

03070
4
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA



RELACIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR
Y LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA
LENGUA INGLESA: UN ESTUDIO EN LA FACULTAD DE
CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UAEM

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A
CLARA CECILIA URIBE HERNÁNDEZ

Directora de tesis: MLA María del Carmen Contijoch Escontría

México, D.F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2002



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.

... ..
... ..
... ..
... ..
... ..

Juan

Santiago y Mauricio

Agradecimientos

Agradezco en forma especial a mi asesora para efectuar este trabajo, la maestra Carmen Contijoch, en dos sentidos. Primeramente, por sus enseñanzas e indicaciones académicas que me condujeron y me centraron en el trabajo, por sus recomendaciones en todo momento. En segundo lugar, por su entusiasmo, por el cariño que puso en mi trabajo, porque siempre me recibió con una actitud abierta y alentadora.

Agradezco también a las maestras Marilyn Chasan, Alma Ortiz, Carmen Tobío y María Elena Delgado. Cada una de ellas abrió nuevas perspectivas a mi visión de la construcción y de la finalidad de este trabajo, haciéndome conocerlo más allá de lo que creí que estaba terminado.

INDICE

Introducción	1
Capítulo 1. El estudio	
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Justificación: importancia del estudio	7
1.3. Delimitación y limitaciones	8
1.4. Variables	9
1.5. Hipótesis	11
Capítulo 2. Marco teórico	
2.1. Investigación en el salón de clase de lengua extranjera	13
2.2. Variables en el salón de clase de lengua extranjera	
2.2.1. Variables de proceso y variables portadas al salón de clase	15
2.2.2. Actitudes	19
2.2.3. Los estilos de enseñanza del profesor	22
2.2.4. Las actitudes del alumno hacia la lengua inglesa	
2.2.4.1. Actitudes hacia la lengua	28
2.2.4.2. Actitudes hacia la lengua inglesa	32
2.3. La relación entre los estilos de enseñanza del profesor y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa	34

Capítulo 3. Metodología del estudio

3.1. Tipo de investigación	37
3.2. Población	38
3.3. Instrumentos	40
3.4. Manejo de variables	47
3.5. Diseño	48
3.6. Recolección y análisis de datos	50
3.7. Confiabilidad de las aplicaciones de la escala de actitudes (Uribe, 2000)	52

Capítulo 4. Presentación de resultados

4.1. Fase 1. Datos relativos a los profesores	
4.1.1. Perfil de los profesores	56
4.1.2. Estilos de enseñanza	64
4.1.3. Datos de los profesores elegidos para el estudio	65
4.2. Fase 2. Resultados de la primera aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa	
4.2.1. Perfil de los alumnos	68
4.2.2. Análisis de reactivos	71
4.2.3. Análisis de puntajes	71
4.2.4. Correlaciones	73
4.3. Fase 3. Resultados de la segunda aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa	73

4.3.1. Análisis de reactivos	74
4.3.2. Análisis de puntajes	75
4.3.3. Correlaciones	76
4.4. Fase 4. Relación entre los resultados de las dos aplicaciones de la escala de actitudes	77
4.5. Fase 5. Resultados del cuestionario sobre el aprendizaje de la lengua inglesa	79
4.6. Comparación de resultados con el estudio del INCE	83
Capítulo 5. Discusión de resultados	
5.1. Datos relativos a los profesores	86
5.2. Datos relativos a los alumnos	89
5.3. Relación de los resultados de los profesores y de los alumnos	91
5.4. Datos del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa	93
5.5. Datos de la comparación de resultados con el estudio del INCE	94
Conclusiones	97
Bibliografía	101
Apéndices	108

APÉNDICES

. Apéndice A. <i>Escala de actitudes hacia la lengua inglesa</i> (Uribe, 2000)	109
. Apéndice B. <i>Inventario de estilos de enseñanza</i> (Grasha, 1996b)	114
. Apéndice C. Cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa	119
. Apéndice D. Perfil de estilos de enseñanza (Grasha, 1996a)	121
. Apéndice E. Actitudes hacia la lengua inglesa (Uribe, 2000)	123
. Apéndice F. Cuestionario. Perfil de los profesores (Uribe, 2000)	125
. Apéndice G. Cuadro de los resultados de la pregunta dos del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa	129

CUADROS

Cuadro 1.1. Condiciones de impartición de la lengua inglesa en la Facultad de Contaduría y Administración, antes y después del Plan de estudios puesto en marcha en 1993	5
Cuadro 2.1. Lineamientos de investigación considerados para el estudio	15
Cuadro 2.2. Variables de proceso en el salón de clase según los modelos de Dunkin y Biddle (1974) y Huitit (1997)	17
Cuadro 2.3. Resumen de enfoques para definir los estilos de enseñanza	23
Cuadro 2.4. Actitudes del alumno hacia la lengua	31
Cuadro 3.1. Población de profesores y alumnos considerados por el estudio	39
Cuadro 3.2. Rangos de los puntajes del Inventario de estilos de enseñanza	42
Cuadro 3.3. Ejemplo del resultado de la aplicación del <i>Inventario de estilos de enseñanza</i> de Anthony Grasha (1996)	42
Cuadro 3.4. Rangos de los puntajes de la escala de actitudes	44
Cuadro 3.5. Denominaciones de las actitudes dependiendo del puntaje total obtenido y de los puntajes de cada subescala	45
Cuadro 3.6. Ejemplo de los resultados que se obtienen por medio de la aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa (Uribe, 2000)	46
Cuadro 4.1. Distribución de profesores por sexo	57

Cuadro 4.2. Número de años de experiencia docente en el área de lengua inglesa	57
Cuadro 4.3. Cursos impartidos por los profesores	58
Cuadro 4.4. Tipo de institución y nivel donde trabajan o han trabajado los profesores, expresado en cantidades	58
Cuadro 4.5. Tipo de institución y nivel donde trabajan o han trabajado los profesores, expresado en porcentajes	59
Cuadro 4.6. Grado académico de los profesores en cantidades	60
Cuadro 4.7. Grado académico de los profesores en porcentajes	60
Cuadro 4.8. Estudios realizados por los profesores en otras áreas	61
Cuadro 4.9. Cursos en lengua inglesa tomados por los profesores	61
Cuadro 4.10. Estudios realizados en el área de lengua inglesa	62
Cuadro 4.11. Estudios de los profesores, en proceso	62
Cuadro 4.12. Asistencia de los profesores a eventos académicos del área de lengua inglesa	63
Cuadro 4.13. Nivel de eficiencia en el manejo de la lengua inglesa Exámenes presentados por los profesores	63
Cuadro 4.14. Estilos de enseñanza de los profesores	64
Cuadro 4.15. Distribución de profesores seleccionados por sexo	65
Cuadro 4.16. Cursos impartidos por los profesores seleccionados	65
Cuadro 4.17. Cursos en lengua inglesa tomados por los profesores escogidos	66
Cuadro 4.18. Estilos de enseñanza de los profesores elegidos	66

Cuadro 4.19. Distribución de alumnos por sexo	68
Cuadro 4.20. Distribución de alumnos por edad	68
Cuadro 4.21. Distribución de alumnos por semestre	69
Cuadro 4.22. Distribución de alumnos por profesor, por grupo	69
Cuadro 4.23. Alumnos que estudian lengua inglesa en otra parte	70
Cuadro 4.24. Alumnos que han visitado un país de lengua inglesa	70
Cuadro 4.25. Puntajes de la primera aplicación de la escala de actitudes	72
Cuadro 4.26. Puntajes de la segunda aplicación de la escala de actitudes	75
Cuadro 4.27. Tendencias de las actitudes de los estudiantes por escala total y por subescalas	78
Cuadro 4.28. Comparación de los resultados de la primera aplicación de la escala de actitudes con los del INCE	84

FIGURAS

Figura 1.1. Variables del estudio	10
Figura 2.1. Modelo de la influencia de la actitud en el comportamiento de Frank Jeffries (1998)	18
Figura 2.2. Forma de abordar el análisis de actitudes en el salón de clase de lengua extranjera por el estudio que se presenta	21
Figura 3.1. Constitución de la matriz en SPSS de los datos capturados a través de la escala de actitudes	51
Figura 4.1. Relaciones de los cinco estilos de enseñanza entre sí	67

SINOPSIS

El trabajo es un estudio de la relación entre el estilo de enseñanza de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa en la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM. Los sujetos fueron ocho profesores y 275 alumnos. Se estableció el perfil de los profesores y sus estilos de enseñanza. Se utilizó una preprueba y una postprueba, para conocer las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa, considerando los estilos de los profesores como tratamientos en diez grupos de 252 alumnos. A 23 alumnos (grupo control) no se les aplicó ningún tratamiento. Se empleó un cuestionario sobre aprendizaje. Los resultados indican que no hay relación entre los estilos de enseñanza y las actitudes de los alumnos, las que se muestran favorables hacia la importancia de la lengua inglesa y su uso y desfavorables hacia su aprendizaje, por considerar que éste es difícil.

INTRODUCCIÓN

En la investigación sobre comportamientos específicos en el salón de clase que establecen la diferencia entre los profesores eficaces y los que no lo son, Harry G. Murray (1997:173) señala que el punto de partida es la suposición de que los profesores difieren en cuanto a efectividad o impacto en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos. Los profesores pueden ejercer una influencia positiva o negativa en ellos. En su opinión, cuando se utilizan mediciones de los resultados afectivos o actitudinales, los efectos de los profesores tienden a ser mayores y más confiables que los reportados por calificaciones de exámenes finales. Los profesores no solamente influyen en el aprendizaje de los alumnos sino, en forma más importante, en su motivación hacia el aprendizaje posterior.

Se establecen así dos vertientes a estudiar, la influencia de los profesores sobre los alumnos en el campo afectivo y su efecto sobre ellos en el ámbito cognitivo. Para este trabajo se tomó la primera de ellas, considerando un terreno de estudio común a los profesores y a los alumnos, las actitudes, para analizar la posible relación de las actitudes de los profesores y las actitudes de los alumnos.

Desde la década de los veinte se han estudiado los estilos de aprendizaje de los alumnos (R. Dunn, 1984). Existen una clasificación de las formas de abordarlos por diversos autores (Charles S. Claxton y Patricia H. Murrell, 1987) y 27 instrumentos para medir estilos de aprendizaje consultables tan sólo en línea (*Center for Teaching and Learning*, 2002). Sin

embargo, no se ha investigado de la misma manera acerca de los estilos de enseñanza de los profesores, a pesar de que se plantea la necesidad de conciliar los estilos de enseñanza de los profesores con los estilos de aprendizaje de los alumnos para mejorar los efectos de los estilos de enseñanza en la calidad del aprendizaje de los alumnos y en sus actitudes hacia la clase y hacia la materia (Richard Felder, 1995: 21). Para este trabajo, se eligió el estudio de los estilos de enseñanza de los profesores, bajo el enfoque que considera los estilos de enseñanza como reveladores de las actitudes de los profesores hacia sus alumnos (Anthony Grasha, 1996a:1) y la investigación de las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa, en un diseño que contempla al profesor como tratamiento.

La investigación se planeó para identificar los estilos de enseñanza de los profesores del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM así como las actitudes de los alumnos hacia esa lengua y para precisar si existe o no una relación entre estas dos actitudes. Al mismo tiempo, para contar con un punto de partida para la realización de análisis posteriores en el campo del salón de clase de lengua inglesa como lengua extranjera en la facultad e indicios para la selección y la formación de los profesores del área.

Como producto de la investigación, se estableció el perfil de los profesores y sus estilos de enseñanza, resaltando sus fortalezas y debilidades y se detectó que existe la necesidad de elaborar un plan de capacitación de los profesores, tanto en el dominio de la lengua inglesa como en su enseñanza. Se determinó que las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa en relación con la importancia que se le da, como herramienta útil para la profesión y la investigación, como medio de comunicación con otros países y en relación con aspectos socioculturales del uso de la

lengua son favorables. Sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua son desfavorables. Los resultados indican que no hay relación entre los estilos de enseñanza y las actitudes de los alumnos y que los alumnos consideran que es difícil aprender la lengua inglesa. La conjunción de ambos resultados conduce a pensar en la necesidad de realizar estudios sobre la otra vertiente de Murray (1997:173), la de la influencia del profesor en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

El capítulo uno detalla la problemática encontrada en la facultad, la justificación del estudio, su delimitación así como sus limitaciones y la consideración de las variables e hipótesis del mismo. El capítulo dos presenta la forma en la que se han tratado las investigaciones en los salones de clase de lengua extranjera y variables que pueden estudiarse en ellos, particularmente: actitudes en general, estilos de enseñanza y actitudes hacia la lengua inglesa así como la relación entre estas dos últimas. El capítulo tres expone la metodología seguida para efectuar el estudio, ubica el tipo de investigación en forma general y según autores sobre la investigación en el salón de clase de lengua extranjera. Más adelante presenta las poblaciones y los instrumentos utilizados. Muestra la forma de manejar las variables y el diseño del estudio en cuanto a la consideración de las variables y los instrumentos. Contiene, además, las etapas de recolección y análisis de datos y las herramientas estadísticas utilizadas. El capítulo cuatro reporta los resultados obtenidos, analizando cinco fases principales, de tal forma que exista un seguimiento cronológico del estudio. En el capítulo cinco se expone la discusión de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones.

Capítulo 1. El estudio

El capítulo presenta el planteamiento del problema desde el punto de vista de la problemática encontrada en el área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM, analizando tanto a los profesores como a los alumnos. Expone la justificación del estudio. Lo introduce como una investigación de variables de proceso y portadas al salón de clase de lengua inglesa como lengua extranjera, lo delimita y define tanto las variables en estudio como las hipótesis contempladas en él. A través del desarrollo del capítulo solamente se mencionan los autores consultados ya que los sustentos teóricos del trabajo se detallan en el capítulo dos.

1.1. Planteamiento del problema

A raíz de una evaluación del plan de estudios del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM, puesto en marcha en 1993, se detectaron deficiencias en varios niveles, en cuanto a la metodología de enseñanza, las políticas de formación y contratación de profesores y de manejo de los grupos y el dominio de lengua de los alumnos.

Anteriormente, los profesores sólo impartían comprensión de lectura. Las clases se dictaban en español. A partir de la instalación de ese plan de estudios, se pidió a los profesores que dieran las clases en lengua inglesa y se estableció la enseñanza de las cuatro habilidades, comprensión oral y escrita y producción oral y escrita, en seis niveles diferentes.

El cuadro 1.1 muestra las diferencias en las condiciones bajo las cuales se ha impartido la lengua inglesa en la facultad.

Condiciones	Antes del Plan 1993	A partir del Plan 1993
Objetivo a alcanzar	Lectura de comprensión	Desarrollo de las cuatro habilidades
Lengua utilizada para impartir las clases	Español	Lengua inglesa
Niveles considerados en el plan de estudios	Un nivel	Seis niveles
Número de semestres	Un semestre	Seis semestres
Número de horas impartidas durante toda la carrera	68 horas	491 horas

Cuadro 1.1. Condiciones de impartición de la lengua inglesa en la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM, antes y después del Plan de estudios puesto en marcha en 1993.

Como se puede apreciar en el cuadro, ha habido una preocupación por impulsar la lengua. Sin embargo, a pesar de las nuevas exigencias académicas, no se han llevado a cabo cursos de formación de profesores encaminados a cumplir con los objetivos planteados. La facultad carece de un perfil de los docentes del área, tanto para contratación como para el desarrollo de los profesores actuales, que indique las características de formación y de experiencia de los profesores que concuerden con los programas que se imparten. Tampoco se cuenta con información acerca del perfil de los profesores contratados o de su nivel de profesionalización (diploma, licenciatura, maestría o algún otro). Adicionalmente, no se han estudiado ni definido

las características y la clasificación de métodos y estilos de enseñanza de la lengua inglesa acordes a las necesidades de la propia Facultad.

A través de los ocho años de vigencia del plan, se ha podido constatar que el rendimiento de los alumnos es bajo. A la fecha, no ha habido alumnos que hayan aprovechado las becas que ofrece el Departamento de Intercambio Académico de la UAEM para realizar estudios de posgrado o especialización impartidos en lengua inglesa en otros países, por no alcanzar el nivel requerido de conocimientos y manejo de la lengua inglesa. Los que intentan cursar alguna de las maestrías que ofrece la facultad, requieren del curso propedéutico para aprobar el examen de admisión sobre conocimientos de la lengua inglesa. El consenso de las opiniones de los profesores del área muestra que los alumnos no dan importancia al estudio de la lengua inglesa. Por ejemplo, cuando tienen exámenes o trabajos de otras asignaturas, desatienden los de lengua inglesa. Adicionalmente, los grupos no son homogéneos, son formados con alumnos de diversos niveles de manejo de la lengua. Existe la posibilidad de realizar exámenes de validación en las asignaturas uno a cinco, para no cursarlas; sin embargo, no se ofrecen cursos para los alumnos que optan por este procedimiento. No se han establecido los perfiles de ingreso y egreso de los alumnos en esta área, aunque existen objetivos de aprendizaje para cada nivel.

En cuanto a la relación entre los profesores y los alumnos, en mi trabajo como docente del área de enseñanza de la lengua inglesa en la facultad, acuden alumnos a solicitar consejo. Tienen dificultades de relación con sus profesores. Manifiestan que sus profesores les exigen más allá de sus posibilidades en el manejo de la lengua, que no les permiten asumir su propio proceso de aprendizaje. Refieren, además, el trato rígido del que son objeto.

Por otra parte, en la Facultad de Contaduría y Administración, no se han realizado estudios ni de los profesores ni de los alumnos del área de lengua inglesa, para determinar posibles acciones a llevar a cabo para mejorar la formación y los resultados de ambos grupos.

1.2. Justificación: importancia del estudio

El estudio se hizo para dar inicio a investigaciones en el área de lengua inglesa de la facultad y para obtener indicios para la realización de análisis posteriores.

Como un primer acercamiento a esta área, se optó por investigar una variable correspondiente a los profesores, una con respecto a los alumnos y la posible relación entre ellas, con el fin de abordar la pareja profesor-alumno en el salón de clase. Ya que se esbozó el examen de esa relación, se buscó la posibilidad de tomar variables pertenecientes a un mismo tipo, que ofrecieran un terreno de estudio compatible. Entre los autores que las analizan se encuentran M. J. Dunkin y Bruce J. Biddle (1974:38) y Bill Huitt (1997:1-2), los que concuerdan en su clasificación, al considerar el comportamiento tanto del profesor como del alumno como parte de los procesos en el salón de clase. A su vez, al explorar el significado de comportamiento, encontramos teorías que analizan conjuntamente la formación y los cambios de las actitudes y del comportamiento. En este campo se tomaron los postulados de Steve (1996:1-3), de Frank Jeffries (1998:1-13) y de Colin Baker (1992:11), de tal forma que se eligieron variables del campo de las actitudes bajo la perspectiva de la existencia de una relación entre las actitudes y el comportamiento.

El estudio comprende tres áreas principales: el profesor, los alumnos y una relación entre ellos en el salón de clase. De los profesores, se buscó conocer algunas características en cuanto a su formación, su experiencia y su estilo de enseñanza. Se eligió el estilo de enseñanza ya que su estudio es reciente. De los alumnos, se establecieron dos campos de estudio primordiales, el rendimiento bajo y la falta de prioridad de la lengua inglesa frente a las demás asignaturas. Se eligió en primera instancia el análisis de la falta de prioridad de la lengua inglesa, por lo que se decidió iniciar con la exploración de las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa. Dado que también interesaba el hecho de que los alumnos tuvieran un rendimiento bajo, se pensó que el estudio podría arrojar información acerca de algún factor para poder elevar el nivel de desempeño del alumno en el aula. Debido a que se contempló el uso de la *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Urbe, 2000), escala que consta de cinco subescalas, los resultados mostrarían la actitud de los alumnos hacia la lengua inglesa desde diversos puntos de vista (consultar el inciso sobre instrumentos en el capítulo tres). Por último, el estudio se diseñó para saber si existe o no una relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa.

1.3. Delimitación y limitaciones

El estudio se planeó para conocer los estilos de enseñanza de los profesores de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM, las actitudes de los alumnos de la misma hacia la lengua inglesa y la relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y dichas actitudes de los alumnos. Con respecto a esta relación, por ser un trabajo inicial en el área, se trata de un estudio de asociación que no pretende establecer relaciones causales. Ya que se hizo

para una situación determinada, durante un semestre, en la facultad mencionada, no es posible generalizar los resultados a otros ámbitos. Con respecto a los profesores, el uso de un solo instrumento proporciona una visión parcial de sus estilos de enseñanza. Por otra parte, no se estudiaron los posibles efectos de otras variables sobre las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa.

1.4. Variables

Como se mencionó, las dos variables analizadas pertenecen al campo de las actitudes. Para este estudio se define el estilo de enseñanza del profesor como una actitud hacia el alumno y la actitud del alumno hacia la lengua inglesa.

La variable independiente, definida por Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista (1998:109) como la condición antecedente a manipular o la supuesta causa de la relación entre variables, es el estilo de enseñanza del profesor. Ya que se empleó el *Inventario de estilos de enseñanza* elaborado por Anthony Grasha en 1996 (Apéndice B) como instrumento de medición, se utilizan sus definiciones de los diversos estilos de enseñanza que pueden presentar los profesores, los cuales son cinco: Experto, Modelo personal, Autoridad formal, Facilitador y Delegador. Cada uno de ellos se define de manera específica en el capítulo dos, dentro del inciso sobre los estilos de enseñanza del profesor. La variable dependiente, contemplada por esos mismos autores como la condición consecuente o la que no se manipula, está dada por las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa, consideradas como la disposición favorable o desfavorable hacia la misma.

La *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Uribe, 2000) mide los siguientes tipos de actitudes:

- hacia la lengua inglesa / como medio de comunicación con otros países.
- hacia la lengua inglesa / como herramienta útil a la profesión y a la investigación.
- hacia aspectos socioculturales de la lengua inglesa.
- hacia la importancia concedida a la lengua y
- hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

La figura 1.1 muestra las variables del estudio.

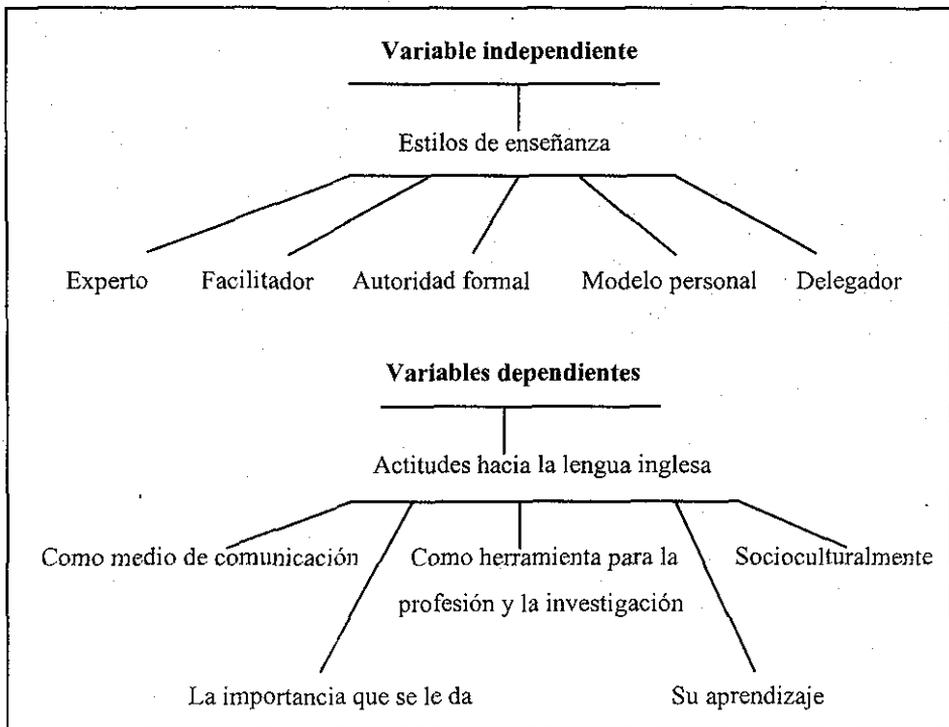


Figura 1.1. Variables del estudio.

1.5. Hipótesis

Mi trabajo en la facultad y la investigación que he podido realizar me llevaron a plantearme las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los estilos de enseñanza de los profesores de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM?

¿Cuál es el estilo de enseñanza que predomina?

¿Cuál es la actitud que tienen los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM hacia la lengua inglesa?

¿Existe relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa?

De estas preguntas se derivaron las siguientes hipótesis:

H₁. Hay diversidad en los estilos de enseñanza de los profesores del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM.

H₂. Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia la lengua inglesa como medio de comunicación con otros países.

H₃. Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia la lengua inglesa como herramienta útil a la profesión y a la investigación.

H₄. Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia aspectos socioculturales de la lengua inglesa.

H₅. Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia la importancia concedida a la lengua.

H₆. Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

H₇. Existe una relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa.

En el capítulo siguiente se presenta el marco teórico que sustenta la investigación como tal y las variables y la forma de abordarlas, para ampliar y complementar la información presentada en este capítulo.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se abordan las diversas áreas relacionadas con el estudio. Entre ellas, la investigación en el salón de clase de lengua extranjera, para ubicar el punto de partida del estudio como investigación, bajo la visión de varios autores, en cuanto a la disciplina de estudio, la forma de obtener los datos y la consideración de los procesos en el salón de clase y del comportamiento del profesor y sus alumnos en él. Se analizan las variables en el salón de clase de lengua extranjera, particularmente las correspondientes a los procesos que se dan en el mismo, al comportamiento del profesor y del alumno y las llevadas al aula, sus actitudes, el estilo de enseñanza del profesor y la actitud del alumno hacia la lengua inglesa.

2.1. Investigación en el salón de clase de lengua extranjera

Uno de los renglones de estudio en relación con el salón de clase de lengua extranjera son los procesos que acontecen en él, cuyo análisis se inició en la década de los setenta (Rosamond Mitchell, 1985), con un enfoque meramente descriptivo de las actividades y papeles jugados en los salones de clase. En la década de los noventa inicia el otorgamiento de más precisión hacia los elementos que pueden estudiarse en cuanto al salón de clase y hacia las formas de abordar los estudios. David Nunan (1990) establece una equivalencia entre la investigación en el salón de clase de segunda lengua y la investigación en el salón de clase de lengua extranjera y la diferencia entre los estudios en laboratorios experimentales y los estudios en el salón de clase y precisa que el objetivo de estos últimos es identificar variables de la adquisición de una lengua extranjera y estudiar al profesor, al

alumno y al tratamiento, así como la relación entre el profesor y el alumno. Hacia 1992 (:93), define estos estudios como investigación empírica en el salón de clase de segunda lengua, analizando tres categorías establecidas por Rod Ellis (1990) de las que la primera de ellas es la investigación de procesos en el salón de clase, para comprender cómo se llevan a cabo los sucesos en el salón de clase y probar hipótesis en cuanto a las relaciones en él. Ellis (1992:194) agrega el estudio de los procesos bajo dos tradiciones, lingüística y psicológica, dando lugar a la división entre el estudio del aprendizaje y el estudio de los individuos, particularmente de las formas en las que los alumnos enfrentan la tarea de aprender y utilizar la segunda lengua, tomando en consideración las diferencias individuales como el género, la edad, la motivación y otras características. Junto con él, Craig Chaudron (1993:13) también habla de elementos psicológicos, dentro de la tradición psicométrica. Considera que el objetivo primordial de la investigación en el salón de clase es identificar las características que llevan al aprendizaje eficiente, de tal forma que puedan implementarse el desarrollo de programas y la capacitación de profesores de segunda lengua.

James Dean Brown (1995:2) complementa a los anteriores precisando que hay estudios primarios con fuente de información directa, de un solo individuo o varios, denominados estudios de casos y los llamados estadísticos, de un grupo completo, a lo que podríamos agregar o de varios grupos. Los estudios estadísticos también analizan el comportamiento individual y pueden realizarse por encuestas dirigidas hacia las actitudes y opiniones de un grupo y hacia otras características; en general, adoptan la forma de un cuestionario, con la ventaja de que puede recopilarse una gran cantidad de información en poco tiempo.

La revisión de estos cuatro enfoques muestra que no puede establecerse una línea de investigación pura, bajo una sola tendencia o bajo un solo autor. Es por ello que, en resumen, para la investigación que se presenta se consideraron los lineamientos mostrados en el cuadro 2.1, centrándose en los aspectos psicológicos, dada la naturaleza del estudio.

Autor	Fecha	Lineamiento
Nunan, David	1990	Estudio indirecto al salón de clase Estudio del profesor, del alumno y del tratamiento
Ellis, Rod	1992	Estudio del proceso en el salón de clase Tradición psicológica
Chaudron, Craig	1993	Tradición psicométrica
Brown, James Dean	1995	Levantamiento de información por encuesta

Cuadro 2.1. Lineamientos de investigación considerados para el estudio.

2.2. Variables en el salón de clase de lengua extranjera

2.2.1. Variables de proceso y variables portadas al salón de clase

Chaudron (1993:3) presenta el modelo general para el estudio de la enseñanza en el salón de clase de Dunkin y Biddle (1974:38), el cual contempla cuatro tipos principales de

variables: de presagio, de contexto, de proceso y de producto. Las variables de proceso son el comportamiento del profesor y del alumno en el salón de clase y los cambios observables en el comportamiento del alumno. Huitt (1997), en su búsqueda de las razones que hacen que los diversos alumnos en distintos salones de clase aprendan con diferente cantidad y calidad, creó un modelo de variables asociadas con el aprendizaje, que comprende cuatro categorías: contexto, entrada, procesos en el salón de clase y salida. Las variables denominadas de los procesos en el salón de clase se refieren a los comportamientos de los profesores y de los alumnos en el salón de clase así como a algunas otras variables que pueden presentarse en él, como el medio ambiente y las relaciones profesor/alumno. En cuanto al profesor, las define como las acciones que realiza en el salón de clase y contempla tres subcategorías la planeación, la administración y la instrucción. Con respecto a los alumnos, las establece como todas las acciones que lleva a cabo el alumno en el salón de clase; para él, la variable más importante es la que denomina el tiempo de aprendizaje académico, tiempo en el que el alumno abarca con éxito el contenido sobre el cual va a ser examinado. Considera que las variables más importantes son las de salida. En segundo lugar, las de procesos en el salón de clase, ya que, en opinión de Rosenshine y Stevens (1986), las variables de los procesos en el salón de clase son el enlace más directo con el logro de los alumnos. Más aun, específicamente considera que el comportamiento del profesor en el salón de clase ejerce una influencia directa en el comportamiento del alumno, lo que a su vez se enlaza más directamente con medidas de logro de los alumnos. Señala que es importante la comprensión de las variables y de las relaciones entre ellas y con el éxito del alumno.

El cuadro 2.2 muestra las variables de proceso de los dos modelos en un solo conjunto, para establecer las diferencias y similitudes entre ellos.

Autor	Variables
Dunkin y Biddle (1974)	Comportamiento del profesor en el salón de clase Comportamiento del alumno en el salón de clase Cambios observables en el comportamiento del alumno
Huitt (1997)	Comportamiento del profesor en el salón de clase Comportamiento del alumno en el salón de clase Medio ambiente en el salón de clase Relaciones profesor/alumno

Cuadro 2.2. Variables de proceso en el salón de clase según los modelos de Dunkin y Biddle (1974) y Huitt (1997).

La clasificación de las variables es muy similar. Ambos modelos consideran el comportamiento del profesor y del alumno; el primero precisa los cambios observables en el comportamiento del alumno y el segundo el medio ambiente en el salón de clase y las relaciones profesor/alumno.

Al investigar las variables comportamiento del profesor y comportamiento del alumno, surgió la necesidad de estudiar la formación y los cambios en el comportamiento. Las teorías que los estudian analizan las actitudes y el comportamiento en forma conjunta. En el artículo

“Attitudes Drive Behavior “ (Steve,1996), se comenta que una de las mejores formas de cambiar el comportamiento de alguien es cambiar sus actitudes acerca del objeto en cuestión. Si se pueden cambiar las actitudes, se puede ejercer influencia en el comportamiento del otro, de tal forma que la persona se comporta de cierta manera debido a que la actitud es favorable hacia ese comportamiento, ya que las actitudes conducen al comportamiento. Jeffries (1998) presenta un modelo de influencia de la actitud en el comportamiento, en el que considera que los enlaces entre la actitud y el intento de comportamiento son fuertes, debido a que dirigen hacia varias respuestas entre las que están las llamadas acciones/comportamientos. La figura 2.1 muestra este modelo.

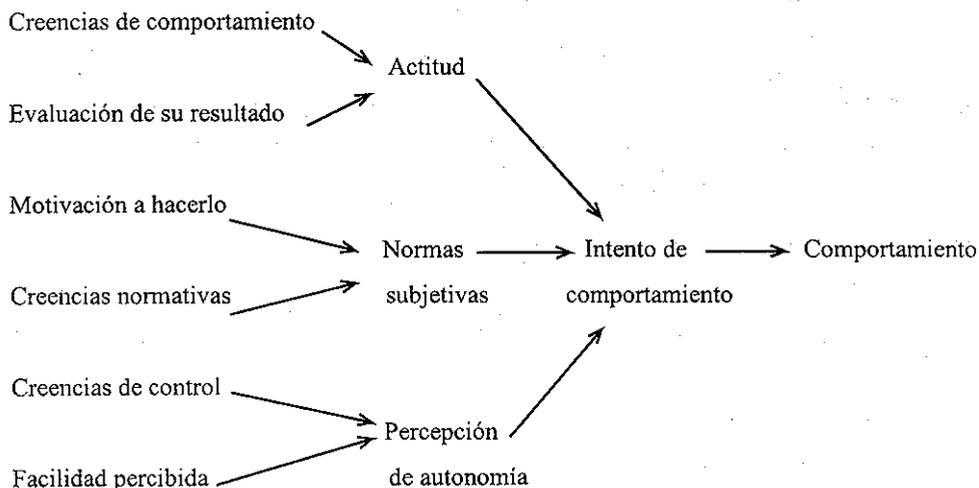


Figura 2.1. Modelo de la influencia de la actitud en el comportamiento Frank Jeffries (1998).

Estos planteamientos se conjugan con la opinión de Baker (1992:11), la que considera la actitud como un constructo hipotético utilizado para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano.

En este sentido, Dunkin y Biddle (1974) consideran que la actitud del profesor es una variable de presagio, por ser una característica aportada por él al salón de clase; la actitud del alumno también es llevada al salón de clase, en este caso definida como variable de contexto. Para Huit (1997), las actitudes del profesor y del alumno son variables de entrada, características portadas por ellos al salón de clase. En este sentido, los dos autores coinciden en la concepción de las actitudes del profesor y del alumno como variables introducidas consigo al salón de clase.

Con base en estos autores, se estudiaron las actitudes de los profesores y de los alumnos como variables portadas por ellos al salón de clase, considerando que influyen en la manifestación del comportamiento en el mismo, en las variables de proceso.

2.2.2. Actitudes

El análisis de las actitudes corresponde a una de las cinco áreas de estudio más importantes de la psicología social aunque es probable que haya más investigación de actitudes fuera de ella (Stasson, 1999). De acuerdo con la *encyclopedia* (2002), una actitud puede definirse como una evaluación positiva o negativa de una persona, objetos, sucesos, actividades, ideas o solamente algo del medio ambiente. Todas las actitudes toman una postura positiva o negativa y pueden variar en intensidad, se constituyen a partir de nuestras experiencias y sirven

para guiar nuestro comportamiento futuro. Baker (1992:10-11) dice que las actitudes no pueden observarse directamente, ya que son latentes e inferidas, como ya se dijo, por medio de la dirección y persistencia de la conducta externa. Anota que Ajzen (1988) define la actitud como una disposición a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento. Las actitudes son analizadas en términos de tres componentes: cognitivo, afectivo y de comportamiento. El componente cognitivo es un elemento mental que consiste en las creencias y percepciones. El afectivo es el elemento emocional y el de comportamiento es el elemento de acción que consiste en la predisposición a actuar de cierta manera hacia el objeto de la actitud. Siempre hay un objeto de la actitud hacia el cual se dirige.

Ann Malamah-Thomas (1996:29), al realizar análisis en el salón de clase de lengua inglesa como lengua extranjera, contempla el componente afectivo que se dirige a la forma en la que se sienten los participantes entre ellos y acerca de la situación en la que están, de lo que acontece en el salón de clase. Señala que los sentimientos y las actitudes pueden suavizar la interacción y conducir a un aprendizaje exitoso o llevar a conflictos y al rompimiento total de la comunicación, ya que son factores que ejercen gran influencia en el salón de clase de lengua.

Con respecto a la medición de las actitudes, Baker (1992:16) dice que las actitudes pueden ser mejores predictores del comportamiento futuro que la observación del comportamiento actual, dado que las actitudes tienden a ser menos afectadas por factores situacionales y pueden medirse con mayor confiabilidad. Un elemento clave en su medición es la generalidad o especificidad con la que pueden abordarse. Existen varias formas de medir las actitudes, entre las cuales la más utilizada es una escala de actitudes, que puede construirse bajo el método de Rensis Likert

(Nadelsticher, 1983:19), el cual, aunque data de los años treinta, es un método que sigue siendo utilizado en la actualidad. Consiste en un conjunto de afirmaciones favorables y desfavorables en relación con el objeto de estudio, que se presentan a cada sujeto para que manifieste su reacción hacia ellas, asignándoles uno entre cinco valores posibles que oscilan entre el desacuerdo total y el acuerdo total.

La figura 2.2 muestra la forma en la que se aborda el análisis de actitudes y su relación en el estudio que se presenta.

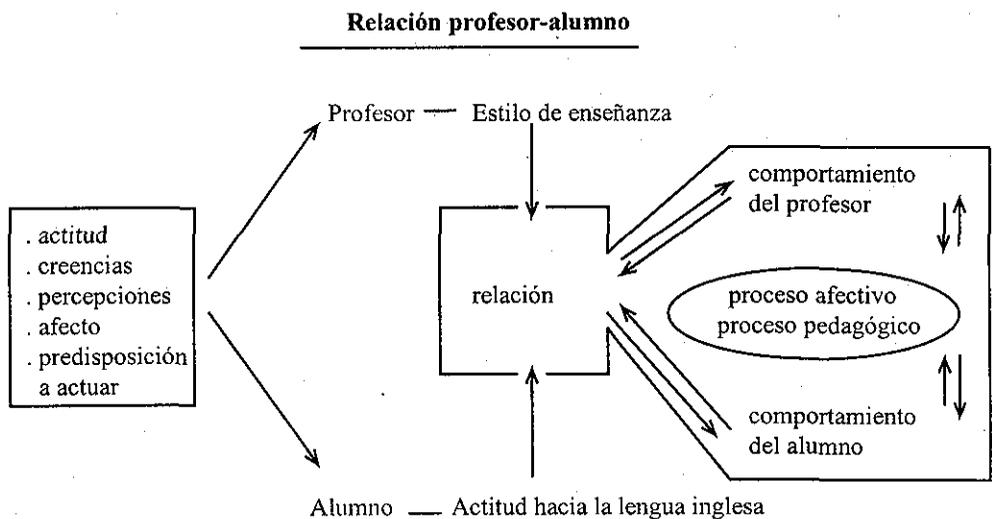


Figura 2.2. Forma de abordar el análisis de actitudes en el salón de clase de lengua extranjera por el estudio que se presenta.

Tanto el profesor como el alumno acuden al salón de clase con actitudes que conllevan sus creencias, sus percepciones, afecto y predisposición a actuar, el profesor y sus estilos de

enseñanza, el alumno y sus actitudes hacia la lengua inglesa, las que conducen al comportamiento de ambos en el salón de clase.

2.2.3. Los estilos de enseñanza del profesor

El profesor y la enseñanza van de la mano.

Evdokia Karavas-Doukas (1996:188) dice que a pesar de la importancia de la actitud de los profesores en la determinación de la implementación con éxito de ideas innovadoras y para comprender el comportamiento de los profesores en el salón de clase, las actitudes de los profesores han sido soslayadas en la investigación de los salones de clase de segunda lengua. Señala, además, que empieza a reconocerse gradualmente la importancia de tomar las actitudes de los profesores como un punto de partida en cualquier curso de capacitación del profesor. Las actitudes educacionales y las teorías de los profesores tienen un efecto en su comportamiento en el salón de clase y son un determinante poderoso en el estilo de enseñanza de los profesores. La investigación de las actitudes de los profesores puede ayudar a identificar dificultades que enfrentan los profesores cuando llevan a cabo cambios curriculares en el salón de clase y puede ayudar a establecer la forma más adecuada de soporte necesario para el desarrollo de los profesores en servicio. Una de las causas de discrepancia entre la teoría y la práctica en el salón de clase pueden ser las actitudes de los profesores (:187).

Acerca de los estilos de enseñanza de los profesores, hay varios enfoques en cuanto a la forma de establecer lo que son los estilos de enseñanza y sus características.

El cuadro 2.3 presenta un resumen de enfoques para definir los estilos de enseñanza.

Enfoque	Autor	Los estilos de enseñanza
Toma de decisiones	Muska Mosston y Sara Ashworth (1990)	se definen por la toma de decisiones específicas; abarcan desde el estilo de comando hasta el estilo de autoenseñanza, desde el control hasta la libertad absoluta del alumno.
	Herman Weinberg (2000)	varían de acuerdo con el que toma las decisiones, el profesor o el alumno; comprenden desde la enseñanza directa hasta la solución de problemas.
	Chaissak Srisethanil (2001)	son variaciones en la toma de decisiones durante los procesos de enseñanza; cada estilo tiene sus propias características apropiadas a una condición, tema o aptitud del alumno.
Administrativo	Center for Adolescent Studies ([CAS]1996)	son estilos de administración en el salón de clase.
	William. C. Millerick (1999)	son las formas de administrar la instrucción y el medio ambiente.
Conducta verbal	Alvaro J. Arce (1998)	se clasifican en dos: teórico o del transmisor de conocimiento y práctico o del solucionador de problemas.
Métodos	Vivian Cook (1991)	son combinaciones de técnicas de enseñanza.
	Richard Felder (1995)	se constituyen por métodos y enfoques con los que los profesores se sienten más confortables.

(el cuadro continúa)

Enfoque	Autor	Los estilos de enseñanza
El profesor	Anthony Grasha (1996a, 1996b)	revelan las actitudes del profesor hacia el alumno; se conocen a través de un inventario de estilos de enseñanza; incluyen del experto al delegador.
	Anne Katz (1996)	son la conjugación de las conductas del profesor en el salón de clase para interpretar un papel; contemplan el comportamiento y las creencias del profesor.

Cuadro 2.3. Resumen de enfoques para definir los estilos de enseñanza.

Como puede observarse en el cuadro 2.3, un elemento común que se encuentra al analizar varios de estos enfoques es la existencia de un continuo que varía considerando entre sí elementos similares en los extremos, desde el estilo comando hasta el de autoenseñanza, desde el control total por el profesor hasta la libertad absoluta del alumno, de la toma de decisiones por el profesor a la toma de decisiones del alumno, desde la enseñanza directa a la solución de problemas, del transmisor de conocimiento al solucionador de problemas y del experto al delegador. Estos enfoques coinciden en partir del punto en el que el profesor asume el control y en llegar al punto en el que el alumno participa activamente en su aprendizaje. El CAS difiere al establecer como extremos el autoritario y el indiferente. Desde luego, el hecho de considerar en un extremo la toma de decisiones por parte del alumno, el que el maestro delegue en él, deja fuera los casos de los profesores que delegan las sesiones a los alumnos sin darles preparación para que tomen el aprendizaje en sus manos y tomen acciones y decisiones adecuadas.

A partir de estos enfoques, el que se apega más a este estudio es el enfoque hacia el profesor, en el que destacan Anthony Grasha (1996a) y Anne Kats (1997). Entre estos dos

autores, elegí a Grasha (1996a) principalmente porque establece que los estilos de enseñanza del profesor muestran sus actitudes hacia los alumnos (:iii), lo que satisface la característica de compatibilidad de las variables estudiadas, actitud hacia el alumno y actitud hacia la lengua inglesa, aporta elementos teóricos y un instrumento que permite estudiar los estilos de enseñanza de los profesores.

Grasha (1996a:1-9) afirma que si el estilo es lo que es el profesor, potencialmente hay tantos estilos como profesores. Sin embargo, señala que hay similitudes en sus comportamientos dentro y entre disciplinas y que la destreza con la que utiliza el profesor tales comportamientos define su estilo de enseñanza. Cita que Mary Lynn Crow (s/f) afirma que el estilo de enseñanza del profesor revela sus actitudes hacia sí mismo, hacia los alumnos y hacia el proceso de enseñanza aprendizaje. En 1996, creó un inventario para medir los estilos de enseñanza denominado *Inventario de estilos de enseñanza* (Apéndice B). El inventario contempla cinco estilos de enseñanza, Experto, Autoridad formal, Modelo personal, Facilitador y Delegador, cuyo autor los define en la siguiente forma:

- El estilo de enseñanza denominado Experto define al profesor que posee el conocimiento y la pericia que requieren los alumnos. Este se esfuerza para mantener una posición frente a los alumnos, dando un conocimiento detallado y desafiándolos a mejorar su competencia. Se interesa en transmitir información y en asegurar que los alumnos estén bien preparados.

- En el estilo de Autoridad formal, el profesor posee una posición entre los alumnos debido a su conocimiento y papel como miembro de la universidad. Se interesa por proveer

retroalimentación positiva y negativa, por establecer metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta para los alumnos; también está interesado en las formas correctas, aceptables y estándares para hacer las cosas y en proporcionar a los alumnos la estructura que necesitan aprender. Posee un enfoque con expectativas claras y formas aceptables de hacer las cosas.

- El del Modelo personal cree en la enseñanza por el ejemplo personal y establece un prototipo de cómo pensar y cómo comportarse. Supervisa, guía y dirige mostrando cómo hacer las cosas y alentando a los alumnos a observar y después a emular el enfoque del instructor. Enfatiza la observación directa y el seguimiento de un modelo de rol.

- El Facilitador acentúa la naturaleza personal de las interacciones profesor-alumno. Guía a los alumnos y les dirige preguntas, explorando opciones, sugiriendo alternativas y alentándolos a desarrollar criterios para elegir alternativas informadas. La meta principal es desarrollar en los alumnos su capacidad para la acción independiente, iniciativa y responsabilidad. Trabaja con los alumnos en proyectos en una forma consultiva y trata de dar el mayor soporte y aliento posible. Posee flexibilidad personal, enfoque en las necesidades y metas de los alumnos y deseo de explorar opciones y cursos de acción alternativos.

- El Delegador se ocupa de la capacidad de los alumnos para funcionar en forma autónoma. Los alumnos trabajan independientemente en proyectos o como parte de equipos autónomos. El profesor está disponible para las solicitudes de los alumnos como una persona fuente de información. Ayuda a los alumnos a percibirse como alumnos independientes.

Al analizar los cinco estilos, en el continuo desde el Experto hasta el Delegador, se encuentra que cada estilo retoma algo del anterior y continúa. Así, desde el punto de vista de tres elementos principales, lo que posee el profesor en el estilo, por lo que se esfuerza y de lo que se ocupa, encontramos que el experto posee conocimiento y pericia, se esfuerza por mantener una posición y transmite información para que los alumnos se preparen bien. La autoridad formal ya posee una posición, busca la retroalimentación, metas de aprendizaje, reglas y expectativas y se ocupa de crear una estructura para aprender. El modelo personal es la enseñanza por él precisamente como modelo personal, busca prototipos para pensar y muestra como hacer, alentando a observar y a emular. El facilitador gusta de la interacción maestro-alumno, se esfuerza por guiar, dirigir y sugerir y trabaja para desarrollar una capacidad para la acción independiente, con iniciativa y responsabilidad, es un consultor. El delegador desea alumnos independientes y se ocupa de darles una capacidad de desarrollo autónomo, manteniéndose al margen, como fuente de información. El experto busca una posición, la autoridad formal la posee y muestra la estructura cuando el modelo personal muestra como hacer. El facilitador es un consultor, el delegador es una fuente de información. A través de estos cambios se pasa de un estilo al otro.

Como resultado de la aplicación del inventario se obtiene un perfil de estilos del profesor. Ya que él establece que no hay un sólo estilo para cada profesor, el perfil muestra el orden en el que predominan los cinco estilos y, para cada estilo, da un nivel de posesión del estilo mismo que oscila entre bajo, moderado y alto.

En resumen, las actitudes de los profesores son un determinante de su estilo de enseñanza. El estudio de las actitudes y los estilos de enseñanza ayuda a comprender el comportamiento del profesor en el salón de clase.

2.2.4. Las actitudes del alumno hacia la lengua inglesa

Para una mejor comprensión de lo que significan las actitudes hacia la lengua inglesa como lengua extranjera, este inciso se divide en dos partes, de tal forma que en la primera parte se exponen las actitudes hacia cualquier lengua y en la segunda, hacia la lengua inglesa.

2.2.4.1. Actitudes hacia la lengua

Como se señaló, el estudio de las actitudes corresponde al campo de la psicología social (Mark Stasson, 1999). Algunos autores como el Centro para la Lingüística Aplicada (Center for Applied Linguistics) del ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics ([CLA, ERICCLL], 1992:1) y Norbert Dittmar (1976:181) estudian las actitudes hacia la lengua desde puntos de vista de la sociolingüística. Charles C. Mann (2001:1) establece que un área de estudio de la sociopsicolingüística es la de las actitudes ante la lengua. En el caso que se presenta, el estudio se considera sociopsicolingüístico. Por una parte, al ser llevado a los procesos en el salón de clase, se particulariza al análisis del profesor y del alumno, a su comportamiento individual. Por la otra,

se analizan actitudes hacia la lengua inglesa de varios grupos de alumnos, lo que le da una característica de alcance social. No se pretende abarcar otras áreas de la sociolingüística, solamente señalar que hay un punto de contacto con ella. Si bien se atribuye a la psicolingüística el estudio de los procesos mentales que sustentan la comunicación lingüística y la adquisición del lenguaje, considero importante ampliar su campo de estudio para incluir elementos como el estudio de las actitudes y las diferencias individuales entre los seres que utilizan el lenguaje.

Al buscar definiciones y opiniones de los autores acerca de las actitudes hacia la lengua, se encuentra que en general son tratadas junto con la motivación. Los autores más citados son Robert Gardner y Wallace Lambert (1972). Para ellos (1972:133), las actitudes son un componente esencial de la motivación, la motivación surge de la actitud (:9). Hay dos tipos de actitudes, hacia la gente que habla la lengua meta y hacia el uso práctico que puede dársele. Las actitudes no tienen una influencia directa en el aprendizaje pero conducen a la motivación que sí la tiene. Uno de los elementos para que exista la motivación son las actitudes favorables hacia el objeto en cuestión (:50).

Larsen-Freeman (1991:175-176) dice que hay una relación directa entre las actitudes que modifican la motivación, que afecta el aprendizaje de una segunda lengua. Afirma que la mayoría de los estudios canadienses realizados por Gardner y Lambert demostraron que la actitud positiva hacia la lengua meta se relacionaba con el éxito en la adquisición de una segunda lengua y que existen otros que llegan a las mismas conclusiones en el caso del aprendizaje del alemán. Annika Hohenthal (2001:1) indica que algunos estudios se limitan exclusivamente al lenguaje en sí. Sin embargo, el concepto también se aplica a las actitudes hacia los hablantes de una lengua en

particular. Señala que las actitudes son cruciales para el crecimiento o decremento de una lengua; el estado e importancia de una lengua en la sociedad y en un individuo provienen de las actitudes adoptadas o aprendidas. La actitud es individual pero tiene su origen en un comportamiento colectivo.

Por su parte Baker (1992), en su libro *Attitudes and Language*, trata con mayor detalle y especificidad la relación entre la actitud y el lenguaje. Coincide con Hohenthal (2001:1) al afirmar que en la vida del lenguaje las actitudes hacia él son importantes para su restauración, preservación, decadencia o muerte. En este sentido, es interesante señalar que las actitudes hacia la lengua poseen una importancia que va más allá de los fines de este trabajo. El estudio de las actitudes en cuanto a la segunda lengua indica posibilidades y problemas. La importancia de la lengua se mide frecuentemente a través de una escala de actitudes hacia ella. También comenta que la mayoría de las técnicas de medición fuerzan la actitud a una estructura unidimensional, obteniendo como resultado un solo puntaje en una escala general. Si se utiliza el análisis factorial, se obtiene una multidimensionalidad. Por ejemplo, puede considerarse la actitud hacia la lengua, la actitud hacia la gente que la habla, la actitud hacia el uso funcional e instrumental de la lengua.

El cuadro 2.4. muestra diversas actitudes hacia la lengua que pueden estudiarse, ya sea en forma individual o conjuntamente. En él, desde el punto de vista de este estudio, considero que pueden agregarse otros tipos de actitudes que muestren las actitudes del alumno hacia aspectos

relacionados con la lengua en el salón de clase.

Autor	Clasificación
Gardner y Lambert (1972)	Actitudes hacia la gente que la habla Actitudes hacia el uso que puede dársele
Annika Hohenthal (2001)	Actitudes hacia la lengua Actitudes hacia los hablantes de la lengua Actitudes hacia su uso funcional, instrumental
Uribe (2002)	Actitudes en relación con el salón de clase Actitudes hacia el estudio de la lengua Actitudes hacia el aprendizaje de la lengua Actitudes hacia la enseñanza de la lengua Actitudes hacia el profesor de la lengua

Cuadro 2.4. Actitudes del alumno hacia la lengua.

Este estudio, a través de las cinco subescalas hacia la lengua inglesa que utiliza, abarca tres tipos de actitudes, hacia su uso, a través de las subescalas a, b y d, hacia la lengua, por la subescala c y hacia su aprendizaje, en la subescala e. Se trata de un estudio multidimensional por comprender varias actitudes simultáneamente.

En resumen, las actitudes hacia la lengua se estudian desde la psicología social, la psicolingüística y la sociolingüística. Son características emocionales relevantes del individuo que ejercen una influencia en la forma de responder a una situación (Gardner y Lambert, 1985). Las actitudes conducen a la motivación y al comportamiento, causando efectos en el aprendizaje de la lengua. Una actitud positiva lleva al éxito en la adquisición de una lengua (Larsen-Freeman, 1991). Son muy importantes para el crecimiento o decremento de una lengua (Hohenthal, 2001, Baker, 1992), la importancia de la lengua en un individuo depende de las actitudes (Hohenthal, 2001). La importancia de la lengua con frecuencia se mide a través de una escala de actitudes hacia ella (Baker, 1992). Las actitudes hacia la lengua pueden considerarse desde diversos puntos de vista, según se considere la lengua en sí, los que la hablan y el uso que puede dársele o la lengua en el salón de clase de lengua extranjera, su estudio, aprendizaje y enseñanza y el profesor que la imparte.

2.2.4.2. Actitudes hacia la lengua inglesa

En los Estados Unidos y en la Gran Bretaña, hay pocos estudios de actitudes hacia la lengua inglesa como lengua extranjera. Al ser su lengua nativa, en estos países no hay tanta necesidad de ellos. Requieren del estudio de las actitudes hacia otras lenguas. Tal es el caso, por ejemplo, de los estudios hechos por Gardner y Lambert (1972) sobre el uso del francés como lengua extranjera o del estudio de Margaret Wright (1999) sobre actitudes y causantes de ellas en alumnos de francés. Este tipo de estudios se encuentran en otros países, como los realizados por Paul Buschenhofen (1998), para conocer los cambios de actitud hacia la lengua inglesa al estudiar el primer año en una universidad, en Papúa, Nueva Guinea y por Hohenthal (1998) para conocer

el estado de la lengua inglesa en la India. En México, se encontró el estudio de Marilyn Chasan y Phyllis M. Ryan (1995:12) que analiza las actitudes de alumnos universitarios hacia la cultura de los nativos hablantes del inglés y el de Ana María Sierra (1993), sobre las actitudes de alumnos mexicanos hacia la hegemonía de los Estados Unidos y sus propósitos de aprendizaje de la lengua inglesa.

No se encontraron estudios relacionados con la actitud de alumnos mexicanos hacia la lengua inglesa. Sin embargo, se localizó un estudio que utiliza un instrumento con afirmaciones similares a la escala de actitudes de este trabajo, elaborado por el Instituto nacional de calidad y evaluación (INCE), dependiente de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, en Madrid, España (2000), para conocer y valorar las capacidades básicas conseguidas por los alumnos a lo largo de las etapas del sistema educativo y detectar elementos que puedan tener una relación significativa con los resultados alcanzados por ellos. El cuestionario consta de trece preguntas y tres partes: valoración sobre el aprendizaje de la lengua inglesa, en la que dos afirmaciones coinciden con los reactivos 7 y 24 de la escala; utilidad del aprendizaje de la lengua inglesa, que contiene tres afirmaciones que concuerdan con los reactivos 34, 23, y 10, 28 y 33; por último, actividades extraescolares, en donde hay una pregunta acerca del estudio de la lengua inglesa en otra institución, pregunta que se hace en la carátula de la escala. Las respuestas posibles son: nada, poco, bastante y mucho.

2.3. La relación entre los estilos de enseñanza del profesor y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa.

No se encontró ningún estudio que planteara la relación entre los estilos de enseñanza del profesor y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa. Ha habido investigaciones sobre la importancia del estudio de los estilos de enseñanza del profesor como un factor que influye en el buen desempeño del aprendizaje de los alumnos de lengua inglesa como lengua extranjera. Varios autores han investigado la relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y otros elementos. Grasha (1996a) y Felder (1995) han estudiado la relación entre el estilo de enseñanza de los profesores y el estilo de aprendizaje de los alumnos; para Felder, cuando no hay coincidencia entre estos dos estilos, ocurren efectos desafortunados en la calidad del aprendizaje y en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje y hacia la asignatura. Mary McGroarty (1996) analiza la relación de las actitudes y la motivación de los profesores y los alumnos con éxito en el aprendizaje de una lengua.

Tucker y Lambert (1973) consideran que las actitudes de los profesores son aún más importantes que las de la comunidad o las de los padres, para la adquisición de una segunda lengua y Spolsky (1969) establece que en una situación de aprendizaje hay personas en cuya relación, las actitudes pueden ser significativas, como el alumno, el profesor, los pares de los alumnos y sus padres y los hablantes de la lengua. Chaudron (1993:2) señala que se requiere de más investigación en el uso de la lengua materna o de la lengua meta y su distribución formal, por ejemplo, sobre los efectos de las actitudes de los profesores y su capacitación.

Con respecto a las actitudes de los alumnos, Baker (1992:19) indica que las investigaciones en los 40, 50 y 60 se dirigieron hacia relaciones individuales como el enlace entre la edad y la lengua gaélica, la relación entre las actitudes hacia la lengua y la competencia en el lenguaje y que más tarde, en 1985, Gardner hizo un modelo con un enfoque causal más complejo y sofisticado, multivariado, que plantea como importantes la edad, el género, los antecedentes en la lengua o el tipo de escuela, para la construcción de una actitud hacia el lenguaje. También considera importantes los efectos del contexto o medio ambiente, además de los atributos individuales. Señala que hay un movimiento reciente, en busca de interacciones entre variables, diversos caminos de causalidad y enlaces bidireccionales causa-efecto. Las actitudes reciben influencia de contextos como el conocimiento de la lengua, el tipo de cultura en la que se ha vivido, el tipo de escuela a la que se ha ido (:17-21). Para él, las dinámicas de las actitudes requieren no solamente de una buena medición, también conciernen a factores de personalidad y situacionales que conducen a una relación más fuerte entre actitud y acción. En este sentido, los estilos de enseñanza del profesor constituyen una variable a estudiar para determinar su relación tanto con las actitudes de los alumnos como con sus resultados en cuanto al aprendizaje.

Finalmente, la relación entre los estilos de enseñanza del profesor y la actitud de los alumnos hacia la lengua inglesa constituye un campo de estudio poco explorado, a pesar de la posible relevancia de la relación de los estilos de enseñanza y la actitud de los alumnos y, como consecuencia, con su motivación y aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera.

En conclusión, en este capítulo se revisaron diversos puntos de vista en cuanto a la definición de la investigación en el salón de clase, precisando que este estudio se centra en

aspectos psicológicos. Se estableció como clasificación de las variables estudiadas las variables de proceso y las portadas al salón de clase, particularmente el comportamiento del profesor y del alumno, sustentado por sus actitudes, el estilo de enseñanza del profesor y la actitud del alumno hacia la lengua inglesa, actitudes tratadas específicamente para analizar su constitución y su relación con el aprendizaje de los alumnos y su actitud hacia la lengua en el salón de clase de lengua extranjera. El estudio de los estilos de enseñanza de los profesores es significativo en cuanto a que se relaciona con el desarrollo cognitivo y afectivo del alumno. Las actitudes del alumno hacia la lengua inglesa como lengua extranjera actúan sobre su aprendizaje. A pesar de ello, no obstante la relación que pudieran tener los estilos de enseñanza del profesor y la actitud del alumno hacia la lengua inglesa, no se encontraron estudios similares realizados en nuestro país.

El siguiente capítulo refiere aspectos relacionados con la forma de llevar a cabo el estudio, los sujetos que se consideraron en él, los instrumentos que se aplicaron y la metodología seguida para su consecución.

Capítulo 3. Metodología del estudio

En este capítulo se describen brevemente los criterios bajo los cuales se consideró la investigación, desde un punto de vista general y de acuerdo con las clasificaciones propias de los estudios sobre una lengua extranjera, las poblaciones, los instrumentos y sus características; la forma en la que se manejaron las variables, el esquema del diseño del estudio, las etapas que sirvieron como base para la recolección de datos y su análisis y las herramientas estadísticas utilizadas. Finalmente, se muestran los resultados de las pruebas de confiabilidad hechas a las dos aplicaciones de uno de los instrumentos.

3.1. Tipo de Investigación

Desde un punto de vista general, la investigación es exploratoria y cuantitativa. Exploratoria en cuanto a que el objetivo es familiarizarse con temas poco estudiados en México, identificar variables y establecer posibilidades y prioridades para investigaciones posteriores (Dankhe, 1989) y cuantitativa, ya que se investigan pocas variables en muchos casos (Creswell, 1998:15).

En cuanto a los tipos de investigación desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, de acuerdo con los lineamientos ya establecidos en el cuadro 2.1, del capítulo dos, la investigación es indirecta al salón de clase, ya que la recolección de datos se realizó fuera del salón de clase y de estudio de profesor, alumno, tratamiento y proceso, por

estudiar la relación entre el estilo de enseñanza y la actitud hacia la lengua inglesa (Nunan, 1990); es un estudio de proceso y de la tradición psicológica ya que se analiza la forma de enfrentar la tarea de aprender y las formas de instrucción (Ellis, 1992, Chaudron, 1993); tiene contacto con la sociolingüística porque estudia las actitudes hacia la lengua (Mann, 2001); en relación con la obtención de datos, es de levantamiento por encuesta, dado que las fuentes de información son directas y se utiliza la estadística, la aplicación de pruebas y el análisis de resultados (Brown, 1995). Por último, al ser un estudio de actitudes en el salón de clase, se considera de la psicopsicolingüística.

3.2. Población

Se tomaron dos poblaciones, una de profesores y otra de alumnos. El punto de partida para escoger la población de profesores fue los profesores del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración, exceptuando la autora de este trabajo. Una vez aplicado el *Inventario de estilos de enseñanza* (Grasha, 1996b) a 21 profesores del área, se eligieron los profesores a considerar para el estudio, utilizando dos criterios:

- de forma tal que se contara con al menos un profesor cuyo estilo primordial correspondiera a cada uno de los estilos definidos para el inventario (Grasha, 1996b). No se encontró ningún profesor con estilo preponderantemente Delegador y se encontró solamente uno con estilo Autoridad formal.

• para tomar una población con algunas características homogéneas, se consideraron profesores de la licenciatura en Contaduría, del turno matutino, licenciatura y turno en los que imparto clases.

La población de alumnos se constituyó tomando los grupos de alumnos ya formados, pertenecientes a los profesores elegidos a través de los criterios mencionados, de tal forma que se contara con al menos un grupo de alumnos por cada uno de los profesores seleccionados y, en consecuencia, alumnos de la licenciatura en contaduría, del turno matutino. Además de estos grupos, se consideró un grupo del segundo semestre, como grupo control, por ser un semestre en el que no se imparte ninguna materia del área de lengua inglesa. El cuadro 3.1 presenta la poblaciones de profesores y alumnos considerados por el estudio.

Profesor		Grupos de alumnos			
Estilo	No. de profesores	Semestre			
		segundo	cuarto	sexto	octavo
Experto	1			1	
Autoridad formal	1		1		1
Modelo personal	1			1	1
Facilitador	5		2	1	2
Sin profesor del área	-	1			
Total	8	1	3	3	4
Total general	8 profesores	11 grupos, 275 alumnos			

Cuadro 3.1. Población de profesores y alumnos considerados por el estudio.

A pesar de que se habían escogido varios profesores de un estilo, finalmente, al acudir a los grupos de alumnos, había habido dos sustituciones de última hora que cambiaron la situación de la elección original. Es por ello que hay cinco profesores del estilo facilitador.

3.3. Instrumentos

- Perfil de los profesores del área de lengua inglesa

En el transcurso de la asignatura *Formación de profesores*, en el programa de la Maestría en lingüística aplicada, hice un cuestionario para obtener un perfil de los profesores de lengua inglesa de la facultad. Obtuve datos acerca de la formación académica de los profesores y de su experiencia como docentes. El cuestionario contiene siete preguntas cerradas y seis abiertas. A través de las preguntas cerradas se obtiene información sobre el grado académico del profesor, los exámenes de dominio de la lengua inglesa que ha presentado, el tipo de escuela en la que ha impartido clases, el nivel de enseñanza, la edad de los alumnos que ha tenido, si ha asistido o no a reuniones académicas y el horario disponible para tomar cursos para profesores. Por las preguntas abiertas se conoce los estudios que realiza o ha realizado, los años de experiencia docente y los cursos que le gustaría tomar (Apéndice F).

- *Inventario de estilos de enseñanza*

La estructura del inventario de Grasha (1996a) se basa en los principios de creación de escalas de Likert. Como se mencionó en el capítulo uno, contempla cinco estilos de enseñanza: Experto, Autoridad Formal, Modelo Personal, Facilitador y Delegador. Me parece que es un instrumento bien elaborado, por un autor con amplio conocimiento, experiencia e interés tanto en este tema como en los estilos de aprendizaje de los alumnos. Tuve la oportunidad de comunicarme con él, de comprar el libro en el que trata ampliamente el tema y de recibir su autorización para traducir e utilizar el inventario para mi investigación. La sugerencia del autor fue traducir los reactivos al español y pedir a un nativo-hablante de la lengua inglesa que los retradujera al inglés, para asegurar que los reactivos se plantearan correctamente. Después de realizar este paso, el inventario fue piloteado en tres facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México tanto con profesores de distintas asignaturas como del área de lengua inglesa.

Los resultados del instrumento se obtienen en la siguiente forma. El Inventario consta de 40 reactivos divididos en grupos de ocho, un grupo para cada uno de los estilos analizados o subescala. Para calcular los resultados, su autor asigna a las respuestas los siguientes valores: TD = 1, D = 3, I = 4, A = 5, TA = 7. Se suman los valores de los reactivos asignados a cada estilo y se dividen entre 8, de tal forma que el puntaje de cada subescala varía entre 1.0 y 7.0.

El cuadro 3.2 muestra los rangos establecidos por Grasha (1996a:164) para cada uno de los cinco estilos.

Estilo de enseñanza	Puntaje bajo	Puntaje moderado	Puntaje alto
Experto	1.0 - 3.2	3.3 - 4.8	4.9 - 7.0
Autoridad formal	1.0 - 4.0	4.1 - 5.4	5.5 - 7.0
Modelo personal	1.0 - 4.3	4.4 - 5.7	5.8 - 7.0
Facilitador	1.0 - 3.7	3.8 - 5.3	5.4 - 7.0
Delegador	1.0 - 2.6	2.7 - 4.2	4.3 - 7.0

Cuadro 3.2. Rangos de los puntajes del Inventario de estilos de enseñanza.

El cuadro 3.3 presenta un ejemplo del resultado que se obtiene a través de la aplicación del inventario (Apéndice D).

Puntaje	Estilo	Rango
5.0	Facilitador	Moderado
4.6	Modelo Personal	Moderado
4.5	Delegador	Alto
4.2	Experto	Moderado
3.8	Autoridad Formal	Bajo

Cuadro 3.3. Ejemplo del resultado de la aplicación del Inventario de estilos de enseñanza de Anthony Grasha (1996).

- *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa*

Durante el desarrollo de la materia *Evaluación* en el Programa de Maestría en lingüística aplicada, elaboré una escala de actitudes del alumno hacia la lengua inglesa, siguiendo los principios y normas establecidas por Likert (Nadelsticher, 1983:19-28) para la creación de escalas de actitudes y las opiniones y planteamientos de diversos autores. Se siguió el proceso completo señalado para ello, agregando un paso previo que consistió en realizar una encuesta a sujetos similares a los que se les aplicaría la escala definitiva para contar con reactivos con un registro de lengua compatible con los sujetos que formarían la población del estudio. Se obtuvo una escala de actitudes hacia la lengua inglesa, validada estadísticamente y la equivalencia de los puntajes que se obtuvieran como resultado de su aplicación con el grado de actitud favorable o desfavorable hacia la lengua inglesa. La configuración y contenido de la escala se presenta a continuación, pueden consultarse en el apéndice A. Como se mencionó en el capítulo uno, la escala puede utilizarse bajo el concepto de escala general, a través de la obtención de un solo puntaje o considerando cinco subescalas:

- a. Actitud hacia la lengua inglesa como medio de comunicación con otros países.
- b. Actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil para la profesión y la investigación.
- c. Actitud hacia aspectos socioculturales del uso de la lengua inglesa.
- d. Actitud hacia la importancia concedida a la lengua.

e. Actitud hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Está estructurada con una carátula en la que se solicitan algunos datos atributivos de los alumnos (de ahí el manejo de variables nominales), a través de los cuales pueden analizarse correlaciones con los resultados de su aplicación.

Los resultados del instrumento se obtienen en la siguiente forma. La escala consta de 40 reactivos divididos en grupos, un grupo para cada una de las actitudes medidas o subescalas. Para calcular los resultados, los valores de cada reactivo oscilan entre 1 y 5. Los puntajes que pueden obtenerse varían en la siguiente forma:

Tipo de puntaje	Rango de los puntajes
Puntaje total, actitudes hacia la lengua inglesa	40 - 200
Puntaje subescala a, como medio de comunicación con otros países	8 - 40
Puntaje subescala b, como herramienta útil a la investigación y a la profesión	12 - 60
Puntaje subescala c, aspectos socioculturales	9 - 45
Puntaje subescala d, importancia concedida a la lengua	7 - 35
Puntaje subescala e, aprendizaje de la lengua	4 - 20

Cuadro 3.4. Rangos de los puntajes de la escala de actitudes.

El cuadro 3.5 presenta las denominaciones de las actitudes dependiendo del puntaje total obtenido y de los puntajes de cada subescala, en donde TD significa totalmente desfavorable; D, desfavorable; I, indiferente; F, favorable y TF, totalmente favorable.

Tipo de Puntaje	Actitud					
	TD	D	I	F	TF	
Puntaje total	40.0	72.0	104.0	136.0	168.0	200.0
Subescala a	8.0	14.4	20.8	27.2	33.6	40.0
Subescala b	12.0	21.6	31.2	40.8	50.4	60.0
Subescala c	9.0	16.2	23.4	30.6	37.8	45.0
Subescala d	7.0	12.6	18.2	23.8	29.4	35.0
Subescala e	4.0	7.2	10.4	13.6	16.8	20.0

Cuadro 3.5. Denominaciones de las actitudes dependiendo del puntaje total obtenido y de los puntajes de cada subescala.

El cuadro 3.6 muestra un ejemplo de los resultados que se obtienen por medio de la aplicación de la escala (Apéndice E).

Escala	Puntaje	Actitud
Escala Total	160	Favorable
Subescala a	32	Totalmente favorable
Subescala b	54	Favorable
Subescala c	36	Favorable
Subescala d	28	Favorable
Subescala e	10	Desfavorable

Cuadro 3.6. Ejemplo de los resultados que se obtienen por medio de la aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa (Uribe, 2000).

No se planeó la aplicación de otros instrumentos durante el lapso que transcurrió entre una aplicación y otra de la escala, para no generar alguna variable extraña que pudiera cambiar artificialmente las condiciones del estudio.

- Instrumento adicional

Una vez realizada la primera aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa y ya procesados y analizados los datos obtenidos a través de ella, se encontró que la tendencia de los alumnos en general y en cuanto a las subescalas a, b, c y d es favorable. No fue así en el caso de la subescala e, de actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, en el que la tendencia es desfavorable. A raíz de este resultado y del contenido de

los reactivos se pensó en crear un cuestionario para aplicarlo en la segunda etapa junto con la escala de actitudes. Dado que los reactivos son los siguientes:

reactivo 8.- “La estructura de la lengua inglesa es confusa”.

reactivo 24.- “La lengua inglesa es fácil de aprender”.

reactivo 27.- “Es fácil su asimilación”.

reactivo 30.- “En América Latina se dificulta la lengua inglesa”.

el cuestionario pide al alumno que ordene las cuatro habilidades según su grado de dificultad, para conocer el área que le es más complicada; solicita una definición de la estructura de la lengua inglesa para obtener una precisión de la concepción por parte de los alumnos en este sentido. Finalmente, les requiere sus comentarios acerca de las dificultades o aspectos fáciles para su aprendizaje (Apéndice C).

3.4. Manejo de variables

Las variables independiente y dependientes se definieron en los capítulos uno y dos, en los incisos correspondientes. El manejo de la variable independiente, estilos de enseñanza, se efectuó bajo dos características. Con respecto al grado de manipulación, se contempló el nivel presencia-ausencia (Hernández Sampieri et al., 1998:109), exponiendo diez grupos de alumnos a

la presencia de la variable y uno no. En relación con las modalidades de la manipulación, cada uno de los estilos de enseñanza se consideró como un tratamiento equivalente a una categoría distinta de la variable independiente (:111). Las variables estilos de enseñanza y actitudes hacia la lengua inglesa se estudiaron separadamente y en la relación entre sí. En cuanto al control y manipulación de factores del contexto de la investigación, no hubo control de variables.

3.5. Diseño

Para la investigación se utilizó el diseño cuasiexperimental con preprueba-postprueba y grupos intactos, uno de ellos de control (:173). Los grupos son considerados intactos debido a que los sujetos participantes no fueron asignados al azar, se tomaron los grupos ya formados antes del estudio (:169). El grupo control, como se mencionó, no es expuesto a la presencia de la variable independiente estilos de enseñanza (:109). Se consideró este grupo para mejorar la validez interna del estudio (Nunan, 1992:41). El diseño consta de dos fases: la fase a, destinada a la aplicación del *Inventario de estilos de enseñanza* de Grasha (1996b), para la selección de los profesores base para la elección de la población de alumnos y la fase b, para la aplicación de la *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Uribe, 2000) a los alumnos, en los dos momentos establecidos.

A continuación se presenta el diagrama del diseño.

Fase a. Aplicación del *Inventario de estilos de enseñanza* de Grasha (1996b) a los profesores.

N O



N = Grupo de profesores de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM.

O = *Inventario de estilos de enseñanza* (Grasha, 1996b).

Fase b. Aplicación de la *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Uribe, 2000) a los alumnos.

N_1	O_1	X_1	O_2
N_2	O_3	X_2	O_4
N_3	O_5	X_3	O_6
N_4	O_7	X_4	O_8
N_5	O_9	X_5	O_{10}
N_6	O_{11}	X_6	O_{12}
N_7	O_{13}	X_4	O_{14}
N_8	O_{15}	X_7	O_{16}
N_9	O_{17}	X_3	O_{18}
N_{10}	O_{19}	X_8	O_{20}
N_{11}	O_{21}		O_{22}

N_i = Grupo de alumnos no asignado al azar (grupo intacto)

O_i = *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Uribe, 2000).

X_i = Tratamiento. Recepción de clases de lengua inglesa durante un semestre, de un profesor del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM.

3.6. Recolección y análisis de los datos

Los datos se recabaron en tres etapas. La primera se llevó a cabo a través del *Inventario de estilos de enseñanza* (Grasha, 1996a). La segunda etapa fue la aplicación de la *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Uribe, 2000) a los grupos de alumnos elegidos, al inicio del semestre en cuestión. La tercera fue la aplicación a los alumnos de la misma escala y del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa al finalizar el semestre.

El análisis de los datos se efectuó en cinco fases. En la primera se hizo el análisis de los datos relativos a los estilos de enseñanza de los profesores. En la segunda se realizó el análisis de los resultados de la escala en su primera aplicación. En la tercera se analizaron los resultados de la segunda aplicación. En la cuarta se analizó la relación entre los resultados de las dos aplicaciones de la escala de actitudes y la relación entre estos resultados y los estilos de enseñanza de los profesores. En la quinta se categorizaron los datos obtenidos a través del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa.

En cuanto al procedimiento y herramientas de carácter estadístico que se utilizaron para realizar el análisis de datos, se informa lo siguiente. Para el análisis de los resultados del inventario de estilos de enseñanza, el autor del mismo ofrece la posibilidad de conocer los resultados de su aplicación a través de la INTERNET. Tecleando los datos recabados, su sistema proporciona el perfil obtenido, indicando el orden en el que se poseen los estilos y el rango para cada uno de ellos (Apéndice D). Para los resultados de la escala de actitudes, los puntajes y procesos estadísticos se obtuvieron cargando las respuestas a archivos para procesarse con el

paquete estadístico SPSS (Paquete estadístico para las ciencias sociales). En la matriz de datos capturada en el paquete, se consideraron tres grandes partes: los datos relativos a variables nominales, los datos correspondientes a las respuestas a cada uno de los cuarenta reactivos de la escala y los datos de los puntajes y parámetros calculados.

La figura 3.1 muestra la constitución de la matriz de los datos capturados.

Alumno número	Variables nominales	Reactivos	Cálculos estadísticos
	$V_{n_1} \dots \dots \dots V_{n_m}$	$R_1 \dots \dots R_{40}$	Puntaje total, puntaje escala a, ...
1			
275			

Figura 3.1. Constitución de la matriz en SPSS de los datos capturados a través de la escala de actitudes.

En relación con variables nominales, se manejaron las siguientes: sexo, edad, grupo, carrera, turno, estudios de inglés en otra institución, nombre de la institución, visita a países de habla inglesa. En la sección de reactivos se manejaron 40 columnas, una para cada reactivo. En la sección de cálculos estadísticos, seis columnas base, para el puntaje total y una para el puntaje de cada una de las subescalas. Posteriormente se crearon algunos archivos puente derivados, para los cálculos estadísticos.

Para verificar la confiabilidad de la escala de actitudes se utilizaron tres procedimientos. El primero es el denominado medida de estabilidad (confiabilidad por prueba-reprueba) (Hernández Sampieri et al., 1998:241) que consiste en obtener la correlación entre los resultados de las dos aplicaciones, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson (:376). El segundo es el análisis confirmatorio a través del cual los resultados de cada sujeto se clasifican en orden creciente del puntaje total, se dividen en cuatro partes y se toman el 25% más alto y el 25% más bajo para realizar pruebas t reactivo por reactivo (Nadelsticher, 1983:21-26). El tercero es el cálculo del coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach, sobre la base de la varianza de los reactivos (Hernández Sampieri et al., 1998:410).

Las comparaciones entre dos grupos se hicieron con la prueba t, prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (:384); las comparaciones entre más de dos grupos se hicieron con análisis de varianza unidireccional, con la prueba POST- HOC denominada prueba Newman-Keuls (HyperStat, 2000) para comparaciones de pares de medias entre medias de varios grupos con número de integrantes variable, para evaluar los grupos en cuanto a preprueba-posprueba y los grupos entre sí.

3.7. Confiabilidad de las aplicaciones de la Escala de actitudes (Uribe, 2000)

A continuación se presentan los resultados de la verificación de la confiabilidad de las dos aplicaciones de la escala, de tal forma que en el capítulo cuatro, de presentación de resultados, no se mezclen los resultados de confiabilidad de la prueba con los resultados para el análisis de su aplicación a los alumnos.

Para la primera aplicación de la escala:

- Los resultados de la primera aplicación no se confiabilizaron por el método prueba-reprueba sino hasta la segunda aplicación.

- Análisis confirmatorio con prueba t.

La t en la tabla correspondió a 1.6558, con un nivel de confianza de .05 (certeza de no equivocarse de .95) y a 2.353, con un nivel de confianza de .01. Los valores de t obtenidos para los reactivos cayeron en el intervalo (3.662827- 11.00125). Por lo tanto, el resultado indica que todos los valores de t para cada uno de los reactivos son mayores que los valores t en la tabla, lo que indica que existen diferencias entre los grupos de puntajes altos y bajos y que por lo tanto los reactivos son confiables. Cuanto mayor sea el valor "t" calculado respecto al valor de la tabla y menor sea la posibilidad de error, mayor será la certeza en los resultados (Hernández Sampieri et al., 1998:385).

- Coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach

Utilizando el paquete SPSS con la opción de análisis de confiabilidad, para escalas, con N = 275 casos y N = 40 reactivos, se obtuvo un coeficiente de .9045. El análisis de confiabilidad para el archivo con 25% más alto y 25% más bajo, con N = 138 casos y N = 40 reactivos, arrojó un coeficiente Alfa-Cronbach de .9491.

Para la segunda aplicación de la escala:

- La confiabilidad de la prueba por el método de prueba-reprueba, aplicando el coeficiente de correlación de Pearson arrojó una correlación de $+0.753$, para un nivel de significancia de $.01$, lo que indica una correlación positiva considerable ($r = .377$). Por lo tanto, las dos aplicaciones de la prueba son confiables.

- Análisis confirmatorio con prueba t .

La t en la tabla correspondió a 1.6558 , con un nivel de confianza de $.05$ (certeza de no equivocarse de $.95$) y a 2.353 , con un nivel de confianza de $.01$. Los valores de t obtenidos para los reactivos cayeron en el intervalo ($4.666354 - 11.36240$). Por lo tanto, el resultado también indica que todos los valores de t para cada uno de los reactivos son mayores que los valores t en la tabla y que, por lo tanto, existen diferencias entre los dos grupos de puntajes altos y bajos y los reactivos son confiables.

- Coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach

Del análisis de confiabilidad, para escalas, con $N = 275$ casos y $N = 40$ reactivos, se obtuvo un coeficiente de $.9127$. El análisis de confiabilidad para el archivo con 25% más alto y 25% más bajo, con $N = 138$ casos y $N = 40$ reactivos, arrojó un coeficiente Alfa-Cronbach de $.9513$.

De estas pruebas se desprende que los resultados de las dos aplicaciones de la escala son confiables.

Una vez analizados los procedimientos y las etapas del desarrollo del estudio, el siguiente capítulo presenta los resultados siguiendo el orden de las cinco fases expuestas en el inciso de recolección y análisis de los datos, de tal forma que pueda procederse a la discusión.

Capítulo 4. Presentación de resultados

Este capítulo presenta los datos obtenidos a través de cada uno de los pasos de la recolección de datos, destacando algunos porcentajes significativos. Los datos recopilados de los profesores se reportan en dos partes, los correspondientes al perfil de los profesores y los relativos a sus estilos de enseñanza, con especial énfasis en los datos de los profesores seleccionados para el estudio. De los alumnos, se muestran los datos de las dos aplicaciones, la primera por sí misma y la segunda también en sí y en comparación con la primera. Se establecen los resultados de estas comparaciones. Por último, se reseñan los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje.

4.1. Fase 1. Datos relativos a los profesores

4.1.1. Perfil de los profesores

Como se mencionó en el inciso de población en el capítulo tres sobre metodología, el punto de partida para la elección de los profesores a participar en el estudio fue los profesores del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM. Se tomaron los datos de 21 profesores. A continuación se presenta el perfil de los mismos, considerando cuatro renglones principales, datos atributivos, sexo y edad; experiencia docente en años, cursos impartidos, tipo de institución y edad de los alumnos a los que han impartido cursos; preparación,

grado académico, formación en el área de lengua inglesa, cursos que les gustaría tomar y asistencia a eventos académicos; certificación de conocimiento de la lengua inglesa.

Los profesores se distribuyen en la siguiente forma. En cuanto al sexo:

Sexo	Número de profesores	%
masculino	9	42.85
femenino	12	57.15
Total	21	100.00

Cuadro 4.1. Distribución de profesores por sexo.

En relación con la edad, oscilan entre 23 y 60 años, con una media de 34. El 76.18% se sitúa entre los 23 y los 38 años. En cuanto a su experiencia, el cuadro 4.2 muestra el número de años de experiencia docente en el área de lengua inglesa.

3 años, 1	4.76%	6 años, 1	4.76%	9 años, 1	4.76%	15 años, 1	4.76%
4 años, 4	9.05%	7 años, 2	9.52%	10 años, 4	19.05%		
5 años, 2	9.52%	8 años, 3	14.30%	12 años, 1	4.76%	< 1 año, 1	4.76%

Cuadro 4.2. Número de años de experiencia docente en el área de lengua inglesa.

El 4.76% no ha tenido experiencia previa en el área de lengua inglesa. El 23.33% de los profesores tiene de tres a cinco años de experiencia docente, el 52.39% entre 6 y 10 años y el 9.52% entre 11 y 15. La media de años de experiencia es de 7.45 años.

En relación a cursos impartidos por los profesores, se presenta el cuadro 4.3.

Cursos impartidos	Número de profesores	%
1 - 5	5	23.80
6 - 10	7	33.33
11 - 15	7	33.33
16 en adelante	2	9.54

Cuadro 4.3. Cursos impartidos por los profesores

El 57.13 % de los profesores ha impartido entre uno y diez cursos, el 42.87% más de once cursos. Existe incongruencia entre el número de años de docencia y el número de cursos impartidos. Los cuadros 4.4. y 4.5 presentan el tipo de institución y el nivel donde trabajan o han trabajado los profesores, expresado en cantidades y en porcentajes.

	Escuela particular Nivel			Escuela pública Nivel			Instituto de idiomas Nivel		
	B	I	A	B	I	A	B	I	A
Primaria	5	4	3	1	1	-	3	6	5
Secundaria	1	2	4	-	1	1			
Preparatoria	3	6	3	2	3	1			
Licenciatura	6	5	5	14	17	11			
Maestría									
Otros	1	1	2	-	-	-			

B = Básico

I = Intermedio

A = Avanzado

Cuadro 4.4. Tipo de institución y nivel donde trabajan o han trabajado los profesores, expresado en cantidades.

Doce profesores (el 57.14%) han impartido inglés con propósitos específicos, para las áreas de contabilidad, administración de empresas e informática administrativa.

	Escuela particular Nivel			Escuela pública Nivel			Instituto de idiomas Nivel		
	B	I	A	B	I	A	B	I	A
Primaria	23.81	19.05	14.29	4.76	4.76	-	14.29	28.57	23.81
Secundaria	4.76	9.52	19.05	-	4.76	4.76			
Preparatoria	14.29	28.57	14.29	9.52	14.29	4.76			
Licenciatura	28.57	23.81	23.81	<u>47.62</u>	<u>80.95</u>	-			
Maestría									
Otros	4.76	4.76	9.52	-	-	-			

B = Básico
I = Intermedio
A = Avanzado

Cuadro 4.5. Tipo de institución y nivel donde trabajan o han trabajado los profesores, expresado en porcentajes.

La mayoría de los profesores trabaja o ha trabajado en escuela pública, en licenciatura y en los niveles básico (47.62%) e intermedio (80.95%). El 57.14% (12 profesores) ha impartido inglés con propósitos específicos, para las áreas de contabilidad, administración e informática administrativa.

En cuanto al nivel de edad de los estudiantes a los que han impartido clases de lengua inglesa, se tiene lo siguiente:

Niños 8, 38.10%	Adolescentes 15, 71.43%	Adultos 21, 100.00%
------------------------	--------------------------------	----------------------------

La totalidad de los profesores ha dado clase a adultos, casi un 40% a niños y el 86.98% a adolescentes.

En relación con la formación de los profesores, los cuadros 4.6 y 4.7 presentan el número y porcentaje de los profesores dependiendo de su grado académico.

Sin título		Licenciatura		Maestría	
Preparatoria	1	Administración	5	Pasante de maestría en administración	1
9º. Lengua inglesa	2	Ciencias políticas	1		
P. Rels. económicas	1	Contaduría	2		
P. Lengua inglesa	1	Derecho	1		
		Geografía	1		
		Ingeniería	3		
		Lengua inglesa	1		
		Letras hispánicas	1		
Total	5	Total	15	Total	1

Cuadro 4.6. Grado académico de los profesores en cantidades.

De los 21 profesores, siete (el 33.33%) poseen una licenciatura afin a las de la facultad.

Sin título de licenciatura	Con licenciatura	Con estudios de maestría
5, 23.82%	15, 71.42 %	1, 4.76%

Cuadro 4.7. Grado académico de los profesores en porcentajes.

A continuación se muestra el cuadro 4.8, con el detalle de los estudios que han hecho los profesores en áreas diferentes a la de la lengua inglesa.

Area	No.	%
Administración	2	9.52
Administración Internacional	1	4.76
Contabilidad	2	9.52
Docencia	1	4.76
Economía y finanzas	1	4.76
Francés	4	19.05
Herramientas computacionales para la administración	1	4.76
Impuestos	1	4.76
Italiano	1	4.76
Lecto-escritura	1	4.76
Modelos didácticos	1	4.76
Paquetería de computación	1	4.76
Programador- analista	1	4.76
Psicología	1	4.76
Recursos humanos	1	4.76
Teología	1	4.76

Cuadro 4.8. Estudios realizados por los profesores en otras áreas.

El 19.04% de los profesores ha recibido cursos de francés y el 4.76% de italiano.

En cuanto a cursos tomados en el área de lengua inglesa, se tiene:

Cursos tomados	Número de profesores	%
0	2	9.52
1 - 5	14	66.66
6 - 10	3	14.29
11 - 15	1	4.76
16 en adelante	1	4.76

Cuadro 4.9. Cursos en lengua inglesa tomados por los profesores.

Sin contar cuatro profesores del área de licenciatura en lengua inglesa, el 76.18% han tomado entre cero y cinco cursos de profesores de lengua inglesa. El cuadro 4.10 muestra el tipo de cursos que han tomado.

Curso	No.	%
CELe UAEM	2	9.52
COTE	2	9.52
Curso para profesor de inglés	5	23.80
Fonética	6	28.57
Gramática	2	9.52
Las cuatro habilidades	1	4.76
Lingüística comparada	1	4.76
Preparación para el FCE	2	9.52
Semántica de la lengua inglesa	3	14.28

Cuadro 4.10. Estudios realizados en el área de lengua inglesa

Las áreas que presentan mayor interés por parte de los profesores son fonética, con un 28.57% y los cursos para formación de profesores de inglés, con un 23.80%. El cuadro 4.11. expone los estudios que realizan los profesores del área en este momento.

Estudios	No.	%
COTE	1	4.76
Diplomado en teología	1	4.76
Inglés para empresas	1	4.76
8o. Licenciatura en Lengua Inglesa	2	9.52
Maestría en Administración de la calidad	1	4.76

Cuadro 4.11. Estudios de los profesores, en proceso.

El 19.04% de los profesores toman cursos relacionados con el área de lengua inglesa, lo que significa que el 80.96% no está tomando ningún curso relativo a la misma.

Con respecto a los cursos que desean tomar los profesores, el 14.29% quieren cursar estudios de preparación al CAE (Certificate in Advanced English), el 14.29% cursos de preparación al examen de dominio de la lengua inglesa, 23.80% curso de fonética y sólo un 9.52%, el curso para profesor de inglés COTE (Certificate for Overseas Teachers of English). El cuadro 4.13 muestra el número y tipo eventos académicos a los que han asistido los profesores.

No han asistido	5	19.04%	Han asistido	16	80.96%
------------------------	---	--------	---------------------	----	--------

Eventos académicos	Asistentes
ADEMI	3 - 14.28%
AMMIEX	1 - 4.76%
Conferencias de Comercio Internacional	1 - 4.76%
CUDEPA, UAEM	1 - 4.76%
FEULE	1 - 4.76%
Houston Community College	1 - 4.76%
MEXTESOL	1 - 4.76%
Negocios y comercio internacional	1 - 4.76%
Oxford University Press	1 - 4.76%
Programación neurolingüística	3 - 14.28%
Seminarios	1 - 4.76%
Talleres de conversación	1 - 4.76%

Cuadro 4.12. Asistencia de los profesores a eventos académicos del área de lengua inglesa.

En cuanto a la certificación del conocimiento de la lengua inglesa para ser profesor, se tiene

TOEFL 7	FCE 14	CELe, UAEM 12	CILC, UAEM 2	Fac Lenguas 3	Anglo 2	CAE 1
33.33%	66.66%	57.14%	9.52%	14.28%	9.52%	4.76%

Cuadro 4.13. Nivel de eficiencia en el manejo de la lengua inglesa. Exámenes presentados por los profesores.

Los profesores no quisieron asentar sus calificaciones en los exámenes. Por ello, sólo se cuenta con información acerca de los exámenes que han presentado. En la actualidad la

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

posibilidad de certificar con el examen llamado “dominio de la lengua inglesa” se concede a las tres dependencias de la UAEM denominadas CELe (Centro de enseñanza de lenguas), CILC (Centro internacional de lengua y cultura) y Facultad de Lenguas. Sin embargo, siete profesores no han certificado dicho dominio, lo que corresponde a un 33.33%.

4.1.2. Estilos de enseñanza

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Se encontraron los siguientes estilos:

Profesor	Estilos	Niveles	Profesor	Estilos	Niveles
1	FMAED	CCCAA	12	FDEMA	AAABC
2	FMAED	CCCAA	13	FEDMA	AAABC
3	FDAEM	AACCB	14	FEMDA	AACAC
4	FMEAD	ACAAA	15	FMEAD	AAACA
5	AEMFD	AACCC	16	EMFAD	ACCCA
6	MEAFD	AACCA	17	FAMED	AAAAA
7	FMAED	CCCCC	18	MFDAE	AAAAA
8	EFDMA	AAAAC	19	FDAME	AAACA
9	MFAED	CCCCA	20	MEAFD	AAACA
10	EMAFD	ACCAC	21	MFEDA	AAAAC
11	EAMDF	AAACC			

Estilos:

A= Autoridad formal, D=Delegador, E=Experto, F=Facilitador, M=Modelo personal

Niveles: A = Alto, B = Bajo, C = Moderado

Cuadro 4.14. Estilos de enseñanza de los profesores.

4.1.3. Datos de los profesores elegidos para el estudio

Después de realizar la separación de profesores de la Licenciatura en Contaduría, del turno matutino, el número de profesores se redujo a 11. A continuación se presentan sus datos.

Sexo	Número de profesores seleccionados	%
masculino	3	37.50
femenino	5	62.50
Total	8	100.00

Cuadro 4.15. Distribución de profesores seleccionados por sexo.

Los profesores seleccionados se ubican entre 23 y 43 años, con una media de 33.5. El 69.03% se encuentra entre los 23 y los 38 años.

En relación a cursos impartidos, se encontró lo siguiente.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Cursos impartidos	Número de profesores	%
1 - 5	2	25.00
6 - 10	4	50.00
11 - 15	1	12.50
16 en adelante	1	12.50

Cuadro 4.16. Cursos impartidos por los profesores seleccionados

El 75% de los profesores elegidos ha impartido entre 1 y 10 cursos. El 25% ha impartido más de 11 cursos.

Cursos tomados	Número de profesores	%
0	1	12.50
1 - 5	5	62.50
6 - 10	2	25.00
11 - 15	-	-
16 en adelante	-	-

Cuadro 4.17. Cursos en lengua inglesa tomados por los profesores escogidos

El 75% de los profesores elegidos ha tomado entre cero y 5 cursos. El 25% ha tomado entre once y quince. Los estilos de enseñanza de los profesores elegidos se muestran en el cuadro 4.18.

Sexo	Estilos	Niveles
Masculino	FMAED	CCCAA
	AEMFD	AACCC
	MEAFD	AACCA
Femenino	FMAED	CCCAA
	FDAEM	AACCB
	EFDMA	AAAAC
	FEDMA	AAABC
	FDAME	AAACA

Cuadro 4.18. Estilos de enseñanza de los profesores elegidos

La única coincidencia entre los profesores elegidos es la combinación FMAED, con niveles CCCAA, en dos profesores. Como puede apreciarse, es difícil encontrar un estilo estándar. Las posibilidades de combinación de los estilos y sus niveles son muy amplias. A continuación se presenta un diagrama de laberinto que permite expresar gráficamente las relaciones de los cinco estilos entre sí para integrar un perfil particular, en diversas direcciones, según su preeminencia, evitando el cruce de líneas. Asimismo, presenta la posibilidad de ingresar al laberinto de combinaciones para cualquiera de los cuatro estilos A, F, E y M como estilo predominante. No se da entrada por D ya que no se encontró el estilo delegador. En él se muestra la combinación EFMAD utilizando flechas punteadas.

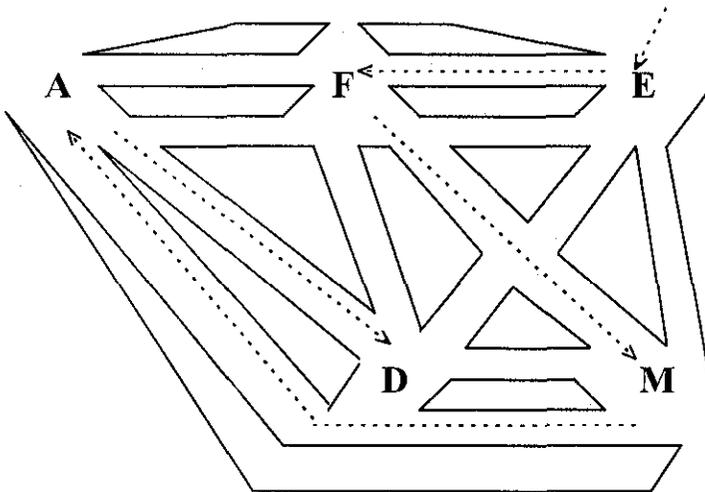


Figura 4.1. Relaciones de los cinco estilos de enseñanza entre sí.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.2. Fase 2. Resultados de la primera aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa

4.2.1. Perfil de los alumnos

La primera aplicación de la escala se efectuó al inicio del semestre, a los once grupos asignados al estudio, a un total de 349 alumnos. Al llevar a cabo la segunda aplicación, se redujo el número total de alumnos a procesar a 275, para contar con exactamente los mismos alumnos en ambas aplicaciones. Esto pudo realizarse ya que en la carátula de la escala se pidió el nombre del alumno. Los alumnos cursan la licenciatura en contaduría, en el turno matutino, en la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM. A continuación se presentan sus características

Sexo	Número de alumnos	%
masculino	96	34.90
femenino	179	65.10
Total	275	100.00

Cuadro 4.19. Distribución de alumnos por sexo.

Edad	Número de alumnos	%
18 - 20	154	56.00
21 - 23	101	36.73
24 - 26	9	3.27
27 - 29	2	.73
Sin respuesta	9	3.27
Total	275	100.00

Cuadro 4.20. Distribución de alumnos por edad.

Desglosando los alumnos entre 18 y 23 años se encontró que 23 alumnos tienen 18 años y 14 alumnos tienen 23 (el 8.36% y el 5.09%, respectivamente). Por lo tanto, la mayor concentración de la población se encuentra entre 19 y 22 años, con 218 alumnos, un 79.27%. Los cuadros 4.21 a 4.24 muestran los alumnos por semestre, por profesor y por grupo, de acuerdo a estudios en otra institución ajena a la propia facultad y considerando si han visitado o no un país de lengua inglesa.

Semestre	Número de alumnos	%
Segundo	23	8.36
Cuarto	101	36.72
Sexto	77	28.00
Octavo	74	26.90

Cuadro 4.21. Distribución de alumnos por semestre

Profesor	Grupo	Número de alumnos	%
-	203	23	8.36
1	401	29	10.55
2	604	27	9.81
3	403	31	11.27
	804	12	4.36
4	603	25	9.10
	801	25	9.10
5	605	25	9.10
6	803	22	8.00
7	805	15	5.45
8	402	41	14.90
Total		275	100.00

Cuadro 4.22. Distribución de alumnos por profesor, por grupo.

De acuerdo con los estudios en otra institución se tiene:

Estudio L.I. fuera	Número de alumnos	%
Si	70	25.45
No	205	74.55
Total	275	100.00

Cuadro 4.23. Alumnos que estudian lengua inglesa en otra parte.

Dependiendo de si han visitado o no un país de habla inglesa, encontramos:

Visita país de L.I.	Número de alumnos	%
Si	24	8.72
No	251	91.28
Total	275	100.00

Cuadro 4.24. Alumnos que han visitado un país de lengua inglesa.

En resumen, se trata de una población de alumnos mayoritariamente de mujeres (65.10%), con edades predominantemente entre 19 y 22 años. Solamente el 8.72% ha visitado algún país de lengua inglesa. El 91.28% no lo ha hecho. Los alumnos proceden de los semestres segundo (el grupo control que no recibe clases de lengua inglesa), cuarto, sexto y octavo.

A continuación se presentan los resultados de la primera aplicación de la escala de actitudes.

4.2.2. Análisis de reactivos

Las respuestas de los reactivos 10, 25 y 33, pertenecientes a la subescala b, de actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil para la profesión y para la investigación, tuvieron como mínimo dos y como máximo cinco. Los demás reactivos variaron entre uno y cinco.

El rango de medias de las respuestas a los reactivos se ubica entre 2.74 y 4.65. Las medias más altas correspondieron a los reactivos 1, 4, 9, 10, 13, 16, 19, 21, 32 y 34. De estos diez reactivos, cuatro son de la subescala a, de actitud hacia la lengua inglesa como medio de comunicación con otros países y cinco de la subescala b, actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil para la profesión y la investigación. Las medias más bajas correspondieron a los reactivos 8, 17, 24, 27 y 30. De estos cinco reactivos, cuatro de ellos forman la subescala e. actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

4.2.3. Análisis de puntajes

Los resultados obtenidos en la primera aplicación, por puntaje total y por subescala se muestran en el siguiente cuadro.

Tipo de puntaje	Actitud					
	TD	D	I	F	TF	
Puntaje total	40.0	72.0	104.0	136.0	168.0	200.0
(no. Alumnos y %)	1, .36%	1, .36%	10, 3.64%	167, 60.73%	96, 34.91%	
Subescala a	8.0	14.4	20.8	27.2	33.6	40.0
(no. Alumnos y %)	2, .73%	0, 0%	29, 10.55%	125, 45.45%	119, 43.27%	
Subescala b	12.0	21.6	31.2	40.8	50.4	60.0
(no. Alumnos y %)	0, 0%	1, .36%	5, 1.82%	89, 32.36%	180, 65.45%	
Subescala c	9.0	16.2	23.4	30.6	37.8	45.0
(no. Alumnos y %)	2, .73%	6, 2.18%	58, 21.09%	140, 50.91%	69, 25.09%	
Subescala d	7.0	12.6	18.2	23.8	29.4	35.0
(no. Alumnos y %)	2, .73%	0, 0%	18, 6.55%	119, 43.27%	136, 49.45%	
Subescala e	4.0	7.2	10.4	13.6	16.8	20.0
(no. Alumnos y %)	27, 9.82%	90, 32.73%	69, 25.09%	74, 26.91%	15, 5.45%	

Cuadro 4.25. Puntajes de la primera aplicación de la escala de actitudes.

En el puntaje total, el 60.73% de los alumnos manifiesta una actitud favorable y el 34.91%, totalmente favorable, lo que da un total de 95.64% de actitud favorable. En la subescala a, el 45.45% de los alumnos presenta una actitud favorable y el 43.27%, totalmente favorable, lo que da un total de 88.72% de actitud favorable. Para la subescala b, el 32.36% de los alumnos manifiesta una actitud favorable y el 65.45% (el porcentaje más alto encontrado en este renglón)

totalmente favorable, lo que da un total de 97.81% de actitud favorable. En la subescala c, el 50.91% de los alumnos muestra una actitud favorable y el 25.09%, totalmente favorable, lo que da un total de 76.00% de actitud favorable; el 21.09% manifiesta indiferencia. En la subescala d, se encontró el 43.27% de los alumnos con una actitud favorable y el 49.45%, totalmente favorable, lo que da un total de 92.72% de actitud favorable. Por último, en la subescala e, el 9.82% de los alumnos presenta una actitud totalmente desfavorable y el 32.73%, desfavorable, lo que da un total de 42.55% de actitud desfavorable, que aunado al porcentaje de indiferencia da un 67.64% contra 32.36% de actitud hacia el lado favorable.

4.2.4. Correlaciones

Se analizaron relaciones de los puntajes desde el punto de vista de las variables nominales sexo, edad, grupo, semestre, estudios de inglés en otra institución y visita a un país de lengua inglesa sin encontrar diferencias significativas. Se aplicó el análisis de varianza con la prueba Newman-Keuls, incluyendo el grupo control y el resultado reportó grupos homogéneos, con un rango de medias de 149.93 a 164.13, rango que se ubica en la zona de tendencia favorable.

4.3. Fase 3. Resultados de la segunda aplicación de la escala de actitudes hacia la lengua inglesa

La segunda aplicación de la escala se efectuó al final del semestre, a los mismos once grupos asignados al estudio, a un total de 337 alumnos. Al comparar con la primera aplicación, se redujo el número total de alumnos a procesar a 275, como se mencionó en el reporte de la fase uno, para contar con exactamente los mismos alumnos en ambas aplicaciones. Es por ello que

para esta fase no se reportan los datos de los alumnos y se procede directamente a presentar los datos correspondientes a la aplicación de la prueba.

4.3.1. Análisis de reactivos

Al igual que en la primera aplicación, las respuestas de los reactivos 10, 25 y 33, pertenecientes a la subescala b, de actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil para la profesión y para la investigación, tuvieron como mínimo dos y como máximo cinco. Los demás reactivos variaron entre uno y cinco.

El rango de medias de las respuestas a los reactivos se ubica entre 2.68 y 4.57, ligeramente más abajo del rango para la primera aplicación, 2.74 - 4.65. Las medias más altas correspondieron a los reactivos 1, 4, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 21 y 34. De estos diez reactivos, cinco son de la subescala a, de actitud hacia la lengua inglesa como medio de comunicación con otros países y cuatro de la subescala b, actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil para la profesión y la investigación.

Las medias más bajas correspondieron a los reactivos 5, 8, 17, 24, 27 y 30. De estos seis reactivos, cuatro de ellos forman la subescala e, actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

4.3.2. Análisis de puntajes

El cuadro 4.26 exhibe los resultados de este análisis.

Tipo de puntaje	Actitud					
	TD	D	I	F	TF	
Puntaje total (no. Alumnos y %)	40.0 0, 0%	72.0 2, .73%	104.0 14, 5.09%	136.0 171, 62.18%	168.0 88, 32.00%	200.0
Subescala a (no. Alumnos y %)	8.0 0, 0%	14.4 1, .36%	20.8 19, 6.91%	27.2 97, 36.23%	33.6 158, 57.45%	40.0
Subescala b (no. Alumnos y %)	12.0 0, 0%	21.6 2, .73%	31.2 5, 1.82%	40.8 94, 34.18%	50.4 174, 63.27%	60.0
Subescala c (no. Alumnos y %)	9.0 2, .73%	16.2 10, 3.64%	23.4 49, 17.82%	30.6 161, 58.55%	37.8 53, 19.49%	45.0
Subescala d (no. Alumnos y %)	7.0 1, .36%	12.6 2, .73%	18.2 14, 5.09%	23.8 147, 53.45%	29.4 113, 41.09%	35.0
Subescala e (no. Alumnos y %)	4.0 41, 14.91%	7.2 76, 27.64%	10.4 76, 27.64%	13.6 67, 24.36%	16.8 15, 5.45%	20.0

Cuadro 4.26. Puntajes de la segunda aplicación de la escala de actitudes.

El 62.18% de los alumnos muestra una actitud favorable y el 32.00%, totalmente favorable, lo que da un total de 94.18% de actitud favorable. Para la subescala a, el 36.23% de los alumnos manifiestan una actitud favorable y el 57.45%, totalmente favorable, lo que da un total

de 93.68% de actitud favorable. En la subescala b, el 34.18% de los alumnos revela una actitud favorable y el 63.27% (el porcentaje más alto encontrado en la segunda aplicación) totalmente favorable, lo que da un total de 97.45% de actitud favorable. En la c, el 58.55% de los alumnos manifiestan una actitud favorable y el 19.49%, totalmente favorable, lo que da un total de 78.04% de actitud favorable. En este caso el 17.82% manifiesta indiferencia. La subescala d presenta el 53.45% de los alumnos con una actitud favorable y el 41.09%, totalmente favorable, lo que da un total de 94.54% de actitud favorable.

En la subescala e, el 14.91% de los alumnos manifiestan una actitud totalmente desfavorable y el 27.64%, desfavorable, lo que da un total de 42.55% de actitud desfavorable, que aunado al porcentaje de indiferencia da un 70.19% contra 29.81% de actitud hacia el lado favorable.

4.3.3. Correlaciones

También para la segunda aplicación, se analizaron correlaciones de los puntajes desde el punto de vista de las variables nominales sexo, edad, grupo, semestre, estudios de inglés en otra institución y visita a un país de lengua inglesa sin encontrar diferencias significativas. Igualmente, el resultado reportó grupos homogéneos, con un rango de medias de 150.13 a 164.83, rango que se ubica en la zona de tendencia favorable.

4.4. Fase 4. Relación entre los resultados de las dos aplicaciones de la escala de actitudes

En los dos casos, los reactivos 10, 25 y 33 de la subescala b, actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil a la profesión y a la investigación, recibieron el rango de valoración más alto (2, 5), sobre los demás con rango (1, 5), los alumnos consideran que la lengua inglesa es importante para el desarrollo de su profesión.

El rango de medias de las respuestas a los reactivos de la segunda aplicación se ubica entre 2.68 y 4.57, ligeramente más abajo del rango para la primera aplicación, (2.74, 4.65). No existen diferencias significativas entre ambas aplicaciones.

En las dos, las medias más altas coincidieron en cuatro reactivos de la subescala a, actitud hacia la lengua inglesa como medio de comunicación con otros países y cuatro de la subescala b, como herramienta útil a la profesión y a la investigación. Estos resultados muestran una tendencia a considerar más favorablemente la lengua inglesa en estas dos subescalas, sobre las otras tres.

Las medias más bajas también coincidieron en los reactivos que conforman la subescala e, actitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Estos resultados señalan una marcada tendencia hacia una actitud desfavorable hacia la lengua en cuanto a su aprendizaje.

Las tendencias de los puntajes en ambos casos son similares.

La comparación de tendencias de los resultados se presenta en el siguiente cuadro.

	Aplicación 1		Aplicación 2	
	%	Tendencia	%	Tendencia
Puntajes total	95.64	Favorable	94.18	Favorable
Subescala a	88.72	Favorable	93.68	Favorable
Subescala b	97.81	Favorable	97.45	Favorable
Subescala c	76.00	Favorable	78.04	Favorable
Subescala d	92.72	Favorable	94.54	Favorable
Subescala e	42.55	Desfavorable	42.55	Desfavorable

Cuadro 4.27. Tendencia de las actitudes de los estudiantes por escala total y por subescalas.

El análisis de correlaciones de los puntajes generales desde el punto de vista de las variables nominales sexo, edad, grupo, semestre, estudios de inglés en otra institución y visita a un país de lengua inglesa, para las dos aplicaciones, mostró que no hay diferencias significativas. Los análisis de varianza con la prueba Newman-Keuls, incluyendo el grupo control, para cada una de las dos aplicaciones y para las dos aplicaciones juntas, considerando 22 grupos reportaron grupos homogéneos, con rangos de medias entre 149.93 y 164.83, ubicadas en la zona de tendencia favorable.

4.5. Fase 5. Resultados del cuestionario sobre el aprendizaje de la lengua inglesa

Los resultados de este cuestionario se presentan a través de las respuestas a las preguntas uno y dos en forma independiente y de las preguntas tres, cuatro y cinco agrupadas. Al analizar las respuestas se vio que las preguntas tres y cinco conducían a respuestas similares y que las respuestas a la pregunta cuatro incluían elementos comunes a las otras dos.

Pregunta uno. Ordena las habilidades que se presentan a continuación según su grado de dificultad:

1 para la más fácil, 2 la siguiente, 3 la siguiente y 4 para la más difícil.

- | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | Comprensión oral | <input type="checkbox"/> | Expresión oral |
| <input type="checkbox"/> | Comprensión escrita | <input type="checkbox"/> | Expresión escrita |

La habilidad más difícil para todos los alumnos es la expresión oral, en segundo lugar la comprensión oral, después la expresión escrita y por último la comprensión escrita. No hubo diferencias desde el punto de vista del sexo o de haber visitado un país de lengua inglesa. Las diferencias en los diversos grupos y semestres fueron el orden de las habilidades orales en los dos primeros lugares de mayor dificultad, quedando en tercer y cuarto lugar la expresión y la comprensión escrita.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Pregunta dos. ¿Qué es para ti la estructura de la lengua inglesa?

Del total de alumnos que respondieron al cuestionario, 18, el 7.14% no emitieron ninguna opinión o definición. Ya que se analizaron 252 respuestas, la concentración de los datos se llevó a cabo haciendo una lista de las definiciones aportadas, reuniéndolas conforme a palabras que fueron surgiendo en el análisis como palabras clave, ya que se repetían constantemente, como *forma, gramática, oración, reglas, orden*. Para concentrar las respuestas, se decidió hacer un cuadro que mostrara en cuatro columnas: la palabra equivalente a estructura (columna denominación), como el sujeto de una oración; los verbos más utilizados (columna función); los complementos (columna objeto) y los objetivos (columna finalidad), de tal forma que puedan leerse combinaciones que resuman las diversas definiciones, como por ejemplo:

Forma de	realizar	oraciones	para hablar inglés
----------	----------	-----------	--------------------

La tabla completa se presenta en el apéndice G. Con respecto a la denominación, las palabras más utilizadas fueron: base, composición, estructura y forma. En relación con la función, comunicar, hablar, manifestar, usar. En la columna de objeto, destacaron las comprensiones oral y escrita, la oral en primer lugar, las expresiones oral y escrita, la oral en primer lugar, la fonética, la gramática, principalmente el uso de los verbos y sus conjugaciones, las oraciones y las palabras. Por último, en cuanto a la finalidad de la estructura, manifestaron que es para aprender la lengua inglesa, para comprenderla y para poder expresarse correctamente, utilizando las palabras adecuadas para proyectar las ideas que se desea transmitir.

Pregunta tres. Menciona tres aspectos de la lengua inglesa que presentan dificultad para su aprendizaje.

Pregunta cuatro. Menciona dos factores que favorecen el aprendizaje de la lengua inglesa y

Pregunta cinco. Menciona dos factores que impiden el aprendizaje de la lengua inglesa.

Para hacer este análisis se establecieron siete categorías, en relación con: la lengua misma, el material didáctico, la práctica didáctica en el aula, la institución educativa, el medio ambiente en el que está inmerso el alumno, el alumno y el profesor.

- Aspectos relacionados con la lengua. Las fortalezas encontradas por los alumnos son la falta de acentos, la existencia de cognados, menor número de reglas que en el español, la no existencia de declinaciones de los verbos y la necesidad de saber la lengua inglesa internacionalmente. Las debilidades son que la lengua inglesa es difícil de aprender, se enseña para escribirla y no para escucharla, la comprensión y expresión oral son difíciles. Otras dificultades están representadas por la fonética, la pronunciación y la entonación y el aprendizaje de la gramática, la construcción de frases y oraciones.

- El material didáctico. Los alumnos sugieren el uso de diversos materiales como canciones, grabaciones, información en lengua inglesa, juegos, películas, entre otros. La dificultad mayor para ellos es el costo de los libros y la existencia de pocos libros a su alcance.

- La práctica didáctica en el aula. El 20% opina que no se practica el uso de la lengua en el aula, no se organizan conversaciones en grupos pequeños o dinámicas útiles para el uso de la lengua inglesa.

- La institución educativa. Los alumnos solicitan que haya intercambios académicos y culturales, un buen plan de estudios y salones de clase con un número de alumnos reducido y alumnos con el mismo nivel de conocimiento y práctica de la lengua inglesa. Las instituciones externas a la Universidad son de mala calidad. Si son de buena calidad, las colegiaturas son muy altas para ellos. Consideran que hay falta de continuidad entre los programas que se manejan en los niveles de secundaria, preparatoria y licenciatura.

- El medio ambiente en el que está inmerso el alumno. Los alumnos consideran que la globalización y la comercialización, así como la cercanía con los Estados Unidos favorecen el uso de la lengua inglesa. Sin embargo, no hay ocasiones para hablar la lengua inglesa, ni en la vida familiar ni con los alumnos o en otros ámbitos. Familiarmente, carecen de recursos para tomar cursos fuera de la Universidad.

- El alumno. Los alumnos se autorecomiendan constancia, continuidad, disposición e interés y no tener miedo a aprender otra lengua. Expresan que el factor que más obstaculiza el aprendizaje es que “la lengua inglesa es difícil de aprender”, tienen miedo a hablar en otra lengua, a pronunciar mal y dicen no disponer de tiempo para estudiarla y aprenderla.

- El profesor. Las opiniones acerca del profesor tienen dos vertientes, acerca de su preparación y en relación con la enseñanza de la lengua inglesa. De su preparación, opinan que los profesores deben capacitarse en el conocimiento y en la enseñanza de la lengua inglesa y en el contacto con los alumnos, para motivarlos, comprenderlos y hacerlos participar constantemente. En cuanto a la metodología de enseñanza, manifiestan que enseñan mucha gramática y no dan oportunidad a la práctica oral o escrita; en ocasiones no hay orden y continuidad en las clases. Esperan el uso de material didáctico. Solicitan la atención del profesor hacia los alumnos a los que se les dificulta el aprendizaje.

4.6. Comparación de resultados con el estudio del INCE

En el capítulo dos, inciso sobre actitudes hacia la lengua inglesa, se habló brevemente del estudio del INCE. Los resultados de ese estudio muestran porcentajes de las respuestas de los alumnos a las preguntas. Para poder compararlos con los de la escala de actitudes, se tomaron los productos de las cinco preguntas que coinciden y los siete reactivos respectivos en la escala, estableciendo una equivalencia entre las nomenclaturas de las respuestas de ambas pruebas, *bastante con de acuerdo y mucho con totalmente de acuerdo*.

La comparación de los resultados se presenta en el siguiente cuadro, en el que B significa bastante; A, de acuerdo; M, mucho; TA, totalmente de acuerdo. Los números que aparecen entre paréntesis corresponden a los reactivos de la escala de actitudes. Del reactivo 11 de la prueba del INCE se tomó el resultado recabado en escuelas públicas cuyo porcentaje es menor al de las escuelas privadas.

Areas en la prueba del INCE y reactivos	%					
	INCE	Escala	INCE	Escala	INCE	Escala
	B	A	M	TA	B + M	A + TA
Valoración sobre el aprendizaje de la lengua inglesa						
2. Me gusta aprender inglés (7)	38.1	46.9	36.1	42.2	74.2	89.1
4. Aprender inglés es fácil (24)	32.4	39.3	18.2	7.0	50.6	46.3
Utilidad de su aprendizaje						
8. Me permite relacionarme con personas de otros países (34)	25.6	38.2	64.1	60.4	89.7	98.6
9. Me es útil en mis viajes (23)	26.5	48.4	62.9	23.6	89.4	72.0
10. Me será útil en estudios posteriores (10, 28 y 33)		33.5		63.6		97.1
	29.9	45.8	59.4	49.8	89.3	95.6
		44.4		48.8		93.1
Actividades extraescolares	Si		No			
11. ¿Estudias inglés fuera del horario escolar?	INCE	Escala	INCE	Escala		
	29.3	25.5	70.7	76.5		

Cuadro 4.28. Comparación de los resultados de la 1a aplicación de la escala de actitudes con los del INCE.

De la pregunta cuatro y del reactivo 24 se deriva que el 49.4% y el 53.7% de cada prueba considera que aprender inglés es difícil.

En el presente capítulo se presentaron los datos obtenidos en cuanto al perfil de los profesores y sus estilos de enseñanza, los resultados de las aplicaciones de la escala de actitudes y del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa, así como una comparación de resultados de la escala con los de un estudio del INCE, de tal forma que dieran lugar a la discusión de los mismos en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. Discusión de resultados

Este capítulo, a partir de los resultados presentados en el anterior, da énfasis a aspectos relevantes encontrados, determina la aceptación o rechazo de las hipótesis establecidas en el capítulo uno y conduce a conclusiones.

5.1. Datos relativos a los profesores

A continuación se discute la información obtenida bajo dos puntos de vista, el perfil de los profesores y sus estilos de enseñanza.

A pesar de que no se planeó la obtención de un perfil de los profesores como un objetivo prioritario de este trabajo, el análisis de los mismos condujo a un diagnóstico acerca de las fortalezas y debilidades que presentan los académicos del área, tomando en consideración principalmente su preparación como docentes y las características de los cursos que han impartido, así como sus inquietudes en relación con la enseñanza de la lengua inglesa y su situación en cuanto a certificación de conocimiento de la lengua inglesa.

Entre las fortalezas de los profesores en cuanto a su formación está que la mayoría de ellos cuenta con una licenciatura. A pesar de que pocos poseen la licenciatura en lengua inglesa, es importante señalar que para la facultad es de gran utilidad contar con maestros que tienen

licenciaturas afines a las carreras que se imparten en ella y, al mismo tiempo, conocimientos de docencia en lengua inglesa.

Referente a su formación y trayectoria académica encontramos un número promedio de años de docencia que revela que los profesores poseen experiencia en el salón de clase. Asimismo, esta experiencia ha sido obtenida impartiendo clases en instituciones educativas con características similares a las de la facultad; han trabajado en instituciones públicas, en el nivel licenciatura, impartiendo cursos de lengua inglesa de los niveles principiante e intermedio, para adolescentes y adultos, lo cual también es compatible con la edad de los estudiantes a los que les imparten clases. Adicionalmente, para la facultad es fundamental contar con profesores preparados para impartir cursos de inglés técnico para cada una de las tres carreras que se manejan, ya que en las otras dependencias de la universidad dedicadas a la enseñanza de lenguas no se imparten clases de lengua inglesa con propósitos específicos.

La existencia de profesores interesados en la lengua francesa es importante para la facultad, ya que también existen convenios de intercambio con países de habla francesa. Su interés por la lengua italiana aporta diversidad, lo cual es importante en un momento en el que existe la necesidad de aprender no sólo una segunda sino una tercera lengua.

En lo referente a la formación en el área de lengua inglesa, éste es un renglón en el que existen carencias. Gran parte de los profesores ha tomado menos de cinco cursos y la mayoría no los toma. Los profesores manifiestan la necesidad de prepararse en el dominio de la lengua inglesa más que en su enseñanza, lo que revela falta de preparación en cuanto a su manejo.

La asistencia a congresos o eventos relacionados con el área es muy baja y en un 25% se trata de presentaciones organizadas por editoriales de libros y material didáctico. Los profesores no poseen un plan de formación personal en el área ni motivación para asistir a cursos o sesiones de actualización, probablemente esta situación incide en la metodología del profesor.

En el caso de la certificación de la lengua para impartir clases, un 33.33% no ha presentado ninguno de los exámenes reglamentarios. De esta forma, no existe garantía de una homogeneidad en el nivel de preparación de los profesores en lo que se refiere a dominio de la lengua y sienta un precedente de falta de selección de los maestros del área de lengua inglesa de la facultad.

Por otra parte, la facultad no cuenta con un programa de formación y actualización de los profesores del área, tanto en la preparación para la docencia como para la certificación del conocimiento y manejo de la lengua.

En el renglón de estilos de enseñanza, no se encontraron coincidencias en cuanto al perfil, es decir en relación con el estilo preponderante, los estilos secundarios y los niveles de posesión de cada estilo. De este análisis se conoció que los estilos de enseñanza de los profesores son diversos, en concordancia con el comentario de Grasha (1966a:1) acerca de que podría haber un estilo para cada profesor analizado. Por lo tanto, se confirma la hipótesis planteada con respecto a los estilos de enseñanza de los profesores: H₁. Hay diversidad en los estilos de enseñanza de los profesores del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM.

En el análisis de Grasha (1996a:166) acerca del estilo de enseñanza y la disciplina académica, concluye que el estilo Autoridad formal se manifiesta en un grado mayor con respecto a los otros en los salones de clase de lengua extranjera y de administración de empresas, situación que no se dio en este estudio, ya que sólo se encontró un profesor con estilo primordial Autoridad formal. En este sentido, valdría la pena investigar más acerca de los estilos de enseñanza en el área de la docencia de la lengua inglesa en México.

5.2. Datos relativos a los alumnos

En la facultad se sabe de la existencia de alumnos que estudian lengua inglesa en el CELE de la UAEM o en otras instituciones. Sin embargo, se desconocía el porcentaje de estos estudiantes, los que constituyen el 25.45%. En reuniones de academia, los profesores han externado que, en los salones de clase, se establece una diferencia entre el nivel de estos alumnos y el de los que solamente estudian en la facultad, ya que los que estudian en otras instituciones han tenido mayor preparación. Esta diferencia provoca dificultades tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, ya que produce grupos que no son homogéneos. El porcentaje encontrado permite estudiar y planear las alternativas de solución para el manejo de los estudiantes que poseen un nivel más alto.

Como resultado del análisis de las respuestas por reactivo en ambas aplicaciones, se encontró que la tendencia de los alumnos es favorable, en orden descendente, primeramente hacia la lengua como herramienta útil a la profesión y la investigación, a continuación como lengua importante y como medio de comunicación con otros países. Bajo una tendencia un poco menor

está hacia los aspectos socioculturales del uso de la lengua. Como resultado de este último análisis, se rechazan las hipótesis H_1 . Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia la lengua inglesa, H_2 . Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia la lengua inglesa como herramienta útil a la profesión y a la investigación, H_4 . Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia aspectos socioculturales de la lengua inglesa y H_5 . Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia la importancia concedida a la lengua, ya que la tendencia de los alumnos es favorable. Contrariamente a lo esperado, en general y en cuanto a las primeras cuatro subescalas, los alumnos poseen una actitud favorable hacia la lengua inglesa.

El que los alumnos hayan mostrado tendencia favorable a través de estas cuatro actitudes es positivo en cuanto a que revela que conceden importancia a la lengua inglesa, elemento que puede propiciar el aprendizaje.

Por último, la tendencia en el caso de la subescala e, la actitud hacia el aprendizaje de la lengua es desfavorable (Cuadro 4.27). Por lo tanto, se acepta la hipótesis H_6 . Los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM tienen una actitud desfavorable hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. En este renglón, se analizaron especialmente los resultados de la subescala, para determinar si la actitud cambiaba a través de los semestres considerados, encontrando que no existen diferencias significativas. Es este resultado el que hay que atender con prioridad sobre los obtenidos en las otras actitudes medidas, por ser desfavorable. La

aceptación de la hipótesis seis conduce a la necesidad de investigar más, para conocer algunos de los elementos que propician la actitud.

5.3. Relación de los resultados de los profesores y de los alumnos

Para poder establecer una relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa, era condición necesaria y suficiente que las actitudes detectadas a través de la primera aplicación de la escala se presentaran en forma diferente en la segunda aplicación, ya que el estilo de enseñanza del profesor se consideró como un tratamiento al que fue sometido el alumno.

Hubo congruencia en los resultados de la primera aplicación de la escala, ya que los grupos resultaron ser homogéneos. Sin embargo, como se vio, mostraron actitudes marcadamente favorables por lo que, desde ese momento se vislumbró que sería difícil detectar una relación entre las variables consideradas. Además, los resultados de la segunda aplicación reflejaron grupos homogéneos y también con tendencia favorable, lo que mostró que no hubo cambios entre los resultados de la primera y de la segunda aplicaciones de la escala. Al efectuar el análisis de los datos en forma conjunta, se encontró que no había diferencias significativas.

La subescala e, como ya se vio, que arrojó como resultado de la primera aplicación de la escala una tendencia desfavorable, tampoco reveló un cambio en la segunda aplicación. De la

misma manera, los resultados de ambas aplicaciones arrojaron resultados sin diferencias significativas.

En consecuencia, la hipótesis H₇. Existe una relación entre los estilos de enseñanza de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa, se rechaza.

Adicionalmente, es significativo que los alumnos hayan asignado la mayor valoración a los reactivos 10, 25 y 33, de la subescala b de actitudes hacia la lengua inglesa en cuanto a herramienta útil a la profesión y la investigación, ya que, siendo una facultad de contaduría y administración uno de los objetivos propuestos en el área es lograr que los alumnos hagan conciencia del significado de la lengua inglesa para su desarrollo profesional.

Por otra parte, retomando a Harry G. Murray (1997:173) acerca de su opinión de que el punto de partida es la suposición de que los profesores difieren en cuanto a efectividad o impacto en el desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos, podemos establecer un inicio para análisis posteriores en cuanto al comportamiento de los profesores en el salón de clase. Este estudio ha abordado el aspecto afectivo del desarrollo de los alumnos, las actitudes de los profesores y las de ellos. Ahora, los resultados de la subescala cinco de actitudes hacia la lengua inglesa en cuanto a su aprendizaje invitan a reflexionar ¿Qué sucede con los profesores y los alumnos a pesar de que los resultados muestran que existe una tendencia general favorable hacia la lengua inglesa? Tratando de dar una respuesta, a continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa.

5.4. Datos del cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa.

La declaración más relevante por parte de los alumnos es la concepción de que la lengua inglesa es difícil de aprender, principalmente en cuanto a la expresión y comprensión oral. Por un lado, los alumnos manifiestan una aceptación de la importancia de la lengua inglesa y su uso pero, por el otro, revelan esta apreciación de la existencia de dificultades para su aprendizaje. En efecto, hay diferencias entre el español y la lengua inglesa que pueden conducir a los alumnos a pensar que ésta les es inaccesible. Sin embargo, puede analizarse esta inquietud y estudiarse la posibilidad de allanarles el camino del aprendizaje.

Por otra parte, las dificultades de aprendizaje de los alumnos no se deben solamente a los profesores sino a muchos otros factores que no han sido determinados por completo; factores que pueden ser el medio ambiente familiar, la edad de inicio del aprendizaje, la falta de contacto con la lengua inglesa, la práctica mínima y difícil.

En segundo lugar, con respecto a los profesores, resalta la necesidad de que se preparen en el dominio de la lengua y en métodos que conduzcan a un equilibrio entre la enseñanza de la gramática y la práctica en el uso de la lengua dentro del salón de clase, principalmente para su comprensión y expresión oral. Esta necesidad de preparación de los profesores en el dominio de la lengua y en las metodologías para el salón de clase también se detectó, como ya se mencionó en el inciso 5.1, a través del análisis del perfil de los profesores. Los comentarios obtenidos de los alumnos refuerzan su presencia.

Otros elementos de importancia surgidos en el análisis del cuestionario son la falta de acceso de los alumnos a los libros, por el alto costo de los mismos y la necesidad de planear grupos homogéneos y de pocos alumnos. Estas manifestaciones surgen ya que, siendo una universidad pública, los alumnos no poseen recursos económicos para adquirir materiales didácticos e igualmente, la universidad no cuenta con recursos para organizar grupos pequeños.

Los alumnos solicitan la búsqueda de espacios de intercambio en lengua inglesa y, finalmente, la continuidad de los planes de estudio de la lengua inglesa en cuanto a los enlaces del paso entre la secundaria, la preparatoria y el nivel licenciatura. Nuevamente, la creación de espacios para el intercambio en lengua inglesa implica el manejo de recursos económicos adicionales. En cuanto al estudio de la lengua inglesa, es conocido que los alumnos la cursan desde la secundaria y que, al ingresar a la preparatoria o a la licenciatura, encuentran que el contenido de las asignaturas los hace regresar a niveles de principiantes que no les dan la oportunidad de avanzar en el conocimiento de la lengua.

5.5. Datos de la comparación de resultados con el estudio del INCE

En principio, me llama la atención haber encontrado coincidencia entre las afirmaciones utilizadas por los dos instrumentos. El INCE simplemente informa sobre su investigación como evaluativa del desarrollo de la educación en España y utiliza el cuestionario. En el caso de la escala, se aplicó rigor en su construcción y en los fines para los que fue creada, la medición de actitudes. Finalmente, me pregunto si todos los instrumentos llevan implícitas las actitudes de los que responden.

La comparación de los resultados de este estudio con los del INCE permite complementar la información obtenida en relación con los alumnos y la lengua inglesa. Con respecto a la primera parte de la prueba del INCE, la valoración del aprendizaje de la lengua inglesa, los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración manifiestan gusto por aprender la lengua inglesa y rebasan a los españoles en un 15%. Sin embargo, el porcentaje de los que consideran que la lengua inglesa es difícil es muy similar, 53.7% frente al 49.4%. Este dato corrobora que, para los alumnos en general, la lengua inglesa es difícil.

En el renglón de utilidad del aprendizaje, hay ligeras variaciones. En cuanto a la posibilidad de relacionarse con personas de otros países y con respecto a la utilidad de la lengua inglesa para realizar estudios posteriores los alumnos mexicanos las califican un poco más alto y en relación con la utilidad de la lengua inglesa para los viajes, un poco más bajo.

En cuanto al porcentaje de los alumnos que estudian la lengua inglesa además de hacerlo en la propia institución, los resultados son muy similares con una muy pequeña diferencia de 3.8%. En ambos casos el porcentaje es muy bajo. En este sentido, los alumnos de la facultad manifestaron que existen escuelas en la ciudad de Toluca pero, nuevamente, por falta de recursos económicos, no tienen acceso a ellas.

Finalmente, el conjunto de resultados muestra que no existe una relación de los estilos de enseñanza de los profesores, desde un punto de vista afectivo, de sus propias actitudes, y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa. Se cuenta con profesores que poseen fortalezas en relación con sus características y su trayectoria docente. Sin embargo, es necesario

investigar en las áreas de formación de los docentes y de la metodología utilizada para enseñar la lengua inglesa, dado que no existe un plan de capacitación y actualización de los profesores y debido a que los alumnos consideran que la lengua inglesa y su uso es importante pero, también manifiestan dificultades para su aprendizaje.

A continuación se presentan las conclusiones del estudio.

CONCLUSIONES

Los profesores del área de lengua inglesa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM cuentan con fortalezas en cuanto a años de docencia, experiencia en instituciones educativas públicas, de licenciatura, de los niveles de lengua principiante e intermedio, con adolescentes y adultos; asimismo, en cuanto a las licenciaturas que poseen y ya que han impartido cursos de inglés técnico en las tres licenciaturas que ofrece la facultad.

Sus debilidades más importantes son la falta de homogeneidad en el nivel de preparación y su inasistencia a cursos del área.

Es importante analizar si estas carencias repercuten en la metodología de enseñanza de la lengua inglesa en la facultad.

La facultad ha de establecer procedimientos de selección y certificación de los profesores y un programa de formación y actualización de los mismos, en cuanto al dominio de la lengua inglesa y en relación con su enseñanza.

No existe una combinación de estilos de enseñanza predominante en los profesores del área de lengua inglesa de la facultad.

Para las poblaciones estudiadas, no hay relación de los estilos de enseñanza y las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa. En este sentido, valdría la pena investigar más acerca de los estilos de enseñanza en el área de docencia de la lengua inglesa en México.

Es necesario el estudio y planeación de alternativas para la creación de grupos homogéneos en la facultad, con menor número de alumnos por grupo, también para la conducción de los alumnos que presentan un nivel de manejo de lengua más alto que sus compañeros en el salón de clase y para la creación de oportunidades para el uso de la lengua inglesa.

Las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa como lengua importante para la comunicación con otros países y para la profesión y la investigación son favorables, lo que satisface los objetivos del área en cuanto a que los alumnos sean conscientes de la importancia de la lengua inglesa para su desarrollo laboral.

El análisis de los resultados mostró que la situación que destaca entre los alumnos es su actitud hacia la propia lengua inglesa, principalmente por considerarla como una lengua difícil de aprender. En este sentido, es necesario investigar más los elementos que conducen a los alumnos a esta actitud. Asimismo, es importante enterar a los profesores de que, a pesar de que han logrado que los alumnos consideren importante el estudio de la lengua inglesa para su desarrollo profesional, no han conseguido exponer al alumno a un ambiente de salón de clase que les haga sentir cierta facilidad para aprender la lengua inglesa.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario sobre aprendizaje podrían servir de información para que los profesores conozcan las inquietudes de sus alumnos.

Un factor a nivel institucional que debe analizarse es la continuidad de los contenidos de las asignaturas del área de lengua inglesa que se imparten en los niveles de secundaria, preparatoria y licenciatura.

Este estudio abordó el aspecto afectivo del desarrollo de los alumnos, las actitudes de los profesores y las de ellos. Es relevante complementarlo con análisis posteriores en relación con el comportamiento de los profesores en el salón de clase.

En relación con el uso de la escala de actitudes, es conveniente revisar su estructura para equilibrar el número de reactivos por subescala.

Al haber dado como resultado la falta de relación de los estilos de enseñanza en las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa y la existencia de actitudes favorables a las cuatro primeras escalas hacia la lengua inglesa, considero que valdría la pena replicar el estudio solamente si los resultados de la primera aplicación mostraran una población de alumnos con actitudes desfavorables, caso en el cual podría analizarse con mayor precisión si los estilos de enseñanza tienen o no una relación. Una posibilidad de réplica interesante sería realizar el estudio en una institución privada y comparar los resultados.

Retomando nuevamente a Harry G. Murray (1997:173) sería útil complementar el Inventario de estilos de enseñanza, con un inventario diseñado para el área de enseñanza de la lengua inglesa, con el objetivo de determinar los estilos de enseñanza de los profesores con otro enfoque, ahora ya no de las actitudes sino de las metodologías empleadas en el salón de clase.

BIBLIOGRAFÍA

AJZEN, I. (1988)

Attitudes, Personality and Behavior. Milton Keynes: Open University Press. En
BAKER, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1980)

Publication manual. Washington, D. C.: APA.

ARCE, A. J. y ESTRELLA, J. (1998)

Perfil de estilos de interacción maestro-alumno durante el proceso de enseñanza [en línea]. *Educación y Ciencia*, Nueva época, 2, 4 (18), julio-diciembre. 1998. [citado 10 noviembre 2001]. Disponible en Internet:
<http://mucuy.uady.mx/sitios/educacio/servicio/editorial/educycien/ar18/r18a1.html>

BAKER, C. (1992)

Attitudes and Language. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

BROWN, J. D. (1995)

Understanding Research in Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

BUSCHENHOFEN, P. (1998)

Report. English Language Attitudes of Final-Year High School and First-Year University Students in Papua New Guinea [en línea]. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 93-116. 1998. [citado 4 marzo 2002]. Disponible en Internet:
<http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol18/rep.htm>

CENTER FOR ADOLESCENT STUDIES (1996)

[en línea]. *Teacher Talk*, 1, 2. [citado 11 agosto 1999]. Disponible en Internet:
<http://education.indiana.edu/cas/tt/tthmpg.html>

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (1992)

What Is Linguistics? [en línea]. 1992. [citado 21 noviembre 2001]. Disponible en Internet: <http://www.cal.org/ericll/digest/cal00001.html>

CENTER FOR TEACHING AND LEARNING (2002)

Models of Learning styles [en línea]. 7 febrero 2002. [citado 11 febrero 2002:11:00]. De la Universidad del Estado de Indiana (Indiana State University) Disponible en Internet:
<http://www.indstate.edu/ctl/styles/model.html>

- CHASAN, M. y RYAN, P. (1995)
Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de nativo-hablantes del inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 13, 21/22, 11-26.
- CHAUDRON, C. (1993).
Second Language Classrooms. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLAXTON, C. S. y MURREL, P. H. (1987)
Learning Styles ASHE-ERIC Higher Education Report # 4. En CENTER FOR TEACHING AND LEARNING. Models of Learning styles [en línea]. 7 febrero 2002. [citado 11 febrero 2002:11:00]. De la Universidad del Estado de Indiana. Disponible en Internet:
<http://www.indstate.edu/ctl/styles/model.html> y en <http://ericae.net/edo/ED301143.htm>
- COMITÉ TÉCNICO DE LA ISO TC 46, SUBCOMITÉ 9 (1997)
Cómo citar documentos electrónicos; norma ISO 690-2 SO/TC 46/SC 9 [en línea]. [citado 2 febrero 2002:11:00]. Versión original en *Revista del Ateneo de Antropología*.
<http://www.ucm.es/info/dptoants/ateneo/citaredoc.html>. Disponible en Internet:
<http://www.angelfire.com/sk/thesishelp/citaredoc.html>
- COOK, V. (1991).
Second Language Learning and Language Teaching Styles, en *Second Language Learning and Language Teaching*. London, Arnold, cap. 9.
- CRESWELL, J. (1998).
Qualitative Inquiry and Research Design; Choosing Among Five Traditions. London: SAGE publications.
- DANHKE, G. L. (1989)
Investigación y comunicación. En C. FERNANDEZ-COLLADO y G. L. DANHKE (comps). *La comunicación humana: ciencia social*. México: Mc Graw Hill, 385-454. En HERNANDEZ SAMPIERI R., FERNANDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (2000)
XX Aniversario del departamento de lingüística aplicada del CELE. México, UNAM, 17, 30/31, diciembre 1999 y julio 2000.
- DEWEY, R. y SCOTT, B. (2000)
APA Publication Manual Crib Sheet [en línea]. 5 febrero 2000. [Citado 11 febrero 2002:12:00]. De la universidad de Georgia, Georgia Southern University. Disponible en Internet: <http://www.wooster.edu/psychology/apa-crib.html>

DITTMAR, N. (1976)

Sociolinguistics, a critical survey of theory and application. London: Edward Arnold.

DUNKIN, M. J. y BIDDLE B. J. (1974)

The study of teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston. En CHAUDRON, C. (1993). *Second Language Classrooms*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

DUNN, R. (1984)

Learning Styles: State of the Science. *Theory Into Practice*, 23, 1, 11-19. En KANG, S. (1999). Learning Styles Implications for ESL/EFL Instruction [en línea]. *FORUM*, 37. 4. [citado 14 febrero 2002]. Disponible en Internet: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no4/p6.htm>

ELLIS, R. (1990)

Instructed Second Language Development. Oxford: Blackwell. En NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1992)

Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

EPSYCHLOPEDIA (2002)

[en línea]. [Citada 5 febrero 2002]. Disponible en Internet: <http://www.encyclopedia.net/concepts/socialPsychology/>

FELDER, R. (1995)

Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, 1, 21-31.

GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972)

Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

_____ y MACINTYRE, P. (1993)

A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.

GRASHA, A. (1996a).

Teaching with Style. Pittsburgh: Alliance Publishers.

_____ (1996b).

Teaching Styles Inventory [en línea]. 1996 [citado 6 abril 1999]. Disponible en Internet: <http://www.fcrc.indstate.edu/tstyles3.html>

HERNANDEZ SAMPIERI R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1998).
Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

HOHENTHAL, A. (1998)

English in India: a Study of Language Attitudes [en línea]. MA Thesis, University of Turku. 1998. [citado 4 marzo 2002]. Disponible en Internet:
<http://www.geocities.com/ahohenthal/gradu.doc>

____ (2001)

The Literature and Culture of the Indian Subcontinent (South Asia) in the Postcolonial Web. Measurement Techniques. What is a language attitude? [en línea]. 2001. [citado 21 noviembre 2001]. Disponible en Internet:
<http://65.107.211.206/post/india/hohenthal/6.1.html>

HUITT, B. (1997)

A Transactional Model of the Teaching/Learning Process [en línea]. 26 octubre 1997. [citado 4 febrero 2002:12:00]. Disponible en Internet:
<http://www.valdosta.edu/~whuitt/psy702/tchlrmmd.html>

HYPERSTAT (2000)

All pairwise comparisons among means: Newman-Keuls procedure [en línea]. 2000. [citado 18 septiembre 2000]. Disponible en Internet:
<http://www.ruf.rice.edu/~lane/hyperstat/B98826.html>

INCE (2000)

Actitudes y expectativas de los alumnos de sexto curso de educación primaria ante el estudio de la lengua inglesa [en línea]. 3 octubre 2000. [citado 31 mayo 2002]. Disponible en Internet: <http://www.ince.mec.es/ri/00-01/ri00-03.pdf>.

JARVIS, P. (1997)

Power and Personhood in Teaching. *Studies in the Education of Adults*, 29,1, 82-91, abril 1977.

JEFFRIES, F. (1997).

Attitude: Formation and Influence on Attitudes [en línea]. 9 noviembre 1998. [citado 6 febrero 2000]. Disponible en Internet:
<http://gaius.cbpp.uaa.alaska.edu/afflj/attitude/sld004.htm>

KARAVIAS-DOUKAS, E. (1996).

Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach, en *ELT Journal*, 50/3 July 1996, pp-187-198. Oxford: Oxford University Press.

- KATZ, A. (1997)
Teaching style: a way to understand instruction in language classroom, en BAILEY, K. y NUNAN, D. (1997) *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: CUP, cap. 3. pp. 57-87.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991).
An Introduction to Second Language Acquisition Research. New York: Longman.
- LIKERT, R. (1983)
en NADELSTICHER, A. (1983). *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y de opción múltiple*. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- LYNN, M. (s/f)
en Grasha, A. (1996). *Teaching with Style*. Pittsburgh: Alliance Publishers, p. 1.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1996)
Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press.
- MANN, C. (2001)
[en línea]. 2001. [citado 21 noviembre 2001]. Disponible en Internet:
<http://www.surrey.ac.uk/LIS/cm.html>
- MCGROARTY, M. (1996)
Language Attitudes, Motivation and Standards AU. En MCKAY, SANDRA LEE & HORNBERGER, NANCY H. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- MILLERICK, W. C. (1999)
Integrated Lesson Plans. New teacher. Page 1: Introduction to Teaching Styles & Classroom Management [en línea]. 1999. [citado 27 febrero 2001]. Disponible en Internet:
<http://www.integratedlessonplans.com/newteacher1.html>
- MITCHEL, R. (1985)
Process Research in Second-Language Classrooms. *Language Teaching*. 18, 330-352.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1990).
The Spectrum of Teaching Styles from command to discovery. New York: Longman.
- MURRAY, HARRY G. (1997)
Effective Teaching Behaviors in the College Classroom. En PERRY, R. P. y SMART, J. C. *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, 171-204, Bronx, N.Y.
- NADELSTICHER, A. (1983)
Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y de opción múltiple. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.

NUNAN, D. (1990).

Second Language Classroom Research ERIC Digest. [en línea]. 1990. [Citado 21 noviembre 2001]. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Disponible en Internet: <http://ericae.net/edo/ED321.550.htm>

_____. (1992).

Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

PICK, S. y LÓPEZ, A. (1983)

Cómo investigar en ciencias sociales. México: Trillas.

ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1986)

Teaching Functions. En WITTOCK, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3a. 376-391, New York: Macmillan. En HUITT, B. (1997). A Transactional Model of the Teaching/Learning Process, [en línea]. 26 octubre 1997. [citado 4 febrero 2002; 12:00]. Disponible en Internet: <http://www.valdosta.edu/~whuitt/psy702/tchlrmmd.html>

SELIGER, H. y SHOHAMY, E. (1989).

Second Language Research Methods. Hong Kong: Oxford University Press.

SIERRA, A. (1993)

Attitudes of Mexican University Students toward United States Hegemony and the Learning of English. Tesis. Stanford: School of Education.

SPOLSKY, B. (1969)

Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-285. En LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

SRISETHANIL, C. (2000).

Multiple Teaching Styles. [en línea]. 2000. [citado 25 octubre 2001]. Proyecto EPITOME. Disponible en Internet: <http://www.ce.gatech.edu/research/projects/computer/Epitome/ITS-Engineering/multiple.html>

STASSON, M. (1999)

Attitude. Theory and Research. [en línea]. primavera 1999. [citado 11 febrero 2002]. Disponible en Internet: <http://www.people.vcu.edu/~mstasson/p610syl.htm>

STEVE (1996)

Attitudes Drive Behavior. [en línea]. 15 septiembre 1996. [citado 6 febrero 2002]. Disponible en Internet: <http://www.as.wvu.edu/~sbb/comm221/chapters/abc.htm>

- TUCKER, G. R. y LAMBERT, W. E. (1973)
Sociocultural Aspects of Language Study. En OLLER, J. W. Y RICHARDS, J.C. (eds.) *Focus on the learner*. Massachusetts: Newbury House, Rowley. En LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (1997)
Maestría en lingüística aplicada: instructivo para los alumnos (Elaboración de tesis). México: UNAM.
- URIBE, C. (s/f)
Escala de actitudes hacia la lengua inglesa (2000), Toluca.
- VISAUTA, B. (1997)
Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística básica. Madrid: McGraw-Hill.
- WEINBERG, H. (2000)
Teaching Styles [en línea]. 2000. [citado 7 marzo 2000]. Disponible en Internet: <http://pe.usf.edu/~weinberg/4722/teachstyles.html>
- WRIGHT, M. (1999)
Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*. 41, 2, Summer.

APÉNDICES

APÉNDICE A. *Escala de actitudes hacia la lengua inglesa* (Uribe, 2000).

Escala de actitudes hacia la lengua inglesa

Versión 2.0 - 2000

Instrucciones

I. Escribe los datos que se te piden en los espacios indicados.

Nombre: _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____ Edad: _____

Grupo: _____ Carrera: _____

Turno: Matutino _____ Vespertino _____

¿Actualmente, estudias inglés en otra parte? Sí _____ No _____

Si sí, ¿en dónde? _____

¿Has visitado un país de lengua inglesa? Sí _____ No _____

II. En las hojas siguientes encontrarás afirmaciones acerca de la lengua inglesa.

Marca la opción que describa mejor tu apreciación de la lengua inglesa, utilizando la siguiente escala:

TA: Totalmente de acuerdo

A: De acuerdo

I: Indiferente

D: En desacuerdo

TD: Totalmente en desacuerdo

- | | |
|--|-------------|
| 1. Es un medio de comunicación universal. | TA A I D TD |
| 2. Aprender la lengua inglesa disminuye el respeto a la propia cultura. | TA A I D TD |
| 3. Permite consultar bibliografía actualizada. | TA A I D TD |
| 4. Cada vez es mayor la preocupación por aprenderla. | TA A I D TD |
| 5. Se puede lograr un nivel de vida alto sin conocer la lengua inglesa. | TA A I D TD |
| 6. La lengua inglesa es utilizada en todo el mundo. | TA A I D TD |
| 7. Me gusta tener conocimientos amplios sobre la lengua inglesa. | TA A I D TD |
| 8. La estructura de la lengua inglesa es confusa. | TA A I D TD |
| 9. Conocer la lengua inglesa favorece la obtención de un puesto en una empresa. | TA A I D TD |
| 10. La lengua inglesa abre horizontes académicos. | TA A I D TD |
| 11. La lengua inglesa en la actualidad es indispensable. | TA A I D TD |
| 12. La lengua inglesa es útil para enterarse de lo que sucede en el mundo. | TA A I D TD |
| 13. Se utiliza mucho en el mundo de los negocios. | TA A I D TD |
| 14. Nos quita nuestra identidad. | TA A I D TD |
| 15. La lengua inglesa menosprecia a la lengua castellana ya que no se usa como lenguaje universal. | TA A I D TD |
| 16. Sirve para comunicarse internacionalmente. | TA A I D TD |

17. Se da a la lengua inglesa más importancia de la que tiene.	TA	A	I	D	TD
18. Ayuda a establecer relaciones con otras naciones.	TA	A	I	D	TD
19. La lengua inglesa es útil para conseguir mejores oportunidades de trabajo.	TA	A	I	D	TD
20. La lengua inglesa nos es impuesta por los Estados Unidos.	TA	A	I	D	TD
21. Es de gran ayuda para el comercio internacional.	TA	A	I	D	TD
22. A través de ella se tiene acceso a más información.	TA	A	I	D	TD
23. Simplifica los viajes a otros países.	TA	A	I	D	TD
24. La lengua inglesa es fácil de aprender.	TA	A	I	D	TD
25. Es una herramienta para compartir conocimientos con varias personas.	TA	A	I	D	TD
26. El estudio de la lengua inglesa es de poca utilidad.	TA	A	I	D	TD
27. Es fácil su asimilación.	TA	A	I	D	TD
28. Propicia la realización de estudios en el extranjero.	TA	A	I	D	TD
29. Conduce a poco acervo cultural.	TA	A	I	D	TD
30. En América latina se dificulta la lengua inglesa.	TA	A	I	D	TD
31. El conocimiento de la lengua inglesa es innecesario.	TA	A	I	D	TD
32. La lengua inglesa nos ayuda a superarnos como profesionistas.	TA	A	I	D	TD

- | | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|
| 33. Facilita los estudios de posgrado. | TA | A | I | D | TD |
| 34. Ayuda al intercambio con gente de otros países. | TA | A | I | D | TD |
| 35. Mediante el inglés podemos estudiar los aspectos más avanzados de cualquier rama de la ciencia. | TA | A | I | D | TD |
| 36. La lengua inglesa es necesaria para lograr el éxito. | TA | A | I | D | TD |
| 37. Aprender inglés es gratificante. | TA | A | I | D | TD |
| 38. Hace desaparecer poco a poco nuestras raíces latinas. | TA | A | I | D | TD |
| 39. La lengua inglesa amplía mi cultura. | TA | A | I | D | TD |
| 40. La lengua inglesa no tiene importancia para la gente. | TA | A | I | D | TD |

Consecutivo

--	--	--	--

APÉNDICE B. *Inventario de estilos de enseñanza* (Grasha, 1996b).

Inventario de Estilos de Enseñanza

Anthony F. Grasha

Versión 1.0 - 2000, en español

Instrucciones

I. Escriba los datos que se le piden en los espacios indicados.

Nombre: _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____ Edad _____

Grupo: _____ Carrera: _____

Grupo: _____ Carrera: _____

Grupo: _____ Carrera: _____

¿Cuántos semestres ha impartido cursos de Inglés a alumnos universitarios? _____

¿Ha tomado cursos para profesores de Inglés? Sí _____ No _____ Si sí, ¿cuántos? _____

II. Al contestar el siguiente inventario, responda cada reactivo en la forma más honesta y objetiva posible. Evite la tentación de responder como usted cree que “debería pensar o comportarse” o en relación con lo que usted cree que es “lo propio o esperado a hacer”. Utilice la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo TD		En desacuerdo D	Indiferente I	De acuerdo A		Totalmente de acuerdo TA
Aspecto poco importante en mi enfoque de enseñanza						Aspecto muy importante en mi enfoque de enseñanza

1. Los hechos, los conceptos y los principios son lo más importante que deben adquirir los estudiantes.	TD	D	I	A	TA
2. En el salón de clases, yo establezco estándares altos para los estudiantes.	TD	D	I	A	TA
3. Lo que digo y hago sirve de modelo de las formas apropiadas para que los estudiantes piensen en los temas de la materia.	TD	D	I	A	TA
4. Mis metas y métodos de enseñanza se dirigen hacia una variedad de estilos de aprendizaje de los estudiantes.	TD	D	I	A	TA
5. Los estudiantes usualmente trabajan solos en proyectos de curso, con poca supervisión de mi parte.	TD	D	I	A	TA
6. Para mí es muy importante compartir mi conocimiento y mi pericia con los estudiantes.	TD	D	I	A	TA
7. Doy a los estudiantes retroalimentación negativa cuando su desempeño no es satisfactorio.	TD	D	I	A	TA
8. Los estudiantes son alentados a emular el ejemplo que les doy.	TD	D	I	A	TA
9. Empleo tiempo consultando a los estudiantes acerca de cómo mejorar su trabajo en proyectos individuales y/o de grupo.	TD	D	I	A	TA
10. Las actividades en mi clase alientan a los estudiantes a desarrollar sus propias ideas acerca de los temas de la materia.	TD	D	I	A	TA
11. Lo que tengo que decir acerca de un tema es importante para que los estudiantes adquieran una perspectiva más amplia de los temas en el área.	TD	D	I	A	TA
12. Los estudiantes describirían mis estándares y expectativas como algo estricto y rígido.	TD	D	I	A	TA
13. Regularmente muestro a los estudiantes cómo y qué hacer para dominar los temas del curso.	TD	D	I	A	TA
14. Empleo discusiones en grupos pequeños para ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad de pensar críticamente.	TD	D	I	A	TA
15. Los estudiantes diseñan una o más experiencias de aprendizaje autodirigidas.	TD	D	I	A	TA
16. Quiero que los estudiantes terminen el curso bien preparados para el trabajo posterior en esta área.	TD	D	I	A	TA
17. Es mi responsabilidad definir lo que deben aprender los estudiantes y cómo deben aprenderlo.	TD	D	I	A	TA

18. Con frecuencia utilizo ejemplos de mi experiencia personal para ilustrar puntos acerca del material.	TD	D	I	A	TA
19. Guío el trabajo de los estudiantes en los proyectos del curso haciendo preguntas, explorando opciones y sugiriendo formas alternativas para hacer las cosas.	TD	D	I	A	TA
20. Desarrollar la habilidad de los estudiantes para pensar y trabajar independientemente es una meta importante.	TD	D	I	A	TA
21. Las conferencias son una parte significativa de la forma en la que enseño en cada una de las sesiones de clase.	TD	D	I	A	TA
22. Proporciono pautas muy claras de cómo quiero que se lleven a cabo las tareas en el curso.	TD	D	I	A	TA
23. Con frecuencia muestro a los estudiantes cómo pueden utilizar varios conceptos y principios.	TD	D	I	A	TA
24. Las actividades del curso alientan a los estudiantes a tomar iniciativa y responsabilidad de su aprendizaje.	TD	D	I	A	TA
25. Los estudiantes asumen responsabilidad impartiendo parte de las sesiones de clase.	TD	D	I	A	TA
26. Mi pericia es usada típicamente para resolver desacuerdos acerca del contenido de los temas.	TD	D	I	A	TA
27. El curso tiene metas muy específicas y objetivos que quiero lograr.	TD	D	I	A	TA
28. Los estudiantes con frecuencia reciben comentarios orales y/o escritos acerca de su desempeño.	TD	D	I	A	TA
29. Solicito consejo a los estudiantes acerca de cómo y qué enseñar en un curso.	TD	D	I	A	TA
30. Los estudiantes establecen su propio paso para concluir proyectos individuales y/o de grupo.	TD	D	I	A	TA
31. Los estudiantes podrían describirme como un "almacén de conocimiento" que ofrece los hechos, los principios y los conceptos que necesitan.	TD	D	I	A	TA
32. Mis expectativas de lo que quiero que hagan los estudiantes en el salón de clases se encuentran definidas claramente en el programa.	TD	D	I	A	TA
33. Eventualmente, muchos estudiantes empiezan a pensar como yo acerca del contenido del curso.	TD	D	I	A	TA
34. Los estudiantes pueden seleccionar entre las actividades para satisfacer los requerimientos del curso.	TD	D	I	A	TA

35. Mi enfoque de enseñanza es similar al de un administrador de un grupo de trabajo que delega tareas y responsabilidades a subordinados.	TD	D	I	A	TA
36. Hay más material en el curso que tiempo disponible para cubrirlo.	TD	D	I	A	TA
37. Mis estándares y expectativas ayudan a los estudiantes a desarrollar la disciplina que necesitan para aprender.	TD	D	I	A	TA
38. Los estudiantes podrían describirme como un "entrenador" que trabaja muy cerca de alguien para corregir problemas de cómo piensan y cómo se comportan.	TD	D	I	A	TA
39. Doy a los estudiantes mucho soporte y aliento para que prosperen en este curso.	TD	D	I	A	TA
40. Asumo el papel de una persona que es un recurso disponible a los estudiantes siempre que necesiten ayuda.	TD	D	I	A	TA

Consecutivo para propósitos administrativos

--	--	--	--

APÉNDICE C. Cuestionario sobre aprendizaje de la lengua inglesa.

Aprendizaje de la lengua inglesa

Instrucciones

Contesta las siguientes preguntas en los espacios indicados

1. Ordena las habilidades que se presentan a continuación según el grado de dificultad, 1 para la más fácil, 2 la siguiente, 3 la siguiente y 4 para la más difícil.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Comprensión oral | <input type="checkbox"/> Expresión oral |
| <input type="checkbox"/> Comprensión escrita | <input type="checkbox"/> Expresión escrita |

2. ¿Qué es para ti la estructura de la lengua inglesa?

3. Menciona tres aspectos de la lengua inglesa que presentan dificultad para su aprendizaje.

4. Menciona dos factores que favorecen el aprendizaje de la lengua inglesa.

5. Menciona dos factores que impiden el aprendizaje de la lengua inglesa.

APÉNDICE D. Perfil de estilos de enseñanza (Grasha, 1996a).

Perfil de estilos de enseñanza (Grasha, 1996a)

Teaching Styles Inventory

Version 3.0

Copyright 1991, 1994 by Anthony F. Grasha, Ph. D.

Based on the responses to your questions, we can make the following assessments about your teaching styles for this course.

The chart below displays your scores and the range those scores fall into. Use these rankings to determine your individual teaching styles...

Score	Style	Range
1.0	Personal Model	Low
1.0	Formal Authority	Low
1.0	Facilitator	Low
1.0	Expert	Low
1.0	Delegator	Low

Your 'Results Code' for this set of scores is: 987797329

Please write this code down or print this page out as you will need this code to access these scores at a later time.

APÉNDICE E. Actitudes hacia la lengua inglesa (Uribe, 2000):

Actitudes hacia la Lengua Inglesa

Versión 2.0, 2000

(Uribe, 2000)

Resultados

Escala	Puntaje	Actitud
Escala total		
Subescala a. Actitud hacia la lengua inglesa como medio de comunicación con otros países.		
Subescala b. Actitud hacia la lengua inglesa como herramienta útil a la profesión y a la investigación.		
Subescala c. Actitud hacia hacia aspectos socioculturales de la lengua inglesa.		
Subescala d. Actitud hacia la importancia concedida a la lengua inglesa.		
Subescala e. Actitud hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.		

APÉNDICE F. Cuestionario. Perfil de los profesores (Uribe, 2000).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN
COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN
ACADEMIA DE INGLÉS

PERFIL DE LOS PROFESORES

Nombre del profesor: _____

Grado académico: _____

Nivel de eficiencia en el manejo de la lengua inglesa:

TOEFL: _____ FCE: _____

Examen de dominio de la lengua inglesa:

CELe UAEM: _____ Escuela de lenguas UAEM: _____

Otros: _____

Estudios realizados:

a. Area de lengua inglesa: _____

b. Otras áreas: _____

Mencione si estudia actualmente y qué es lo que estudia: _____

Número de años de experiencia docente: _____

Lengua inglesa: _____

Otras áreas: _____

Menciónelas: _____

Marque con una X si trabaja o ha trabajado en:

	Escuela particular Nivel			Escuela pública Nivel			Instituto de idiomas Nivel		
	B	I	A	B	I	A	B	I	A
Primaria									
Secundaria									
Preparatoria									
Licenciatura									
Maestría									
Otros									

B = Básico

I = Intermedio

A = Avanzado

Ha dado cursos de lengua inglesa a: niños _____ adolescentes _____ adultos _____

Ha asistido a eventos académicos con regularidad: Sí: _____ No: _____

Si sí, ¿a cuáles? _____

Mencione los cursos que le gustaría tomar en el área de lengua inglesa:

Mencione los cursos que le gustaría tomar en otras áreas:

Horario disponible:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
7:00 - 8:00						
8:00 - 9:00						
9:00 - 10:00						
10:00 - 11:00						
11:00 - 12:00						
12:00 - 13:00						
13:00 - 14:00						
14:00 - 15:00						
15:00 - 16:00						
16:00 - 17:00						
17:00 - 18:00						
18:00 - 19:00						
19:00 - 20:00						
20:00 - 21:00						

APÉNDICE G. Cuadro de los resultados de la pregunta dos del cuestionario
sobre aprendizaje de la lengua inglesa.

Concepciones de los alumnos acerca de la estructura de la lengua inglesa

Denominación	Función	Objeto	Finalidad
Algo que es	agrupar (se)	artículo	para
Aplicación	aprender	aprendizaje	abrir oportunidades
Aspectos en los que	combinar	auxiliares	aprender
a	comprender	ayuda	inglés
Base a	comunicar	características	conocimientos básicos
para	conformar	complejo.	de inglés
Composición a	conocer	componentes	la lengua
de	desglosar	comprensión escrita	asimilación
Conjunto a	dividir	comprensión oral	comprender
de	escribir	comunicación	el idioma
Constitución	fundamentar	conceptos	palabras en su conjunto
Derivación	guiar	cuestiones	comunicación
Desarrollo	hablar	diálogos	conocer el idioma
Lo elemental a	hacer	elementos	decir
Esqueleto	manifestar	enunciados	cada cosa
Esquema	ordenar	expresión escrita	ideas en otro idioma
Estructura	permitir	expresión oral	que el enunciado sea
Establecimiento	pronunciar	expresiones	coherente
Estudio de	transformar	factores	correcto
Expresión	seguir	fonética	entender la lengua inglesa
Forma de	ser	forma escrita	un mejor entendimiento
y fondo de	usar	forma oral	su estudio
Integración		función	expresarse
Medio		gramática (1)	correctamente
Mezcla		herramientas	de manera coherente
Modelo		inglés	expresión de palabras
Modo de		modismos	correctas
Orden		oraciones	formar ideas correctas
Organización		más frecuentes	hablar inglés
Parte esencial de		orden	mejorar el éxito
Reglas		ortografía	profesional
Sistema de		países, con otros	los negocios
comunicación		palabras	proyectar una idea
		con varios	salir adelante
		significados	transmitir lo que se desea
		parámetros	
		preguntas	
		preposiciones	
		pronombres	
		redacción	
		respuestas	
		según orden	
		reglas	
		sentido lógico	
		sujeto, verbo,	
		complemento	
		sustantivos	
		tecnicismos	
		uso de la lengua	
		varias lenguas	
		verbos	
		conjugación	
		tiempos	