1973-74:  
 En el D.F., 170 escuelas diurnas, divididas en 4 zonas. Controladas por  
     4 jefes de enseñanza.  
     60 escuelas nocturnas.  
     215 escuelas particulares incorporadas; controladas por un  
     solo jefe.

En el interior de la República:

- 471 escuelas foráneas diurnas.
- 90 escuelas nocturnas (con un jefe).
- 800 escuelas particulares incorporadas (con dos jefes).

*¿Cuál es el objeto específico de estas entrevistas?*

CONCLUSION DE LAS ENTREVISTAS A JEFES DE ENSEÑANZA.

Después de realizadas las entrevistas, se pudo constatar que el departamento de control de enseñanza de Inglés depende directamente de la sub-dirección técnica, la cual controla cuatro departamentos más, como aparece indicado en el organigrama de la D.G.E.T.I. (Fig. 2).

De aquí se infiere que el control que la sub-dirección técnica — ejerce sobre el departamento de control de enseñanza es mínimo, ya que también pretende controlar los otros departamentos a su cargo.

Consecuentemente, el funcionamiento del departamento de control de enseñanza depende casi totalmente de los jefes de enseñanza y sus colaboradores. De esta manera, son los jefes de enseñanza quienes controlan y determinan directrices a seguir; a través de programas, exámenes, juntas y visitas a escuelas. La subdirección técnica se encarga solamente de aceptar o rechazar las proposiciones hechas por ellos y de recibir las estadísticas de los resultados obtenidos durante el año escolar.

Los jefes de enseñanza organizan juntas de academia para reunir a los jefes locales de materia, con el fin de transmitir información y solucionar problemas. Organizan dos juntas anuales para todos los maestros, y cuatro veces al año en diferentes zonas del país. Organizan seminarios de Pedagogía y de dinámica de grupo para mejorar y actualizar técnicas de enseñanza. Elaboran, supervisan y ordenan el material de enseñanza en sus aspectos técnicos y pedagógicos; esto es, reforman los que reciben del Consejo de Educación y luego los transmiten a los jefes locales. Elaboran modelos de exámenes, que sirven como base para los que elaboran los maestros pretendiendo controlar así las técnicas y estructuras que deben incluir y el grado de habilidades a obtener por los alumnos. Asimismo, proporcionan una estadística de resultados semestrales de todas las escuelas a su cargo a la

*esto no es más que repetir lo que dicen las encuestas pero ¿qué conclusiones se llegan?*

*indica el dep. en p. 11 y p. 12  
para esto que ya se dijo - no era necesario una encuesta!*

sub-dirección técnica.

Otras de sus funciones son: la evaluación de los conocimientos y aptitudes de los candidatos a maestros y la supervisión y evaluación del trabajo de los maestros dentro del sistema.

Como se pudo percibir en las entrevistas, las funciones de los jefes de enseñanza son muchas y variadas. Esta situación ha ocasionado cambios tales como el aumento del número de jefes de enseñanza y la división de las escuelas en zonas a cargo de cada jefe de enseñanza para el mejor desarrollo de sus funciones. Se nota, sin embargo, que algunas de las funciones son difícilmente realizables; como es el caso de las visitas a las escuelas, actividad que resulta escasa e ineficaz.

Algunas de ellas, sin embargo, se llevan a cabo con eficacia: la transmisión de información a los jefes locales de materia es realizable, mientras que el empleo de la información queda fuera de su control; esto es, el control sobre la enseñanza llevada a cabo en el salón de clases es mínimo dado que la posibilidad de visitar las escuelas a su cargo con la frecuencia necesaria es remota debido al número enorme de escuelas.

En lo referente a las juntas de academia, a través de las cuales se realiza un diálogo directo entre autoridades y maestros, se presenta la limitación de tiempo (tres horas de duración aproximadamente), para tratar todos y cada uno de los problemas de cada escuela.

Sin embargo, es significativo el intento de unificación de criterio de enseñanza que los jefes de enseñanza hacen por medio de juntas de academia, cursos de actualización y seminarios que realizan en colaboración con el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, con el Instituto Anglo Mexicano de Cultura y el Consejo Británico.

#### 4.3. Cuestionario a Jefes Locales de Inglés.

##### Introducción.

Con objeto de conocer el punto de vista que los jefes locales de materia tienen acerca del funcionamiento, y relaciones, en todos los niveles dentro del departamento de control de enseñanza, se aplicó un cuestionario a un grupo de 60 jefes locales de diferentes escuelas secundarias tecnológicas e industriales, del Distrito Federal y foráneas.

Mediante este cuestionario se delimitaron las funciones de los jefes locales, las relaciones de éstos con los jefes de enseñanza, con los maestros y con la dirección de la escuela en que laboran. Se recopilaron también sugerencias para cambios en el sistema y en la enseñanza.

El cuestionario modelo es el siguiente:

Este cuestionario está elaborado para integrar una Tesis profesional sobre el desarrollo de la enseñanza en México.

Mucho agradeceremos la cooperación que usted nos preste al contestarlo.

1. ¿En qué consiste el puesto que usted desempeña?
  - a) En relación con su jefe de enseñanza.
  - b) En relación con los maestros de su propia escuela.
  - c) En relación con la dirección de la escuela donde usted labora.
2. ¿Qué medios se le proporcionan a usted para el buen desempeño de su puesto?
  - a) De parte del jefe de enseñanza.
  - b) De parte de la dirección de la escuela.
3. ¿Qué sugerencias de cambio tiene usted?

- a) Para el mejor desempeño de su labor como jefe local de materia,
  - b) En relación con la dirección de su escuela.
  - c) En relación con el jefe de enseñanza.
  - d) En relación con los maestros de inglés de su escuela.
4. ¿Qué cambios sugeriría usted para la mayor efectividad de la enseñanza - del inglés?

#### OBJETIVOS DE LAS PREGUNTAS.

La pregunta (1) se elaboró para delimitar las funciones de los je fes locales. *pero esto con qué objeto?*

Las preguntas 1-a y 2-a ilustran el tipo de relación existente en tre jefes locales de materia y jefes de enseñanza.

Con la pregunta 1-b quedó establecida su relación con los maes- tros que están a su cargo. *esto es objetivo sus descripciones*

Las preguntas 1-c y 2-b determinaron la relación existente con la dirección de la escuela.

Las preguntas 3-a, b, c y d, proporcionaron información acerca de los cambios deseables para el mejor y más efectivo funcionamiento de sus la bores como jefes locales, permitiendo inferir de esta información las fa- llas existentes en sus relaciones dentro del sistema.

Por medio de la pregunta 4, se solicitaron sugerencias para el me joramiento de la enseñanza del inglés, y así establecer implícitamente las fallas existentes en ella.

Una vez terminada la encuesta se procedió al análisis de los re- sultados asociando opiniones en común y se descubrió que las cuatro funcio- nes principales de los jefes locales de clase se reducen específicamente a

*Es el modo más fácil de recordar las preguntas una y más*





29

¿Por qué las otras universidades se dan en su totalidad y éstas no? ¿Cuál fue el criterio y dar un abstracto - o resumen de las otras? reproducen

cuatro aspectos:

- a) Comunicación.
- b) Control de enseñanza.
- c) Unificación de criterio de enseñanza.
- d) Organización escolar.

a) La función de comunicación que desempeñan los jefes locales se refiere a la transmisión y aplicación de las determinaciones tomadas por las autoridades superiores respecto a programas, técnicas de enseñanza, elaboración de exámenes, etc. De esta manera ejercen un control directo sobre la enseñanza, ya que pueden estar pendientes de su desarrollo, y tratando de lograr una unificación de criterios.

Otra de sus funciones es la organización escolar. Celebran juntas mensuales con los maestros de la materia para seleccionar el material de enseñanza, para intercambiar ideas, y para solucionar problemas.

Con los jefes de enseñanza establecen una relación directa en juntas mensuales en las que reciben información y orientación sobre reformas en la enseñanza, los programas, modelos de exámenes, vocabularios técnicos específicos y material didáctico. Además, se les da la información respecto a eventos de orden pedagógico, tales como seminarios, conferencias, cursos, etc.

Ahí mismo tratan los problemas que cada escuela presenta, relacionados con la aplicación de los programas, de los exámenes y del manejo de los vocabularios específicos, buscando soluciones para cada uno de ellos.

Los jefes locales reciben también la visita de los jefes de enseñanza en su escuela.

Con los maestros, realizan intercambio de opiniones, de ideas sobre la elaboración de materiales didácticos y soluciones a problemas locales: elaboran exámenes y planes mensuales de trabajo, tratando de unificar el criterio de la enseñanza.

Con la dirección de la escuela establecen una relación de cooperación; les proporcionan material didáctico, publicaciones de informaciones, permisos y autorizaciones para asistir a las actividades extra-escolares y técnico-pedagógicas.

Las sugerencias de cambio se plantearon de la siguiente manera:

En lo que respecta a sus puestos de jefes locales, consideran que, dado el número de clases que tienen que supervisar, los maestros que tienen que controlar y las actividades que tienen que llevar a cabo, sería muy deseable que se les disminuyera el número de sus horas-clase, para poder desempeñar mejor las actividades que les son conferidas como jefes locales.

Algunos de ellos no consideran aceptable obligar a los maestros a llevar a cabo exactamente las indicaciones que el jefe de enseñanza propone. Se muestran partidarios de hacer una constante supervisión en lo que respecta a la enseñanza, para lograr una mayor efectividad de la misma. Desean una mejor distribución de las horas de coordinación.

Algunos de ellos no sugieren cambio alguno, ya que consideran adecuada la forma en la que hasta ahora han funcionado.

Para la dirección, desean que ésta ejerza mayor autoridad sobre los maestros para que den mayor cooperación y responsabilidad dentro de las actividades, su asistencia a seminarios y a las juntas de la escuela. Quieren también que la dirección haga más esfuerzos para ayudar a los maestros a su superación personal. Proponen también una comunicación más abierta y

accesible entre director, maestros y alumnos, para eliminar arbitrariedades por parte de la autoridad.

Un bajo porcentaje de jefes locales opinó que los cambios referentes a la coordinación y dirección de la escuela eran innecesarios.

Las sugerencias para mejorar la relación de comunicación con el jefe de enseñanza fueron básicamente que actualicen los programas y las técnicas de enseñanza, que visiten con más frecuencia las escuelas para que puedan constatar los problemas del salón de clase y dar soluciones inmediatas.

En cuanto a cambios con los maestros a su cargo, sugirieron que tengan mayor cooperación y participación en todas las actividades escolares y extra-escolares, y que ayuden a dar solución a los problemas que encuentren. Sugieren también que actualicen sus conocimientos, para mejorar la enseñanza.

Los jefes locales, sugiriendo cambios para el mejoramiento de la enseñanza del inglés, solicitaron actualización de métodos, programas, técnicas de enseñanza, y del libro de texto. Piden un texto adecuado al nivel de los estudiantes, que les permita una mayor práctica del inglés, elimine la necesidad de traducción y que tenga un contenido disminuido y graduado. Además, que permita a los alumnos participar en forma activa en la clase. Con este mismo fin, sugirieron la disminución de alumnos por grupo.

Proponen, finalmente, llevar a cabo una evaluación al final de cada curso, para elaborar los cambios necesarios para los siguientes.

#### CONCLUSION GENERAL SOBRE LA ENCUESTA ENTRE LOS JEFES LOCALES DE MATERIA.

Con la información obtenida se pudo concluir que el cargo que ocupan estas personas es muy importante dentro del sistema, ya que siendo profesores, ellos mismos experimentan la problemática que surge en el proceso

de enseñanza, tanto en la aplicación de las directrices dadas por autoridades superiores como en las relaciones con el resto de los maestros y con la dirección de la escuela y los alumnos.

Los jefes locales de enseñanza son los representantes de las autoridades superiores ante los maestros, y viceversa; lo cual los convierte en un centro tanto de información como de control, ya que sus funciones no se limitan únicamente a lo primero, sino que incluyen también elaborar planes mensuales de trabajo, supervisar y aceptar los exámenes elaborados por los maestros de su escuela y vigilar el desarrollo de la enseñanza en el salón de clases. Es precisamente a través de estas funciones que los jefes locales de enseñanza pueden realizar un control más directo y efectivo que las autoridades superiores; sin embargo, existen circunstancias que les limitan la posibilidad de ejercer dicho control, principalmente el reducido número de horas que les autorizan para desempeñar su cargo.

Es obvio, además, que los jefes locales intentan explicar anomalías y deficiencias en términos de actitudes de los maestros. Consideran que la problemática en que se encuentra la enseñanza es causada por la falta de interés y capacidad de los maestros.

#### 4.4. Encuesta entre alumnos.

##### Introducción.

El objetivo general de esta encuesta fue el de obtener una imagen de la situación real en que se encontraba la enseñanza del inglés en el nivel de educación media, a través de las apreciaciones de los alumnos de nivel de secundaria, preparatoria y profesional.

El cuestionario que a continuación aparece fue aplicado a un grupo

de alumnos de diferentes escuelas y a diferentes niveles; el número total de alumnos entrevistados fue de 214 de los cuales 51 pertenecían al 6º grupo del 1er. año de la preparatoria agrícola de la Escuela Nacional de Agricultura; 44, al grupo "C" del 4º año de preparatoria de la Universidad Motolinia; 56, al 3er. año "O" de la Escuela Secundaria Técnica Industrial 45; 13, a un grupo de nivel profesional de la especialidad de economía de la Escuela Nacional de Agricultura; y, 50, al grupo 414 de la Escuela Nacional Preparatoria # 7.

Para alcanzar este objetivo se hicieron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos años ha estudiado inglés?

La intención de esta pregunta fue investigar qué porcentaje de alumnos había tenido acceso a otros cursos fuera de los normalmente impartidos en secundaria (3 cursos), dado que dentro del nivel de enseñanza oficial es en el nivel secundario en donde por primera vez es obligatoria la materia de inglés.

2. ¿En qué situaciones?

Con la segunda pregunta se pretendió determinar la clase de instituciones en donde el inglés fue estudiado.

3. ¿Aprendió usted inglés?

Esta pregunta se hizo con el objeto de obtener un juicio subjetivo general, al criterio del alumno, sobre el aprendizaje logrado.

4. La pregunta N° 4 fue con el fin de obtener una especificación en cuanto a habilidades adquiridas por los alumnos. Las habilidades a medir fueron: comprensión oral a través de la pregunta "¿Entiende usted cuando se le habla en inglés?" Producción oral que medio de la pregunta "¿Puede usted contestar en inglés?"; comprensión escrita con la pregunta —

*la pregunta no cumple el objetivo de determinar adónde se da el caso*

*de alguien que hubiera estudiado francés en sec. oficial y el inglés en otra institución. Su respuesta - hipotética - 3 años no revela que fue en otra institución.*

*Imposible entender la pregunta*

*¿qué quiere decir? ¿a qué nivel? ¿suplemento para manejar? ¿qué situaciones?*

*en qué situación?*

*¿a qué nivel y qué clase de preguntas*

*¿Qué: el libro de texto? un poema? una novela? el periódico?*

34

"¿Entiende usted cuando lee en inglés?", y producción escrita con "¿Puede usted escribir en inglés?" *¿Qué: una carta, un guiso, un telegrama, una novela?*

El grado de dominio de tales habilidades se determinó a través de los términos "nada", "poco", "regular", "bastante" y "mucho".

Para el término "nada" se entendió una carencia absoluta del dominio sobre todas las habilidades; por el término "poco" se entendió un muy limitado manejo de estas habilidades; por "regular" se consideró un dominio mediano, aunque efectivo, de las mismas; por "bastante" se entendió un dominio suficiente en el uso de estas habilidades; y por "mucho" se entendió un dominio amplio.

5. ¿Hablaba el maestro en inglés? *¿en general o en clase?*

Por medio de esta pregunta se intentó deducir el tipo de enseñanza que los alumnos habían recibido. En esta pregunta, una finalidad fue evaluar la manera como era utilizado el inglés por el maestro. Otra finalidad fue la de determinar qué clase de método se había seguido. Esto se hizo con una pregunta complementaria:

*La respuesta podría ser desde:*  
a) ¿Cómo le enseñaban inglés? *con el libro, mal, bien o a su modo !!*

6. ¿Para qué cree usted que le sea útil aprender inglés?

Esta sexta pregunta tuvo como objetivo determinar los intereses de los alumnos al estudiar la materia, a través de la utilidad que le atribuyen al inglés.

## RESULTADOS.

a).- Chapingo - Preparatoria.

En la encuesta realizada entre un grupo de estudiantes del Primer

año de preparatoria agrícola de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, se encontró que la mayoría de los estudiantes (40) habían estudiado 3 años únicamente, o sea, los correspondientes al ciclo de educación secundaria. 5 estudiantes del grupo citado habían estudiado 4 años; dos más, 5 años; dos 6 años, y dos alumnos, 8 años. Estos últimos obviamente habían asistido a escuelas particulares e institutos especializados:

Una vez más, los resultados señalan que el aprendizaje logrado es, básicamente, resultado de la enseñanza del nivel promedio de educación secundaria oficial.

De los alumnos, 28 consideraban haber aprendido, mientras que 19 consideraron que no.

El grado de habilidades adquiridas por medio de este aprendizaje quedó determinado de la siguiente manera: la comprensión oral resultó marcadamente descrita en el término "poco", 32 alumnos; en cambio, el término "regular" fue utilizado por 15 alumnos, "bastante" por uno solamente, y dos de ellos "nada".

La producción oral quedó determinada por el término poco (31 alumnos). La siguiente cifra significativa se dió en el término regular (15 alumnos), fue seguido por 4 alumnos que consideraban nula su habilidad, y solamente un alumno declaró saber bastante.

La comprensión escrita quedó igualmente determinada en el término poco (25 alumnos), seguido por el término regular (20 alumnos), luego por el término regular de tres alumnos más que consideraban entender bastante, y solamente uno consideró nula su habilidad.

La producción escrita quedó situada en el término poco (26 alumnos), seguida por el término regular (21 alumnos), 2 alumnos consideraron -

nula su habilidad, uno más se ubicó en el término mucho, y otro en bastante.

El aprendizaje logrado era resultado de una instrucción basada en la enseñanza de reglas gramaticales (a 34 alumnos); no se hablaba en inglés todo el tiempo (36 alumnos), sino únicamente algunas frases (30 alumnos), y algunas palabras (30 alumnos); se aprendían palabras de memoria (47 alumnos).

Respecto a los intereses de los alumnos por estudiar inglés se obtuvieron los siguientes resultados: 3 alumnos lo consideraron como un elemento para cultura, 17 como un elemento de trabajo, 39 para la realización de estudios, 8 para viajes, 26 como un medio de comunicación y ningún alumno lo considera inútil.

b) Motolinia.

En la encuesta realizada entre un grupo de alumnas de preparatoria de la Universidad Motolinia se percibió una situación en la que la escala de tiempo estudiado fue visiblemente superior a la de los otros grupos entrevistados, ya que se encontró que casi una tercera parte de las alumnas (14) habían estudiado 9 años; de las demás, algunas habían estudiado durante períodos de 3 a 12 años.

*¿Cómo lo supieron?  
Ninguna de las  
preguntas pedía  
esa información?*

Estas alumnas habían realizado sus estudios de primaria y secundaria básicamente en instituciones privadas (43 en primarias particulares y 42 en secundarias particulares). De este grupo, 18 alumnas habían asistido a institutos especializados en inglés.

Una notable mayoría (37 alumnas) consideró haber aprendido inglés. En la clasificación de las habilidades adquiridas, en lo que se refiere a comprensión oral, el índice más alto se determinó por el término "regular", (27 alumnas); el inmediato inferior se dio por el de "poco" (11 alumnas);-



los grados "bastante" (4) y "mucho" (2), resultaron ser los más bajos.

En cuanto a producción oral, se siguió el mismo orden que en los resultados anteriores; es decir, el índice más alto quedó comprendido en el término "regular" (20 alumnas); el inmediato inferior se dió por el de "poco" (19 alumnas); los grados "bastante" (3) y "mucho" (2), resultaron ser los más bajos.

La comprensión escrita quedó situada con el índice más alto en "regular" (20 alumnas); le siguió el término "poco" (10 alumnas); luego "bastante" (7 alumnas) y los términos más bajos fueron "mucho" (4 alumnas), y "nada" (3 alumnas).

Una variación del orden resultó en cuanto a la producción escrita pues siendo el índice más alto determinado como "regular" (22 alumnas) la apreciación se dirigió ahora hacia el término "bastante" (10 alumnas), el cual fue seguido por "poco" (7 alumnas), "nada" (3 alumnas) y finalmente 2 alumnas se ubicaron en el término "mucho".

A juzgar por el tipo de enseñanza que estas alumnas habían recibido, un aspecto primordial de esta instrucción fue el de enseñar reglas gramaticales (30 alumnas), Otro aspecto importante fue el de memorización de palabras (44 alumnas), y otro, el de la enseñanza de unas cuantas frases — (30 alumnas) y algunas palabras (21 alumnas) en inglés, contrastando con un número mucho menor de alumnas (12) a las que les enseñaban todo el tiempo en inglés.

En cuanto a los intereses que las alumnas presentan respecto al aprendizaje del inglés, 15, lo consideraron como un elemento de cultura, 13 como un instrumento de trabajo, el mismo número como un medio para realizar estudios, 8 lo utilizarán para realizar viajes, 22 como un medio de comunicación y ninguna lo considera inútil.

c) Tecnológica 45.

En la encuesta realizada entre alumnos de un grupo de 3er. año de secundaria, en la Escuela Secundaria Técnica N° 45, se obtuvieron los siguientes resultados:

La mayoría de los alumnos (46) sólo habían estudiado 2 años; es decir, los dos cursos previos de educación media-básica. Un número bastante reducido de alumnos (9), había estudiado 3 años, lo que implica un año - en primarias particulares o en institutos privados; sólo un alumno estudió 4 años, lo que indica en primer lugar el poco acceso que tienen los alumnos de este nivel a instituciones privadas; y, en segundo lugar, que las habilidades adquiridas por la mayoría de los estudiantes es resultado del nivel medio-básico de educación.

En este grupo, 36 alumnos declararon sí haber comprendido, mientras que 10 declaró que no.

El aprendizaje logrado por los alumnos se manifiesta en la siguiente manera: La habilidad para comprender oralmente resultó ser considerada por los alumnos en un grado comprendido entre los conceptos "regular" (27 - alumnos) y "poco" (25 alumnos). Y solamente un estudiante se situó en "bastante", y otro en "nada".

La producción oral resultó ser calificada primordialmente en el término "poco" (35) y finalmente en el de "regular" (21). La comprensión - escrita resultó estar en un grado de dominio bastante similar al anterior, - pues se expresó en términos de "poco" (34), y "regular" (21). Solamente uno se ubicó en "bastante".

Incidentalmente, se descubrió que el grado "bastante" en comprensión oral y escrita fue utilizado únicamente por un alumno, coincidiendo és

*Multitud*  
*Motivación es importante?*  
 ¿Cree que el "regular" de los alumnos del M. corresponde al "regular" de los de la Sec Tecnológica? ¿Qué valores tienen semejantes términos entonces?

te con el único que estudió Inglés fuera de la Secundaria. La producción escrita se ubicó principalmente en el término "regular" (30 alumnos), siguiéndole el término "poco" (24) y 2 alumnos que se ubicaron en el término "bastante".

El grado de habilidades logrado por los estudiantes es resultado principalmente de una enseñanza en la que les enseñaban reglas gramaticales (44 alumnos); en donde solamente les hablaban en inglés "pocas frases" (30 alumnos) y "algunas palabras" (30 alumnos). Contrasta tal enseñanza con otra cuantitativamente menor en incidencia, en donde no les enseñaban reglas gramaticales (7 alumnos) y tampoco les enseñaban palabras de memoria (7 alumnos) y les hablaban en inglés todo el tiempo (9 alumnos).

*Notación  
cf. p. 37  
siendo tan poca la diferencia entre los dos escuelas  
¿por que es entonces que desde la postula se muestra mayor diferencia entre los de oficial?*

Los intereses para aprender inglés demostrados por estos alumnos se recopilaron de la siguiente manera: 14 alumnos lo consideraron un elemento de cultura, 31 como un instrumento de trabajo, 16 como un medio para realizar estudios, 8 para utilizarlo en sus viajes, 26 como un medio de comunicación y 2 alumnos lo consideraron inútil.

d) Chapingo Profesional.

En la encuesta realizada entre un grupo de la especialidad de economía de la Escuela Nacional de Agricultura, se descubrió que el índice más alto de estudios del inglés resultó ser seis años (6 alumnos), lo cual comprende los tres de educación secundaria y los tres de preparatoria. El número siguiente resultó ser dos alumnos que estudiaron siete años. Después otros dos alumnos que estudiaron cinco años, uno más que estudió cuatro, y 2 únicamente tres años.

Estos alumnos tuvieron una educación previa altamente variada, —

pues se descubrió que en el nivel de primaria, dos alumnos la cursaron en primarias particulares y el resto del grupo provenía de instituciones oficiales. El nivel de educación secundaria apareció con doce alumnos que provenían de instituciones oficiales y sólo un alumno de instituciones privadas. El número de estudiantes que tuvo acceso a institutos especializados resultó bastante limitado, reduciéndose únicamente a dos alumnos.

Un poco más de la mitad del grupo consideró no haber aprendido inglés y el resto consideró lo contrario.

Las habilidades adquiridas por estos alumnos en lo que se refiere a comprensión oral, el índice más alto se ubicó en el término "poco" (9 alumnos), un número limitado (2 alumnos) consideró nulo el dominio de esta habilidad, y únicamente dos alumnos se ubicaron en el término "bastante". En cuanto a producción oral, la mayoría del grupo estimó que la habilidad adquirida fue "poca" (7 alumnos), 3 de ellos la clasificaron como "nula", otro como "regular", y dos más "bastante".

La comprensión escrita también fue considerada como "poca" por 8 alumnos, mientras que 3 la estimaron "regular", y solamente 2 como "bastante". De la misma manera, la producción escrita resultó ubicada por la mayoría del grupo (7 alumnos) en el término "poco", por otros tres en el término "regular", y dos más la consideraron "nula".

El tipo de enseñanza que tales alumnos recibieron se caracteriza principalmente por un aspecto gramatical (11 alumnos a los que se enseñaron reglas gramaticales), en donde aprendieron "palabras de memoria" (11 alumnos), y donde sólo "pocas frases" y "algunas palabras" les fueron habladas en inglés. Esto, a diferencia de la enseñanza recibida por un número bastante limitado de alumnos (2), quienes recibieron una enseñanza totalmente en inglés.

En cuanto a los intereses que los alumnos presentan para aprender inglés, se registraron los siguientes datos: 2 alumnos lo consideraron como un elemento de cultura, 3 alumnos como un instrumento de trabajo, 7 como un medio para realizar estudios, un alumno para realizar viajes, 2 como un elemento de comunicación y solamente uno lo consideró inútil.

e) Escuela Nacional Preparatoria N° 7 U.N.A.M.

En la encuesta realizada entre el grupo 414 de la Escuela Nacional Preparatoria N° 7, que consta de 50 alumnos, se encontró que 49 de ellos habían estudiado inglés tres años; los equivalentes a los estudiados en secundaria y únicamente un alumno estudió cuatro años. Todo el grupo estudió la secundaria en escuela oficial, y solamente 2 tuvieron acceso a institutos particulares.

De este grupo, 34 alumnos afirmaron haber aprendido el idioma y 16 manifestaron que no.

Las habilidades que manifiestan haber adquirido durante el aprendizaje fueron las siguientes: en lo que respecta a "¿entiende cuando le hablan en inglés?", 4 alumnos consideran no haber aprendido "nada"; 27 de ellos "poco", 13, "regular" y únicamente uno "bastante".

En cuanto a "¿poder contestar en inglés?", 4 alumnos estiman no poder contestar "nada", 25 "poco", y 20 "regular"; ningún alumno piensa haber adquirido esta habilidad en términos de "bastante", o "mucho".

Por lo que toca a la habilidad de comprensión escrita, un alumno juzga que no la adquirió, 25 la definen en "poco", 18 en "regular", y 3 en "bastante". Ningún alumno considera entender "mucho" cuando lee.

Acerca de la habilidad para escribir, 3 alumnos no adquirieron di

cha habilidad, 9 pueden escribir en inglés "poco", 22 "regular", y 12 "bastante". Sólo 2 alumnos consideraron que pueden escribir "mucho" en inglés.

De las respuestas a la pregunta N° 5 se dedujo que para 12 alumnos las clases consistían en "algunas palabras en inglés", para 29, en "pocas frases", y para 9 las clases eran dadas en inglés todo el tiempo; a 44 alumnos les enseñaron reglas gramaticales y solamente a 6 no. En lo referente al aprendizaje de "palabras de memoria", 48 alumnos tuvieron esta clase de práctica.

Con respecto a los intereses de los alumnos para estudiar inglés, se obtuvieron los siguientes resultados: 5 pretenden usarlo cuando realicen "viajes", 14 con fines de trabajo, y 12 con fines de estudio; 9 lo consideran como un elemento "cultural", y 33 como un instrumento de comunicación y ninguno lo consideró inútil.

#### CONCLUSION DE LA ENCUESTA REALIZADA ENTRE ALUMNOS.

Una vez realizada la encuesta, se procedió al análisis de los resultados. Para esto, utilizamos la medida de tendencia central conocida como "Modo o Módulo", que se define como: "el valor más frecuente de una serie. En una serie original, el modo será el cómputo que más se repita."<sup>8</sup>

Para mayor claridad en las conclusiones, recurrimos también al porcentaje representado por cada uno de los resultados. El porcentaje se obtuvo en términos del número total de alumnos encuestados en cada escuela.

De esta manera, al observar el cuadro I, se concluyó que los alum

---

8. Luis Herrera y Montes, Elementos de Estadística aplicada a la Educación. Editorial Técnico Pedagógica, 1955, p. 26.

nos de la preparatoria Motolinia (institución privada) son los que han tenido mayor tiempo de estudio del inglés, (módulo: 14 alumnos -9 años) comparados con los alumnos de las escuelas oficiales del mismo nivel (Prepa. Chapingo: 40 alumnos -3 años) (Preparatoria N° 7: 49 alumnos -3 años). Aún más, han tenido mayor tiempo de estudio que los alumnos de nivel superior - (Chapingo profesional: 6 alumnos -6 años).

Es perceptible también que el número de años de estudio del idioma que presentan los alumnos de las escuelas oficiales, corresponde al número de años determinado en los planes de estudio oficiales. El módulo de Chapingo profesional indica los 3 años de preparatoria y los 3 de secundaria previamente estudiados. El módulo de la preparatoria de Chapingo señala los 3 años de secundaria, al igual que la Preparatoria N° 7. Finalmente, el módulo de la E.T.I. N° 45 refuerza lo antes dicho, ya que indica solamente los 2 años de secundaria previamente estudiados.

En el cuadro 2 se percibe también que los alumnos de la preparatoria Motolinia tienen mayor acceso a los institutos especializados en la enseñanza del inglés (módulo: 18 alumnos), comparado con los alumnos de las otras escuelas.

Los módulos de cada una de las escuelas oficiales en este cuadro, refuerzan lo antes expuesto respecto a que: el tiempo de estudio del inglés de los estudiantes del sistema oficial, es el correspondiente al determinado en los planes de estudio oficiales.

Para concluir acerca de la efectividad de la enseñanza recibida por los alumnos, se analizó el cuadro 3. En él se percibe que, subjetivamente, la mayoría de los alumnos considera sí haber aprendido el idioma. Sin embargo, no existe una diferencia significativa con el número de alumnos que dicen no haber aprendido.

Al analizar el cuadro 4 a, se percibió que los módulos de la mayoría de las escuelas oficiales (Chapingo profesional, preparatoria Chapingo y Preparatoria N° 7) indican que la comprensión oral es "poca" mientras que para la preparatoria Motolinia y la E.T.I. N° 45 (ésta con una diferencia - no muy significativa con la cifra inmediata inferior), la comprensión oral es "regular".

En el cuadro 4 b, se notó que la producción oral de las escuelas oficiales es también "poca", mientras que en la preparatoria Motolinia es "regular".

Los módulos del cuadro 4 c señalan que la comprensión escrita se encuentra en una situación similar a la de la producción oral.

El cuadro 4 d, sin embargo, presenta una situación más particular ya que la profesional y la preparatoria de Chapingo muestran "poco" dominio de la producción escrita, mientras que la preparatoria Motolinia, la Preparatoria N° 7 y la E.T.I. N° 45 indican una producción escrita "regular".

Se puede concluir entonces que los alumnos de la escuela privada presentan ventaja, aunque no muy significativa, en el dominio de las habilidades del idioma. Esto sucede principalmente en las habilidades de comprensión oral, producción oral, y comprensión escrita. La razón de esta situación es el hecho de que los alumnos de la escuela privada, normalmente inician el estudio de la lengua extranjera desde el nivel de educación primaria, además del acceso que tienen a institutos especializados en la enseñanza del inglés.

Esta desventaja, sin embargo, no existe en el dominio de la producción escrita, la que parece recibir mucha atención en la enseñanza del inglés en el sistema oficial.

En general, se puede afirmar el nivel de enseñanza determinado a



través de la encuesta es muy bajo, tanto en las escuelas oficiales como en la particular.

Para mayor validez de estos juicios, los confrontamos con el nivel indicado por los libros de texto que se estaban utilizando en cada uno de los grupos en el momento de realizar la encuesta.

Los resultados muestran que el nivel más alto (Active Context English, book II)<sup>9</sup> correspondía al grupo de la preparatoria Motolinia, mientras que en la preparatoria y profesional de Chapingo, y de la Preparatoria N° 7, el nivel era inferior (Active Context English, book I),<sup>10</sup> al igual que la E.T.I. N° 45 (Junior Active Context English, book I).<sup>11</sup>

Los libros antes mencionados pertenecen a series de nivel básico de enseñanza del inglés.

Por medio del cuadro 5, se delimitaron las características predominantes de la enseñanza del inglés recibida por los alumnos.

Se percibió que la enseñanza más común a todos, estaba basada en reglas gramaticales y memorización de palabras. Las clases eran realizadas principalmente a través de frases y palabras aisladas en inglés, y en muy pocos casos las clases eran totalmente en inglés. De aquí se infiere que el español era un medio muy importante en el desarrollo de las clases. Es de suponerse la dificultad que implica el enseñar reglas gramaticales en inglés en un nivel básico.

Del carácter gramaticalista de la enseñanza se infiere que los alumnos aprendían reglas que después aplicaban en oraciones por escrito bá-

---

9. Ethel Brinton, Active Context English, book II, MacMillan, 1971.

10. Ibid., book I.

11. Brinton. Junior Active Context English, book I, MacMillan, 1972.

sicamente. Así lo indica el estudio de las habilidades adquiridas. El vocabulario, por su lado, se aprendía a través de memorización de palabras aisladas.

Concluyendo, las principales habilidades que se adquirieron a través de la enseñanza mencionada, fueron: la racionalización del lenguaje a través de reglas gramaticales, y su uso en forma escrita.

Al analizar el cuadro 6 se procedió a ubicar el número de frecuencias, de mayor a menor, para delimitar su importancia. Se concluyó que las principales utilidades que los alumnos esperan obtener con el aprendizaje del inglés son: realizar estudios, utilizarlo como medio de comunicación, y como herramienta de trabajo.

Es claro que cada una de las necesidades mencionadas tienen su orden de importancia de acuerdo al nivel socio-económico y cultural de los alumnos.

Los alumnos de Chapingo Profesional por ejemplo, destacan la primacía en importancia del idioma como un medio para la realización de estudios, en segundo lugar lo ubican como una herramienta de trabajo, y en tercer lugar como un medio de comunicación y un elemento de "cultura".

Por su parte los alumnos de Preparatoria Chapingo destacan la primacía del Idioma como medio de realización de sus estudios, en segundo lugar como medio de comunicación, y en tercer lugar como un elemento de trabajo.

Los alumnos de Preparatoria Motolinia prestan principal importancia al inglés como medio de "comunicación", en segundo lugar lo ubican como elemento de "cultura", y en tercer lugar como un medio de "trabajo" y de realización de estudios.

Los alumnos de Preparatoria N° 7, le dan principal importancia al idioma como "medio de comunicación", y siguiéndole el orden de importancia - como una "herramienta de trabajo", y finalmente como un "medio" para realizar sus "estudios".

En los datos de la E.T.I. N° 45, se percibe que los alumnos atribuyen la mayor importancia al lenguaje como una "herramienta de trabajo", - después lo ubican como un "medio de comunicación" y finalmente como medio - para realizar "estudios".

Al mismo tiempo, es claro el hecho, de que existe una total aceptación del idioma como "objeto de estudios". Esto se infiere del número - tan limitado de alumnos que negó su utilidad.

CUÁDRÓ I

CUANTOS AÑOS HA ESTUDIADO INGLES

AÑOS	CHAPINGO PROFESIONAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINIA		PREPARATORIA No. 7		E.T.I 45	
	# de Est	%	#de Est.	%	#de Est.	%	#de Est.	%	#de Est.	%
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	(46)	82.1
3	2	15.3	(40)	78.4	6	13.6	(49)	98	9	16.07
4	I	7.6	5	9.8	2	4.5	I	2	I	I.78
5	2	15.3	2	3.9	2	4.5	0	0	0	0
6	(6)	46.15	2	3.9	6	13.6	0	0	0	0
7	2	15.3	0	0	I	2.2	0	0	0	0
8	0	0	2	3.9	2	4.5	0	0	0	0
9	0	0	0	0	(14)	31.8	0	0	0	0
10	0	0	0	0	4	9.09	0	0	0	0
11	0	0	0	0	4	9.09	0	0	0	0
12	0	0	0	0	3	6.8	0	0	0	0
TOTAL =	<u>13</u>		<u>51</u>		<u>44</u>		<u>50</u>		<u>56</u>	
ABSTENCIONES	0		0		0		0		0	

○ MODULO

CUADRO 2

EN DONDE

*esta informacion aparece en el modelo y corresponde al sector*

	CHAPINGO PROF. PROFESIONAL				PREPA. COMP. CHAPINGO				PREPARATORIA MOTOLINIA				PREPARATORIA No. 7				E.T.I 45			
	PART.		OFICIAL		PART.		OFICIAL		PART.		OFICIAL		PART.		OFICIAL		PART.		OFICIAL	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
PRIMARIA	(2)	15.3	0	0	5	9.8	0	0	(43)	97.7	1	2.2	0	0	0	0	1	1.7	0	0
SECUNDARIA	1	7.6	(12)	923	6	11.7	40	78.4	(42)	95.4	2	4.5	0	0	(50)	100	0	0	(55)	98.2
PREPARATORIA	1	7.6	(12)	923	1	1.9	2	3.9	(44)	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
INSTITUTOS DE INGLES	2	15.3			6	11.7			(18)	40.9			2	4			4	7.1		

○ MODULO

CUADRO 3

APRENDIO USTED INGLES

	CHAPINGO PROFESIONAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINIA		PREPARATORIA No. 7		E. T. I . 45	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
S I	6	46.1	(28)	54.9	(37)	84.09	(34)	68	(36)	64.2
N O	(7)	53.8	19	37.2	7	15.9	16	32	18	32.1
TOTAL	<u>13</u>		<u>47</u>		<u>44</u>		<u>50</u>		<u>54</u>	
ABSTENCIONES	0		4		0		0		2	

○ MODULO

ENTIENDE USTED CUANDO SE LE HABLA EN INGLES .

	CHAPINGO PROFESIONAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINTIA		PREPARATORIA No. 7		E.T.I. 45	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MUCHO	0	0	0	0	2	4.5	0	0	0	0
BASTANTE	2	15.3	1	1.9	4	9.09	1	2	1	1.7
REGULAR	0	0	15	29.4	(27)	61.3	13	26	(27)	48.2
POCO	(9)	69.2	(32)	62.7	11	25	(27)	54	25	44.6
NADA	2	15.3	2	3.9	0	0	4	8	1	1.7
TOTAL	<u>13</u>		<u>50</u>		<u>44</u>		<u>45</u>		<u>54</u>	
ABSTENCIONES	0		1		0		5		2	

○ MODULO

CUADRO 4 B  
 PUEDE CONTESTAR EN INGLES

	CHAPINGO PREP. TOTAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINIA		PREPARATORIA No. 7		P . T . I 45	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MUCHO	0	0	0	0	2	4.5	0	0	0	0
BASTANTE	2	15.3	1	1.9	3	6.8	0	0	0	0
REGULAR	1	7.6	15	29.4	(20)	45.4	20	40	21	37.5
POCO	(7)	53.8	(31)	60.7	19	43.1	(25)	50	(35)	62.5
NADA	3	23.07	4	7.8	0	0	4	8	0	0
TOTAL	<u>13</u>		<u>51</u>		<u>44</u>		<u>49</u>		<u>56</u>	
ABSTENCIONES	0		0		0		1		0	

○ MODULO



CUADRO 4 C  
ENTIENDE CUANDO LEE EN INGLES .

	CHAPINGO PROFESIONAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINIA		PREPARATORIA No. 7		E. T. I 45	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MUCHO	0	0	0	0	4	9.	0	0	0	0
BASTANTE	2	15.3	3	5.8	7	15.9	3	6	1	1.78
REGULAR	3	23.	20	39.2	(20)	45.4	18	36	21	37.5
POCO	(8)	61.5	(25)	49	10	22.7	(25)	50	(34)	60.7
NADA	0	0	1	1.9	3	6.8	1	2	0	0
TOTAL	<u>13</u>		<u>49</u>		<u>44</u>		<u>47</u>		<u>56</u>	
ABSTENCIONES	0		2		0		3		0	

○ MODULO

CUADRO 4 D  
 PUEDE ESCRIBIR EN INGLES .

	CHAPINGO PROFESIONAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINIA		PREPARATORIA No. 7		E.T.I. 45	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MUCHO	0	0	1	1.9	2	4.5	2	4	0	0
BASTANTE	0	0	1	1.9	10	22.7	12	24	2	3.5
REGULAR	3	23	21	41.1	(22)	50	(22)	44	(30)	53.5
POCO	(7)	53.8	(26)	50.9	7	15.9	9	18	24	42.8
NADA	2	15.3	2	3.9	3	6.8	3	6	0	0
TOTAL	<u>12</u>		<u>51</u>		<u>44</u>		<u>48</u>		<u>56</u>	
ABSTENCIONES	1		0		0		2		0	

○ MODULO



CUADRO 6

PARA QUE CREE USTED QUE LE SEA UTIL APRENDER INGLES .

	CHAPINGO PROFESIONAL		PREPARATORIA CHAPINGO		PREPARATORIA MOTOLINIA		PREPARATORIA No. 7		E.T.I. 45	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
CULTURA	2	15.3	3	5.8	15	34	9	18	14	25
TRABAJO	3	23	17	33.3	13	29.5	14	28	(31)	55.3
ESTUDIOS	(7)	53.8	(39)	76.4	13	29.5	12	24	16	28.5
VIAJES	1	7.6	8	15.6	8	18.1	5	10	8	14.2
COMUNICACION	2	15.3	26	50.9	(22)	50	(33)	66	26	46.4
INUTIL	1	7.6	0	0	00	0	0	0	2	3.5

○ MODULO

## 5. ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS.

### Introducción.

El único medio de control de enseñanza que ejercen directamente - las autoridades sobre los maestros y los estudiantes son los programas. A través de ellos fijan los objetivos a alcanzar durante el curso, delimitan el material a enseñar; organizándolo y graduándolo en unidades y éstas a su vez en temas. Indican el material didáctico (libro de texto) a utilizar; delimitan la extensión de tiempo para cada unidad y para el curso total; - sugieren también algunas técnicas de enseñanza a emplear; y establecen correlaciones del inglés con otras materias.

Toda esta información y sugerencias sirven al maestro como guía - para la enseñanza de su materia durante el curso escolar. La aplicación de la información y las sugerencias lleva a una unificación de criterio entre autoridades y maestros respecto a la enseñanza.

Es por esto que se consideró fundamental hacer un estudio acerca de los programas que han sido utilizados de 20 años a la fecha.

Se pretendió investigar la participación que han tenido estos programas en el éxito o fracaso de la enseñanza del inglés.

Para este estudio se obtuvieron muestras del programa vigente de 1956 a 1962. Únicamente conseguimos el del segundo curso del 2º grado de educación secundaria de la S.E.P./Dirección General de Segunda Enseñanza, Dep. Técnico.

Debida la antigüedad de este programa, el acceso a las muestras del primero y tercer curso fue irrealizable.

Otras muestras obtenidas fueron los boletines del primero y segundo semestros del 1er, 2º y 3er. año de secundaria, obtenidos en la Jefatura

de enseñanza de inglés, dependiente de la Dirección General de Enseñanzas - Tecnológicas, Industriales y Comerciales. Estos Boletines estuvieron vigentes durante diez años (1962-1972).

Una última fuente de información fue la guía didáctica para el manejo e interpretación de los programas de idiomas, junto con los respectivos programas del 1º, 2º y 3er. grado, publicada por la S.E.P. en el año de 1973.

El estudio de los programas se realizó de acuerdo a una serie de conceptos planteados por William Francis Mackey en su libro Language Teaching Analysis,<sup>9</sup> y considerados inminentes dentro del proceso de aprendizaje. Tales conceptos son:

- a) Concepción del Lenguaje.
- b) Método de Enseñanza (técnicas).
- c) Selección, graduación, presentación y repetición de - contenido.

#### ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS.

- a) Programa de Inglés Correspondiente al Segundo Curso del Segundo Grado de Educación Secundaria. Sría. de Educación Pública. Dirección General de Segunda Enseñanza -Departamento Técnico.- Año 1956.

El concepto del lenguaje, implícito en este programa es que el lenguaje está formado por una serie de sistemas independientes uno del otro. - Esto se percibe en la redacción, donde los sistemas sintáctico, morfológico, semántico, fonético y lexicológico, son tratados como temas aislados que deberán desarrollarse en los cursos de inglés donde se aplique el programa.-

---

9. William Francis Mackey, Language Teaching Analysis, Longman, 1971 (Partes I, II y III).

El sistema sintáctico se menciona como una serie de reglas gramaticales basadas en una aparente relación entre la gramática del inglés y la del español. El sistema morfológico tiene una nomenclatura basada en la nomenclatura gramatical del español. Por ejemplo se habla de nombres, verbos, complementos, adjetivos, etc. El sistema fonético se describe como una serie de reglas para pronunciar, con una marcada tendencia a darle importancia a la pronunciación de palabras aisladas y muy escasamente a oraciones completas. Por ejemplo, se indica "Especificar la pronunciación de 'The' antes de vocal o consonante". El sistema lexicológico se describe en "vocabularios" - relacionados con situaciones tales como "la escuela", la "ciudad", etc. El sistema semántico se trata a nivel de traducción de significado literal entre el inglés y el español.

La selección del contenido de este programa está hecha en base a "Temas de Lenguaje y Aspectos Gramaticales". Algunos ejemplos de tema de lenguaje son: "Repaso de los verbos 'to be', 'to have', y 'can' en tiempo Presente de Indicativo", y "Las partículas interrogativas "What", "When", "Where", "Who". Ejemplos de aspectos gramaticales son: 'Past Progressive en las formas Afirmativa, Interrogativa y Negativa', 'Pasado Interrogativo y Negativo de verbos usando 'did' como auxiliar".

El contenido de este programa está dividido para su desarrollo en seis unidades, contando con 10 meses, y un promedio de 90 clases. El total de aspectos gramaticales incluidos es de 22.

El objetivo principal de este programa es básicamente la traducción del inglés al español. Las instrucciones pedagógicas pretenden dirigirse hacia el logro de dicho objetivo. Tales instrucciones son dadas en términos de explicaciones gramaticales como: "Usos del verbo 'to do', afirmación — de la conjugación de todos los verbos aprendidos", etc.

En este programa es evidente la carencia de un método pedagógico definido a través del cual se espera lograr el objetivo señalado. En realidad, se dan indicaciones esporádicas y aisladas para enseñar un tema en particular.

- b) Boletín del Primero y Segundo Semestres (1er., 2º, y 3er. Curso). Jefatura de Enseñanza de Inglés. S.E.P. Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales. Dep. Técnico Pedagógico y de Supervisión. 1962-1972.

En este programa también se percibe que el concepto que se tiene del lenguaje es que está formado por una serie de sistemas independientes - uno del otro, entre los cuales el sistema sintáctico (gramatical) es destacado en importancia. Este sistema está tratado como una serie de reglas gramaticales que corresponden a las del idioma español.

El sistema fonético está tratado como una serie de "hábitos de audición y de pronunciación propios del idioma inglés", en los cuales hay que "iniciar al alumno".

El sistema lexicológico está tratado de la misma manera que en el programa anterior; organizado en vocabularios relacionados con temas como "el salón de clases", "la escuela", "la ciudad", etc. El sistema semántico es tratado como una serie de significados basados en la traducción literal entre el idioma inglés y el español.

El contenido seleccionado para estos programas se enuncia también en términos de "Temas de Lenguaje y Aspectos Gramaticales", tales como: - "Uso de verbos en Modo Imperativo", "Verbo 'to Have' en Presente de Indicativo", "Ortografía del derivado verbal 'ing', tomando en cuenta la letra final de la forma simple del verbo que le da origen", etc.



Los aspectos gramaticales algunas veces son ilustrados por medio de oraciones; por ejemplo: para que el "alumno pueda distinguir claramente los distintos usos del derivado verbal "ing", se da la siguiente serie de oraciones:

I am writing a letter.

Writing letters is not easy.

I need more writing paper.

Before writing the body of the letter.

I write the heading.

En este caso, la primera oración resulta ilustrativa de una estructura básica y elemental, pero en el caso de los siguientes ejemplos se ve que no pertenecen al mismo nivel elemental del anterior, sino que corresponden a estructuras más complejas que requieren del dominio de estructuras anteriores; así tenemos que "writing letters is not easy", "I need more writing paper", y "Before writing the body of the letter, I write the heading" ejemplifican diferentes estructuras y usos del gerundio.

Más aún, algunas veces dichos ejemplos tienen defectos tanto en su forma como en su contenido. Por ejemplo: Para ilustrar el uso de "Does", en el boletín del primer año se utiliza la siguiente serie de oraciones:

"Does Charles' father work in an office?"

Yes, he works in an office.

Yes, he does not work in an office.

Yes, he does not. He does not work in an office.

Yes, he doesn't. He does not play in the street.

En esta serie de ejemplos resulta difícil establecer cuál es el

uso correcto y normal de las estructuras utilizadas para responder a la pregunta.

El contenido seleccionado para el primer curso consta de 18 aspectos gramaticales, los cuales se encuentran divididos en 6 unidades contando con 9 meses (86 clases aproximadamente) para la enseñanza del mismo.

La graduación seguida en esta enunciación de material va de las formas más simples a las más complejas.

El contenido del segundo curso está dividido en 8 unidades, para ser enseñadas en 10 meses y un mínimo de 90 clases. En este programa se percibe una fluidez en el enunciado del material que permite la lectura del mismo de una manera fácil, al mismo tiempo que inmediatamente se dan oraciones o palabras para la ilustración de los temas. Los aspectos gramaticales incluidos son 23 temas.

El material seleccionado para el tercer curso está dividido en 7 unidades y cuenta con un tiempo de 8 meses para su enseñanza (82 clases). Los aspectos gramaticales seleccionados son 23.

El programa es específico en cuanto a ciertos objetivos a lograr tales como "Entender el Inglés hablado", y "habilidad para expresarse oralmente en Inglés", "Adquisición de vocabulario activo y pasivo" y "Creación de hábitos de entonación, pronunciación y ritmo".

Para el logro de tales objetivos se pretende crear un marco de referencia pedagógico con indicaciones tales como "Impartir a los alumnos el conocimiento teórico y práctico del idioma inglés... "dictado de frases y oraciones", "Dramatización de diálogos", y "ejercicios de complementación", "de respuesta breve", y de "opción sencilla y múltiple". Sin embargo, a pesar de la especificación de los objetivos, éstos nunca indican el grado de

habilitación al que se debe llegar.

Para la enseñanza del aspecto fonético se sugiere el uso de "trabalenguas", "recitaciones", "canciones", "concursos" y "competencias". También se le pide al maestro del primero y segundo años que lleve sus clases en inglés "hasta donde sea posible" y "totalmente" en el tercer curso. Obviamente, existe la limitación para usar el idioma inglés en clase, especialmente porque es poco factible que el "explicar", por ejemplo, "el cuadro ilustrativo de los usos de 'Can' y 'Could' pueda hacerse en inglés, por ser esta actividad de un carácter descriptivo y complejo que demanda un manejo amplio del idioma".

También se señala en el programa, que deben hacerse "correlaciones con otras asignaturas y actividades prescritas en el plan de estudio".- Esto, sin embargo, es difícil de realizar por ser pocas las facilidades físicas, además de que resulta dudosa la utilidad real para el curso; tal es el caso de, "que los alumnos aprendan a tomar postura correcta y respirar convenientemente para conseguir una elocución adecuada", que demanda correlación con la clase de educación física.

Sin embargo, por la terminología usada en todo el programa: "explicar, precisar la función de..." etc., junto con "presente de indicativo, el artículo, presente de subjuntivo, verbos defectivos, etc.", éste programa parece ser adecuado para el logro de habilidades con una base altamente racional acerca del lenguaje, en términos de tiempos, modos, casos, etc. Resulta, pues, dudosa la habilitación que se puede lograr para un manejo fluido y automático del lenguaje.

Las indicaciones para la enseñanza del aspecto fonético se caracterizan por su escasa frecuencia.

El pretendido marco de referencia pedagógica, en general, se caracteriza por una falta de exactitud en el lenguaje, lo que da lugar a diversas interpretaciones. Por ejemplo: se indica "la instrucción peculiar del verbo 'gustar' en español, en contraste con 'to like' en inglés". En este caso, las posibilidades de interpretación son diversas, lo cual resulta muchas veces entorpecedor de la enseñanza en el salón de clase.

c) Güfa Didáctica para el Manejo e Interpretación de los Programas del 1º, 2º, 3er. curso de Inglés 1973.

S.E.P. - Dirección General de Educación Media. Subdirección Técnica.- Jefaturas de Enseñanza de Idiomas.

En esta güfa didáctica se percibe que "para los programas de 1973 se ha enfocado la enseñanza del idioma desde el punto de vista práctico", - lo que implica un cambio radical en la línea gramatical que se seguía en los programas anteriormente mencionados. Además, se indica que "el aspecto formal, el gramatical y el teórico quedaron eliminados".

En la misma güfa se explica que la elaboración del programa se basó en un proceso "piramidal", el cual explica cómo "aquel que va gradualmente de lo cercano a lo lejano, con respecto al estudiante, empezando por el salón de clases para llegar al hogar y a la comunidad".

Se indica también que el contenido del programa ha sido reducido al mínimo con el objeto de facilitar el aprendizaje al estudiante. El material ha sido seleccionado en base a "estructuras", las cuales son ejemplificadas con oraciones cuyo valor radica en su función de güfa para el tema de cada unidad.

Se menciona también que las oraciones utilizadas con este fin han sido seleccionadas especialmente para que "sean sencillas" y al alcance de

los alumnos". Estas estructuras son en realidad "tiempos y formas gramaticales", lo cual es claro al analizar los ejemplos ilustrativos. Por ejemplo: en la selección de oraciones para ilustrar la "estructura" 'to have', se incluyen oraciones que son diferentes en forma y en uso, tal es el caso con las oraciones:

"Alice has English at 8 o'clock".

"She has to go to her class early".

Los ejemplos algunas veces resultan confusos, ya que al ilustrar determinada estructura aparecen mezclados otros que no han sido enseñados anteriormente, ni son señalados como la estructura a enseñar. Por ejemplo, junto con la estructura "I have gone to Europe", aparece la estructura "she would like to go to Australia".

En este programa el vocabulario ha sido seleccionado de acuerdo al proceso "piramidal" de tal manera que se agrupa en situaciones que van de lo "relativo al salón de clases", y termina en "descripción de países de habla inglesa".

Para su enseñanza, el material está dividido en semestres; estos semestres, en unidades; y cada unidad cuenta con un promedio de 12 clases al mes para su desarrollo.

Las unidades están divididas en 3 aspectos que son: "vocabulario y expresiones alusivas al tema de la unidad", "estructuras básicas", y "pronunciación". Esta división da la impresión una vez más de que tanto "vocabulario", como "estructuras y pronunciación", son aspectos independientes uno del otro, lo que coincidiría con la actitud prevaleciente en los programas anteriores. Sin embargo, estableciéndose que este programa tiene una "secuencia pedagógica en la cual no hay ni dispersión de ideas ni reglas inútiles" se previene al maestro para evitar una posible malinterpretación.

El contenido seleccionado se enuncia en términos de "objetivos específicos", "temas de lenguaje y estructuras básicas", "actividades sugeridas", y "correlaciones", términos que coinciden con los usados en los programas anteriormente comentados. Cada uno de estos nombres titula una columna para clarificar la diferencia de un material con otro.

Sin embargo, existen algunas confusiones, ya que, por ejemplo, en la columna de "objetivos específicos", al mismo tiempo se señalan "habilidades" y se incluyen instrucciones desconcertantes como: "despertar en el alumno confianza y seguridad".

En la columna que se refiere a "temas del lenguaje" y "estructuras básicas", se incluye "vocabulario" y "ejemplos ilustrativos de las estructuras" además de "pronunciación".

En la columna de las "actividades sugeridas" se encuentran algunas indicaciones pedagógicas. En ellas se habla de lograr una "automatización del lenguaje", "mecanismos de expresión" y de una "aplicación del lenguaje".

Se sugiere realizar diálogos, ejecutar órdenes y descripciones para que el alumno utilice las estructuras que aprende, recalcando que se debe "tener cuidado de que los alumnos hablen inglés con la entonación y ritmo propios de la lengua".

Las estructuras seleccionadas para su enseñanza en el primer año se encuentran repartidas en 4 unidades, un tiempo de 8 meses y 58 clases.

El material seleccionado para el segundo curso está también dividido en 4 unidades y se cuenta con un tiempo de 7 meses y 53 clases para su enseñanza.

El material del tercer curso también está organizado en unidades, (4); cuenta para su enseñanza con 7 meses y 53 clases.

### Conclusión.

La imagen que se obtiene a través del análisis de los tres programas en cuestión es reflejo de un proceso continuo durante el cual se ha intentado incrementar la efectividad de la enseñanza del inglés en México, en un período de más de 10 años.

Se nota cómo este proceso ha sido desechando y asimilando posiciones a lo largo de su trayectoria; se ha pugnado por resolver problemas y sugerir nuevas actitudes dentro de la práctica docente del inglés como lengua extranjera en el nivel de enseñanza media básica.

El desarrollo de los objetivos a lograr en este nivel ha pasado de una etapa en la cual los cursos de inglés se impartían para proveer al alumno de un conocimiento teórico y práctico del idioma con el objeto de capacitarlo para leer, traducir, tomar dictado, ampliar sus conocimientos culturales, industriales y comerciales. Estos ambiciosos objetivos estaban distantes de los programas mismos dado que tanto el material seleccionado como las actividades pedagógicas eran dirigidos hacia el logro de objetivos diferentes, y a capacidades tales como el manejo de reglas gramaticales, las que, además, estaban establecidas en la comparación de la gramática inglesa con la gramática española.

La selección del material con que se contaba carecía de una medida adecuada para el tiempo y la situación con que normalmente se dispone en las escuelas secundarias; básicamente, el problema de grupos muy numerosos (alrededor de 50 alumnos), con los cuales el proceso de enseñanza resulta lento y extremadamente difícil.

Por otro lado, las instrucciones pedagógicas creaban bastante desconcierto, ya que las actividades sugeridas resultaban confusas por no es-

tar adecuadamente seleccionadas para el logro de los objetivos establecidos. Básicamente, estas direcciones están enfocadas hacia una actividad altamente racional respecto al uso del lenguaje; esto es, se tiene que delimitar tiempos, formas, etc., comparativamente entre el español y el inglés.

Otra etapa por la cual ha pasado el proceso de enseñanza del inglés es evidenciado en el análisis del programa editado en 1965, en el cual la variación está en el establecimiento de objetivos que se acercan un poco a los fijados en las teorías más actuales del área de enseñanza del inglés.

En este programa, los objetivos establecidos son: "entender el inglés hablado para tomar dictado, redactar cartas y documentos comerciales", y, como objetivo secundario, "la habilidad para expresarse oralmente en inglés". Sin embargo, pese al cambio respecto a objetivos, las características de la selección del material y de las sugerencias pedagógicas son similares a las del programa anteriormente comentado. Otra vez resalta la poca coherencia entre objetivos, material seleccionado, y la enseñanza a realizarse. La resultante de esta situación es una confusión que produce el logro de objetivos diferentes de los estipulados.

El material seleccionado, una vez más, es demasiado ambicioso para poder ser enseñado y aprendido en las circunstancias antes mencionadas.

Las instrucciones pedagógicas, a su vez, se dirigieron hacia actividades tales como: "familiarizar al alumno con el uso de...", "precisión del tiempo...", que nuevamente dan la idea de que los objetivos a lograr — son capacidades desarrolladas para poder discriminar entre tiempos, formas, usos, etc.

Las etapas antes mencionadas, están estrechamente relacionadas — con una concepción del lenguaje básicamente gramatical.



Es importante mencionar esto, dado que las teorías modernas de aprendizaje suponen que la concepción o teoría del lenguaje afecta de una manera definitiva la enseñanza del mismo. Así, se ha deducido de los programas antes mencionados que la concepción del lenguaje, base de la elaboración de los mismos, es que el lenguaje es un conjunto de formas gramaticales, por lo cual la enseñanza queda dirigida en este mismo sentido, al logro de habilidades que tienen relación con la gramática del inglés; sin embargo, es dudosa la capacitación que se le da al estudiante para utilizar el idioma a otros niveles, tales como comunicación y comprensión oral.

Son precisamente estos otros niveles los tomados en cuenta en la metodología moderna para llevar a cabo la enseñanza del idioma.

Sin embargo, en el programa impreso en 1973 se observan cambios más radicales, reflejo de una actitud pedagógica adecuada a las necesidades actuales.

En dicho programa los objetivos han sido delimitados como:

1. Comprender lo que se oye.
2. Expresar oralmente lo que se comprende.
3. Comprender lo que se lee.
4. Expresar por escrito lo que se comprende.

Estos objetivos coinciden con las cuatro habilidades que la pedagogía moderna establece como básicas en el aprendizaje para lograr la comunicación a través del lenguaje, las cuales son:

1. Understanding.
2. Speaking.
3. Reading.
4. Writing.

En este programa, las indicaciones pedagógicas son específicas y dirigidas adecuadamente al logro de los objetivos, ya que se dice que los cursos serán llevados a cabo desde un punto de vista práctico; por lo tanto, quedan eliminados los aspectos formal, gramatical y teórico del idioma. También, en las instrucciones se recalca que las habilidades de que se proveerá al estudiante serán precisamente las estipuladas. Esto es debido — principalmente a que la selección del material ha sido medurada; el número de estructuras incluido es menor en comparación con el de los programas anteriores; por otro lado, se dispone además de un buen tiempo, (aproximadamente 60 horas), para la enseñanza del mismo material.

Empero, aún existe incoherencia en la ejemplificación del material seleccionado, ya que algunas veces existen estructuras cuya presentación es simultánea y sin embargo, no tienen coincidencia o similitud, ni en significado ni en uso. No obstante, contando con un tiempo suficiente y un reducido número de estructuras, se da la posibilidad de que el maestro haga una distribución adecuada a sus necesidades subjetivas.

## 6. CONCLUSION GENERAL DE LA INVESTIGACION.

La información obtenida en esta investigación, nos permite hacer las siguientes conclusiones generales:

1. La posición de los Jefes de Enseñanza del Inglés, dentro de la jerarquía de autoridades, los ubica como los responsables del control de la enseñanza impartida en cada una de las escuelas del sistema.

Este control sin embargo, resulta muy difícil de realizarse con efectividad, debido a las múltiples actividades conferidas a los jefes de enseñanza.

Para llevar a cabo el control con mayor efectividad, se han realizado cambios en la organización del sistema, tales como: aumento en el número de jefes de enseñanza, designación de asesores, creación de escuelas "piloto" con carácter independiente, exámenes tipo, "programas actualizados" y seminarios de carácter pedagógico, cada uno de los cuales hemos evaluado oportunamente.

Estos cambios han sido decididos por los jefes de enseñanza y comunicados a los maestros a través de los jefes locales de materia.

2. Los jefes locales de materia, dentro de la organización del sistema, tienen carácter de medio de comunicación entre los jefes de enseñanza y los maestros. Son transmisores de las decisiones llevadas a cabo por los jefes de enseñanza, tanto como de las situaciones en que se realiza la enseñanza en las escuelas a su cargo.

La posición de los jefes locales de materia, les permite tener un mayor control sobre las actividades dentro del salón de clases. Principalmente pueden esmerarse en lograr la unificación de criterio de enseñanza. Sin embargo, los jefes locales de materia, cuentan con limitaciones debido principalmente al gran número de actividades que tienen que realizar, y al

*no se ve*

poco tiempo que tienen designado para realizar su función (4 horas semana--  
rias).

Otra limitación es el hecho de que la designación como jefes loca  
les de materia es hecha a nivel meramente administrativo (la base principal  
es la antigüedad docente). Esto implica que al tiempo que son jefes loca--  
les de materia, tiene que impartir sus propias clases, que algunas veces --  
son en más de una escuela. Esto les limita la oportunidad que deberían te-  
ner para prepararse mejor académicamente y realizar su función de jefes lo-  
cales con eficacia.

Dadas estas limitaciones, el control que los jefes locales de ma-  
teria pueden tener, sobre la enseñanza del idioma, en el salón de clase que  
da disminuído. Los maestros, entonces, quedan casi en completa libertad pa-  
ra tomar sus propias decisiones.

Los maestros interpretan toda la información recibida a través de los je-  
fes locales de materia y también reciben información pedagógica actuali-  
zada en los eventos organizados por las autoridades. Sin embargo, es ne-  
cesario mencionar que los maestros se enfrentan a la problemática de te-  
ner que impartir un gran número de clases y la mayoría de las veces en -  
más de una escuela, de tal manera que la enseñanza que realizan, no cuen-  
ta con toda la energía, interés y dedicación que le pudieran brindar.

3. Los Programas como medios de control de enseñanza utilizados por los je-  
fes de enseñanza, cuentan con múltiples ventajas, principalmente porque  
en ellos se estipulan tanto objetivos generales, como específicos, a la  
vez que sugieren una metodología para la enseñanza del contenido. Las -  
ventajas se dan por el hecho de que el maestro tiene que recurrir constan-  
temente al programa para organizar sus planes de clase.

*¿de dónde  
obtienen esta  
información?  
No está en el texto y  
es importante*

Sin embargo, cabe mencionar, que dichos programas presentan su propia limitación como instrumento de control. La limitación radica principalmente en el hecho de que a pesar de los cambios y actualizaciones, presentan aún deficiencias que pueden proporcionar un manejo inadecuado de ellos, por parte de los maestros.

4. La Enseñanza. La enseñanza realizada en el salón de clase está íntimamente relacionada con toda la situación antes mencionada. De tal manera — que el grado de dominio de habilidades que los alumnos obtienen es muy — bajo, la metodología sigue siendo básicamente tradicional (gramaticalista), y las necesidades de los estudiantes quedan resueltas pobremente.

Hay que hacer notar, sin embargo, el enorme esfuerzo que en todo el sistema se está haciendo para lograr una mejor enseñanza. De entre todos los esfuerzos, uno de los que consideramos más valioso, es la realización de "Seminarios", pues a través de ellos se puede lograr una unificación de criterios de enseñanza, a la vez que permiten a los maestros una constante actualización académica.

5. Otro de los esfuerzos es el tipo de Juntas a nivel nacional (Chetumal) y regional (Acapulco), en los que participan los jefes de enseñanza, cuyo resultado son los programas que se están elaborando actualmente.

Finalmente podemos concluir diciendo, que la estructura burocrática del departamento de control de enseñanza, tiene una serie de fallas que traen como consecuencia una enseñanza muy poco efectiva. Sin embargo, esta estructura es algo que no se puede hacer a un lado, de tal manera que cualquier decisión tendrá que tomarla como base.

A partir de estas conclusiones, queremos proponer un medio de control de enseñanza, que utilizando la estructura actual del departamento, —

puede salvar algunas de las fallas existentes y lograr su cometido efectivamente.

A continuación haremos una descripción de este medio, el cual puede ser considerado como tema para la realización de una investigación posterior.

## 7. MEDIOS DE EVALUACION

### Introducción.

De acuerdo con la información obtenida mediante las entrevistas - realizadas a los jefes de enseñanza, se concluyó que una de sus funciones - es la de elaborar "exámenes modelo" con el fin de evaluar el aprendizaje en los cursos de inglés.

Estos exámenes tienen como objetivo orientar a los maestros en la elaboración de sus propios exámenes finales unificando de esta manera el - criterio de evaluación; además sirven para elaborar estadísticas de los resultados obtenidos de estos exámenes, mediante las cuales los jefes de enseñanza y autoridades superiores obtienen una visión gráfica de la efectividad en el logro de los objetivos establecidos en el programa.

### 7.1. Proposición.

Tomando en consideración que uno de los objetivos principales de estos exámenes es el de obtener resultados gráficos del aprendizaje logrado, consideramos factible proponer una modificación a este examen para obtener no solamente una visión objetiva de los logros en el aprendizaje, sino también de la enseñanza impartida por los maestros.

### 7.2. Características y objetivos del Examen propuesto.

Definición.- Los exámenes de logro (achievement) determinan la - cantidad de material que se ha aprendido durante un curso; en el caso del - inglés, establecen qué tanto del lenguaje han adquirido los alumnos.

El tipo de examen que proponemos es el de "logro" (achievement),-

Esto exige que todos ellos hayan adquirido las mismas habilidades a un mismo grado de dominio.

Este examen sería distribuido entre los profesores al principio del curso con el propósito de que se enteren de su contenido y de la clase de habilitación que deben dar a sus alumnos durante el curso.

El examen especificaría los objetivos en términos de habilidades y grados de dominio de las mismas, lo cual sería presentado a través de las estructuras, patrones y vocabulario vertidos en reactivos. El tipo de reactivo sería seleccionado en términos de la eficiencia, el control y la economía que presenten para probar un determinado objetivo.

Es importante aclarar que la copia del examen distribuida al principio del año no sería la misma que se utilizaría para la evaluación final. Sin embargo, ésta tendría las mismas características que el examen original.

Para aclarar lo anteriormente expuesto, tomaremos como marco de referencia el programa de la S.E.P. correspondiente al año de 1973, en el cual las habilidades a lograr fueron especificadas en términos de:

- a) Comprender lo que se oye.
- b) Expresar oralmente lo que se comprende.
- c) Comprender lo que se lee.
- d) Expresar por escrito lo que se comprende.

El grado de habilidad a alcanzar en cada uno de los cursos en este mismo programa fue determinado por una selección de contenido que fue "reducido al mínimo" y en términos de "oraciones sencillas" y "al alcance de los alumnos".

Por lo tanto, en el examen propuesto, dichas habilidades y grados de dominio serían evaluados por medio de reactivos que efectivamente permi-



tieran probar su adquisición por parte de los alumnos y la eficiencia del maestro.

Una situación más de este examen sería la unificación del criterio de evaluación, ya que la muestra recibida por los maestros les daría la pauta para la elaboración de sus exámenes parciales, de tal manera que podrían estar pendientes del desarrollo de su enseñanza hacia el logro de los objetivos establecidos.

### 7.3. Diseño del Examen.

Una de las actividades más importantes del diseño del examen radica en la selección de técnicas de evaluación, la cual dependerá, como ya se mencionó, de las habilidades (y sus componentes) y del grado de dominio sobre ellas.

David P. Harris, en su libro "Testing English as a Second Language" (Cap. 9, p. 94) indica cuáles son los pasos necesarios en la elaboración de un examen. Coincidiendo con él, incluimos aquí los pasos indicados para tal elaboración:

1. Planeación del examen.
2. Preparación de los puntos del examen y las instrucciones.
3. Someter el material del examen a revisión y revisarlo en base a esta revisión..
4. Probar el material y analizar los resultados.
5. Acomodar la forma final del examen.
6. Reproducir el examen.

### Conclusión.

Cómo se puede observar, el proceso de elaboración del examen es -

muy complejo. Ya que de su adecuada elaboración, dependerá el éxito o fracaso del examen, es condición necesaria que se reúna un grupo de especialistas para la realización de todos los pasos mencionados.

La investigación presenta una verdadera multitud  
(desordenadamente)  
de problemas claves que habrá que resolver. Es  
ingenuo pensar que la elaboración de un examen  
como este los resolverá todos.

Este trabajo es demasiado ambicioso,  
llevado a cabo con muy poca cuidado y  
con superficialidad osombrosa; casi tan  
superficial como las preguntas y las opciones  
~~que se piden en~~ de la encuesta a los alumnos.

## BIBLIOGRAFIA.

- HERRERA Y MONTES, Luis. Elementos de Estadística Aplicada a la Educación.- Editorial Técnico Pedagógica, México, 1955.
- MACKEY, W. F. Language Teaching Analysis. Longman Group Ltd., London, 1971.
- ORGANIGRAMA DE LA D. G. E. T. I., Boletín de Información. La Educación Tecnológica Industrial, Números 1 y 2. Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. S.E.P. 1971, 1972.
- PARDINAS, Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Introducción Elemental. Siglo XXI, Editores, México, 1972.
- YOUNG, Pauline V., Métodos Científicos de Investigación Social, Instituto de Investigaciones Sociales, U.N.A.M., México, — 1960.
- Programa de Inglés, 2º grado de Educación Secundaria, Dirección General de Enseñanza, Depto. Técnico, S.E.P., 1956.
- Boletines del 1º y 2º Semestre de 1º, 2º y 3er. año de Inglés de Educación Secundaria, Dirección General de Enseñanza Tecnológica, Secretaría de Educación Pública, 1962.
- Guía Didáctica para el manejo e interpretación de los programas de Idiomas de 1º, 2º y 3er año de Secundaria, Secretaría de Educación Pública, 1973.