



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

“LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA FACULTAD DE CONTADURÍA
Y ADMINISTRACIÓN DE LA UNAM. ESTUDIO APOYADO EN UN
ANÁLISIS DE NECESIDADES”.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A :
VENUSTIANO JOAQUÍN BONILLA AMADOR

DIRECTORA DE TESIS: ALMA ORTIZ PROVENZAL



México, D. F.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

I. DEDICATORIA

No me fue muy difícil decidir a quién dedicar la presente tesis. Cursé varias asignaturas con ella, fue mi tutora durante la maestría y mi directora de tesis, pero principalmente fue Una Maestra, quien además tuvo fe y paciencia en y hacia su alumno.

Este trabajo se lo dedico a Alma Ortiz Provenzal, con un profundo agradecimiento.

II. AGRADECIMIENTOS

Llega el momento de honrar a quienes de una u otra forma lo apoyaron a uno en el logro de sus metas. Entonces se descubre que la tarea es imposible, pues nos debemos por entero a la sociedad donde vivimos; gracias a ella (o a pesar de ella o por culpa de ella) tenemos éxito o fracasamos. Por lo anterior, lo reconozco, la sección de agradecimientos es injusta. Demasiadas personas que no mencionaré viven en estas páginas, y me quiero disculpar con ellas por perpetrar esta inequidad.

En el plano familiar quiero dar las gracias a mi madre y mi padre, a Elizabeth (mi compañera), a Joaquín e Israel con quienes (la idea es de Sabines) voy llorando la hermosa vida. Mi amor es de ustedes.

A mis amigos: Aimée, quien me ha guiado por los círculos, y me ha enseñado a jugar el ajedrez más complejo de todos; José Ángel, con quien comparto la filosofía odiada y temida.

A mis *ángeles de la guarda*: Marina Chávez quien sin proponérselo (a diferencia de los Dioses, que se dice tejen a voluntad el destino de los hombres) es pieza clave de mi cotidianidad. Me apena carecer de medios para retribuirle los dones otorgados. Jesús canuto, con quien siempre estaré en deuda por su apoyo incondicional para ingresar a la Maestría, a laborar en varios sitios clave para mi desarrollo profesional (incluida la FCAUNAM, donde se generó la presente tesis), ayudándome a continuar por el camino de la superación. Ana Lilia Villegas: hemos caminado los últimos años juntos, compartido nuestros destinos y como todos los

miembros de esta lista, también me tendió la mano (y lo sigue haciendo) en el momento más oportuno.

A mis profesoras: A Natalia Ignatieva le agradezco sus lecciones de un idioma que jamás acabaré de aprender pero que, aunque geográficamente lejano, es un motivo de goce cotidiano. También le agradezco su dedicación como maestra durante mis estudios y lectora y comentadora de una tesis que me habría gustado escribir en otras circunstancias, para haberla logrado mucho mejor. A Diana Jenkins y Monique Vercamer, profesoras de didáctica de la Maestría, quienes me mostraron, predicando con el ejemplo, una nueva idea de ser profesor. Si alguna vez tengo un éxito en el aula, será gracias a sus reflexiones.

Deseo agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca otorgada para realizar mis estudios de Maestría, durante el periodo 1999-2000.

XIII. ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	2
II. OBJETIVO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	9
III. JUSTIFICACIÓN	13
IV. MARCO TEÓRICO	16
• ANÁLISIS DE NECESIDADES	16
• ETNOGRAFÍA	21
• ESTUDIO DE CASO	25
• PANORAMA HISTÓRICO DEL ESP	27
• DEFINICIÓN DE NECESIDAD	34
• CONCIENCIA DE LAS NECESIDADES	39
• HIPÓTESIS	41
V. PRIMERA ENCUESTA	44
• ALCANCE Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	44
• LOS ALUMNOS COMO CENTRO DEL ANÁLISIS	47
• PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN	48
• APLICACIÓN	50
• EAP O INGLÉS PARA PROPÓSITOS ACADÉMICOS EN LA FCA	58
• EOP O INGLÉS PARA PROPÓSITOS OCUPACIONALES EN LA FCA	60
• CURSO IDEAL DE COMPRENSIÓN LECTORA	62
• CRÍTICA AL INSTRUMENTO	63
• EL PRIMER CUESTIONARIO	64
VI. SEGUNDA ENCUESTA	67
• DATOS CUANTITATIVOS	67
• RESULTADOS CUALITATIVOS	74
• EL SEGUNDO CUESTIONARIO	82

VII. CONCLUSIONES	84
• LO QUE NO ES LA TESIS	84
• CONSIDERACIONES PRELIMINARES	87
• EDAD, CARRERA, ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS Y ÚLTIMO CONTACTO CON UNA SITUACIÓN FORMAL DE APRENDIZAJE DE INGLÉS	88
• MOTIVOS PARA INSCRIBIRSE AL CURSO	93
• MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE	94
• NECESIDAD	95
• INTERÉS GENERAL POR EL INGLÉS	96
• SITUACIÓN LABORAL E INGLÉS EN EL TRABAJO	96
• EL INGLÉS COMO HERRAMIENTA EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS. MÁS ALLÁ DE LA ENCUESTA	98
VIII. LA PROPUESTA	100
• LA PROPUESTA	112
• VIABILIDAD DE LA PROPUESTA Y FACTORES NO ACADÉMICOS	113
• DISEÑO BASADO EN NECESIDADES	118
• EL ENFOQUE EAP/EOP	120
• MÓDULOS INTRODUCTORIOS.	122
• EL PLAN GENERAL CURRICULAR	126
• ASPECTOS ACTITUDINALES: APERTURA Y PLURALIDAD	129
IX. PALABRAS FINALES.....	132
X. BIBLIOGRAFÍA	133
XI. ÍNDICE.....	138
XII. ANEXO	140
XIII. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	141

III. INTRODUCCIÓN

Antes de ingresar a la Maestría en Lingüística Aplicada impartida en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras ubicado en Ciudad Universitaria, trabajaba como profesor de inglés en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Desde esa época estuve involucrado en diversas actividades de la mediateca, lugar donde (a falta de una sección, departamento o coordinación de lenguas) se han organizado principalmente los cursos de inglés y francés.

Ingresé pues a la Maestría y continué impartiendo una clase de lectura en inglés en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM (en adelante FCAUNAM o simplemente FCA).

En un centro escolar siempre hay tareas pendientes. Trabajé en la preparación de exámenes y en el boceto de un programa de estudios y otras tareas, pero mi mayor inquietud eran los materiales didácticos. No se contaba con un libro especializado, concretamente hablando, para apoyar la impartición de un curso. (En la FCAUNAM los estudiantes¹ están obligados a acreditar con sus trámites de titulación).

Como mencioné al principio, de manera simultánea iba adquiriendo una perspectiva y conocimientos nuevos del área concerniente al aprendizaje de lenguas, entre muchas otras cosas.

¹ Utilizo en la tesis la palabra estudiantes para denotar todos los géneros.

Comencé a percatarme de que *no solamente* era necesario contar con material de lectura elaborado bajo las normas requeridas; era posible y prioritario remontarse al principio, a la razón misma de los cursos de inglés. Parafraseando a Meza (1987), un profesor siempre se enfrenta a situaciones dadas: son contados los casos donde puede participar en la *creación* de proyectos educativos.

Varios autores han caracterizado una "corriente" de pensamiento en torno a la enseñanza de inglés, llamada *English for Specific Purposes*, donde se establece, como paso previo al diseño de cursos, la ejecución de un análisis de necesidades. Este instrumento, pensé, me daría una panorama más amplio sobre las expectativas de los alumnos, y con ello podría elaborar el material de estudio acorde a supuestos más apegados a la situaciones reales. Comencé propiamente a estructurar la presente tesis. Indagué las teorías que, aparte del ESP, me dieran un sustento teórico para formalizar el trabajo. Me acerqué a la etnografía y al diseño de instrumentos de investigación para obtener datos confiables.

Elaboré un primer instrumento sobre el cual abundo en un capítulo de la tesis). Obtuve datos en mi opinión muy interesantes, mismos que me hicieron mirar en una dirección totalmente distinta a la inicial. Lo más relevante fue la preferencia general de los estudiantes hacia un curso de inglés general o de *cuatro habilidades*, como se conoce en el medio, por encima de los cursos de lectura en inglés. Con esos datos en mano, me pareció en primer lugar indispensable corroborarlos y luego "refinarlos" (pues la primera encuesta fue un estudio más bien exploratorio, y creo haber conseguido esos objetivos en el capítulo correspondiente a la segunda

encuesta) para actuar más en consecuencia con los resultados del análisis. Así pues, concluí no proseguir con la idea original de elaborar un libro, pues los resultados fueron contundentemente negativos a la lectura en inglés, sin sentar las bases para la creación de una propuesta más congruente con la situación real: la necesidad² sentida por los alumnos de la FCAUNAM de un curso general de inglés (último capítulo del presente trabajo). No obstante la información obtenida por los instrumentos y mi experiencia como "observador participante", sumada al trabajo bibliográfico y mi análisis y reflexiones personales, me permitieron conjuntar los elementos para presentar un panorama general del cómo se ha enseñado el inglés en la FCAUNAM durante el periodo comprendido entre 1998 y 2005.

² Como se verá en su momento, utilizo el concepto de necesidad como opuesto al "deseo" o "curiosidad" por aprender.

IV. OBJETIVO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

El objetivo de la tesis era (como ya referí), resolver el problema de la falta de materiales para el curso de comprensión de lectura en inglés de la FCAUNAM. Éste no iba a alcanzarse, porque antes de elaborar un manual era necesario indagar qué tipo de curso iba a estar más apegado a las expectativas estudiantiles. Después el trabajo se convirtió en un estudio donde se describe el entorno de la enseñanza del inglés en esa Facultad (apoyado en un análisis de necesidades y donde se incluyen también la creación de las bases para una propuesta global de enseñanza de inglés como lengua extranjera (LE)).

Inicié la investigación con un análisis de necesidades partiendo de un supuesto: Los estudiantes necesitan un curso general de comprensión de lectura en inglés. Los resultados de las encuestas mostraron mi equivocación: Los estudiantes necesitan *cumplir con el requisito de aprobar* un examen o un curso de comprensión de lectura en inglés, lo cual es distinto a *necesitar* la lectura en inglés.

El análisis de necesidades (AN), herramienta central utilizada para el desarrollo del trabajo, permitió encontrar novedades no previstas; la mayoría no solo contradijeron las hipótesis iniciales y las creencias comunes más arraigadas sobre el tema (como aquélla que establecía la presunta necesidad primordial de los estudiantes de la FCAUNAM por leer en inglés), sino que arrojó luz sobre opciones más relevantes y pertinentes para los estudiantes. De hecho la tesis se convirtió en la exploración de dichas posibilidades, y su principal aportación (a juicio del autor de la misma) es

el haber explorado horizonte nuevo en torno a la enseñanza de inglés dentro de la FCAUNAM.

La hipótesis central, que establecía la aparente necesidad de material para un curso de comprensión de lectura en inglés, se vino abajo. El resultado más sorprendente y productivo del estudio fue encontrar, dentro del contexto del trabajo de investigación, que los alumnos no necesitan ni desean aprender específicamente a leer en inglés, a no ser para cubrir el requisito de titulación impuesto por la Facultad. Sorprendente porque entre los profesores de comprensión de lectura no hay una conciencia clara del para qué enseñan su materia, y pocas veces reflexionan en torno a la pertinencia de sus cursos. Productivo porque me permitió echar a volar la creatividad y buscar nuevas respuestas a las nuevas situaciones. En el contexto de la enseñanza para propósitos específicos, la lectura en ese idioma (según los resultados arrojados por el análisis de necesidades), no es lo más relevante para el alumno promedio de la FCAUNAM.

Este solo resultado abrió varias posibilidades (a la vez que como ya se dijo, derribó la hipótesis central, la cual podría haberse planteado como "Los alumnos de la FCAUNAM inscritos en los cursos de lectura en inglés, necesitan un texto para el mismo"). De ellas se hablará en el capítulo correspondiente a propuestas.

Elaborar un análisis de necesidades implica fundamentalmente utilizar determinados instrumentos de investigación, entre los que se encuentran la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas. Jordan (1997:23) plantea siete preguntas básicas para la realización de un análisis de necesidades. La quinta de ellas "*How is the*

análisis to be conducted? (Tests; questionnaires; interviews; documentation...). Los cuestionarios se aplicaron (en dos diferentes versiones), pero no se consideró necesario hacer entrevistas ni a los maestros ni a los alumnos. En cuanto a los primeros, en la justificación se explica por qué. Omití las entrevistas con alumnos debido mayormente a mi experiencia de 5 años como profesor en la institución. Se podría decir que soy un "observador participante", y puedo decir que, cuando menos en estas generaciones, los resultados de las encuestas son coherentes con los testimonios personales obtenidos. (El término "observador participante" se explica con cierta profundidad en el marco teórico).

Una importante aclaración es que la tesis *pretendía* concluir con la propuesta de diseño de un manual para los cursos (así en general) de comprensión de lectura que se imparten en la FCAUNAM. Dos tesis consultadas: la de Meza y la de Medina (como muchas otras que hay en la línea de cursos y materiales), siguieron el camino "natural" de aplicación de análisis de necesidades, comprobación de la necesidad y elaboración de un proyecto. En este caso, gracias al destino que tuvieron las hipótesis iniciales, la tesis no pudo concluir con una propuesta "clásica", sino con varias, surgidas a partir de los resultados del análisis de necesidades.

La tesis es investigación y propuestas. En primera instancia se sientan las bases teóricas del estudio, que son el análisis de necesidades y la etnografía, es decir, la metodología en su parte teórica y práctica. Más adelante presento los datos obtenidos a partir de la primera encuesta y luego los de la segunda. Finalmente concluyo y propongo. El

apartado de las conclusiones es particularmente relevante en el trabajo, pues aquí se toma un rumbo diferente a los de diseño de cursos, donde por lo general la(s) hipótesis se comprueban y se puede comenzar a elaborar propuestas. Ignatieva (1992:53) por ejemplo, lo plantea así:

“Nuestra hipótesis de investigación se puede formular de la siguiente manera:

- La mayor parte de los alumnos de ruso en el CELE estudian ruso para aprender a leer,
- El ruso les podría ser útil para leer textos especializados de su carrera;
- Los alumnos del departamento de ruso necesitan un curso de comprensión de lectura que les podría preparar para esta tarea”.

En mi trabajo de tesis el rumbo no pudo ser tan directo, como se detalla en su momento. Lo que en un principio pretendía ser el diseño de un manual se convirtió en un estudio.

Al final se incluye la bibliografía consultada y los cuestionarios utilizados.

V. JUSTIFICACIÓN

En el periodo comprendido entre los años 2003 y 2004, 1098 alumnos de tres carreras distintas al año desfilaron por las aulas donde se enseña comprensión de lectura en la FCAUNAM. Hablo de las licenciaturas en Contaduría, Administración e Informática. (Los datos específico se encuentran en la revista de circulación interna "Algo más", 2005). La información precisa de años anteriores está disponible en la Internet³ pero es poco confiable, dado que en ocasiones los informes contabilizan el total de alumnos como aquellos que asistieron a los cursos, sumados a quienes presentaron examen de lectura; en otras ocasiones se informa sobre el número de grupos abiertos. A veces se dan números incluyendo los cursos de inglés general y de otros idiomas que se llegaron a impartir (algunos todavía están vigentes, como el francés). De hecho, la misma cifra con que se inicia el presente apartado tiene su grado de incertidumbre: solamente habla de "cursos de inglés". Gracias, sin embargo, al hecho de ser parte de la comunidad, me atrevería a calcular el total de alumnos de lectura en esa lengua entre 600 y 800 por semestre, tomando en consideración un importante crecimiento en la matrícula temporal, debido a cuestiones internas de la Facultad, como fue el aumento en el número de especialidades y posgrados, para los cuales también se pedía una demostración de conocimientos de lectura en

³ Las referencias completas sobre páginas de Internet se pueden encontrar bajo la autoría de la FCAUNAM, dentro de la bibliografía.

inglés. Después de la huelga estudiantil del año 1999 se redujo el número de estos posgrados, reduciéndose también ligeramente la demanda de cursos y exámenes.

Los materiales utilizados para apoyar esos cursos son antiguos, muy generales o diseñados para otro público. El sílabo no existe. Los profesores en su mayoría carecen de preparación en la enseñanza de la comprensión de lectura (algunos incluso ejercen sin haber acreditado el curso básico de formación de profesores) y los pocos que la llegan a tener, enseñan lo más general de la materia (como lo harían con grupos de abogados o médicos, dando a sus cursos un "toque local", haciendo uso de materiales que ellos consideran "de negocios") sin distinguir entre un curso para propósitos académicos o laborales. A todos se nos paga "por honorarios", por lo que la estabilidad laboral o el apego a la institución o las ventajas y desventajas, (principalmente en prestaciones laborales), de ser "de base" no existen.

En la mayoría de los casos sucede que los alumnos dejan transcurrir un lapso de cuatro años entre su último contacto con la enseñanza formal del idioma inglés y el curso requisito.

Desde mi punto de vista, existe otro argumento de tipo más bien cercano a la política educativa para justificar la realización de un trabajo como el actual. Una mediateca es un centro de recursos educativos generalmente al servicio de un centro de idiomas. En la FCAUNAM no hay esto último. Es decir, se tiene el centro de recursos pero no el centro de idiomas o de lenguas extranjeras. Esta condición definitivamente afecta de manera negativa (pienso) los

servicios ofrecidos ahí. Urge, pues, una reestructuración general del entorno donde se imparten los cursos de lengua. Por otro lado, al parecer la Facultad se preocupó por beneficiar a los estudiantes motivándolos a aprender lectura en inglés creando un requisito; desafortunadamente no les han provisto los medios óptimos para lograrlo. ¿Por qué? Mis respuestas podrían resultar controvertidas, y van más allá del enfoque del presente trabajo, pero la pregunta debe contestarse antes de proceder a instrumentar un proyecto como el aquí esbozado. En consecuencia, la situación anterior justifica totalmente la realización de un esfuerzo serio, académicamente sólido, para reorientar la situación de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la FCAUNAM.

VI. MARCO TEÓRICO

En esta sección expondré los sistemas de ideas a los que recurrí para elaborar el trabajo de la manera más metódica y sistemática posible. Comenzaré con una revisión a la tradición etnográfica, dado que mi investigación no fue solamente una aplicación de instrumentos y el procesamiento de éstos en el centro de cómputo. Desde su concepción hasta la entrega del presente manuscrito he tenido una interacción bastante cercana con mi objeto de estudio. En esta parte trato de darle solidez a la parte del trabajo que no se encuentra circunscrita en los cuestionarios, pues surge de mis reflexiones e interacciones durante el proceso de investigación.

• ANÁLISIS DE NECESIDADES

Existe una extensa bibliografía sobre el tema que da título al presente apartado, en torno al cual incluso se han generado posiciones encontradas.

“En los años veinte, Michael West introdujo el término “needs analysis” en dos sentidos: uno para detectar lo que el alumno requiere aprender de la lengua extranjera ya que así lo demanda la situación meta, es decir, aquella situación en la que el estudiante utiliza la lengua extranjera, ya sea para ejercer una profesión, una ocupación o por motivos académicos; y dos, ayudar a identificar la forma en que se puede ayudar a los estudiantes a aprender mejor la lengua extranjera”. (*Medina 1999:43*)

En aquellos años (los mencionados en la cita) se hablaba en términos, de que el alumno “necesitaría” aprender un

idioma, y de su situación meta, o la situación en que utilizaría la lengua estudiada. El estudio de las necesidades estaba en sus inicios, y ahí se empezaron a acuñar los términos utilizados hasta nuestros días. Por otro lado (y como parte del mismo análisis), se trataba de encontrar la manera de apoyar a los estudiantes a lograr sus metas de aprendizaje lingüístico.

En las siguientes páginas explico con un poco más de detalle la evolución del análisis de necesidades. El término "necesidad" es demasiado impreciso o polisémico. La situación de un estudiante universitario de física tendrá más diferencias que coincidencias con la de un ama de casa, en una misma situación de aprendizaje de lengua extranjera. Las motivaciones en este caso tan contrastante difieren en esa misma proporción. De ahí la refinación requerida del concepto. Podemos hablar tal vez de un análisis que incluya expectativas, deseos, inquietudes, intereses, obsesiones, deberes, etc., o las mismas necesidades que pueden restringirse a las académicas u ocupacionales.

"A distinction is generally made between English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). EAP deals with English learning in study settings such as learning English for pursuing a college degree. EOP deals with the learning of English for professional purposes or in work places. It should be noted that such distinction is not always clear-cut". (Auburn University).

Es decir, el rango de significados posibles del término se amplió tanto, que ahora es necesario precisar, antes de emprender un "análisis de necesidades", qué entendemos por él.

Del otro lado del espectro se encuentran quienes cuestionan incluso su utilidad. Me parecieron muy interesantes las críticas de Ignatieva (1992) al análisis de necesidades; ella particularmente debió aplicar sus cuestionarios dos veces (una preliminar y otra refinada, como en mi caso). En su "*Diseño de un curso de comprensión de textos en ruso para estudiantes universitarios*" menciona una situación en la cual los encuestados no expresan toda la verdad sobre sus hábitos de lectura en L1, situación que ella pudo comprobar gracias a su trato directo con esos estudiantes en condiciones de profesora. (Afortunadamente para el AN también expresan sus sentimientos y expectativas). Concluye que la sola aplicación de un análisis de necesidades no es suficiente para dar soporte al diseño de un curso de lengua. "Estamos de acuerdo que el diseño no puede basarse únicamente en los datos del análisis de necesidades, que en el proceso de diseñar intervienen muchos otros aspectos importantes" (Ignatieva 1992:53).

Estoy de acuerdo con esa conclusión, pero por distintas razones, que expondré más adelante, cuando hable de la *investigación participante*. No obstante también pienso que el correcto diseño de instrumentos de investigación no debe dar lugar a ese tipo de inconsistencias. Esto es, si un alumno o varios aseguran tener hábitos de lectura que les permiten leer 480 libros por año, como investigador debo detectar ese dato sobresaliente y hacer una pregunta de verificación, en la cual pediría una lista de los títulos leídos ese mes o esa semana. Incluso si 480 libros anuales fuera la norma (es decir, no puedo notar si el dato es notorio o no), un buen instrumento debe comprobar si el alumno miente en ése o en

algún otro de los reactivos. Tal vez por eso los seguidores del análisis de necesidades hablamos de un enfoque más integral hacia la detección de la situación de enseñanza-aprendizaje. En ese aspecto es interesante la propuesta de Nunan (1988), en la cual delinea el concepto de *subjetividad y objetividad* en el análisis de necesidades.

In summary, needs analysis is a set of procedures for specifying the parameters of a course of study. Such parameters include the criteria and rationale for grouping learners, the selection and sequencing of course content, methodology, and course length, intensity and duration. In a learner centred system, course designers will engage in extensive consultation with learners themselves in deriving parameters. Techniques for subjective needs analysis will therefore figure as prominently as techniques for objective needs analysis in such systems. (Nunan 1988:45). El subrayado es mío.

Me pareció importante resaltar la opinión de Nunan sobre el análisis "subjetivo" de necesidades por dos razones. La primera es en apoyo a mi trabajo: La aplicación de instrumentos fue una mera formalización de mis percepciones anteriores. Es decir, yo *sabía* que a los alumnos de la FCAUNAM no les interesaba la lectura en inglés, cuando menos no más que un curso de cuatro habilidades. Por otra parte, si bien hemos optado por llamar a *las otras* "técnicas objetivas", debemos utilizar el término con cuidado. Desde la selección de la muestra hasta la aplicación del instrumento con sujetos reales, quienes pueden no estar muy dispuestos a contestar, especialmente en un entorno donde sus propios compañeros y ellos mismos crean y aplican cuestionarios, el proceso está bastante impregnado de subjetividad. (Dörnyei 2003 10:15) elabora y explica una serie de cuestionamientos

dignos de tomarse en cuenta, los cuales califica como desventajas de los cuestionarios.

- ✓ Superficialidad en las respuestas.
- ✓ Encuestados poco confiables y desmotivados.
- ✓ Problemas de analfabetismo funcional de los encuestados. (*Respondent literacy problems*).
- ✓ Poca o ninguna oportunidad de los encuestados para corregir errores.
- ✓ El sesgo impuesto por el prestigio ("... the results represent what the respondents report to feel or believe, rather than what they *actually* feel or believe).
- ✓ Autoengaño. (Consciente o inconsciente).
- ✓ Sesgo de aquiescencia (las personas que están dispuestas a decir "sí" a todo).
- ✓ Efecto del halo.
- ✓ Efecto de la fatiga.

Así pues, más que *objetivos* llamaría yo *metódicos* a los instrumentos.

Una precisión; en relación con las diferencias entre análisis objetivo y subjetivo, Brindley (1984) escribió:

The 'objective' needs are those which can be diagnosed by teachers on the basis of the analysis of personal data about learners along with information about their language proficiency and patterns of language use (using as a guide their own personal experience and knowledge, perhaps supplemented by Munby-type specifications of macro skills), whereas the 'subjective' needs (which are often 'wants', 'desires', 'expectations' or other psychological manifestations of a lack) cannot be diagnosed as easily, or, in many cases, even stated by learners themselves. (*El subrayado es mío*). (Brindley 1984:31).

Según esta cita, llegar a un diagnóstico definitivo de las necesidades es un asunto muy complejo. En mi opinión no

basta con la aplicación de unos cuestionarios a determinada población. Es necesario complementar la información con otros medios. En el caso de la presente tesis se cuenta con mi propia presencia como observador participante. (Aun así mis propios prejuicios o creencias podrían *falsear* las observaciones, y eso también debe tomarse en cuenta).

- **ETNOGRAFÍA**

Dada mi experiencia de varios años como profesor de inglés en su modalidad comprensión de lectura dentro la FCAUNAM, este capítulo se adherirá casi totalmente a este concepto de análisis. La participación del profesor en múltiples niveles (maestro, detector de situaciones, diseñador de cursos y materiales y hasta consejero personal) puede ser considerada subjetiva. No obstante la tradición etnográfica con sus abundantes productos respalda esta perspectiva (véase Canales, 1988, Aguilar, 1987, Inclán 1990, Corenstein, 1991 y Nunan, 1993, por mencionar algunos trabajos de tesis de etnografía educativa; puede consultarse también a Aguirre, A. 1995). La idea de utilizar este enfoque (como en algunas ocasiones se le llama a la etnografía), se debe a que la naturaleza del problema mismo así lo pide. La palabra etnografía se refiere a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: una monografía descriptiva. Los trabajos antes citados tienen en común, entre sí y con el mío, una fuerte presencia (e influencia) del observador.

Es importante aclarar algo en este punto. La tesis no es un producto cien por ciento monográfico. Sin embargo muchas de sus conclusiones, gran parte de su génesis y ¿por qué no?

hasta sus secuelas están enmarcadas en un proceso profundamente interactivo con la comunidad "estudiada", en la cual la integración del juega un papel preponderante.

El término de "etnografía" aparece perfilado en la primera década del siglo XIX. "Uno de los involucrados en la ruptura con el evolucionismo y que frecuentemente es evocado al referirse a los estudios clásicos en antropología es Malinowski -representante de la corriente funcionalista británica-, quien inicia la sistematización del método etnográfico ..." (Canales, A. 1988:9). El término era empleado en su sentido estricto, esto es, el de la descripción de las etnias o los pueblos que habitaban la Tierra, si bien conteniendo una agobiante carga de exotismo, un tanto basculada hacia los aspectos lingüísticos y raciales. "Malinowski insistió en que la investigación adecuada de una cultura no exigía solamente la documentación de los aspectos de la estructura social y los detalles de interacción de la conducta y emociones, sino que también era necesario trabajar los comentarios de los nativos sobre sus propias acciones, creencias e ideas; esto implicaba el registro del lenguaje de los nativos, de las narraciones, opiniones, expresiones típicas, mitos, folklores, entre otras muchas expresiones culturales". (Kaberry, P., 1981).

La etnografía es primero y ante todo una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un grupo de personas. Este proceso de investigación se lleva a cabo a través de una serie de acciones realizadas por el etnógrafo: mantener y desarrollar una relación con la gente para asegurar la afluencia de los datos; emplear una

serie de técnicas de investigación para recoger un amplio número de datos; permanecer en el campo el tiempo suficiente como para asegurarse de que se han podido observar los sucesos con una frecuencia tal que permite discriminar entre lo que es regular y lo que es irregular, e interpretarlo correctamente; etc. Con todo esto, el investigador debe aplicar constantemente las partes más relevantes de la teoría y el conocimiento para llevar el proceso de investigación hacia delante, para valorar el significado de lo que ha visto y oído, para desarrollar hipótesis específicas y categorías de observación y para redefinir continuamente el tema y depurar el proceso de estudio.

Aguilar, M.C. (1987) elabora en más de 30 páginas un recuento muy detallado de los pasos a seguir en una investigación participativa.

Como mencioné al principio, en este capítulo pretendo presentar los conceptos que dan soporte al trabajo de tesis. Básicamente se trata de contestar ¿cómo la etnografía moderniza el término *análisis de necesidades*?

Para abordar el análisis de necesidades de aprendizaje de lengua extranjera de lectura de los alumnos de la FCAUNAM, es importante situar históricamente la procedencia del término, su evolución y la manera en cómo lo utilizaré en el presente estudio. Por ello procederé a dar un panorama general del contexto en el cual surgió dicho análisis de necesidades.

La propuesta incluida páginas adelante pretende algo similar. No se realizó la investigación sólo por una inquietud teórica. Desde su concepción la tesis es una investigación enmarcada dentro de la Lingüística Aplicada. Pretende conocer la realidad (sin importar si se comprueban o

no las hipótesis, y esto no solo es de la etnografía) y propone cambios consecuentes con lo encontrado. Otras metodologías también promueven el cambio social pero en mi opinión, en eso son menos comprometidas que la etnografía. La observación participación involucra al investigador con la comunidad de una manera más estrecha que otro tipo de estudios más "objetivos". Tal vez no sean los mejores; pueden incluso ser muy cuestionables. Sin embargo tienen como meta aportar alguna utilidad social.

"La **observación participante** es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa. Consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador o investigadora no encubierta y no estructurada. Suele alargarse en el tiempo y no se realiza desde la realización de matrices o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la **inmersión en el contexto**. Este tipo de observación proporciona *descripciones* de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa". (Iñiguez, L., et al 2004).

Desde 1998 hasta el 2006 he laborado como profesor en la FCAUNAM. No ingresé como investigador al contexto, sin embargo sufrí una especie de "desdoblamiento" ya siendo parte de la comunidad. Sufrí lo que Iñiguez llama *inmersión en el contexto*. Después continué observando, tomando notas y reflexionando, tal y como se menciona en la cita.

- **ESTUDIO DE CASO**

No para todos está clara la diferencia entre la etnografía y el estudio de caso.

“While ethnography is a complete account of a particular culture, case studies examine a facet or particular aspect of the culture or subculture under investigation. Despite this more limited reach of case studies, many case studies share certain characteristics with ethnographies. Both attempt to provide a portrait of what is going on in a particular setting. Additionally (...) they must be more than objective accounts of the culture being portrayed – they must encapsulate a point of view (in other words, they must go beyond description). Finally, they must present sufficient data for the reader to draw conclusions rather than those presented directly by the writer” (Denny, 1978).

En esta parte deseo subrayar un hecho: el estudio de caso tiene grandes diferencias con la etnografía, pero también grandes similitudes. No obstante también deseo subrayar que la tesis no es una etnografía.

Nunan (1992) expone muchas críticas que los investigadores experimentales hacen hacia la etnografía. Responde a ellas con abundantes y pertinentes contribuciones. En relación con estudios similares al mío, Nunan escribe:

“Ethnography places great store on the collection and interpretation of data, and, in marked contrast with the experimental method, questions and hypotheses often emerge during the course of the investigation, rather than beforehand. (...) During the course of their investigations, ethnographers may obtain data which do not support their original questions or hypotheses but are suggestive of others”. (Nunan, 1992: 56-57).

Esta cita es particularmente relevante para mi trabajo pues describe exactamente lo ocurrido en él: se inició con una hipótesis de trabajo la cual fue necesario descartar en el curso de la investigación.

Es interesante cómo Aguirre (1995:3) aborda el concepto de etnografía. Para él es “la primera etapa de la investigación cultural, es a la vez como veremos, un trabajo de campo (proceso) y un estudio monográfico (un producto). Es una disciplina que estudia y ‘describe’ la cultura de una comunidad desde la observación participante y desde el análisis de los datos observados”.

La utilidad de un estudio como el presente es similar a un estudio de caso, y volviendo a ese concepto, me permito citar a Duverger.

“En realidad no existe una terminología precisa y la expresión *case study* designa en la práctica dos cosas distintas: 1º O bien se trata del análisis a fondo del comportamiento de un individuo, ya sea a través de sus documentos personales, ya por medio de *interviews* biográficas; éste es el sentido originario y exacto. 2º O bien, en un sentido más amplio, se llama *case study* a todo estudio monográfico centrado sobre un acontecimiento, una decisión, un “caso” particular (por otra parte, es preciso subdistinguir los estudios de casos reales, que constituyen un método de investigación científica, y los estudios de casos teóricos, que solo constituyen un procedimiento pedagógico) ...” (Duverger 1978:433).

El concepto de etnografía, particularmente en el área de investigación en lenguas extranjeras, es tratado ampliamente por uno de los teóricos más importantes y prestigiados en el mismo campo: David Nunan. De hecho él dedica un capítulo completo a la discusión del concepto.

● PANORAMA HISTÓRICO DEL ESP

No es posible hablar de un análisis de necesidades sin mencionar la corriente de enseñanza conocida como ESP (o inglés para propósitos específicos, por sus siglas en inglés). Ambos conceptos se encuentran estrechamente entrelazados ya que, podría afirmarse, nacieron juntos. El movimiento ESP tuvo su origen en los años 40 del siglo pasado, cuando surgió la necesidad de acelerar el aprendizaje del idioma inglés como medio para la comunicación internacional.

“The end of the Second World War in 1945 heralded an age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale. This expansion created a world unified and dominated by two forces –technology and commerce- which in their relentless progress soon generated a demand for an international language. For various reasons, most

notably the economic power of the United States in the post-war world, this role fell to English". (Hutchinson y Waters, 1986:6).

La segunda Guerra Mundial y el posterior auge económico y militar de los EUA hicieron del idioma inglés la herramienta de comunicación por excelencia. No obstante, también según Hutchinson y Waters, 1987, (en Gatehouse, K. 2001) la crisis petrolera de los años 70 dio otro importante impulso al área.

"Hutchinson and Waters (1987) note that two key historical periods breathed life into ESP. First, the end of the Second World War brought with it an " ... age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale - for various reasons, most notably the economic power of the United States in the post-war world, the role [of international language] fell to English" (p. 6). Second, the Oil Crisis of the early 1970s resulted in Western money and knowledge flowing into the oil-rich countries. The language of this knowledge became English".

En aquel entonces, se realizaron grandes esfuerzos en el ámbito mundial para enseñar dicho idioma, especialmente en áreas comerciales y científicas. Eso trajo como consecuencia un fuerte desarrollo en las disciplinas relacionadas con la enseñanza de lenguas, el cual se dio en parte gracias a los avances en otras disciplinas. (Hutchinson y Waters 1986:16, Robinson 1980:16 y ss., Mackay y Mountford 1978:4).

Lo que inicialmente y de forma general se conoció como enseñanza de inglés (ELT o enseñanza de la lengua inglesa en general), se diversificó de acuerdo con las peticiones de un mercado en evolución. Surgieron una gran diversidad de siglas para cada área donde se enseñaba la lengua, siendo el inglés para propósitos específicos un cambio de paradigma que dio como resultado el surgimiento de nuevas divisiones y

clasificaciones, tales como EAP y EOP o inglés para propósitos académicos y ocupacionales, respectivamente. Hutchinson y Waters (1986), presentan un árbol con al menos 21 ramas.

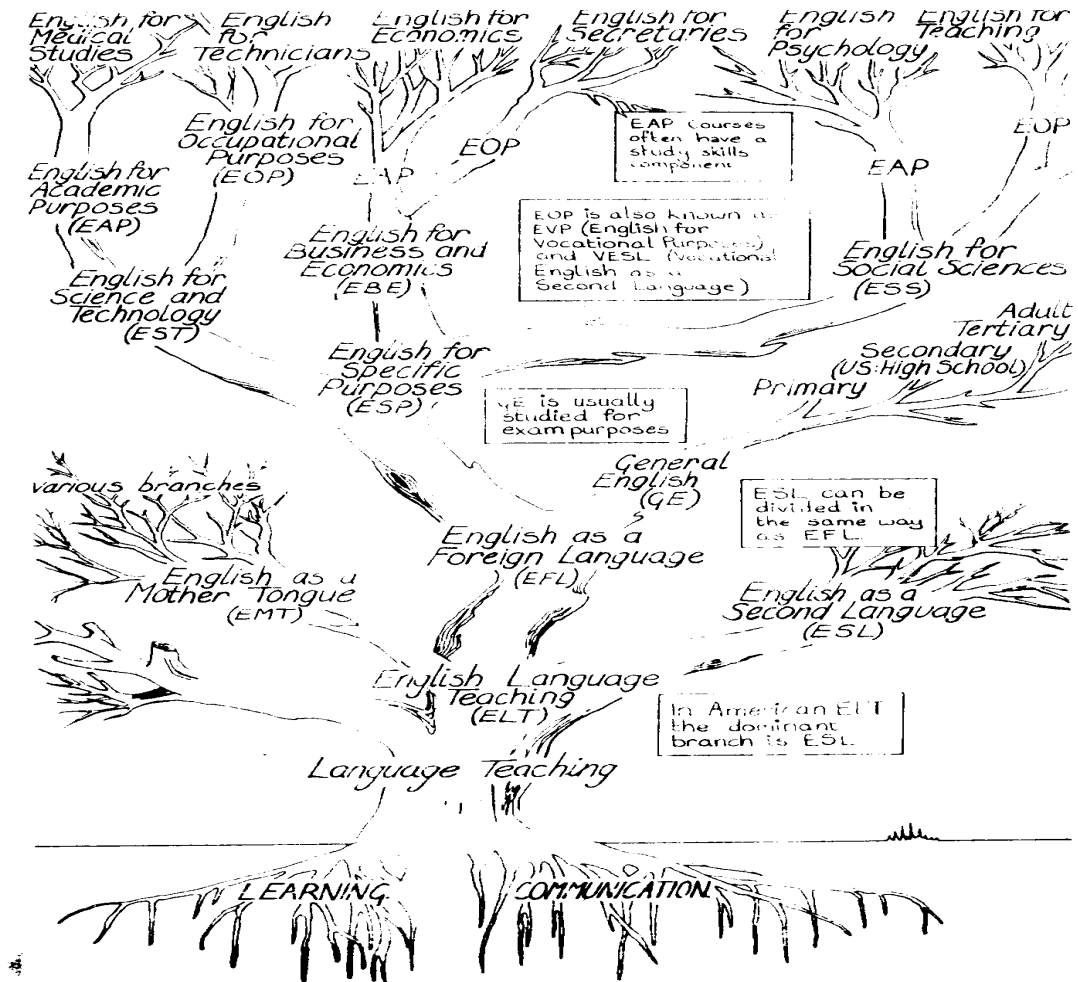


Figure 3: The tree of ELT

FIGURA 1 EL "ÁRBOL" DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS, TOMADA DE HUTCHINSON Y WATERS (1985:17)

También puede consultarse un simpático poema publicado en una revista que data de 1977, donde con las siglas se juega a hacer rimas que ilustran lo prolífico de las siglas (Holden, 1977).

ESP podría decirse, es un hijo de la diversificación. Al no ser suficientes los esfuerzos realizados por quienes enseñaban inglés general para cubrir los requerimientos de áreas cada vez más especializadas, la enseñanza de inglés también comenzó a especializarse. Surgieron cada vez más (y siguen haciéndolo), propósitos específicos para aprender inglés; su enseñanza ha crecido a la par de dicha demanda. Si a lo anterior añadimos el creciente desarrollo de otras ciencias donde, gracias a la interdisciplinariedad se han podido incorporar sus avances en la enseñanza de lenguas, tenemos como resultado un panorama bastante diverso.

Ligado fuertemente a ESP se encuentra el análisis de necesidades. La expresión "dime para qué necesitas el inglés y te diré el tipo de inglés que necesitas" (Hutchinson y Waters 1986:8) refleja claramente la relación entre enseñanza y demandas particulares para la misma. Es ese tipo de requerimientos especiales, su estudio y determinación, lo que llamará nuestra atención a lo largo de este trabajo.

Volviendo a la historia, como los desarrollos científicos se empezaron a publicar en inglés de forma creciente, el inglés para ciencia y tecnología (EST) fue la primera manifestación del inglés para propósitos específicos. Es posible afirmar, tomando como base a Hutchinson y Waters (1986) que EST y ESP fueron en un principio sinónimos. Para más información sobre EST, *Cfr.* Swales (1971). Selinker, L. (1981) y otros recopilan una interesante serie de artículos sobre el tema en el libro *English for Academic and Technical Purposes*.

En los años subsecuentes el enfoque de análisis del discurso ejerció una fuerte influencia en el cómo enseñar.

Una tercera fase ocurrió con un refinamiento del término análisis de necesidades: se comenzó a hablar de un análisis de la situación meta (*target situation analysis*) donde se profundizó en aspectos tales como necesidades, deseos y carencias dentro del ámbito de enseñanza de inglés. Por último, según los autores citados arriba, vendría una mayor atención hacia las habilidades y estrategias cognitivas (Jordan 1997:3).

En términos generales se puede apreciar una evolución en las distintas facetas de la enseñanza de inglés. Dicha evolución ha ocurrido de forma muy parecida a la de otras disciplinas de conocimiento, con una tendencia hacia la sobre especialización. Así, de una forma muy generalizada de enseñar y aprender inglés en el pasado, donde los motivos y los métodos eran un tanto difusos, se llega al aprendizaje para propósitos específicos, donde comienza a existir una tendencia a la delimitación, un acercamiento a las necesidades y motivaciones particulares por las cuales la gente se involucra en el aprendizaje del inglés. En el enfoque ESP se marcan distinciones individuales; No todos desean aprender inglés para lo mismo, ni a la misma velocidad ni con las mismas motivaciones, entre otros factores. Es el énfasis en la atención a dichas facetas particulares lo específico de ESP. Por ejemplo, el área de evaluación dentro del marco ESP no se ha desarrollado a la par de otras.

"Much of the effort devoted to the establishment and development of ESP in various parts of the world has concentrated on materials design. This, in turn has generated a training need, aimed at orienting teachers to the new methods and materials. Although changes in materials and methods imply changes in

evaluation procedures nothing like the same scale of interest has been shown in the creation of appropriate instruments for evaluating both learner progress and the suitability of the ESP course and its materials". (Waters, A. 1982: 40).

Llama la atención la cantidad y diversidad de siglas utilizadas en ESP. La primera subdivisión se da entre el inglés para propósitos ocupacionales (EOP por sus siglas originales) e inglés para propósitos académicos (EAP, iniciales originales). Estos a su vez se subdividen, el primero en EPP y EVP (inglés para propósitos profesionales y vocacionales) y EAP y EST (inglés para propósitos académicos distintos a EST y el mismo EST, o inglés para ciencia y tecnología). Jordan (1997) menciona inclusive ESAP (*English for Specific Academic Purposes*) en situaciones como inglés para médicos quienes lo utilizan específicamente en situaciones de entrevistas entre doctor y paciente. Peter Strevens (1980:31) nos recuerda la fábula del elefante y los ciegos para ejemplificar la abundancia de siglas. Recordémosla brevemente. Se le pide a un grupo de ciegos describir a un elefante por medio del tacto. Cada uno da su propia versión y pocas de ellas coinciden.

"You will recall that one reason for the complementary analyses given by Saxe's blind men was that they each observed the elephant from a different standpoint. It is interesting to notice that a whole sequence of different viewpoints about the nature of our own profession, TESOL, is embodied in the sequence of acronyms or initials that have been employed on both sides of the Atlantic".

Como en el caso del análisis de necesidades, también han surgido críticas en contra de los *propósitos específicos*.

Dichas objeciones se basan en la idea de que un programa con objetivos restringidos puede hacer caer la enseñanza de lenguas en un mero estudio de frases útiles, como las que utilizan los turistas cuando viajan a países de los cuales desconocen la lengua.

Por si lo anterior fuera poco, algunos cuestionan la validez misma del término ESP, o inglés para propósitos específicos, preguntándose cómo se llamarían quienes estudiaran esa lengua sin un propósito específico. "In some situations, English for General Purposes has been named 'TENOR' - 'the Teaching of English for No Obvious Reason', no reason obvious to the learner, that is." (Jordan 1997:4).

Hasta aquí y para los fines de la presente investigación, consideraremos suficiente la división EAP y EOP. Esto se debe a que por ser la tesis el primer acercamiento al problema de la comprensión de lectura en alumnos de la FCAUNAM, no se requiere un grado mayor de especificidad. Tal vez si en el futuro alguien desee estudiar las necesidades de aprendizaje de inglés de alumnas de 22 años de edad, inscritas en la carrera de Contaduría en el séptimo semestre, con una experiencia mínima de estudio de la lengua y propósitos netamente ocupacionales, podría inclusive acuñarse otro acrónimo. Nosotros nos limitaremos a la primera división, es decir, si el alumno requiere el idioma para trabajar o para estudiar. Si lo necesita para lo primero, ¿cuántas habilidades y qué énfasis en cada una? O para lo segundo, aplicando la misma pregunta. En suma, no entraremos en la mencionada "guerra de siglas".

• **DEFINICIÓN DE NECESIDAD**

La definición de necesidad puede volverse un asunto demasiado complicado. Dado que existen necesidades por parte del aprendiente, de quien lo patrocina, de los miembros de su entorno inmediato quienes influyen y se vuelven parte de esas necesidades, hablaré sobre las diferentes definiciones de necesidad. Inicialmente podemos hablar de una situación ideal, donde el alumno desea desempeñarse adecuadamente, en términos de su comunicación o entendimiento de la lengua extranjera.

Strevens (1977, citado en Medina, 1999) señala que los estudios sobre necesidades de los alumnos deben ser previos a cualquier diseño de nuevos cursos de lengua. Más adelante encontramos otras referencias sobre el tema.

“Van Passel suggests that probably fewer people need to learn a language than we think and urges a much more accurate description of the most frequent language situations: a secretary taking down a report or message in shorthand, a delegate reporting on a draft proposal for a social reform programme”.
(Robinson, P. 1980:29).

La historia del análisis de necesidades que nos presenta Robinson es verdaderamente enciclopédica. Baste aquí señalar que el concepto tiene una historia importante ligada al desarrollo del ESP. Sin embargo tal descripción no cubre todas las distintas situaciones dentro de las cuales puede encontrarse un aprendiente de lengua extranjera. Por ello Hutchinson y Waters presentan el concepto de necesidades, deseos y carencias (que como cualquier otra innovación es

susceptible de ser superada por nuevas investigaciones sobre el tema. Véase la Figura número 1).

Richards y Rodgers (1994) tienen una definición bastante integral del análisis de necesidades en la cual reflejan mucho de la complejidad del término, de la cual hablaba yo párrafos antes. La cita es un poco extensa pero vale la pena, dada la forma tan concreta en que considera más aspectos que las definiciones anteriores, implícitos en el análisis de necesidades.

“Needs analysis is concerned with identifying general and specific language needs that can be addressed in developing goals, objectives and content in a language program (e.g. by obtaining data on where the learners are, their present level of proficiency in the target language, constraints of time and budget, available instructional resources, as well as societal expectations) or on specific need, such as the kind of listening comprehension training needed for foreign students attending graduate seminars in biology. Needs analysis focuses on what the learner will be required to use the language for on completion of the program. Its aim is to identify the type of language skills and level of language proficiency the program should aim to deliver. Needs analysis acknowledges that the goals of learners vary and must be determined before decisions about content and method can be made. **This contrasts with the assumption underlying many methods, namely, that the needs and goals of learners are identical, that what they need is simply “language”, and that method X is the best way to teach it”.** (Richards, J. y Rodgers, T. 1994: 156-157).

Destaco la última parte que, como se verá en el caso particular de los alumnos de la FCAUNAM, parece definir su situación.

Antes de continuar con el repaso de otras características referentes al análisis de necesidades, vale la pena hacer una aclaración en este punto. En el presente

capítulo no pretendo reseñar exhaustivamente la historia del análisis de necesidades. El esbozo es a la vez un filtro. Debido a que no todos los desarrollos analizan aspectos tan particulares como comprensión de lectura en inglés para alumnos mexicanos de la FCAUNAM, no es posible atacar el problema que nos ocupa con las definiciones "puras". Las adecuaciones y algunas omisiones conscientes son indispensables.

Robinson (1980) hace por su parte un recuento interesante de referencias en torno al análisis de necesidades. Ella nos alerta para no manipular a los alumnos durante la elaboración de un inventario de sus necesidades, dándoles nosotros mismos las opciones de lo que deberían necesitar.

Otro aspecto digno de tomar en cuenta es la naturaleza dinámica de las necesidades. Éstas se transforman con el tiempo. Por eso mismo el realizar un análisis de necesidades no garantiza en forma alguna que vayan a permanecer las mismas al paso del tiempo.

Robinson, citando a Van Passel, hace notar una situación que se repetirá durante el estudio presente. Como se verá adelante, en ciertos aspectos los resultados obtenidos en la primer encuesta variaron en relación con la segunda.

Recordemos la imagen de un sistema de fuerzas. En física, la resultante de un sistema tal se obtiene a partir de todos y cada uno de los elementos en juego. Si uno de ellos varía, el resultado cambia por completo. Tal símil puede extrapolarse al análisis de necesidades. Éste es el producto de muchos y muy variados elementos, y además es dinámico. Por eso mientras más componentes relevantes se

tomen en consideración, el análisis dará resultados más confiables para utilizarse como base para un curso adecuado. Y sin embargo, el esfuerzo es subjetivo. Un mismo análisis de necesidades realizado por dos investigadores distintos arrojará resultados diferentes. Es la característica de un sistema de fuerzas. Cualquier elemento que se modifique, incluyendo al investigador, influirá en los resultados.

Mackay y Mountford (1978) agregan al ya de por sí saturado caldo de cultivo de necesidades el elemento entrevista. Como veremos más adelante, el presente estudio está apoyado en encuestas. Los citados autores recomiendan (como otros) el uso de entrevistas estructuradas. Ellos en especial hablan de entrevistar no solo a los alumnos, sino también a los profesores.

Debido a las condiciones tan diversas en que se contratan a los profesores de comprensión de lectura (CL) en la FCAUNAM, incluir la variable profesores no es recomendable. Por lo regular los profesores cuentan con un contrato temporal por cada curso, provienen de muy distintas instituciones y carreras profesionales. Así pues, por su inestabilidad tal variable no resulta útil incluirla por el momento. Sería un buen motivo de reflexión y una componente interesante para analizar e incluir en el "sistema de fuerzas" mencionado con anterioridad si cuando menos los profesores tuvieran una situación más estable. El ser contratado por lapsos breves también influye en la totalidad del problema, pero rebasa el enfoque de la tesis, que se centra en los alumnos.

Son muchos los autores que han dedicado sus esfuerzos al análisis de necesidades. Algunos de ellos han caído en

desuso, pero las aportaciones de otros siguen siendo vigentes. Jordan (1997) en su estudio dedicado al inglés para propósitos académicos, recomienda nueve pasos esenciales en la preparación de un estudio sobre necesidades. Propone establecer el propósito del análisis, delimitar la población estudiantil, decidir el (los) enfoque(s), reconocer las limitaciones, seleccionar los métodos de recabar los datos, recabarlos, analizar los resultados, determinar los objetivos de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones. En la presente investigación llegaremos hasta el análisis de los resultados, aunque se tratará de hacer, al final, una predicción del rumbo que puede tomar la enseñanza de la CL en el área de negocios. Las decisiones obviamente están más allá de los objetivos de la tesis.

Como se ha visto, el asunto de las necesidades de aprendizaje es multifactorial. En mi opinión, cuantos más elementos se puedan incorporar en su detección, mejor, siempre y cuando exista una coherencia. En mi caso están los cuestionarios (herramienta hasta cierto punto objetiva) y mi participación como observador participante dentro del proceso. Además es importante aclarar que dicha participación tiene una característica especial. Se podría decir que es una observación educada. Quiero decir que la naturaleza de mis observaciones, como aspirante a Maestro en Lingüística Aplicada, tienen como trasfondo todo un proceso de entrenamiento en el área, y obligadamente se distinguirán de aquellas hechas por otros profesionales (o incluso por colegas).

Con esto solamente deseo subrayar la dificultad de llegar a una definición de necesidad *totalmente* objetiva e

indiscutible. Se requiere cierta flexibilidad para entenderla.

- **CONCIENCIA DE LAS NECESIDADES**

Es importante hacer notar en este punto la conciencia de las necesidades. No es que en otros enfoques distintos al ESP no existan necesidades; también las hay. Es la concientización sobre dichas necesidades lo que hace diferente a ESP.

If learners, sponsors and teachers know why the learners need English, that awareness will have an influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course and, on the positive side, what potential can be exploited. (*Hutchinson y Waters 1986:53*).

¿Cómo específicamente se realiza un análisis de necesidades? El instrumento es complejo, y son muchos factores los que se pueden tomar en cuenta para elaborarlo. La manera más clara de entenderlo, desde mi punto de vista, es centrándonos en el estudiante y su entorno.

En algunas ocasiones, por ejemplo, el aspecto familiar influye en las necesidades de aprendizaje de lenguas de un alumno. En estas situaciones el manejar una lengua (o algún aspecto de ella) es el requisito para emprender viajes de estudios y con ello conseguir alguna movilidad social. Encontrar trabajo es otra motivación o necesidad importante para aprender una lengua. Se podrían enumerar otras muchas razones personales. En otros casos son las necesidades *percibidas* por los profesores o funcionarios académicos lo que determina el estudio de idiomas. Este tipo de requisitos

son en ocasiones la necesidad misma; el alumno requiere superar el obstáculo de un examen o un curso para titularse. En ocasiones hacer ese esfuerzo influye positivamente en su desempeño general, en otros se torna irrelevante.

Surgen varias preguntas. ¿Cómo medir la necesidad? ¿Cómo determinarla? Sabemos por lo anterior que el concepto, en nuestro contexto, implica un continuo, algo que no tiene una interrupción, un todo compuesto de partes unidas entre sí y que cambia gradualmente. La "necesidad" puede entenderse como un mero interés de tipo casual o para la superación personal. Del otro lado del continuo, podemos decir que es algo indispensable para la supervivencia, algo de lo que no se puede prescindir. En medio quedarían muchas otras situaciones subjetivas, cuyas diferencias entre sí y los extremos serían graduales.

No obstante lo inasible que pueda parecer lo anterior, hay instrumentos que nos permiten acercarnos a esas diferencias. Contamos con entrevistas y encuestas, que apropiadamente elaboradas, adaptadas y aplicadas, nos permiten avanzar en el conocimiento de una realidad social.

En particular, dada mi situación como profesor en los cursos de comprensión de lectura de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM que a la vez son mi objeto de estudio, es posible decir que me convertí en un observador participante. Desde antes, durante y después de cursar la Maestría en Lingüística Aplicada, fui profesor de la FCAUNAM, todo ello en un período aproximado de cinco años. Ahí pude recolectar datos, tomar notas de campo y hacer observaciones que de una u otra forma han quedado incorporadas en este trabajo. No fui un observador directo ni utilicé la

entrevista, ni realicé un estudio de caso para obtener mis conclusiones. Fui un observador participante y opté por el método de las encuestas para demostrar las regularidades que subjetivamente observé.

"El uso del análisis de necesidades como estudio preliminar al diseño de un curso de idiomas tiene bastante difusión en la UNAM" (Haitema 1988:13).

• HIPÓTESIS

En este trabajo de tesis partí de un supuesto, que en realidad era la hipótesis central del trabajo: *Los alumnos de la FCAUNAM necesitan un curso* (con todas sus implicaciones, tales como sílabo, material, evaluaciones, etcétera) *de comprensión de lectura en inglés con propósitos académicos u ocupacionales.*

Apliqué dos instrumentos cuya función era probar la hipótesis. Con ellos además pude obtener datos adicionales. En ambos casos utilicé encuestas. La primera fue una versión piloto, o "de prueba" (recordemos lo mencionado con anterioridad; al ser observador participante conté con el tiempo y facilidades necesarias para depurar mis instrumentos). La principal utilidad de la primer encuesta realizada fue definir con precisión y claridad tanto el contenido de la segunda encuesta como su procedimiento de aplicación. Los errores cometidos en la primera versión no se repitieron en la segunda.

La mayoría de los resultados fueron consistentes en ambas aplicaciones, y la primera encuesta sirvió como punto de partida para afinar los supuestos básicos. En la presente sección del capítulo detallaré el procedimiento seguido y

comentaré los datos obtenidos. La finalidad de hacerlo es evitar que quien consulte este trabajo con el propósito de obtener una referencia para elaborar uno similar, incurra en los mismos errores. No toda la primera encuesta careció de pertinencia, por ello tendremos la oportunidad de ver cómo se confirman algunos datos de ésta en la segunda. Gracias al trabajo piloto se pudo "afinar" el segundo instrumento, haciéndolo más útil y pertinente. Aunque en ocasiones hago comentarios favorables a la versión inicial, no quiero dar la idea de que ésa es la mejor. Un instrumento piloto no puede ser el definitivo. Por otra parte explicaré el por qué se incluyeron esas y no otras preguntas.

"Podemos definir la hipótesis como un intento de explicación o una respuesta "provisional" a un fenómeno. Su función consiste en delimitar el problema que se va a investigar según algunos elementos tales como el tiempo, el lugar, las características de los sujetos, etc." (Pick, S. 1998:34).

La respuesta "provisional" que di a la situación percibida en el área de la enseñanza de inglés en la FCAUNAM fue esa: *aquí se necesita un manual para el curso*. Más adelante notaría que no solo era necesario un manual. Un aspecto más a considerar es la predicción. Antes de aplicar las "encuestas de prueba" no fue posible realizar predicciones bien elaboradas que pudieran ser confirmadas o desaprobadas (salvo la hipótesis central, donde se establecía la necesidad de un curso con propósitos específicos para los alumnos de la FCAUNAM). Al contar con un primer modelo de *prueba*, se pudieron conocer sus aciertos, fallas y elaborar predicciones sobre cómo y en qué condiciones los resultados

Bonilla, La enseñanza del inglés en la FCAUNAM...

podrían modificarse al cambiar algunas variables de la encuesta o los procedimientos de aplicación.

VII. PRIMERA ENCUESTA

- **ALCANCE Y DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO**

La esencia del trabajo de investigación se encuentra en el par de encuestas realizadas para conocer la información de la muestra estudiada. Los datos arrojados por dichos instrumentos dan una muestra palpable y confirmable tanto del perfil de los estudiantes de la FCAUNAM que se inscriben a los cursos de inglés, como de sus expectativas sobre el tema. No obstante es de suma relevancia recordar que las encuestas no fueron la única fuente de información utilizada para la realización del trabajo. Al plantearse como una *investigación-acción*, debe darse por hecho que hubo, aunque fuese de manera informal, entrevistas a un sinnúmero de miembros de la comunidad, quienes de alguna forma motivaron la realización de la tesis. Y no solo eso; durante la experiencia laboral fueron surgiendo cambios sobre la marcha en varios aspectos de la tesis, tanto así que por esa razón hubo necesidad de elaborar una segunda encuesta y aplicarla para verificar y afinar la información. En esta parte hablaré tanto sobre el por qué elegí los instrumentos mencionados como sobre el alcance de los mismos.

- ***Alcance***

Como se vio con anterioridad, un análisis de necesidades (AN) para estudiar una lengua extranjera puede ser tan diverso y profundo como lo desee aplicar el investigador, dependiendo de sus propósitos. Aparte de las percepciones del

alumno, es posible y viable considerar las expectativas institucionales, sociales y familiares que lo rodean.

- **Elección de los instrumentos**

Este apartado puede llevar a interesantes discusiones. En términos informales es posible afirmar que para recabar los datos "analizables" se utilizaron dos encuestas. En un primer momento éstas fueron la fuente principal de datos cuantitativos. Sin embargo no fueron las únicas. A lo largo de mi experiencia de observación participante he podido llevar un registro de hechos ocurridos en mi experiencia laboral. He podido interactuar con cientos de alumnos, con colegas y con funcionarios. Esta tesis presenta el registro de tales interacciones realizadas en términos *informales*.

Las gráficas presentadas en este capítulo se construyeron a partir del conjunto de preguntas realizado en la primera encuesta, y se calcularon como porcentajes (Consúltese Hatch E. *et al* 1982).

Una pregunta que surgió durante la conformación del documento final planteada por la Dra. Natalia Ignatieva fue, ¿por qué utilizar una encuesta y no otro instrumento? Tal cuestionamiento en definitiva es pertinente. En las siguientes líneas trataré de justificar el por qué de mi decisión.

La tesis no es un experimento. La estadística avanzada, indispensable en una investigación de ese tipo, no tiene cabida en este trabajo, cuya naturaleza es más bien etnográfica. Con lo anterior no digo que ambas posturas sean irreconciliables, de hecho la utilizo, al haber elegido una muestra considerada como representativa, y haber elaborado

gráficas con los datos obtenidos de un par de encuestas. La utilización de los datos estadísticos iba a ser fundamental en el diseño del material de estudio necesario (pues yo pretendía que me diera las pistas necesarias para elaborar un texto), pero en vez de eso mostró una característica esencial de la población, la cual no percibe la lectura en inglés como la parte más importante de esa lengua.

Los datos obtenidos son importantes porque arrojan información sobre características de la población indispensable para la planeación de cursos o materiales. De alguna manera complementan la descripción de la misma.

Existen distintos métodos para obtener datos. Seliger, W. y Shohamy, E. (1989:126) hablan de varios tipos de procedimientos utilizados en lo que ellos llaman investigación descriptiva: exámenes (*tests*), encuestas y cuestionarios (*surveys and questionnaires*), auto reportes y entrevistas (*self reports and interviews*) y finalmente observaciones (*observations*). En particular, como yo necesitaba una descripción cuantificable de las características de mi población meta para la enseñanza de inglés, pensé que requería datos palpables que la describieran. En ese momento mi elección fue aplicar una encuesta para contar con información confiable (que tuviera consistencia interna y fuera replicable) y válida (que diera efectivamente datos sobre la población estudiada y en algún momento fuese generalizable a otras). Los resultados, como ya conoce el lector, derribaron la hipótesis central: sería superfluo elaborar material para el estudio de la lectura en inglés porque la mayoría de los alumnos (pese a haberse aplicado la encuesta a los ya inscritos en el curso de

lectura en inglés) no manifestaron necesitarla. Su interés se centraba en el estudio de la lengua inglesa a nivel general. (¿Por qué entonces no proseguí con los resultados y elaboré un material de estudio para el inglés en sus cuatro habilidades? Aquí hicieron su aparición los otros métodos no tan formales de recopilación de datos que constituyeron la observación participante: las entrevistas con alumnos, profesores y funcionarios que mostraron una gran ignorancia respecto al tema de la enseñanza de inglés y que harían no viable la preparación de dicho material. Es decir, en mi opinión no existen las condiciones necesarias para el aprovechamiento de un material enfocado a la enseñanza de inglés en sus cuatro habilidades. Luego entonces, ¿para qué elaborarlo? Consideré más útil hacer una descripción del entorno para trabajar primero en la concientización sobre el mismo y después, si se realizara un cambio, entonces sí diseñar un material apropiado).

Así pues, las encuestas hicieron su parte, proporcionando la información necesaria. La convivencia en el medio con sus observaciones del mismo por mi parte, las charlas con los actores (¿entrevistas?) y las reflexiones surgidas a lo largo del proceso de observación participante, hicieron la suya. Este trabajo es mi interpretación del fenómeno llamado "enseñanza de inglés en la FCAUNAM durante el período 1998-2005".

- **LOS ALUMNOS COMO CENTRO DEL ANÁLISIS**

De todas las posibilidades que ofrece el AN en particular elegí explorar con más detalle las expectativas personales de los estudiantes por distintas razones. En

primer lugar si el aprendizaje está centrado en el alumno, y éste es ya un adulto joven, como lo mostrarán los números incluidos más adelante, no encuentro demasiados problemas en poner énfasis en sus perspectivas y tomarlas como fundamento para la planeación e impartición de un curso. Es decir, tal vez si la edad de la población estudiada fuera corta, si la muestra estuviera conformada por niños pequeños o adolescentes de 13 o 14 años de edad (salvo respetables excepciones), sería muy cuestionable fundamentar un proyecto educativo en dichas percepciones, debido a que esos individuos se encuentran precisamente en una etapa de formación. Sin embargo en mi experiencia como profesor de inglés a distintos niveles he percibido que los alumnos de la FCAUNAM, quienes generalmente estudian para incorporarse después al mercado laboral haciendo uso de los conocimientos adquiridos en la universidad, son ya plenamente conscientes del perfil profesional solicitado por las empresas. En los alumnos de la FCAUNAM existe pues una mayor claridad en cuanto a las posibilidades reales de empleo (por ejemplo) que en otros lugares donde he impartido la misma materia. Muchos de ellos toman el curso y simultáneamente trabajan, lo cual les da una evidencia directa de sus necesidades de aprendizaje en general, y de una LE en particular.

• **PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN**

Debido a mis funciones como profesor del curso de lectura en inglés dentro de la FCAUNAM, fue posible sacar provecho de la situación y aplicar la encuesta a los propios alumnos. El error cometido en las 72 encuestas fue aplicarlas casi al término del curso y a *mis alumnos*. Como se verá más

adelante, el "efecto del halo" se hizo presente en algunas respuestas, aparte de influir en el contenido de otras, pues los alumnos ya tenían idea (y en ocasiones muy clara) de qué contestar. Eso dio un sesgo definitivo a los datos. A continuación incluyo la definición de dicho efecto.

The distorting influence of early impressions on subsequent judgments of a subject's attributes or performance, or the tendency of a rater to let an overall judgment of the person influence judgments on more specific attributes (Davies, et. al. 1999:73).

La definición de "efecto del halo" probablemente no pueda aplicarse plenamente en este caso, pues pone más énfasis en el evaluador que en el evaluado, como sujeto susceptible a ser influenciado. Sin embargo también habla de las impresiones subjetivas que influyen en la manera como una persona responde un instrumento de investigación. Es muy factible que un entrevistado conteste diversas preguntas de un cuestionario primero en una forma y luego en otra, según las circunstancias. Eso no es un efecto del halo, pero opté por llamarlo así debido a que es un término aproximado. Por otra parte con ello intento demostrar, aunque de manera tangencial, que la investigación considera los sesgos que puedan existir en ella.

Sin embargo quisiera extrapolar la definición y, de alguna forma, adaptarla a este contexto. Apliqué la primera encuesta a *mis propios alumnos*. Era evidente que, dado el poder que ejerce el instructor sobre los alumnos, estos no iban a contestar con toda la honestidad posible, por temor a algún tipo de represalia.

- **APLICACIÓN**

Como mencioné con anterioridad, el propósito de la primera encuesta era determinar los factores más importantes cuya influencia se haría sentir, tanto en la crítica de la situación presente como en la elaboración de una propuesta coherente con las expectativas reales de los estudiantes. Las preguntas incluidas, pensé, producirían los elementos suficientes para obtener un panorama claro de los aciertos y las fallas cometidos al exigirle a los alumnos la aprobación de un curso de comprensión lectora. Hubo sesgos en las respuestas, debido principalmente a errores en su planteamiento y en la aplicación de la encuesta. Aquí se reportan y comentan esos primeros resultados obtenidos. Utilizo el mismo término para dar a entender, indistintamente, reactivo o pregunta.

- **Nombre del alumno**

Solicité inicialmente al estudiante escribir su nombre. Con ello se pretendía evitar que el alumno le diera poca importancia a sus respuestas. No hubo ningún cuestionario anónimo. De alguna manera eso influyó en la seriedad con que se tomó el cuestionario. No hubo respuestas absurdas, empero al ser miembros activos del grupo, los estudiantes sin duda llegaron a temer ser identificados y penalizados por sus respuestas, por lo que en la segunda encuesta NO incluí el nombre del alumno. Los encuestados fueron bastante influenciados por varias causas. Ya se habló del procedimiento como se aplicó el cuestionario. Por otra parte, algunos ítemes tuvieron un efecto de sesgo sobre otras, como

fue el solicitar los nombres de los alumnos. Los alumnos (y esto se pudo demostrar con el segundo procedimiento) en muchas respuestas fueron muy condescendientes y solícitos, precisamente por temor a que esto influyera en sus calificaciones.

- **Horario**

Se les pidió a los encuestados asentar el horario dentro del cual toman su curso. Se pretendía aplicar la misma encuesta en diferentes momentos del día para determinar si había diferencias importantes en el tipo de población y por ende en las respuestas. Desafortunadamente solo apliqué encuestas a los alumnos de 13:00 a 16:00 horas, luego tomé la decisión de replantear la estructura del instrumento, aplicándolo en otros horarios. Hubo algunos aciertos en los primeros cuestionarios, pues como se verá en los siguientes puntos, los resultados obtenidos dentro de este horario son muy similares a los de la segunda encuesta.

- **Fecha**

Este reactivo, junto con el siguiente, serviría más adelante para calcular la edad aproximada de los alumnos al momento de la aplicación del cuestionario. Es decir, si el alumno declaró haber nacido en 1973, por ejemplo, y la encuesta se aplicó en el 2001, fácilmente se obtendría su edad aproximada.

- **Género**

La idea de considerar el género respondía a una inquietud de saber si existen, y *deberían* o no haber diferencias en las respuestas. Se pudo determinar que hubo un 73.3 por ciento de mujeres y otro 26.7 por ciento de hombres. Este punto sin embargo es controvertido. Podría conducir auténticamente a toda una nueva investigación que rebasaría los límites del estudio. Por ello se menciona el dato como referencia exclusivamente estadística⁴, pero se abandona el propósito de teorizar al respecto. Este dato no lo incluí en la segunda versión, dado que las versiones de los instrumentos fueron aplicadas en un lapso muy corto entre una y otra.

⁴ Otro trabajo podría aventurarse a dilucidar exclusivamente si las diferencias de género acarrearán diferencias en las situaciones meta. Sin duda los resultados serían interesantes.

Alumnos por género (%)

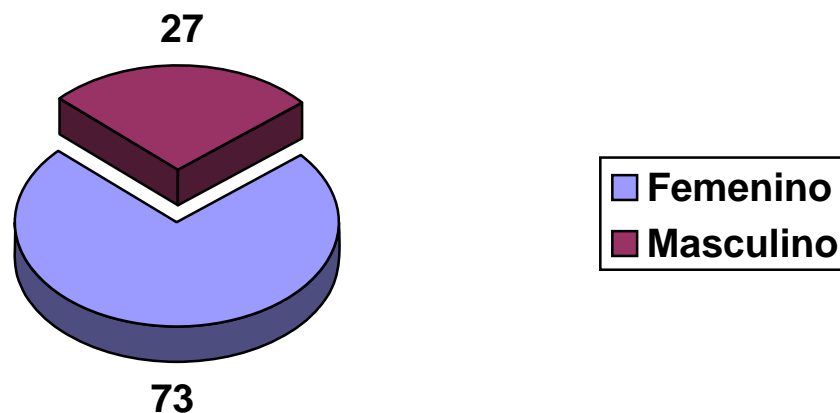


FIGURA 2

El porcentaje de la población estudiantil, en ese aspecto, no podía variar significativamente, por lo que decidí conservar este resultado para el final. El cuestionamiento sobre el género no se incluyó explícitamente en el instrumento; con base en los nombres (y que los estudiantes eran mis alumnos) calculé el porcentaje de hombres y mujeres.

- **Edad**

En el instrumento se preguntó el año de nacimiento (sin ser específicamente la *edad*, ya que preguntarla directamente no es lo mismo) para obtener datos sobre el tipo de población que acude a los cursos. Todo ello ofrece información relevante no solo para el análisis de necesidades. Esta

variable podría verse desde la perspectiva psicolingüística. ¿Influye en el proceso de aprendizaje que la edad promedio del asistente a los cursos sea de 24.3 años? ¿Debe considerarse algún enfoque metodológico específico para este caso? ¿Demuestra lo anterior fallas en la planeación académica? Este ítem se conservaría para la segunda encuesta, y en las conclusiones trataré de contestar esas preguntas.

Distribución por carrera (%)

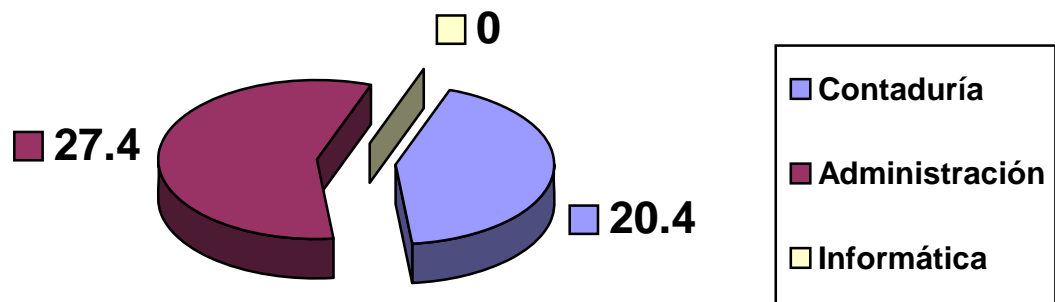


FIGURA 3

- **Carrera**

No es lo mismo enseñar a contadores, administradores o estudiantes de Informática. Lo que es pertinente para algunos no lo es para otros, por ello es importante conocer las

diferencias en este punto. Dentro de los encuestados hubo un 63.3 por ciento de contadores y un 36.7 de administradores. En esta encuesta no se encontró ningún alumno de Informática. Esto también se trató de averiguar en la segunda encuesta. (Allí se analizarán las posibles implicaciones de este hecho).

- **Último grado de estudios (semestres en la UNAM).**

En promedio el estudiante de los cursos de lectura en inglés ha estudiado 8.2 semestres de su carrera. El dato nos habla de varias cosas. En primer lugar concuerda con la edad del alumno promedio. Esto concuerda con la edad promedio en que el alumno ingresa a la carrera (a los 20 años), y los cuatro años de estancia en la misma. Por otro lado también tiene concordancia con el punto que veremos a continuación; el estudiante se ocupa del curso casi al final de sus estudios universitarios. Prácticamente cuatro años después de ingresar a la universidad (y de su último contacto con un curso de inglés, en promedio), el alumno vuelve a un aula a estudiar lengua. El aspecto del último contacto con el inglés se comprobó en la segunda versión, donde se hizo explícitamente la pregunta.

- **Curso de lectura en inglés como requisito**

El 90 por ciento de los estudiantes se inscribieron al curso para cubrir un requisito de titulación. Esta pregunta, por las implicaciones que tiene (detalladas en las conclusiones), se quedó en la segunda versión. (Por ahora solo le pido al lector pensar en el tremendo efecto a nivel

didáctico de generaciones y generaciones de alumnos tomando un curso sólo porque *deben* hacerlo).

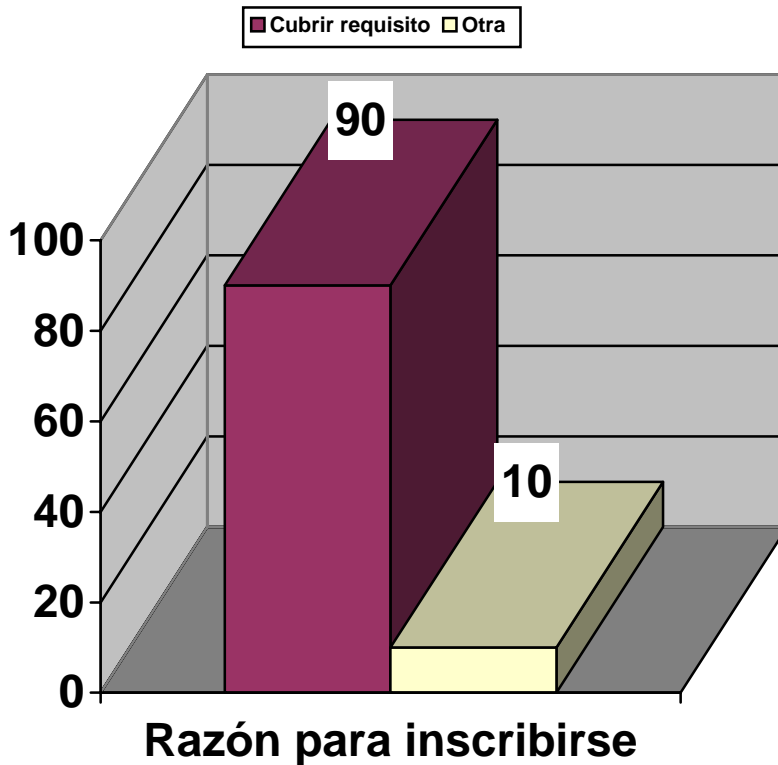


FIGURA 4

- **Preguntas abiertas**

Esta parte de la encuesta fue la más difícil de procesar pero a la vez fue la que arrojó más información no prevista. En síntesis le solicité al estudiante explayarse en ciertos aspectos indispensables para conocer sus necesidades de aprendizaje.

Básicamente quise saber si la lectura en inglés le es o le fue útil para propósitos académicos, ocupacionales o de

otro tipo. Y no solo encontré respuestas a lo anterior. En algunos casos detecté respuestas que no venían al caso, de alumnos que probablemente bromeaban o estaban distraídos.

En la tabla adjunta se presentan sintetizadas y parafraseadas las variadas respuestas a las preguntas abiertas del sondeo. Son una rica guía de razones por las cuales los alumnos podrían motivarse a aprender. También pueden ser útiles para diseñar cursos o materiales relevantes. Pero lo esencial de esas preguntas se presenta a continuación.

TABLA 1

Otras razones para tomar el curso:
Desea aprender técnicas de lectura
Desea entender el idioma
Desea mejorar su nivel de inglés
Desea recordar conocimientos de inglés
Estudia inglés en otra parte
Desea aprender

En esta tabla se muestran razones adicionales por las cuales los alumnos desearían llevar un curso de inglés.

- **EAP O INGLÉS PARA PROPÓSITOS ACADÉMICOS EN LA FCA**

El 73.3 por ciento de los alumnos NO requieren el inglés para propósitos académicos. En esta primera versión de la encuesta, aplicada como ya se dijo al final del curso, el 26.7 por ciento dijo desear "aprender técnicas de lectura".

TABLA 2

INGLÉS PARA PROPÓSITOS ACADÉMICOS (EAP, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)
LEE LIBROS
ACTIVIDADES ACADÉMICAS NO ESPECÍFICAS
REALIZA TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
CONSULTA INTERNET
LEE ARTÍCULOS
REALIZA TRABAJOS ESCOLARES
TOMA UNA CLASE DE INGLÉS
LEE REVISTAS

En esta tabla se incluye la información vertida por los encuestados al responder si utilizaban el inglés en actividades académicas.

• **EOP O INGLÉS PARA PROPÓSITOS OCUPACIONALES EN LA FCA**

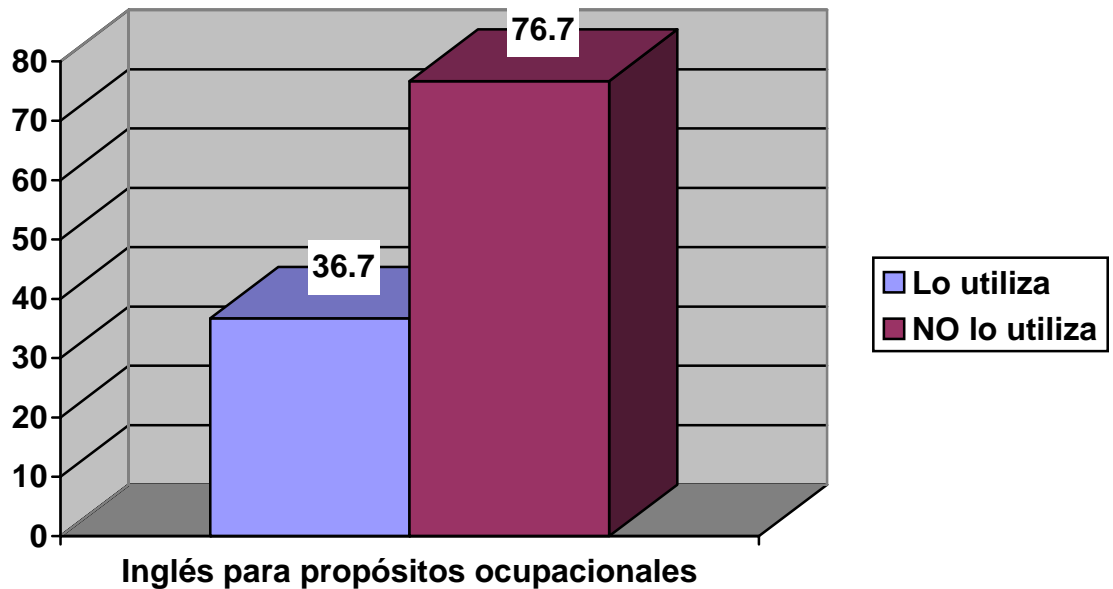


FIGURA 5

El 76.7 por ciento de los encuestados NO lo utilizan en su trabajo o no trabajan. La pregunta estaba redactada de la siguiente manera: "En su trabajo utiliza LA LECTURA en inglés en las siguientes situaciones: (o no lo utiliza)". Como la respuesta era abierta, muchos contestaron "No trabajo", y otros tantos contestaron "No lo utilizo". La encuesta no pretendía explícitamente determinar el porcentaje de alumnos con empleo o no. Sin embargo el 36.7 por ciento dice utilizarlo para consultar textos especializados (la suma de ambas respuestas es mayor a 100, pero no olvidemos que en las respuestas abiertas en general producen inconsistencias; las personas contestaron lo que quisieron, como aquellos que dijeron utilizar la lectura en inglés en el trabajo y luego respondieron que no trabajaban). La cifra vuelve a ser

Bonilla, La enseñanza del inglés en la FCAUNAM...

contundente. El sondeo muestra que la lectura en inglés para propósitos ocupacionales no es *tan* necesaria. Eso en definitiva marca, entre otras cosas, la autenticidad de los cursos.

EOP (en el trabajo usa el inglés para:)
No lo utiliza o no trabaja
Entender textos especializados
Obtener nuevos conocimientos
Incrementar vocabulario
Entender el inglés
Lectura de manuales computación
Internet
Entender la idea principal
leer revistas
Leer y hablar
entrevistas con proveedores
Transacciones internacionales
Pensar en inglés
Entender reportes financieros
Leer revistas
Leer textos técnicos de la carrera
Lecturas de entretenimiento

Al alumno se le preguntó si en sus actividades de tipo laboral utilizaba el inglés. Lo contestado se resumió en la tabla anterior.

- **CURSO IDEAL DE COMPRENSIÓN LECTORA**

También pregunté a los encuestados sobre este punto, el cual tal vez ofreció alguna muy somera idea de lo que al estudiante le interesaría ver en un curso de comprensión lectora, pero eso no justifica su aparición en el

cuestionario, especialmente en la segunda versión, donde se trató de evitar el efecto del halo. Pensé que era importante preguntar eso para "rescatar" algo de lo "perdido". Es decir, incluso antes de aplicar el primer instrumento, yo intuía que la comprensión lectora no era una materia muy significativa⁵ para los alumnos de la FCAUNAM. No obstante, pensé, si les pregunto ellos probablemente me darán pistas sobre algunos posibles aspectos "rescatables" de la comprensión de lectura, para el contexto de los contadores y administradores. Recordemos una vez más que esta era la versión piloto de la encuesta. Quien decidió contestar esta pregunta no redactó su respuesta con mucho sentido, y al mayoría omitió contestarla.

• **CRÍTICA AL INSTRUMENTO**

En el siguiente sondeo será de máxima importancia tratar de formalizar lo que hasta el momento debe resultar obvio. El alumno quiere el inglés "completo", en sus cuatro habilidades y con propósitos de movilidad laboral. Desafortunadamente esa interpretación no pudo obtenerse de la encuesta (no en balde fue necesario repetirla) En realidad esa conclusión en particular es una percepción emanada de mi interacción con los alumnos. Este instrumento en particular no me fue útil para llegar a esa opinión. En la siguiente encuesta se intentará determinar las razones por las cuales los administradores o los contadores necesitan el inglés, es decir, *analizar sus necesidades*. Desafortunadamente la

⁵ La palabra *significativo* y su femenino nunca se utilizan en el presente trabajo en términos de estadística, sino de notoriedad.

mayoría de las preguntas del primer instrumento fueron muy generales. El concepto de "necesidad", objeto central del trabajo, es muy amplio y hasta un poco ambiguo o contradictorio. Si entre practicantes de la enseñanza de inglés con propósitos académicos en la definición del concepto no hay un acuerdo definitivo, menos entre el público en general. Las preguntas de la primera encuesta no fueron lo suficientemente específicas como para ser cuantificables. Más bien se trató de aproximaciones que permitieron, en la segunda versión, inquirir sobre aspectos más específicos, y conocer la realidad en términos más mensurables. De ahí que no haga más comentarios sobre el primer instrumento, el cual se incluye a continuación.

• **EL PRIMER CUESTIONARIO**

Por favor conteste el siguiente cuestionario. La información que de él se obtenga servirá para completar un estudio sobre necesidades de aprendizaje del idioma inglés, especialmente en el área de comprensión de lectura. Por favor responda lo más honestamente posible a las preguntas. Sus respuestas NO influirán en su(s) calificación(es) durante el curso. Se pretende conocer sus respuestas para, en última instancia, mejorar los cursos.

Nombre:

Fecha:

Año de nacimiento:

Carrera (no utilice claves):

Ultimo grado de estudios:

1. Se inscribió en el curso para:

2. En su trabajo utiliza LA LECTURA en inglés en las siguientes situaciones: (o no lo utiliza).

3. En sus actividades laborales lee en inglés: (tipo de material o no lee).

4. El curso de comprensión de lectura en inglés le es útil para: (no incluir lo contestado arriba).

5. En sus actividades académicas utiliza el inglés en las siguientes situaciones: (o no lo utiliza).

6. El curso IDEAL de comprensión de lectura debería servir para:

El curso IDEAL de comprensión de lectura debería incluir:

7. Si contestó en la pregunta número uno que toma el curso por cubrir el requisito, diga si voluntariamente lo tomaría en caso de que no fuera obligatorio.

Sí

No.

7.1 Si contestó "No", explique qué habilidades le gustaría desarrollar en inglés (puede usar el reverso de la hoja).

VIII. SEGUNDA ENCUESTA

El cuestionario retomó algunos puntos del anterior e incluyó nuevas preguntas, pues con el paso del tiempo, mientras avanzaba en la investigación, consideré importante recabar información sobre otros aspectos del problema no suficientemente examinados en aquél. A fin de cuentas el objetivo en esta parte de la tesis es obtener la mayor cantidad posible de información pertinente para la creación de una propuesta congruente.

Los datos que se desglosan a continuación, obtenidos en la segunda encuesta, se caracterizan por su naturaleza cuantitativa y cualitativa, y en ese orden se presentan.

- **DATOS CUANTITATIVOS**

En el instrumento, las primeras cinco preguntas y la última son de carácter cuantitativo. En el anexo 1 se puede consultar completo el vaciado de las encuestas. En esta parte trataré de destacar los puntos que, en mi opinión, justifican la realización de las propuestas. Es decir, los resultados del instrumento por sí mismos nos mostrarán las áreas donde una aportación mejoraría las situaciones.

La fecha de aplicación de los cuestionarios fue el 21 de enero del año 2002. Ése fue el punto de referencia temporal, de ahí se calcularían algunos otros datos. 70 alumnos contestaron la encuesta.

- **Año de nacimiento**

Preguntar la edad directamente resulta amenazador para algunas personas en nuestra cultura. Una manera de "suavizar" esa situación, pensé, fue pedirle a los encuestados su año de nacimiento. En algunos casos escribieron la fecha exacta incluyendo día y mes, pero yo solamente tomé en cuenta el año, que restado a la fecha de aplicación, dio la edad aproximada de los estudiantes.

Decidí procesar los datos por turno en primera instancia. Como se verá, esto permite identificar algunas tendencias estadísticas.

En el primer turno (7 a 10 horas) el año de nacimiento promedio fue 1973, por lo tanto la edad promedio fue de 28.6 años. En el segundo turno (16 a 19 horas) la edad promedio fue de 23 años. En el tercero el promedio de edad fue 25.1 años de edad. Este es un resultado congruente con la realidad, pues muy temprano o muy tarde en un día típico, los grupos se componen principalmente de alumnos que a la vez trabajan, en cambio los grupos en turnos intermedios se componen principalmente de alumnos que toman los cursos mientras estudian su licenciatura. En términos generales el primer turno se consideró entre 07:00 y 09:00 horas, el segundo entre 11:00 y 17:00 horas y el tercero entre 18:00 y 22:00 horas.

Edad promedio de estudiantes por turno

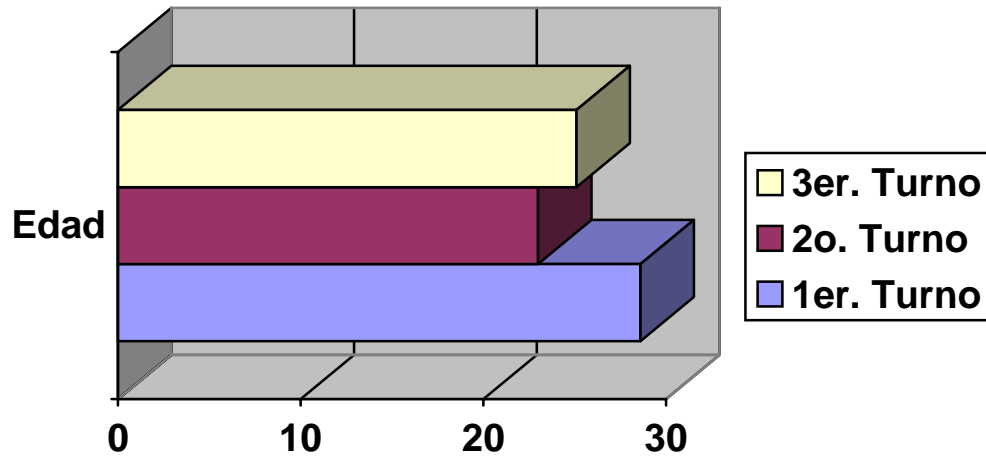


FIGURA 6

- **Carrera**

A los cursos se presenta sistemáticamente una mayoría de estudiantes de Contaduría, seguidos de los administradores y, como excepción, los alumnos de Informática. (Además, es necesario decirlo, llega a inscribirse un porcentaje no significativo de otras carreras, atraídos a la FCAUNAM por sus posgrados). En el primer turno la diferencia es tajante: 64.5% de contadores contra un 29% de administradores y un 6.45% de informáticos. El segundo turno cuenta con un 54.2% de contadores, un 41.7% de administradores y un 4.1% de informáticos. El tercer turno arrojó los siguientes datos: 71.4% de contadores, 28.6% de administradores y 0% de informáticos. En seguida grafico los promedios globales.

Alumnos por carrera en los cursos

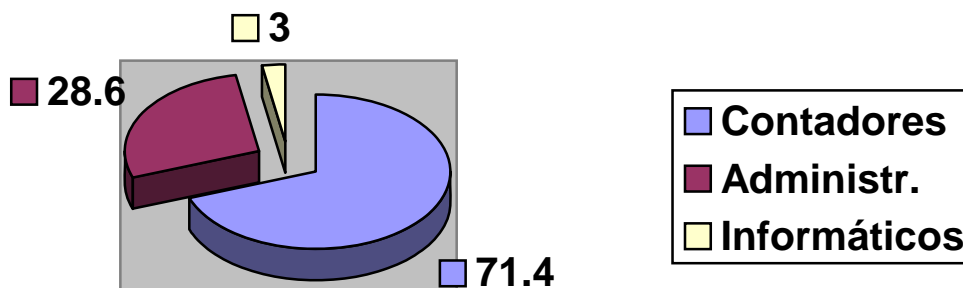


FIGURA 7

Tales diferencias concuerdan con la estructura general de la población; No en balde se llama Facultad de *Contaduría* (en primer término) y de *Administración*. (Confróntese el URL <http://server.contad.unam.mx> en la sección de "estadística" para obtener información sobre la composición del estudiantado de esa institución durante los últimos años).

- **Último grado de estudios**

Antes de diseñar un curso es también importante conocer, aunque no sea de manera profunda, al alumnado con que se va a trabajar. La escolaridad es un factor insoslayable en este aspecto. No es lo mismo impartir un curso a una población con un alto grado académico que a otra con poca preparación

escolar. En el caso particular de esta tesis, en términos generales hay una *cierta homogeneidad*, pues todos pertenecen a la misma Facultad y sus estudios son similares tanto cualitativa como cuantitativamente. No obstante es en las diferencias donde el trabajo de investigación es importante, pues como ya expresé en el marco teórico no es igual utilizar un enfoque para propósitos académicos que ocupacionales. Luego entonces es importante como docentes *saber* con más detalle el grado de avance académico de nuestra población meta, sobre todo para definir qué y con qué enfoque se les va a enseñar, para así obtener mejores resultados.

Para estructurar esta sección, asigné valores numéricos según el nivel de estudios reportado en la muestra, calculando aproximadamente el número de años que (cuando menos en los programas) se lleva terminar (por ejemplo) la primaria (6), secundaria (3) y preparatoria (3). Catorce puntos equivaldrían a un alumno que reportó haber terminado cuarto semestre de la carrera, y así sucesivamente.

Los datos obtenidos fueron congruentes en general con los del punto anterior, en el hecho que los alumnos del turno intermedio, la mayoría estudiantes todavía, obtuvieron menos puntos que sus compañeros de la mañana o la noche. Sin embargo pese a que los alumnos de la mañana reportaron ser mayores (en edad) que los de la noche, no por eso necesariamente declararon tener más escolaridad. Podría pensarse que hubo algún problema con la interpretación de las encuestas pero no fue así. La observación directa y mi experiencia con grupos de todos los turnos me permiten afirmar que por alguna causa, tal vez de naturaleza laboral, adultos de mayor edad toman inglés por las mañanas. Mi

hipótesis al respecto es que mientras más edad tiene el individuo, su puesto en la empresa donde labora es más alto y le es más conveniente estudiar por las mañanas. De cualquier forma este tema queda pendiente para otra investigación al respecto. La gráfica muestra la tendencia mencionada.

Grado de estudios por turno

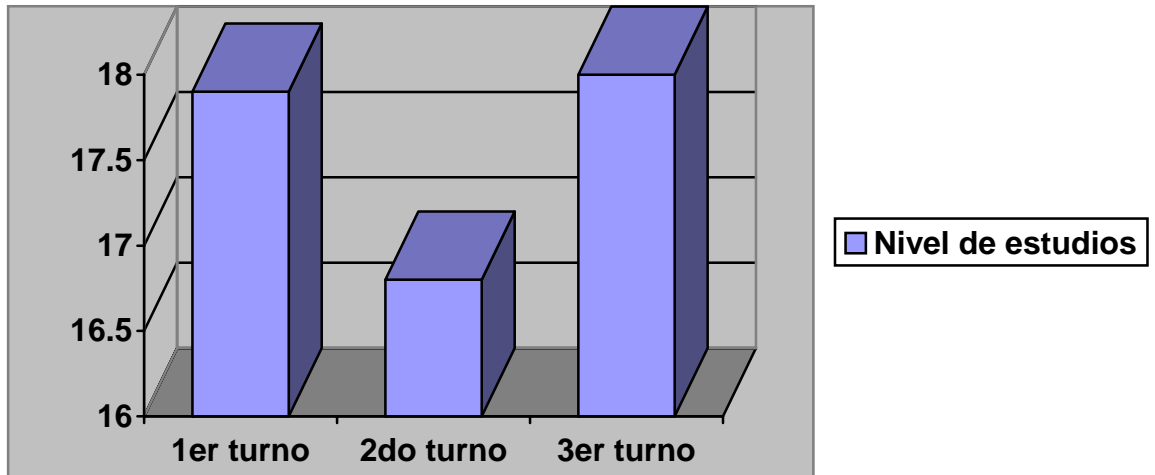


FIGURA 8

- *Último contacto con el inglés*

Un factor que sin duda influye también en la enseñanza del inglés para adultos jóvenes es el tiempo que una persona deja pasar sin estudiar la lengua extranjera. En mi opinión es un factor que debe tomarse en cuenta en el diseño de cursos, pues no es lo mismo iniciar el estudio de otro idioma careciendo de conocimientos previos, que hacerlo teniéndolos un poco olvidados debido al tiempo transcurrido sin practicarla, o simplemente continuar un nivel superior de un curso anterior recientemente finalizado. Son situaciones

diferentes a tomarse en cuenta al planear cursos de un idioma extranjero.

En general el alumno promedio de los cursos que nos ocupan deja pasar 2.83 años sin estudiar inglés al iniciar el estudio de la lectura en esa lengua. La gráfica donde se comparan los turnos muestra una curva distinta a las anteriores. Aparte, como se puede observar en el anexo 1, dos alumnos no contestaron esa pregunta.

Último contacto con el inglés

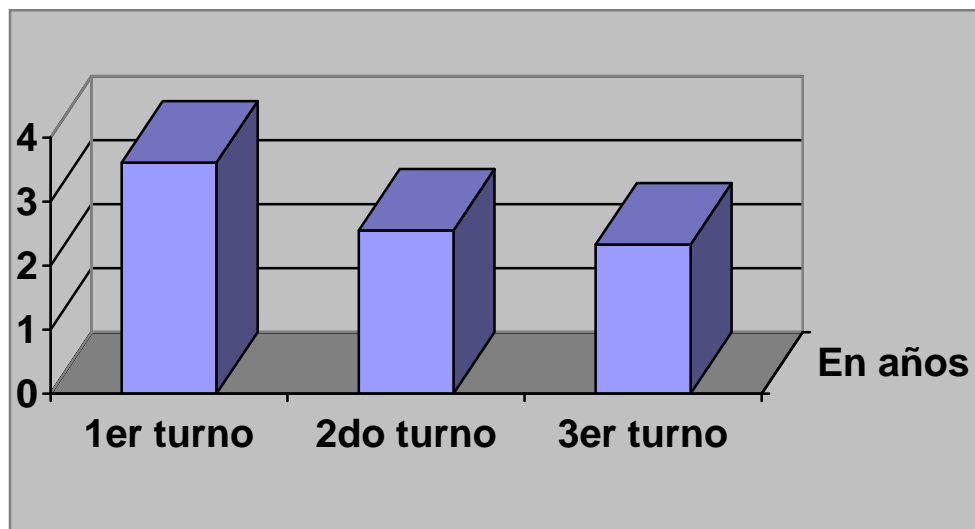


FIGURA 9

Esta variable la calculé en años. Como las preguntas fueron abiertas, en muchos de los casos me vi obligado a hacer "conversiones". Por ejemplo, cuando el alumno contestó "no estudio desde la prepa", tomé como referencia el último grado de estudios; Cuando contestaron "hace cinco años" simplemente escribí el 5.

En suma, los datos muestran que a mayor edad (como ocurrió en general dentro del turno matutino), es mayor el tiempo transcurrido sin estudiar el inglés, y tales números rebasan los dos años en el mejor de los casos, y casi llegan a cuatro en el peor. Las implicaciones de tales hechos se analizarán en las conclusiones.

- **RESULTADOS CUALITATIVOS**

Consideraré "cualitativas" al resto de las preguntas en este instrumento dado que, pese a ser cuantificables e incluso graficables, hubo necesidad de interpretar las respuestas. Esto es, no eran datos numéricos directamente trasladables desde una hoja de cálculo. La muestra con que trabajé es significativa dentro de la población total de alumnos de la FCAUNAM. No obstante decidí, al presentar los resultados a continuación descritos, no subdividir todavía más la muestra y presentar resultados por turnos, por lo que en adelante hablaré en términos de todos los encuestados.

- ***Motivos para inscribirse al curso***

Muy probablemente esta sea la pregunta de la encuesta con más implicaciones. ¿Por qué están los alumnos en nuestro grupo? Las respuestas por supuesto ejercen influencia en toda la extensión del curso, si se toman o inclusive si no se toman en cuenta por parte de los académicos involucrados en su organización e impartición. Dado el caso, las respuestas a esta pregunta deberían influir en la existencia misma del curso en cuestión. Por ello considero de extrema relevancia

indagar los motivos de los estudiantes para llevar un curso determinado.

Así pues, los alumnos mencionaron varias razones, debido principalmente a que la pregunta era abierta. Esta era: "Me inscribí en el curso para ...". Las respuestas obtenidas se dividieron en dos grandes grupos: Hay quienes toman el curso para cumplir con el requisito y quienes declaran tener alguna razón para hacerlo. (Hago un paréntesis para recordar las diferencias entre *lo pensado* y *lo contestado* en una encuesta). La muestra consistió en 71 alumnos elegidos de los tres turnos. 55 contestaron haberse inscrito para cumplir con el requisito de titulación, y 16 mencionaron otras razones. Tres cuartas partes de la muestra reconocieron haberse inscrito para cubrir el requisito. Cabe destacar que 10 alumnos del total manifestaron su interés por un curso de inglés en sus cuatro habilidades, pese a ser esta una encuesta aplicada en un contexto donde los alumnos **ya estaban inscritos** en un curso para leer en inglés.

Razón para inscribirse (segunda encuesta)

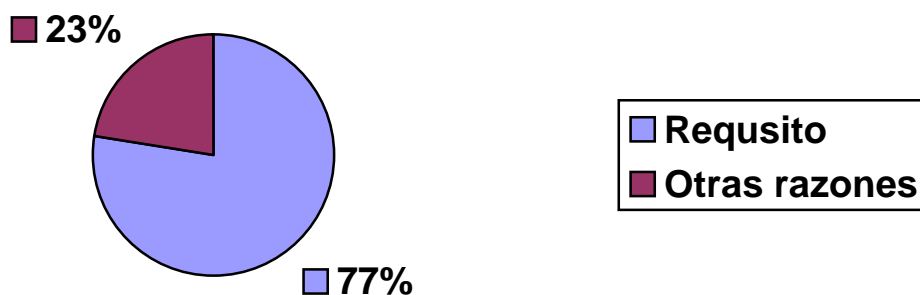


FIGURA 10

- **Necesidad de aprender**

A continuación presento los resultados de las preguntas nodales de la tesis. El concepto de necesidad es complejo, como ya vimos, en el contexto de la enseñanza de lenguas, incluso para quienes se han dedicado a trabajar en y con él. Sin embargo a los encuestados se les presentó una alternativa en mi opinión clarificadora: Debieron elegir entre las palabras "necesitó ..." y "me gustaría...". Así traté de aproximarlos aunque fuese de una manera muy esquemática a una de las componentes de la necesidad: La diferencia entre una situación de aprendizaje por curiosidad y otra por apremio.

36 alumnos del total declararon necesitar aprender a leer; 18 dijeron querer mejorar su vocabulario en inglés, 14 más se interesaron por el inglés en su modalidad de 4

habilidades. El resto (9) mencionaron la traducción y dieron respuestas no aplicables al estudio. Otros simplemente no dieron información.

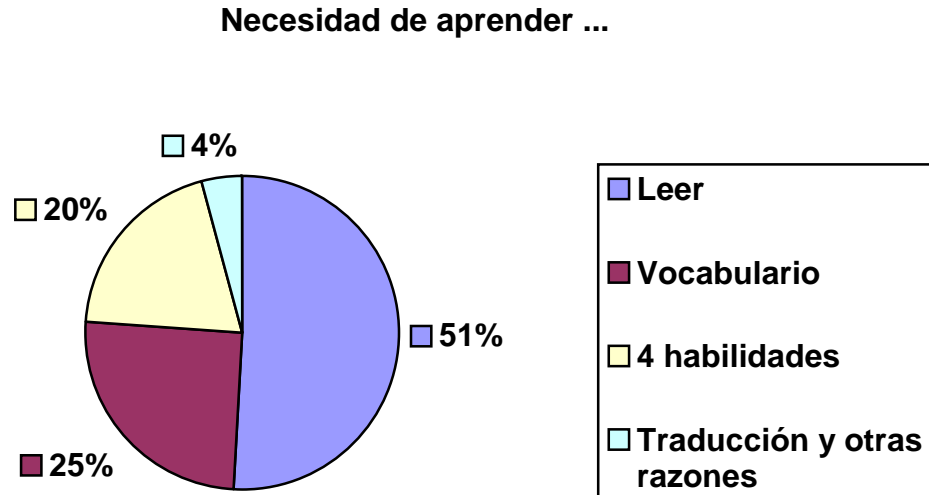


FIGURA 11

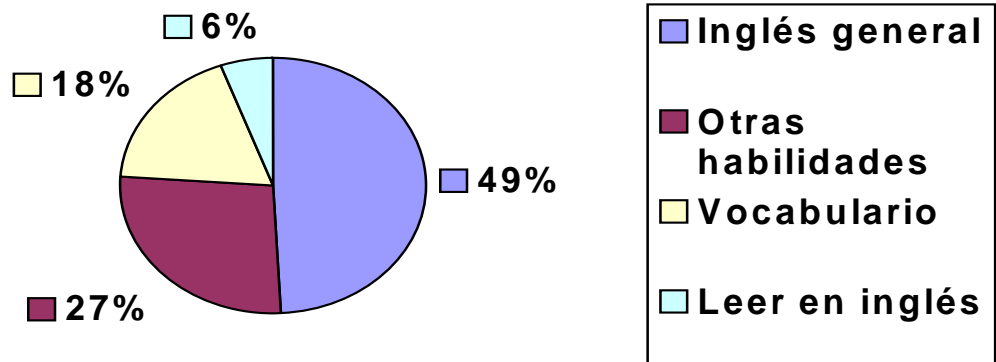
- ***Gustos personales***

En el rango que va entre necesidades manifiestas hasta lo que podría llamarse "gustos personales" (el enunciado concreto a completar fue "durante el curso también me gustaría aprender ..."), la respuesta más recurrente fue "cuatro habilidades" (35 encuestas)⁶. Algunos de ellos especificaron cuál de esas habilidades les interesaba, y

⁶ Tuve que interpretar las diferentes formas en que los alumnos expresaron esa idea. porque, claro está, ellos no son expertos en el léxico propio de la lingüística aplicada.

otros dieron información adicional como "traducción", "escuchar" o "escribir". En segundo lugar de recurrencia, 19 pusieron énfasis en aspectos tales como la traducción, gramática, comprensión auditiva o no contestaron. 13 alumnos manifestaron su interés por aprender vocabulario y 4 insistieron en aprender a leer en inglés.

A los alumnos les gustaría aprender ...



En esta gráfica represento de una manera resumida y reinterpretada la información vertida por los alumnos en el enunciado referido a "deseos de aprender".

FIGURA 12

• **Actividad laboral**

Con la idea de conocer más a los encuestados, ya expresada con anterioridad en este capítulo de la tesis, me aboqué a averiguar acerca de la situación laboral de los alumnos, encontrando que 55 de ellos declararon estar

trabajando y 16 no. Esta pregunta corresponde a lo que me atrevería llamar la parte "EOP" del trabajo, donde la atención está puesta en los alumnos a quienes tal vez les convendría más un curso diseñado para propósitos ocupacionales.

Situación laboral

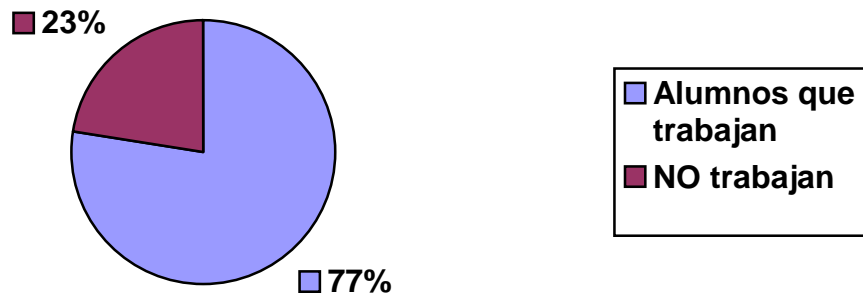


FIGURA 13

- **Inglés en el trabajo**

De los 55 alumnos que declararon estar trabajando, solamente 31 dijeron utilizar el inglés en el trabajo. El resto decidió no contestar la pregunta. Las áreas laborales donde más utilizan el inglés son cómputo (11), "otros" 11, en estados financieros y documentos laborales (5).

Inglés en el trabajo (por áreas)

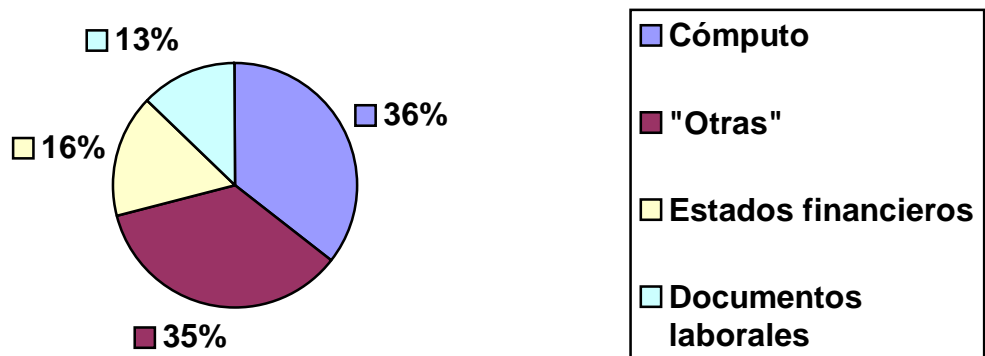


FIGURA 14

- **Actividad académica**

Para completar el "espectro" EAP-EOP, presento los datos relevantes al segundo enfoque. De los 71 encuestados, 47 dijeron estar estudiando y 22 no. 2 no contestaron. A los estudiantes se les preguntó si trabajaban o no.

Estudia mientras trabaja

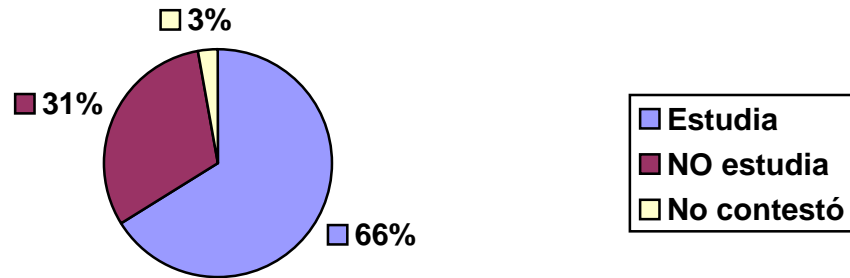


FIGURA 15

- **Utiliza el inglés en la escuela**

Una duda muy importante en torno a la lectura en inglés era saber qué tipo de material consultaban los estudiantes encuestados. Este tipo de información nos permite también planear mejor los cursos, sobre todo los dirigidos a propósitos académicos. De los 41 alumnos que contestaron esa pregunta, 22 dijeron usar el inglés para leer libros. 7 dieron respuestas diversas, 5 contestaron con respuestas no clasificables, 3 lo usan para leer artículos, 2 para finanzas y 2 para áreas relacionadas con la carrera.

Utiliza el inglés en la escuela

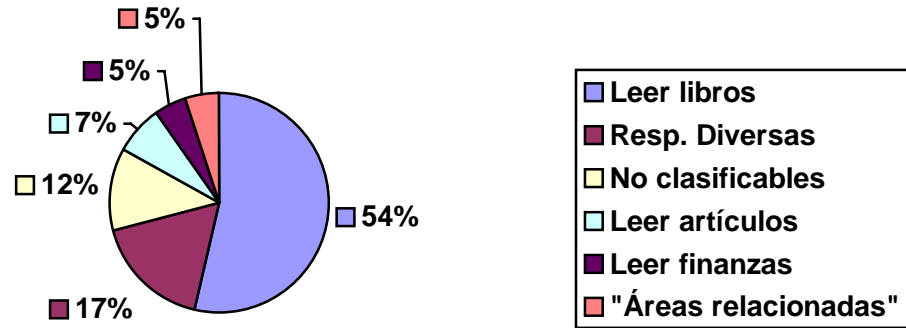


FIGURA 16

• EL SEGUNDO CUESTIONARIO

Por favor conteste el siguiente cuestionario. La información que de él se obtenga servirá para completar un estudio sobre necesidades de aprendizaje del idioma inglés, especialmente en el área de comprensión de lectura para negocios. Por favor responda lo más honestamente posible a las preguntas. *Sus respuestas NO influirán en su(s) calificación(es) durante el curso.* (El cuestionario es anónimo). Se pretende conocer sus respuestas para, en última instancia, mejorar los cursos. Por favor lea brevemente todas las preguntas antes de comenzar a contestar.

Fecha:

Año de nacimiento:

Horario en que estudia el curso:

Carrera (subraye o tache):

CONTADURÍA

ADMINISTRACIÓN

INFORMÁTICA

Ultimo grado de estudios:

Termine los siguientes enunciados.

Me inscribí en el curso para

En el curso necesito aprender

Durante el curso también me gustaría aprender:

¿Trabaja o ha trabajado?

SI NO

En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, explique en qué o cómo ha utilizado el inglés en el aspecto laboral.

Durante sus estudios ¿ha tenido la necesidad de utilizar el idioma inglés?

SI NO

En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, explique en qué o cómo ha utilizado el inglés en el aspecto académico.

¿Hace cuánto fue su último contacto formal con el aprendizaje del inglés?

IX. CONCLUSIONES

Los datos aportados por los sondeos anteriores brindan mucha información *per se* para la integración de un análisis de necesidades. Pero no son concluyentes en sí mismos. En este capítulo pretendo explorar principalmente sus implicaciones en el diseño de cursos para propósitos ya sea académicos u ocupacionales.

- LO QUE NO ES LA TESIS

Hasta el momento he evitado escribir sobre lo que *no* es la tesis, y quisiera aprovechar el espacio para hacerlo. Un análisis de necesidades es algo muy complejo. Debe responder a muchas y muy diversas interrogantes, en lo que llamaría varias "dimensiones", y cada una de ellas tiene un peso específico diferente según la situación analizada. Por ejemplo, pensemos en un curso de inglés para niños entre 4 y 6 años, de alto nivel socioeconómico, que viven en la ciudad de México. Los **aprendientes** ejercen poca influencia, consciente o inconsciente sobre los contenidos de ese curso. Son más bien los **docentes**, quienes junto con los padres o **patrocinadores** quienes tendrían la responsabilidad más fuerte en la elección de los contenidos y la metodología (dada la corta edad de los educandos, (quienes en este caso muy poco podrían influir en las decisiones en torno al rumbo de su educación) y, por supuesto, también influiría el **entorno** (concepto ya de por sí difícil de definir o analizar pero que podemos llamar *lo social*), el cual juega un papel preponderante en los propósitos y quehaceres del curso. Hasta

aquí he resaltado las palabras docentes, patrocinadores, aprendientes y entorno. Quiero también mencionar el papel del avance del conocimiento en las áreas que aportan innovaciones directamente a la lingüística aplicada, así como el (lento, diría yo) proceso de asimilación, aplicación y prueba de tales avances. Sin pretender elaborar una taxonomía para el A. de N., creo que en general esas serían las dimensiones a considerar cuando se realiza uno. Y no debe olvidarse que según la situación, cada elemento tiene diferente importancia en el proceso.

En el caso particular de este trabajo, no toqué el tema "profesores" o docentes. Lo hice porque debido a razones de índole administrativo laboral, en este caso la población docente es demasiado heterogénea e inestable. La forma en cómo se contrata la planta de profesores y la falta de una sólida y constante labor de **administración escolar** traen como resultado el contar con un grupo de profesores a los que sondear o entrevistar resultaría poco útil para el estudio. Tampoco es posible incluir el **programa** de estudio porque simplemente no lo hay. Cada profesor define su propio material de trabajo (bibliografía), por lo que este aspecto tampoco "pesaría" en el análisis, y no se incluyó. Las **instalaciones** (que tal vez en otro caso sí influirían en el concepto global de "necesidades"), no presentan un problema y aunque como otros puntos, debe contar con un lugar en el A. de N., aquí su importancia no es determinante.

Por último, si partimos de la premisa de que todo instrumento o desarrollo científico tiene una validez limitada y temporal, y permanentemente se haya en construcción, el A. de N. no es (ni tendría por qué ser)

diferente. También es muy probable que el instrumento omita algunos aspectos y que no pueda ser aplicado a otros. La tesis *tampoco* contiene un análisis de la situación administrativa, laboral, salarial, económica, política o ideológica del medio. Si bien quizá en algunos momentos se "filtraron" algunas afirmaciones relacionadas con esos temas, traté de mantener el alcance del trabajo dentro de parámetros académicos. Empero debo aclarar que si este trabajo se hubiera planteado como un proyecto de tipo laboral (digamos, una consultoría a la FCAUNAM para mejorar de manera práctica su área de enseñanza de lengua), me habría visto en la necesidad de incluir reflexiones sobre estos temas.

Por último: Estas conclusiones dejan muchas *propuestas* abiertas. Por ejemplo, en unas cuantas líneas más se hablará de la utilidad de contar con un perfil psicopedagógico de los estudiantes inscritos en los cursos de lengua extranjera. Así como esa idea surgida del estudio y de la práctica docente cotidiana, presentaré otras. Sin embargo y por razones de espacio y alcance del trabajo, no profundizaré en ellas. Además este párrafo presenta un conflicto metodológico. ¿Por qué hablo de *propuestas* donde debería estar hablando de conclusiones? Creo que se podrían hacer muchas cosas para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en la FCAUNAM. Podría comenzarse, hablando en términos políticos, con unas simples reformas o hacer una revolución. Reformas sencillas como organizar grupos solo de contadores o de administradores acarrearían beneficios inmediatos a los cursos, pues podría aumentar la cantidad de vocabulario especializado visto. Luego entonces, aprovecho la oportunidad para *sugerir* ideas dentro del rango mencionado entre cambios menores o un cambio

mayor, debido a que mi propuesta se sitúa más dentro de éste último.

• **CONSIDERACIONES PRELIMINARES**

Volviendo al inicio de este apartado, (o lo que sí es esta tesis), procederé revisando uno a uno los rubros tratados en la segunda encuesta, comentando su importancia y sobre todo cómo aportan elementos para la elaboración de cursos de inglés en la FCAUNAM. En algunos casos incluiré también reflexiones surgidas tanto del análisis de datos como de mis experiencias personales surgidas de la interacción con la situación de enseñanza.

Lo anterior me lleva a pensar que un análisis de necesidades no es algo trivial, como podría llegar a pensarse. Es (o debería ser) un instrumento con el cual se debería trabajar para llegar a la toma de decisiones fundamentadas, previas a la apertura de un curso o un plan de estudios. El análisis de alguna manera se hace, pero generalmente se procede con base en percepciones generales, las cuales por lo regular están empañadas por los conocimientos profundos o no, imaginarios y prejuicios personales de los encargados de diseñar cursos. Por eso pienso que aparte de ser una lista de situaciones a tomar en cuenta durante el diseño, el A. de N. en mi opinión debe también tratar los problemas que pueden influir en el éxito de un curso, como parte inicial en la planeación del mismo. Así como un curso no puede impartirse sin programa (aunque el programa sea un libro), tampoco debería planearse sin un estudio lo más completo posible de las necesidades.

En suma, al llegar a la fase final del trabajo pretendo en las siguientes líneas por una parte reflexionar sobre el estado actual de la enseñanza de la lectura en la FCAUNAM y por la otra, explorar desde mi perspectiva las implicaciones y posibilidades existentes a futuro. En este caso la visión es promisoría pues se abren un sinnúmero de nuevas posibilidades y oportunidades de mejoramiento e innovación.

- **EDAD, CARRERA, ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS Y ÚLTIMO CONTACTO CON UNA SITUACIÓN FORMAL DE APRENDIZAJE DE INGLÉS**

Las variables mencionadas en el título tienen todas que ver con el tiempo. Veamos por ejemplo la edad. Hay en las aulas de inglés de la FCAUNAM alumnos cuya edad promedio es de 25.5 años, con todo lo que ello representa. Los profesores deben tratar con adultos jóvenes con características cognoscitivas e intereses y motivaciones semejantes (cabe aquí recordar que por el área de conocimiento propia de la FCAUNAM, debería esperarse incluso una similitud en intereses y expectativas personales). Por ello tenemos ya una gama de aspectos concretos a tomar en cuenta a la hora de planear los cursos. Y no solo eso: Con esto se plantea la necesidad de investigar más a fondo acerca de los estilos de aprendizaje e intereses particulares de los alumnos a quienes se dirigirán los cursos.

En una época donde se impone la sobreespecialización debido a la gran diversidad existente en nuestros quehaceres, ya no podemos hablar de algo en términos generales (salvo a nivel introductorio). Ahora -pienso- es indispensable considerar las particularidades inherentes en cada entorno. Esto pues, arroja las primeras conclusiones. A la hora de

proponer un curso para los estudiantes de administración o contaduría de la FCAUNAM, será necesario (no en balde esto es un análisis de necesidades) ahondar en lo que implica tener por la mañana y por la tarde estudiantes cercanos a los treinta años, y en el transcurso del día estudiantes de 20 años (en términos generales). Dado el número de alumnos que toman los cursos de inglés (más de 2000 al año), también se justifica plenamente contar con su perfil psicopedagógico para tener más información utilizable en el diseño de materiales.

El asunto de la carrera nos muestra una situación muy clara. Hay un mayor porcentaje de contadores que de administradores, siendo éstas las carreras predominantes. Por lo tanto, los planes de estudios para el estudio del inglés deben considerar ese hecho. (Éste fue uno de los resultados encontrados en ambas encuestas).

Pasemos ahora al tema del último grado de estudios. La tendencia del punto anterior (alumnos de mayor edad en los turnos matutino y nocturno) tiene un impacto también e esta parte, y probablemente sea de mayor trascendencia. En mi opinión aquí se define *la esencia* del curso (o su orientación, para ser más prácticos). Es en este punto donde cobran relevancia los conceptos de lengua para propósitos académicos u ocupacionales. Es indispensable tomar en cuenta la situación económica del estudiante para decidir qué enseñarle. Así pues, no es lo mismo tratar con prácticamente egresados, a quienes un curso con propósitos ocupacionales les resultaría más pertinente, que con estudiantes de tiempo completo a quienes -en mi opinión-, les resultaría más útil el enfoque para propósitos académicos. Pero tampoco debemos

olvidar que ésta es una situación dada. Trabajamos con los estudiantes y los problemas que nos tocan, pero eso no significa que siempre deba ser así. Como docente e investigador *reacciono* de esta manera a la situación, y podría decirse que las ideas vertidas en estas conclusiones son "enmiendas" a la situación presente. El investigar más sobre los puntos mencionados podría traer consigo importantes mejoras, pero también podría dar pie a un replanteamiento o un cambio generalizados de los cursos de comprensión lectora en inglés (sobre lo cual, dicho sea de paso, versa la propuesta).

Hay pues una tendencia marcada de los jóvenes que aún estudian la carrera a inscribirse en turnos "intermedios", en contraposición a la gente estadísticamente un poco mayor que ellos, quienes lo hacen muy temprano por la mañana o muy tarde, por la noche. Pero ¿influye este hecho en la planeación académica o administrativa? En mi opinión sí. Si se llega a un punto donde se tome en cuenta la especialización de los estudiantes, y se considere el mejor entorno para su aprendizaje, esta variable influye definitivamente en el tipo de curso a impartir. A los estudiantes-estudiantes (a diferencia de los trabajadores-estudiantes) se puede exigir más, con la seguridad de encontrar más respuesta en materia de trabajos, tareas o autoestudio. Su actividad primordial es académica, y la mayor parte del día la pasan en las aulas o la biblioteca. En el otro caso, con trabajadores que estudian, el enfoque debe ser distinto. El tipo mismo de ejercicios o actividades en clase debe ser diferente, sobre todo para quienes toman el curso

después del trabajo. La edad y la experiencia de los estudiantes influye y debe ser un factor a tomarse en cuenta.

En suma, conocer el nivel de estudios de nuestra población estudiantil es información fundamental para la planeación de cursos dentro de la corriente de inglés para propósitos específicos, y en el caso particular de la FCAUNAM nos enseña que si se desean proponer reformas o cambios, se deben considerar los dos grandes grupos de población estudiantil.

Un tercer factor que decidí considerar antes de elaborar alguna propuesta didáctica, fue el tiempo de "latencia" de la lengua extranjera en el alumno. Este aspecto reviste (en mi opinión) un interés particular. Si la población estudiada fuera de una universidad sin bachillerato incorporado, podría asumirse un origen bastante diverso de los aprendientes. Sin embargo la UNAM (como la Universidad Autónoma Chapingo, por ejemplo) cuentan con un bachillerato *propio*, y el porcentaje más alto de sus estudiantes proviene de ahí. Como dije antes, esta puede ser una interesante veta para estudios ulteriores⁷.

Así pues existe una cierta regularidad tanto en el tiempo que los alumnos dejan de estudiar inglés antes de retomarlo para acreditar el requisito, como en su "origen escolar", este último aspecto observado directamente. En

⁷ ¿Qué porcentaje de alumnos provienen de la Escuela Nacional Preparatoria o de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades? ¿Cómo influye esa formación en los alumnos? (No olvidar que una privilegia las "4 habilidades" y la otra la lectura en inglés). ¿Por qué por ejemplo, alumnos del CCH que estudian 2 años lectura en inglés se inscriben un semestre más en la FCAUNAM?

términos generales los alumnos dejan de estudiar inglés 2.8 años y provienen en su mayoría del bachillerato universitario.

Evidentemente el tiempo de "latencia" trae consigo una importante falta de práctica, *mas no* un vacío. Estos casi todos "falsos principiantes" cuentan en su mayoría con amplios conocimientos de la lengua inglesa debido a su experiencia previa aprendiéndola. Con ellos en realidad no se parte de cero, aunque con algunos otros sí. (Unos cuantos estudiantes, diría yo un uno por ciento, argumentaban haber estudiado otra lengua en el bachillerato. Por todo lo anterior se puede concluir además que deben atenderse 3 grupos en función de su conocimiento previo del idioma: Los que vienen de la ENP, donde impera el estudio de la LE en sus 4 habilidades; los egresados de la ENCCH donde se enseña lectura en inglés y "los otros", quienes pueden ser alumnos de 4 habilidades o lectura pero de otro idioma o no haber estudiado una LE en absoluto.

Esta información debe tomarse en cuenta a la hora de definir un programa para el estudio del inglés como LE, haciendo exámenes de colocación adecuados no solo en el aspecto lingüístico. Es importante ir más allá en el diagnóstico de necesidades, preferencias y aptitudes de los estudiantes, y ofrecer cursos diversos diseñados para cubrir el mayor número de variantes posible.

Finalmente, los datos comentados también reflejan la necesidad de llegar a un grado de homogeneización de los conocimientos previos de los alumnos. Este dato debe considerarse en *cualquier* propuesta. Además nos enfrentamos a un problema de diversidad. Es decir, no es lo mismo un

estudiante de la Nacional Preparatoria que uno del CCH, o uno de las carreras de Administración o Contaduría, aunque todos coinciden estadísticamente en la cuestión de la "latencia".

• **MOTIVOS PARA INSCRIBIRSE AL CURSO**

El alumno se inscribe fundamentalmente para cubrir un requisito establecido, mediante el cual podrá proceder a titularse o a cursar estudios superiores o de especialización. Cuando menos eso manifestaron los encuestados en ambos instrumentos. Solamente un 23 por ciento expresó otros motivos. La mayoría de ellos en mi opinión lo hizo para no sentirse tan mal por el hecho de pagar y emplear tiempo en lo que la honesta mayoría consideró un trámite. Sería interesante preguntar a quienes terminan dichos cursos si, de haberseles dicho que el curso era opcional, lo hubieran llevado. Por mi experiencia pronostico que un 90 por ciento preferiría no invertir su tiempo en un curso así.

¿Qué expectativas pedagógicas puede generar una población en su mayoría forzada (por lo mismo más bien desmotivada), a quien por añadidura la lectura en inglés no es precisamente de su interés y con los inconvenientes mencionados en el punto anterior? Es obvio que aun con las mejores intenciones, la preparación teórica más actualizada en la materia, y una disposición especial del profesor a la lectura, los resultados no pueden ser demasiado buenos. ¿Qué tanta *relevancia* (entendida como la posibilidad de inclusión de los conocimientos aprendidos en la cotidianeidad) se puede alcanzar en una situación de tal naturaleza? Muy poca o casi

ninguna. Sabemos que la motivación⁸ juega un papel trascendental en el aprendizaje. En este caso se carece de tal motivación por lo que desde mi punto de vista, se da una situación de aprendizaje *muy* deficiente y desventajosa, con respecto a otras situaciones de aprendizaje.

• **MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE**

Como hemos visto, el concepto de necesidad es muy complejo, y visto desde la perspectiva de los aprendientes, va de un simple deseo hasta algo indispensable para ellos. Eso lo vuelve también muy subjetivo, pero cuando menos a los lingüistas aplicados nos proporciona un punto de referencia. Al alumno estas sutilezas le resultan desconocidas.

En un afán por obtener respuestas congruentes con la definición de expertos, me aventuré a indagar acerca de la motivación del alumno en relación con los cursos de inglés.

⁸ La palabra motivación proviene del término latino *motivus* (una causa para moverse), mismo que se deriva de *motus* (movido). (The New Encyclopaedia Britannica 1982:12, 557). Hay muchas teorías filosóficas y psicológicas que tratan de explicar el concepto. Lo que yo entiendo es que cuando existe un desequilibrio en los individuos, estos luchan por restaurar dicho equilibrio. A esta lucha se le conoce como *motivación*. No obstante, no todo se relaciona con el comportamiento instintivo. "En las tempranas concepciones de motivación, una necesidad o impulso era vista como el instigador o "motor de la acción". (Ames, et al, 1984:1. Ausubel, et al (2003) dedican un capítulo completo al estudio de la motivación. "La motivación, aunque no es esencial para el aprendizaje limitado y a corto plazo, es *absolutamente* necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de cualquier disciplina" (Ausubel, et al, 2003:347).

Decidí englobar las acepciones del concepto necesidad en el de *motivación*, por razones prácticas. Está claro que un gran porcentaje declaró tomar el curso por requisito y otros no. Sin embargo quise saber si existía otra motivación con la cual pudiera justificarse el diseño de otro tipo de curso. Así pues *traduje* en la frase "Me gustaría aprender" uno de los extremos de nuestro concepto de necesidad (el del simple interés por aprender algo, más bien por gusto), y con "Necesito aprender" traté de obtener información sobre lo que el encuestado podría considerar más urgente, en comparación con lo primero.

- **NECESIDAD**

El 51 por ciento de los alumnos contestó necesitar aprender a leer. (Es hasta cierto punto obvio que, al aplicarse la encuesta con alumnos *ya inscritos* en un curso de lectura, estos dieran que *necesitaban aprender a leer*). Un 25 por ciento, en ese contexto, declaró necesitar vocabulario, pero un 20 por ciento fue más allá de la situación, y pese a estar inscritos en el curso de lectura, declaró necesitar un curso de inglés general. Sería interesante sondear alumnos no inscritos para conocer si elegirían un curso de lectura o uno de inglés general. Claro que en dicha investigación tendrían que descartarse quienes ya cubrieron el requisito, vía curso o examen, y a los provenientes de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, quienes llevan lectura en inglés por dos años⁹. Además debería considerarse que los egresados

⁹ Por supuesto que tal estudio rebasa el alcance de la tesis, y en mi opinión es algo redundante pues, por mi experiencia como observador

de la ENP han llevado ya inglés general, y sería necesario evaluar su *actitud* presente hacia esa lengua, después de sus experiencias de aprendizaje.

La conclusión de estos datos es que, ***pese a estar inscritos en un curso de lectura, los encuestados manifestaron un interés importante por otro tipo de curso.***

- **INTERÉS GENERAL POR EL INGLÉS**

A la pregunta "Durante el curso también me gustaría aprender ..." el 76 por ciento contestó algo relacionado con inglés general. La situación es la misma que la anterior, en cuanto al contexto *ya definido* donde se aplicó la encuesta (es decir, alumnos inscritos en un curso de lectura en inglés); Sin embargo el alumno aquí sí se *explayó* en su *motivación* para estudiar el idioma: Desea hacerlo en una modalidad más amplia. Éste es el punto central del trabajo de tesis: la demostración de la no relevancia de los cursos actuales de lectura en inglés.

- **SITUACIÓN LABORAL E INGLÉS EN EL TRABAJO**

Para continuar con el perfil de los alumnos de la FCAUNAM y sus características directamente relacionadas con el aprendizaje del inglés, pensé que un dato importante para

participante, puedo adelantar que los alumnos del CCH estarían interesados en algo diferente para ellos, es decir un curso de cuatro habilidades, y los de la ENP querrían mejorar las habilidades adquiridas. No obstante sería interesante comprobar todo ello con instrumentos de investigación diferentes a la observación participante.

el diseño de los cursos podría ser conocer su actividad laboral. 77 por ciento de los estudiantes declararon estar trabajando y un 23 por ciento no. Esto me permite concluir en primer lugar que en los cursos de idioma deben predominar los propósitos ocupacionales. En primera instancia porque el alumno aun antes de finalizar sus estudios ya trabaja, y seguramente (dado el entorno internacional de las actividades económicas actuales) el inglés lo necesita para trabajar, más que para estudiar. Por otra parte los alumnos que solamente estudian, con toda seguridad se encontrarán en aquella situación más adelante.

Esto no implica (por supuesto) *ignorar* los propósitos académicos. Solamente creo que se les debe reorientar y subordinar a los propósitos ocupacionales.

Me explico. La mayoría de los estudiantes llegan a las aulas estudiadas con una experiencia de *cinco* años lectivos de estudio del inglés. Es decir, existe un conocimiento previo de la lengua, y en mi opinión eso no es trivial. Así pues se plantea una disyuntiva: ¿capacito al estudiante para la resolución de los problemas lingüísticos que enfrente durante su carrera o lo hago con miras a su inserción en el ámbito laboral? Mi respuesta es que se pueden lograr ambas cosas, y sobre esa idea gira mi propuesta. Y para estructurarla fueron necesarios, como puede verse, resultados de un análisis de necesidades como éste, que describe esta componente de nuestra población meta.

Para ampliar el perfil de los alumnos con actividades laborales también pregunté si quienes trabajaban utilizaban el inglés y cómo.

Para empezar el 44 por ciento declaró no utilizar el inglés en el trabajo. Del 56 por ciento restante que sí utiliza el inglés la mayoría lo hace en el área de cómputo (36), actividades no específicas (35), cuestiones financieras (16) y laborales (13). Esto también nos da una idea de hacia dónde dirigir los cursos.

Otro dato (interesante no solo para la planeación de cursos de inglés) es que un 66 por ciento de los alumnos inscritos a los cursos de lectura en inglés también *trabaja* (ver Figura 15). Ese hecho pone de manifiesto que, en los programas, por ejemplo, debe darse un peso específico al autoestudio, por razones de tiempo disponible.

Sólo 41 alumnos (el 57.7 por ciento de la muestra) contestó la pregunta acerca de si utilizaban el inglés en la escuela (probablemente por ser la última pregunta de la encuesta). *El 95 por ciento lo utiliza para leer* (y en ese grupo los libros son lo prioritario). Desde mi punto de vista esta respuesta justifica por sí sola la inclusión de la lectura en el currículum de los alumnos de la FCAUNAM.

- **EL INGLÉS COMO HERRAMIENTA EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS. MÁS ALLÁ DE LA ENCUESTA**

Sin la encuesta para mí era ya evidente que algo no concordaba entre la motivación de los alumnos hacia los cursos y el contenido de estos. De hecho esa situación anómala fue la que me impulsó en primera instancia a sondear la situación. Por eso ahora puedo afirmar que los cursos de lectura en la FCAUNAM carecen de un enfoque, alcance y sustentos teóricos para impartirse, aparte de la falta de interés manifestada por los alumnos mismos. Con esto, aclaro,

no quiero decir que la lectura en inglés deba "erradicarse" de la Facultad. Creo que ésta podría subsistir en espacios y con alcances muy concretos y bien definidos, eso sí, *totalmente distintos* a los actuales. De la misma forma es manifiesta la **necesidad** de la mayor parte de los estudiantes por aprender el inglés a otros niveles. Por lo anterior, en mi opinión el esfuerzo general deberá enfocarse hacia los cursos de cuatro habilidades.

Hasta aquí quedan comentados, a manera de conclusiones, los resultados de las encuestas aplicadas.

X. LA PROPUESTA

A continuación presentaré los elementos que considero indispensables a tomar en cuenta para la elaboración de una propuesta personal para la enseñanza de inglés en la FCAUNAM. Un poco a la manera del capítulo anterior, debo advertir al lector que se trata de un primer acercamiento a la resolución de una situación, como se ha visto, novedosa. Es decir, en la FCAUNAM no se ha aplicado (hasta el momento) por parte de la institución ninguna metodología específica para mejorar de una manera sistemática la forma de impartir el inglés. Luego entonces, sin necesariamente constituirse en un diseño formal de curso, se presentan enseguida algunas líneas generales a ser tomadas en cuenta en la construcción de una propuesta didáctica para la enseñanza de inglés en la FCAUNAM. La siguiente Figura muestra los puntos que se desarrollarán más adelante.

La Figura número 17 muestra los puntos principales a considerar en esta tentativa de solución original a los problemas presentados en la FCAUNAM dentro del área de enseñanza del inglés. Cada inciso se desglosará en el momento pertinente, con cierto grado de profundidad. Como se ha mencionado con anterioridad, el lector no deberá esperar un desarrollo formal de materiales ni un completo plan de estudios. Hablaré de los elementos indispensables a tomar en cuenta en el desarrollo total de alguno de los elementos mencionados, ya que la creación misma de ellos no es el fin de la presente tesis.

Elementos guía de la propuesta

- ☑ Enseñanza de Inglés con enfoques EAP/EOP
- ☑ Incorporación y capacitación de profesores especializados en el área
- ☑ Investigación y desarrollo de materiales, planes y programas de estudio orientados a las áreas de interés
- ☑ Ejecución de una administración flexible y receptiva a los cambios en el entorno.
- ☑ Evaluación

FIGURA 17

- *Enseñanza de inglés con enfoques EAP/EOP*

El primer "eje" a considerar como principio orientador deberán ser los enfoques de enseñanza para propósitos

específicos conocidos como EAP y EOP (inglés para propósitos académicos y ocupacionales, respectivamente). Dichos constructos en mi opinión se adecuan perfectamente a la situación estudiada en la FCAUNAM, como se detallará un poco más adelante. Rebasarlos o no tomarlos en consideración plena y cabalmente podría limitar de manera drástica las soluciones posibles al problema, toda vez que las ideas contenidas en ellos están aceptadas en el medio y son actualmente puestas en práctica para resolver problemas similares a nivel mundial (ver la Figura 1).

De hecho, el sustento teórico más importante de la tesis se encuentra en el ESP¹⁰, o inglés para propósitos específicos: *herramienta* utilizada para interpretar el fenómeno de la enseñanza del inglés y proponer innovaciones en el área. Este constructo teórico explica perfectamente el problema en cuestión: la posibilidad de capacitar a los alumnos para sus estudios (EOP) o para el campo de trabajo (EAP).

A diferencia de otros contextos (por ejemplo algunos casos de la educación media o hasta media superior, donde el objetivo de aprender inglés no es estrictamente ocupacional), la división entre propósitos académicos y ocupacionales encaja perfectamente en el contexto de aprendizaje de inglés de la FCAUNAM. Lo académico se justifica plenamente dada la duración de 9 semestres de las tres carreras impartidas ahí. Es evidente la necesidad de manejar adecuadamente textos en inglés para apoyar las asignaturas.

¹⁰ English for Specific Purposes

Por otra parte, el entorno de negocios donde se desenvolverá laboralmente el egresado demanda de él un manejo integral del idioma inglés. (Independientemente de que se utilice o no la mencionada lengua extranjera, gran parte de los empleadores exigen esos conocimientos a los aspirantes a ser contratados, y con ello se convierte en necesidad). Por eso, repito, me parece un acercamiento acertado para la solución particular de los problemas dentro de este contexto.

- ***Incorporación y capacitación de profesores especializados en el área***

(Formación de profesores de inglés con conocimiento o estudios en áreas de contaduría, administración e informática)

Si se desea mejorar la educación de los estudiantes meta de la investigación, es indispensable considerar la necesidad de contar con una planta docente especializada. Concretamente se necesitan profesores y profesoras que cumplan con un perfil profesiográfico definido, quienes puedan probar que cuentan con conocimientos y habilidades necesarios para impartir cursos de lo que llamaré "inglés de negocios".

Por lo general las situaciones de contratación de profesores de inglés comienzan (en mi opinión) a regularizarse en el aspecto de los perfiles profesiográficos. Siguiendo esa tendencia, los profesores elegidos para enseñar *determinados* cursos de inglés en la FCAUNAM no podemos seguir siendo los "típicos" profesores de inglés general. Es indispensable que el profesorado, en el momento adecuado, demuestre contar con algún grado de conocimiento en el tema que pretende estar enseñando en inglés. (En lo personal

pronostico que el profesor de inglés que simultáneamente trabaja en, por ejemplo, la Facultad de Derecho, Medicina y Ciencias Políticas y Sociales es una especie en vías de extinción, dada la sobreespecialización existente en todos los campos del conocimiento).

Dicho conocimiento del tema (aclaro) no es lo más importante en la formación de un profesor, pero es (desde mi punto de vista) más recomendable que un profesor maneje la jerga de los alumnos con quienes trabaja a nivel licenciatura, a que el mismo docente tenga (por ejemplo) únicamente los conocimientos propios de un profesor de lengua extranjera y bachillerato.

Sostengo lo anterior con alguna reserva, pues quiero dar a entender que, si bien seguirá existiendo un profesor *multimodal* el cual enseñe inglés general en cualquier parte, existe la posibilidad de que los instructores se especialicen en la atención de públicos específicos. Las cualidades y conocimientos de un maestro de niños de pre-escolar (para ilustrar con un ejemplo contrastante) son diferentes a las de un profesor de inglés para médicos.

El hecho de que exista ahora la licenciatura en Enseñanza de Inglés significa un *abastecimiento* de profesores muy interesante al campo de trabajo. Por mi experiencia personal he tenido la oportunidad de experimentar un par de situaciones peculiares, en la UACH (Universidad Autónoma Chapingo) y en la UAGro (Universidad Autónoma de Guerrero) donde fácilmente más de un 70 por ciento de los profesores de inglés no cuentan con un entrenamiento especial como tales. En la FCAUNAM por épocas ha ocurrido algo similar. La escasez de profesores provocada (a mi juicio) por la "juventud" de la

lingüística aplicada como disciplina científica y la excesiva demanda de profesores formados en ella, ha permitido la contratación de docentes carentes del perfil profesiográfico adecuado. Si esto ocurre en casos como la enseñanza de la comprensión de lectura y el inglés en 4 habilidades ¿Qué tanto ocurrirá algo similar o "peor" en el área de inglés para negocios? La respuesta es hasta cierto punto obvia: Si hay profesores de inglés para negocios, no podría decirse que estén sistemáticamente capacitados como tales (pueden haberse formado en el trabajo, pues hasta donde sé, no hay todavía diplomados o especializaciones en cursos de inglés para negocios).

Es por ello ya una prioridad académica empezar a planear en esa dirección: La profesionalización de los docentes que impartirán clases en la FCAUNAM.

En primer lugar es necesario establecer criterios claros para la contratación de docentes. Éstos deben tener una formación académica adecuada (a quienes no la tengan se les puede dar la oportunidad de regularizarse). Luego, la institución debe preocuparse por actualizar a los profesores orientándolos hacia los cursos particulares necesarios en la misma. Por último se les debe otorgar una categoría adecuada y contratación reglamentada, así como estímulos para la permanencia en la Facultad. Es imperativo reorganizar el trabajo en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en la FCAUNAM. Es increíble que dicha función sea delegada a una mediateca cuya única tarea sea organizar los cursos de requisito. Las sugerencias vertidas en este capítulo pretenden precisamente sentar las bases para ejecutar acciones encaminadas a dicha organización.

Lo mencionado en el párrafo anterior es un factor muy importante en la solución del problema de enseñanza estudiado pero, aclaro, no es *el más importante*. Si en una situación hipotética fuera necesario decidirse por solo uno de los puntos desarrollados en este apartado, no dudaría en elegir el primero, el de utilizar las herramientas proporcionadas por la corriente ESP.

- ***Investigación y desarrollo de materiales, planes y programas de estudio orientados a las áreas de interés***

Con la profesionalización de la planta docente en algunos aspectos de la lingüística aplicada, se esperaría que ésta fuese capaz de iniciar una "reacción en cadena" en el análisis, discusión, mejoramiento y actualización de sus propios planes y programas de estudio. Éstos, al iniciarse la discusión y reflexión sobre los mismos, seguramente irían sufriendo cambios y adecuaciones periódicas, mejorando en última instancia los productos. Dicho esfuerzo, necesariamente colegiado es propio del trabajo académico, ejecutado en las instituciones educativas.

En sí mismas, las cuatro acciones incluidas como elementos de la propuesta están muy relacionadas, en particular la presente con la anterior, ya que ambas parten de la idea de una mejora continua de la planta académica. Su actualización constante abriría también la posibilidad de alcanzar avances teóricos en el área, impulsando la tarea de convertir al académico en investigador de los procesos de enseñanza aprendizaje en los cuales participa.

Si hubiera una planta docente estructurada de manera adecuada (es decir, todo lo contrario a una contratación eventual sin prestaciones y/o compromiso y sentido de pertenencia a la institución), definitivamente se avanzaría en el conocimiento de los alumnos y los problemas que, a nivel de aprendizaje de lenguas extranjeras enfrentan. Esto podría lograrse como se hace en las otras materias, donde los profesores van a cursos y se involucran en el planteamiento, la discusión la solución de los problemas particulares. Con un conocimiento más profundo de la población y sus necesidades los planes y programas estarían mejor adaptados a la realidad educativa vivida.

Considerar esta opción seguramente *abriría la puerta* a un mejoramiento indiscutible de esta área en especial. Permitiría producir soluciones originales y tal vez únicas para la población estudiantil de la FCAUNAM, y evitaría los problemas inherentes al "transplante" de modelos no necesariamente adecuados¹¹.

- ***Ejecución de una administración flexible y receptiva a los cambios en el entorno***

Una administración escolar flexible y adaptable a los constantes cambios inherentes a la docencia de las lenguas extranjeras es indispensable en la implantación y gestión de un programa de estudios.

¹¹ En lo particular creo que éste es el caso de la *comprensión de lectura en inglés* no solamente en el contexto de la FCAUNAM, aunque para comprobarlo se necesitaría un trabajo aparte, seguramente no muy bienvenido para quienes la practican.

Durante el trabajo cotidiano surgen cuestiones como la duración de las sesiones, el intercambio de profesores en un mismo grupo, la preferencia de una bibliografía para un curso sobre otra, etcétera. Éstos y otros asuntos similares caen en la esfera de lo académico administrativo. El tamaño de los grupos, por ejemplo, ¿Quién lo define y qué criterios se utilizan? Cualquiera que sea la respuesta debe existir, como sistema, la idea de fundamentar académicamente de una forma sólida y expedita todas y cada una de las decisiones de este tipo, y no dejar que las disposiciones acordadas se conviertan en "leyes empolvadas" carentes de toda conexión con las realidades del momento.

Esto es un asunto delicado especialmente por estar insertos en una *macrouniversidad*, la cual, por ser una organización grande, adolece de los mismos males de toda institución agigantada, esto es, una incapacidad de tomar rápidamente decisiones y llevarlas a la práctica. Ya con anterioridad revisité a Thomas S. Kuhn (1971) en su *Historia de las Revoluciones Científicas* para hablar del tiempo que toma a las innovaciones hallar su lugar en la práctica de la ciencia. Bueno, ser conscientes de ese hecho tal vez nos permita evitarlo en la medida de lo posible.

Pienso en que en la toma de decisiones respecto a estos y muchos otros temas se debe utilizar un criterio más flexible del que normalmente se aplica en la actualidad. Dada la situación de estar insertos en una *macrouniversidad* las innovaciones no siempre permean de una forma rápida. Retomando a Kuhn, ya citado anteriormente, el conocimiento nuevo toma un tiempo en incorporarse a las disciplinas, por

eso mi énfasis en la necesidad de contar con una administración *flexible*.

Por lógica (y hasta desde la perspectiva militar), la toma de decisiones en una organización grande lleva más tiempo (en ocasiones *mucho más tiempo*) que en una mediana o pequeña. Propongo únicamente estar conscientes de ello para evitar, en la medida de lo posible, los efectos del "gigantismo". ¿Cómo? Manteniendo una actitud de apertura hacia los cambios o las innovaciones, por parte de las autoridades¹².

En mi opinión el panorama en este aspecto (como en el educativo mismo) no es muy promisorio. La Facultad parece tener prioridades distintas a la de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras. No existe en el ambiente un clima propicio para darle importancia al tema (prueba de ello son los años de enseñanza incuestionable del inglés con un enfoque erróneo, el cual se coordina desde una mediateca que no es parte de un centro de lenguas, y que en concreto al mes de mayo de 2006 *no es una mediateca*). Es decir, hay una desorganización y falta de conocimiento críticas en la materia. Los cursos se cobran a los alumnos, lo cual en mi opinión va en contra del espíritu de gratuidad en la UNAM. Probablemente, si se observa la situación completa desde el punto de vista económico, sea ése el mayor obstáculo. Mientras se sigan percibiendo ingresos extraordinarios

¹² De antemano pienso que la propuesta es bastante impracticable, debido a que las decisiones sobre cuestiones académicas están siempre impregnadas de buenas dosis de política, factores económicos, individuales e inclusive de azar.

difícilmente se va a querer erogar para mejorar la enseñanza del inglés en la FCAUNAM.

- **Evaluación**

Los aspectos teóricos en torno a los exámenes de acreditación no recibirán una atención especial en mi propuesta. Deberá tomarse en cuenta solamente que al final de los cursos, el estudiante deberá ser capaz de obtener una nota satisfactoria (para fines de contratación en un empleo) en los exámenes estandarizados vigentes.

Este objetivo por lo general se cubre dentro del mismo curso, pues las nuevas colecciones de materiales didácticos (llamados *métodos* por algunos), muestran la preocupación de los autores por mantener actualizados sus productos en este aspecto. De no ocurrir esto último, se recomienda entonces mantenerse alerta a los cambios en los mencionados exámenes estandarizados.

- **¿Una o varias propuestas?**

Dada la naturaleza del problema en cuestión, podrían instrumentarse varias propuestas que satisfacerían de distintas maneras las necesidades de aprendizaje de inglés en la FCAUNAM. Partiendo del hecho que el concepto de necesidad es multifactorial (o complejo), la manera de cubrir tal necesidad lo es también. Me atrevería a decir que cualquier estudioso, después de revisar un catálogo con definiciones de *necesidad de aprendizaje*, podría proponer la suya propia, y ésta sería igualmente válida a las otras. Por otra parte, un solo autor podría aventurar varios ofrecimientos; Yo mismo me

he visto en ese papel. Hay todo un continuo donde uno se puede desplazar, y se pueden crear proposiciones para hacer desde cambios cosméticos hasta considerar el entorno como laboratorio de experimentación inclusive para ideas no probadas. Yo opto por seguir una sola línea y claro, considerar algunas bifurcaciones, pero esencialmente el trabajo debería considerarse unívoco.

La propuesta que estoy presentando a continuación es, luego entonces, una entre varias posibles. Podría proponer todo un rango de ellas, las cuales irían, como dije, desde unos sencillos cambios *cosméticos* hasta uno o varios proyectos donde se replantarán modos totalmente nuevos (y bastante distintos entre sí) de organizar la enseñanza de inglés en la FCAUNAM. Así como encontré mediante el instrumento llamado *análisis de necesidades* una manera de abordar el asunto de la enseñanza de inglés en la FCAUNAM, otros investigadores podrían encontrar opciones distintas pero coherentes y válidas. En mi opinión si éstas aparecieran podrían sin mucho problema coexistir entre sí, brindándole de esa forma a los estudiantes la posibilidad de elegir la más conveniente a sus intereses¹³.

La tesis propone algo hasta ahora inédito y no abordado, y dado su carácter de proyecto nuevo no pretende ser muy detallado. Otra vez nos enfrentamos a la situación del continuo: Una propuesta demasiado general no puede concretarse; una demasiado *detallada* (por muy bien planeada) coarta la creatividad de quienes la vayan a instrumentar. Yo

¹³ Más adelante tocaré el tema de la influencia que lo social, económico y político ejercen sobre los productos de la lingüística aplicada.

trataré de permanecer en el medio, planteando las políticas sobre las cuales se debería trabajar por una parte, y por la otra (si el símil es afortunado), elaborando los planos de la construcción donde compañeros lingüistas aplicados edificarían, detallarían y operarían la instancia educativa. Además, por muy hábil que me considere al hacer una propuesta traicionaría la idea misma que sostengo de realizar un análisis de necesidades previo a la planeación. Éste, recordemos, debe incluir la participación de la mayor parte de los actores del proceso. Yo soy solo uno de ellos.

• **LA PROPUESTA**

El lector (vuelvo a mencionar) no debe esperar a continuación un diseño formal de cursos o de programas. Los productos del trabajo (como su título indica) fueron los nuevos datos encontrados, el conocimiento nuevo obtenido de investigar en un terreno no explorado anteriormente. (En particular me refiero a haber puesto por escrito el rechazo a la comprensión de lectura, las observaciones sobre el tipo de alumnos, profesores y sus interacciones con los administradores de la Facultad¹⁴). Sin embargo me pareció

¹⁴ Hablo (aunque me repita) en primer lugar de haber tenido el acierto de elegir un área no explorada en el aspecto de la investigación en lingüística aplicada (LA); también creo haber demostrado por medio de instrumentos de investigación, la baja preferencia de los alumnos hacia la lectura en inglés (situación que consume una gran cantidad de recursos humanos y materiales, y que por lo anterior no se aprovechan en su totalidad). Por último he plasmado en reflexiones y comentarios el resultado de una experiencia de observación participante. En el proceso han aparecido problemas en el ámbito de los profesores, los programas y

conveniente "redondear" la parte final con algunas reflexiones surgidas durante el proceso, sobre qué podría instrumentarse para satisfacer dichas necesidades. A continuación desarrollo dichas reflexiones y con ellas esbozo lo que podría concretarse como una de las posibles soluciones al problema de la enseñanza de inglés en la FCAUNAM.

Dividiré mi propuesta en dos aspectos que a mi modo de ver necesitan especial atención. Uno sería el de la fase de ingreso al programa, que se caracterizaría por crear una especie de homogeneidad en los estudiantes, actualizando conocimientos y actitudes del y hacia el idioma inglés, y proporcionándolos cuando se carezca de ellos.

El otro aspecto será el rumbo que deberá tomar el plan general curricular.

• **VIABILIDAD DE LA PROPUESTA Y FACTORES NO ACADÉMICOS**

¿Qué tan viable sería instrumentar mi modesta creación? Como cualquiera otra, al salir de las manos de su hacedor adquiere vida propia. Hay infinidad de factores que interactúan y se encuentran presentes en dicho proceso, y honradamente la respuesta rebasa el enfoque de trabajo.

Sin embargo sí quiero hacer notar que la puesta en marcha de una propuesta de tal calibre está sujeta a muchos factores, tales como el económico, el político y el educativo (no necesariamente en ese orden).

materiales de estudio y la administración escolar.

Me gustaría, antes de delinear con más detalle los elementos de la propuesta, expresar algunas ideas sobre la viabilidad de la misma.

Durante la realización del trabajo pude detectar algunas situaciones de carácter económico-políticas que podrían incidir en la puesta en práctica de la tesis. Aclaro que mi inquietud por mencionar tales preocupaciones seguramente desborda los límites de la investigación, la cual se caracteriza por desarrollarse eminentemente dentro del ámbito de la lingüística aplicada. Sin embargo, y tomando en consideración que existe la *lingüística aplicada crítica* (LAC), donde se expresa que lo económico, político y social es tan o más importante que lo lingüístico, me atrevo a expresar tales preocupaciones.

Hasta la fecha, los cursos de lengua en la FCAUNAM se cobran y aproximadamente un 50 por ciento de lo recaudado se paga al profesor como honorarios. Esto implica un ingreso monetario importante para la FCAUNAM, e incide incuestionablemente en lo académico: Los profesores son contratados sobre una base temporal y no tienen que cumplir con perfiles profesiográficos definidos, ni someterse a concursos, recibir prestaciones, etcétera. De alguna forma hay una contradicción: La facultad exige un requisito académico pero no proporciona las herramientas para alcanzarlo, cuando menos no a la manera de otras asignaturas curriculares. Se mezcla el delicadísimo problema de la gratuidad de la educación, y obviamente se afectan intereses creados, porque instrumentar una propuesta cualquiera significaría gastar, y no poco, mientras que seguir así se traduce en recibir ingresos sin incurrir en otras

obligaciones laborales. Este tema podría definitivamente analizarse dentro del marco de la LAC, pero en mi estudio es solamente una inquietud.

Mi segunda preocupación está relacionada con un debate de ideas acerca de la contradicción señalada líneas antes: proporcionar competencia comunicativa en inglés: ¿Es una función de las Facultades?

Hay una interesante discusión en torno a si una Facultad estaría "obligada" a proporcionar herramientas tales como el idioma extranjero a sus estudiantes o no. Hay situaciones particulares y, en mi opinión, no puede darse una respuesta generalizada. Hay determinadas carreras en otras escuelas donde saber alemán o italiano es muy útil. La Universidad cumple su función en estos casos con los centros de lenguas creados para ese fin. Desafortunadamente, en relación con el problema central de la tesis, la elevadísima matrícula de la UNAM en Ciudad Universitaria ha rebasado, por mucho, la capacidad del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras para atender las necesidades de aquella institución. Por ello cada Escuela o Facultad debe esforzarse por atender sus requerimientos muy particulares en materia de aprendizaje de inglés, si institucionalmente se ha tomado la decisión de atender ese aspecto. Eso, claro está, si se parte del hecho que la esencia de la institución es preparar profesionistas competitivos para el campo de trabajo, *sin importar* si su preparación previa fue insuficiente. Es decir, en mi opinión si la Facultad aceptó al estudiante en las condiciones que "se lo entregaron", aceptó el reto de lanzarlo preparado al mercado de trabajo, pese a todo. De lo contrario lo lógico es que la admisión del aspirante estuviese condicionada (como de

hecho lo está en otras áreas) al manejo del inglés. Claro, existe la opinión contraria (con la cual definitivamente difiero) en la cual el alumno asiste a la Facultad (llámese Contaduría y Administración, Química, Ciencias, etcétera) a aprender las materias que allí se enseñan, únicamente. En esa visión, es responsabilidad particular del alumno obtener las otras habilidades necesarias para su trabajo en otra parte, o arribar a la institución poseyéndolas.

Reitero la pregunta: ¿Está la Facultad obligada a instrumentar los medios necesarios para que los alumnos cubran un requisito, o no?

Claramente hay dos posturas encontradas en este asunto, y aparte de ellas la duda sobre si es pertinente o no traer un tema así a la tesis. Quisiera explicar por qué decidí abordar los temas citados.

En mi opinión toda la realidad está interrelacionada. Según la nueva ciencia del caos, nada está desligado e incluso una insignificante acción en otro continente puede repercutir en nuestra cotidianidad. Claro que esa postura es algo controvertida, sin embargo existe. Yo solo pretendo exponer la idea de que hay un rango de hechos más o menos relacionados con el problema. La importancia del inglés en el medio escolar, (donde otras academias compiten por la obtención de recursos y las autoridades que los asignan tienen actitudes hacia esa lengua), es percibida de manera diferente por distintos grupos sociales. En particular es relevante la de los funcionarios, pues sus preferencias se reflejan en decisiones tomadas, las cuales tienen una influencia tangible en el quehacer de las instituciones.

Retomando el tema que dio origen a esta reflexión, en mi opinión si una Facultad asume el compromiso de capacitar estudiantes para satisfacer determinadas funciones sociales, debe cumplirlo. Su eficiencia se podrá evaluar con esos parámetros. Si el mercado de trabajo demanda profesionales con determinado perfil, la Facultad está obligada a proporcionar a la sociedad nada más ni nada menos. El no contar con recursos suficientes para lograrlo no justifica desviar la vista del problema. Tampoco es válido opinar que si una Facultad enseña Química esa es su única tarea. El director de esa institución podría delegar la responsabilidad pasándole el problema al centro de lenguas más cercano, pero solo hasta cierto punto pues, como expresé anteriormente, habrá aspectos de la lengua tan especializados que solo podrán abordarse dentro de una misma Facultad. (El centro de lenguas podrá satisfacer las necesidades *generales* de enseñanza de un idioma, mas *nunca* las particulares, cuya cobertura quedaría en manos de las Facultades o Escuelas.

El debate está abierto y cualquiera que sea la postura asumida, incide sin lugar a dudas en mi problema de investigación. Mi proyecto seguramente no germinaría en una escuela donde se apoyara la segunda postura; su viabilidad sería mayor si las condiciones económicas son mejores y existe una actitud generosa hacia los alumnos (no paternalista, aclaro; existen instituciones donde a los estudiantes se les permite llevar un curso un número ilimitado de veces y eso también es un exceso).

• **DISEÑO BASADO EN NECESIDADES**

La Figura 17 nos muestra los elementos a considerar como indispensables en la instauración de un programa de enseñanza de inglés, **el cual satisfaga las necesidades manifiestas en los estudios realizados.**

Los planes y programas de estudio no siempre se diseñan con el propósito de satisfacer el mayor número de necesidades de los alumnos. Para empezar no siempre se realiza un análisis de necesidades explícito. Sin duda éstas se discuten a la hora de hacer un programa o plan de estudios. Se sopesan las ventajas y desventajas inherentes al punto en cuestión, pero por lo regular se hace desde la perspectiva de los académicos. Como se vio al principio del trabajo, un análisis de necesidades formal debe incluir las opiniones de los expertos, pero también de los alumnos, de los empleadores, los padres de familia (cuando el caso lo amerita), etcétera. Es decir, el estudio debe ser integral, pues debe *integrar* información de las fuentes pertinentes. Además dicho estudio debe ser institucional o apoyado por la institución, con miras a la mejor planeación y adecuación de los cursos que se impartirán. (En el análisis realizado en este trabajo solamente se sondeó a los alumnos que, dicho sea de paso, son la parte más importante del análisis. No se cubrieron los aspectos de un AN *ideal*, porque de todas maneras el trabajo

no era institucional¹⁵). Desafortunadamente un análisis ideal debe (en mi opinión) ser institucional o cuando menos contar con un respaldo de ese tipo, dado que eso permite en muchos casos (y en otros facilita) el acceso a la información. También así se podría contar con suficientes recursos económicos para solventar los gastos que un sondeo de esa clase genera.

Ahora bien, dos individuos o dos comisiones con los mismos datos se inclinarían por opciones diferentes, pienso. Sus productos variarían por haber subrayado la importancia de elementos distintos. Pero *al menos*, diría yo, sus resultados tendrían un soporte y una coherencia mayor que la producida por un análisis de necesidades meramente intuitivo y no explícito, como el que -supongo-, en el mejor de los casos se realizó en la FCAUNAM antes de inaugurar los cursos.

Así pues, mi propuesta pretende estar sustentada en las necesidades de los alumnos principalmente. NO obstante como profesor (y con mi experiencia y trato con colegas y funcionarios universitarios de muchas áreas de la Facultad) sopesaré los elementos obtenidos y con base en ellos trataré de elaborar un proyecto incluyente.

¹⁵ Los análisis de necesidades académicos son, si se me permite el símil, como las encuestas pre-electorales. En el mejor de los casos, los resultados verdaderos se conocen en la elección misma. Así, un análisis de necesidades cabal debe ser institucional por los recursos utilizados y la temporalidad con que se aplica, por mencionar un par de factores.

• **EL ENFOQUE EAP/EOP**

La mayoría de los estudiantes en la FCAUNAM son contadores o administradores. La "minoría" está conformada por alumnos de informática quienes podrían sin muchos problemas incluirse en el todo.

Los contadores y administradores, a diferencia de los informáticos, leen la mayor parte de los materiales de estudio en español. Casi todos, sin embargo, al utilizar la computadora requieren la lectura en inglés, y dicho instrumento, es usado cada vez más comúnmente como herramienta de estudio.

Los alumnos (aun los de informática) rara vez interactúan oralmente en inglés, ni como parte de sus estudios ni como parte de su experiencia cotidiana, o al menos no como una *urgente necesidad*.

Lo anterior me permite sugerir (ilustraciones 18, 19 y 20) un esquema de enseñanza dirigida primeramente a EAP. Esto es, dado el estudio de las necesidades y de la situación presente en la FCAUNAM, sugiero que en primera instancia se cubra el aspecto de enseñanza con propósitos académicos. Es prioritario preparar al estudiante en la lectura de textos con el fin de facilitarle el desempeño académico durante su vida estudiantil. Dado que los educandos realizan lectura en inglés como actividad primordial (a diferencia de escuchar, hablar o escribir en inglés) durante su carrera, queda justificada esa decisión desde la perspectiva académica.

Opción "A"

**Curso orientado hacia inglés
"general" o "cuatro
habilidades"**

OBLIGATORIO PARA ALUMNOS DE CCH

OPCIONAL PARA ALUMNOS DE LA ENP

FIGURA 18 OPCIÓN "A" DE MÓDULO INTRODUCTORIO

No obstante, la lectura en inglés no es suficiente. Según las mismas encuestas complementadas con mi experiencia de observador participante, los estudiantes piden cada vez más un curso general (o de "4 habilidades"). Esto en parte (expreso a manera de hipótesis), por la situación económica generalizada conocida como globalización, y en particular porque las empresas están solicitando cada vez más que sus nuevos trabajadores profesionistas "hablen inglés", lo cual generalmente se traduce en un puntaje determinado en algún examen estandarizado.

• **MÓDULOS INTRODUCTORIOS.**

Existe una situación compleja al inicio del programa de inglés. Los alumnos principalmente provienen de dos "orígenes", escolarmente hablando. O son egresados de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Esto nos presenta un panorama diverso para el cual es necesario pensar en distintas maneras de abordarlo. Por ello propongo el diseño de un conjunto de cursos "introdutorios" cuyos objetivos sean en primer lugar homogeneizar los conocimientos de lengua necesarios para: a) que el alumno cuente con actitudes y conocimientos mínimos necesarios¹⁶ para desempeñarse adecuadamente en un curso de inglés general; b) que el estudiante sea capaz de comprender textos académicos sobre temas relacionados con sus carreras o c) que alcance por lo menos uno de los dos objetivos anteriores. En este punto me gustaría referirme al documento "Levels" publicado por el Consejo de Europa (2006), donde se describen de manera muy concreta los seis niveles de proficiencia en lengua extranjera estandarizados. Pienso que dicho documento podría ser utilizado como guía para la organización de los cursos en la FCAUNAM.

Si revisamos la figura 18 veremos que lo anterior se puede concretar mediante dos opciones, o una combinación de ambas.

¹⁶ Por *actitud* quiero dar a entender un legítimo interés o automotivación (en contraposición a un alumno adolescente que es enviado a estudiar por sus padres, por ejemplo. Por conocimientos mínimos necesarios entiendo un curso básico de vocabulario y expresiones de 50 o 60 horas.

Dado que los programas del CCH se inclinan hacia la comprensión de lectura de forma general, sería necesario que (mientras sus programas se mantengan como hasta el momento) los alumnos provenientes de esa institución cursen obligatoriamente el módulo introductorio propuesto. Para los estudiantes de la preparatoria, sin embargo, podría ser opcional, pues sus programas se enfocan a las "4 habilidades". (No obstante debería ofrecerse un servicio de evaluación voluntaria para aquellos alumnos que desean comprobar si sus conocimientos son actuales y suficientes para pasar al siguiente módulo). En otras palabras, un alumno de la preparatoria no tendría por qué tomar este curso, uno de CCH sí. La opción "b" que en la práctica no tendría por qué "seriarse" y cursarse antes o después de la anterior, debería ser obligatoria para los alumnos de preparatoria, pues el estudio del inglés en cuatro habilidades no garantiza haber asimilado las competencias necesarias para un lector en lengua extranjera. Según Núñez (1997:22) las competencias son el "(...)conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior que contribuye al logro de los objetivos claves (...)". En el caso particular de este estudio, el objetivo clave de tal asimilación deberá reflejarse en conductas que permitan la comunicación en lengua extranjera

Opción "B"

Curso orientado hacia la lectura en inglés (área de negocios)

**OBLIGATORIO PARA TODOS LOS ALUMNOS
(INCLUYENDO LOS DE CCH DADA LA ORIENTACIÓN DE SUS
CURSOS HACIA LA LECTURA EN GENERAL)**

FIGURA 19

Por otra parte, si bien los estudiantes del CCH han tenido contacto exclusivamente con la lectura, no han leído (o tal vez sí, pero de manera casual) intensivamente textos con temas de las carreras impartidas en la FCAUNAM. Por ello resultaría trascendente hacerlo en este nivel.

Una tercera opción sería ofrecer el programa completo de manera opcional para alumnos de preparatoria que hayan cursado inglés, *pero obligatoria* para aquellos estudiantes de nuevo ingreso quienes en el nivel medio superior hayan tomado cursos de lenguas distintas al inglés. Es común escuchar estudiantes de preparatoria quienes dicen haber cursado francés, alemán o hasta italiano; Algunos estudiantes del CCH llevan francés. La opción "c" sería obligatoria para todos ellos, siempre y cuando no decidan acreditar satisfactoriamente su manejo de la lengua mediante exámenes, o si aun haciéndolo deciden inscribirse voluntariamente en

ellos.

Opción "C"

**Curso orientado hacia la lectura
en inglés (área de negocios)**

*OBLIGATORIO PARA TODOS LOS ALUMNOS
(INCLUYENDO LOS DE CCH DADA LA ORIENTACIÓN DE
SUS CURSOS HACIA LA LECTURA EN GENERAL*

Y

**Curso orientado hacia inglés
"general" o "cuatro
habilidades"**

*OBLIGATORIO PARA ALUMNOS DE CCH
OPCIONAL PARA ALUMNOS DE LA ENP*

FIGURA 20

En este punto quedaría satisfecha la componente EAP. El resto de la carrera el estudiante sería capaz de leer de forma autónoma textos propios de su especialidad, escritos en inglés, y comprender suficientemente (hablando de propósitos escolares) la información en esa lengua.

Se pretende que los estudiantes tengan ya los conocimientos mínimos ("propedéuticos") para iniciarse en un curso de inglés general (dado que, entre otras cosas, la enseñanza explícita de la gramática no es tabú en todos los cursos de lectura; y ello le proporciona al estudiante los conocimientos "operativos" básicos con los que los profesores regularmente nos manejamos en las clases de inglés general. (Véase la referencia al Consejo de Europa en la bibliografía para información sobre dichos conocimientos).

• **EL PLAN GENERAL CURRICULAR**

En este apartado hablaré del concepto que propongo para desarrollarse en la FCAUNAM. En realidad no varía (ni debería hacerlo, supongo) mucho de cualquier otro plan de estudios que pretenda capacitar alumnos para volverlos lingüísticamente competentes en una lengua extranjera. Simplemente propongo cuatro semestres donde se estudie el inglés en modalidad cuatro habilidades a partir de un nivel

básico.

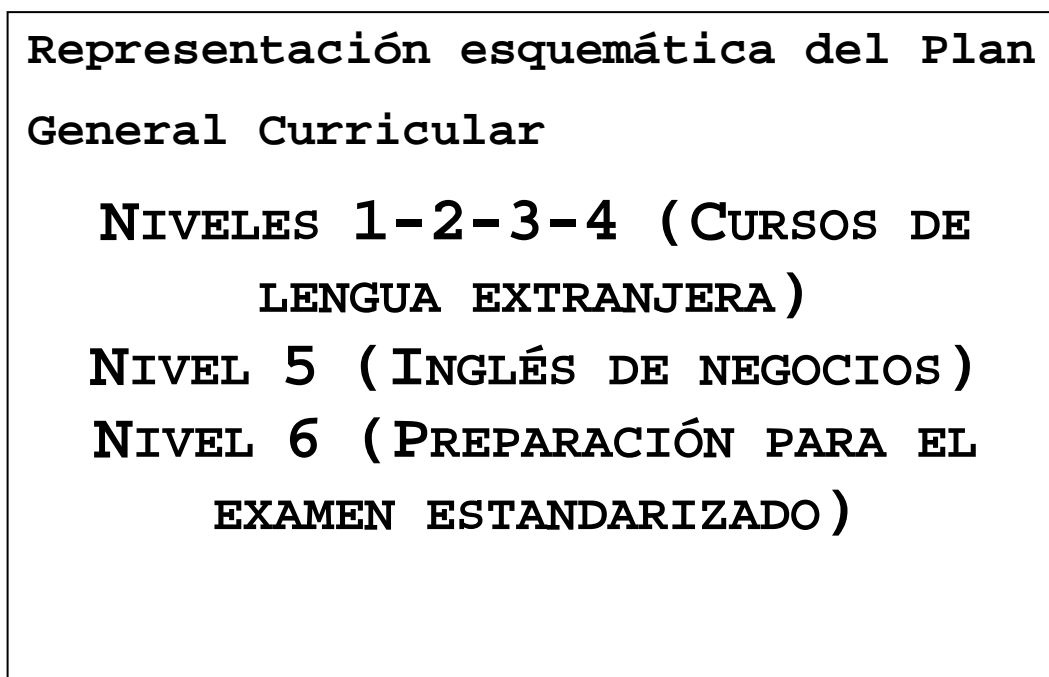


FIGURA 21

No obstante en mi opinión el programa debería terminar con un curso de conversación en inglés orientado hacia el área de negocios, y otro específico de preparación para resolver exámenes de lengua internacionales estandarizados (viene a mi mente el TOEFL por su fama), pero el curso tal vez debería enfocarse también a los aplicados por el Consejo Británico para otorgar becas de estudios.

Hay dos cuestiones que me inquietan del párrafo anterior. Una es si debería desarrollar los programas del plan, y explicar por qué propongo eso y no algo diferente.

Al principio advertí que no tenía proyectado desarrollar los temas y asumo esa actitud por varias razones. En principio la tesis es esencialmente un análisis de

necesidades, un aparato conceptual que genera conocimiento nuevo al ser aplicado a un problema. No está "anunciada" como un diseño de cursos, de programas o algo similar. Desde mi punto de vista cumple con su misión fundamental al analizar y presentar resultados concretos de forma esquemática. Puede (y debe tal vez) sin rebasar su enfoque inicial, sugerir algunos caminos a seguir relacionados con lo obtenido en el análisis. Sin embargo, detallar minuciosamente las soluciones no solo rebasa el enfoque, sino que invade terreno crítico. Un plan de estudios concreto no puede ser ya obra de un solo individuo. Un proyecto de ese tamaño requiere la intervención de un órgano colegiado y la participación activa de la comunidad a la cual va dirigido. En este caso (y exagerando mi importancia personal) podría considerárseme como un experto en el problema, pero nada más. La sobrevaloración de la propuesta de un individuo no haría sino cambiar por otra la arbitrariedad inicial de poner un examen o un curso como requisito. Se requiere una participación de todos los sectores involucrados en la toma de tales decisiones. Es decir, debe consultarse a todos los sectores involucrados.

La segunda pregunta ¿De dónde salió la información para elaborar una propuesta con tres opciones? Debo contestar: Del análisis mismo. Son los estudiantes actuales de la FCAUNAM quienes "presentan" necesidades académicas y ocupacionales respecto al inglés. Lo necesitan *durante* la carrera y *al terminar*, a la hora de solicitar empleo en una empresa inserta en un mercado de trabajo globalizado, o de continuar estudiando en un entorno donde se utilice material bibliográfico especializado escrito en lengua inglesa.

A manera de conclusión, el plan general curricular no tiene por qué ser absolutamente original y adaptado a la FCAUNAM, cuando menos en un principio. Al inicio sería suficientemente novedoso abandonar la "comprensión de lectura", que generalmente se estudia a destiempo y ofrece conocimientos muy superficiales, dada su corta duración (un semestre), y sustituirla por un programa de inglés general racionalmente planteado. En la medida que se avanzara en otro aspecto de la propuesta (el trabajo sistemático con la planta académica), podría iniciarse el trabajo de elegir (o incluso escribir) textos más cercanos al perfil de los estudiantes de la FCAUNAM.

• **ASPECTOS ACTITUDINALES: APERTURA Y PLURALIDAD**

Un par de ideas que deseo poner a consideración de mis lectores son precisamente las del título de este apartado. Me gustaría que, cualquiera que fuese la respuesta elegida, ésta se caracterizara por ser abierta y plural. Expondré a continuación qué deseo dar a entender por ambas. Cuando menciono la apertura hablo de flexibilidad en cuanto a enfoques y metodologías. Las diferentes visiones sobre el aprendizaje de la lengua y la manera práctica de ponerlas en marcha no deben ser excluyentes. Si se pertenece a una corriente de pensamiento por lo regular se anatemiza la otra, se la niega o refuta por sistema. Así, dentro de la comprensión de lectura existen temas tabú (la traducción sería un ejemplo,) o preconceptos (con una experiencia de 3 años como profesor de esa materia en CCH puedo afirmar, sin lugar a dudas, que existe un rechazo sistemático en gran

parte de las profesoras¹⁷ a tan sólo discutir la posibilidad de apertura a la enseñanza del inglés en modalidad "4 habilidades"). Por eso insisto en poner a mi programa el sello de la apertura. No hablo de un eclecticismo a ultranza, sino de la aceptación de propuestas académicamente sólidas para la resolución de problemas concretos de enseñanza de inglés, en el entorno particular de la FCAUNAM.

Inclusive voy más lejos: Tampoco debe existir un dogmatismo que "congele" por décadas un programa, si éste no se apega a las necesidades del momento. Para fines prácticos debe ponerse en ejecución la apertura a nuevas ideas, nuevas condiciones y nuevos problemas.

En otro orden de ideas, por pluralidad quiero dar a entender la adopción de actitudes menos dogmáticas hacia el alumno, sobre todo en aspectos de tipo académico-administrativo.

La exigencia actual de un curso (o la aprobación de un examen de comprensión de lectura en inglés) en la FCAUNAM, es, desde mi particular punto de vista, un buen deseo. El problema es que en siete años no ha existido la infraestructura suficiente ni para evaluar ni para impartir de una manera organizada un curso (o cursos) que realmente atiendan las necesidades estudiantiles. Tal vez cumplan con las percepciones de quienes plantearon el requisito, pero claramente no lo hacen con las de los estudiantes. Creo que se deben establecer una "pluralidad" de opciones que le permitan al estudiante no solamente "acreditar" una materia

¹⁷ Utilizo el término "profesoras" porque la mayor parte del personal académico es femenino.

sino contar con caminos diversos para, mediante distintos aprendizajes, tener la posibilidad de insertarse de manera práctica y real en la vida productiva, habiendo adquirido distintas *competencias*. En ese caso la evaluación debería adaptarse a esa pluralidad y ser flexible para evaluarlas. También (y tal vez adelantándome años luz a la situación), la pluralidad deberá existir como una aceptación a formas diversas de llegar a distintos fines. Es decir, no debería existir, en mi opinión, *un solo programa*. Si la comunidad presenta intereses diversos y la institución los detecta, podrían crearse planes de estudio paralelos enfocados a cubrir diversas necesidades. La única condición tendría que ser la coherencia y consistencia de dichos planes, y la capacidad del aparato administrativo de adaptarse a esa pluralidad.

XI. PALABRAS FINALES

Los resultados del estudio muestran indicios claros de la necesidad de un programa de estudios alternativo a la actual manera de impartir clases en la FCAUNAM. Si bien los resultados no fueron rotundos en cuanto a "desplazar" en su totalidad lo existente, sí mostraron la necesidad de una propuesta nueva, mejor organizada y más apegada a la realidad vigente en la actualidad. Un curso de seis meses donde los contenidos, en muchos de los casos, solamente reciclan los conocimientos estudiados a nivel medio y medio superior, no puede ser suficiente para ayudar a los estudiantes a asimilar los contenidos necesarios para enfrentar los retos laborales presentes. En un orden de ideas similar, al estudiante tampoco se le ofrecen las herramientas necesarias para trabajar con los textos académicos en el momento adecuado, pues el curso generalmente lo toman al final de la carrera.

La tesis propone las líneas generales a seguir para construir una propuesta más apegada a las necesidades reales de los alumnos, pues las evalúa en primer término. Además, sin importar cómo se conforme dicha propuesta, deberá siempre mantener una gran flexibilidad para adaptarse a las condiciones del momento, tratando siempre de brindar a los estudiantes contenidos útiles.

XII. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, C. (1987). La investigación participativa como opción metodológica para implementar programas de educación popular en México. Tesina de licenciatura. UNAM, FFyL, Colegio de Pedagogía. México.

Aguirre, A. (1995). Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. España. Alfaomega Marcombo.

Ames, R. *et al.* (1984). Research on motivation in education. London, Academic Press Inc.

Auburn University. Approaches to teaching English as a second language. Recuperado el 10 de enero de 2006 de: <http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/clt.html>

Brindley, G. (1984). Needs analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service. En Nunan, D. (1988:45). The Learner-Centred Curriculum. Cambridge. C.U.P.

Canales, A. (1988). La investigación etnográfica en educación: una opción para la psicología en el campo educativo. Tesina de licenciatura en Psicología. México. UNAM, ENEP Iztacala.

Consejo de Europa, European Language Portfolio. Language Policy Division. (2006) Levels. Recuperado el 12 de junio de 2006 de: [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/..&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/levels.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/..&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.html)

Corenstein, M. (1992). Método de investigación en educación III: La investigación interpretativa etnográfica. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México.

Davies, A. et. al. (1999). Dictionary of language testing. Cambridge, CUP.

Denny, T (1978). Story-telling and educational understanding. No. 12, Occasional Paper Series, College of Education, Western Michigan University. Reprinted in L. Bartlett, S. Kemmis and G. Gillard (eds.), 1982, *Perspectives on Case Study*, Geelong, Australia: Deakin University Press, en Nunan, D. (1993). *Research methods in language learning*. Cambridge, C.U.P.

Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.

Duverger, M. (1978) Métodos de las ciencias sociales. Ariel. Barcelona.

Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. (2005, enero). 3er. Informe. Periodo 2003-2004. *Algo más. Gaceta de la Facultad de Contaduría y Administración*, 147, 26.

Facultad de Contaduría y Administración, UNAM. Estadísticas. Recuperado el 2 de octubre de 2005 de la página de la FCAUNAM. Sitio Web: <http://server.contad.unam.mx>

Gatehouse, K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes. (ESP) Curriculum Development. *The Internet TESL Journal*, 7, 10.

Greer, S. (1989). The logic of social inquiry. Transaction Publishers. New Jersey.

Haitema, T (1988). Actualización basada en necesidades: un estudio empírico de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de inglés a nivel bachillerato en Villahermosa, Tabasco y sus implicaciones para el diseño de un curso para profesores. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México: CELE/UNAM.

Hatch, E. et al (1982). Research design and statistics for applied linguistics. Newbury House Publishers, USA.

Holden, S. (1977). English for Specific Purposes. Loughborough.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1986). English for specific purposes. A learning-centred approach. New York, C.U.P.

Ignatieva, N. (1992). Diseño de un curso de comprensión de textos en ruso para estudiantes universitarios. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México: CELE/UNAM.

Inclán, C. (1990). Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México (1975-1988). Un estudio exploratorio. Tesis de licenciatura en Pedagogía. México. UNAM, FFyL.

Iñiguez, L., et al (2004). Curso de investigación cualitativa: Fundamentos, técnicas métodos. Recuperado el 1 de enero de 2006 de [http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/ic_Observacion_participante .pdf](http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/ic_Observacion_participante.pdf)

Jordan, R.R. (1997). English for academic purposes. U.K., C.U.P.

Kaberry, P. "La contribución de Malinowski a los métodos del trabajo de campo y a la literatura etnográfica" en Inclán, C., 1990:63. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México (1975-1988). Un estudio exploratorio*". Tesis de licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México, FCE.

Mackay R. y Mountford J. (1978). English for specific purposes. A case study approach. U.K. Longman.

Medina, G. (1999). Diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para el área de química. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México: CELE/UNAM.

Meza, J. (1987). Diseño alternativo en lingüística aplicada. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado.

Moreno, M. Investigación e innovación educativa, en *La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*. Recuperado el 1 de enero de 2006 de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Morse, J. (2002). Test Drive .A new law has made test-prep firms the hottest teacher's aid. But are students really getting better? Time. EUA.

Nunan, D. (1988). The Learner-Centred Curriculum. Cambridge. C.U.P.

Nunan, D. (1993). Research methods in language learning. Cambridge, C.U.P.

Núñez, J. (1997). Competencias Recursos Humanos: Aplicación de las Competencias en los Procesos de Recursos Humanos. Calidad Empresarial, en Oficina Central de Personal de la Presidencia de la República 1982. Documento No.3. Serie de Adiestramiento.(Detección de Necesidades), Caracas.

Pick, S. (1998). Cómo investigar en ciencias sociales. México, Trillas.

Reza, J. (2000). Cómo diagnosticar necesidades de capacitación en las organizaciones. Panorama Editorial. México.

Richards, J. y Rodgers, T. (1994). Approaches and methods in language teaching. UK. C.U.P.

Robinson, Pauline C. (1980). English for specific purposes: the present position. U.K. Pergamon Press.

Rodríguez, R. (1983). Inglés como lengua extranjera: Identificación de necesidades de los alumnos de la Escuela Superior de Turismo. UNAM, Tesis de licenciatura. FFyL, México.

Rojas, R. (1998). Guía para realizar investigaciones sociales. México, Plaza y Valdés.

Seliger, W. y Shohamy, E. (1989). Second language research methods. Gran Bretaña, Oxford University Press.

Selinker, L. et al (1981). English for Academic and Technical Purposes. Studies in honor of Louis Trimble. UK, Newbury House Publishers Inc.

Stevens, P. (1977). New Orientations in the Teaching of English. Oxford. Oxford University Press.

Stevens, P. (1980). Teaching English as an international language. From practice to principle. UK, Pergamon Press.

Waters, A. (1982). Issues in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education. Oxford, Pergamon Press.

Swales, J. (1971). Writing scientific English. UK. Nelson.

The New Encyclopaedia Britannica (1982) London.

XIV. ANEXO

Resultados cuantitativos de la segunda encuesta

Enc_# (Fecha aplic=21/II/2002	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
Año_Nac	1961	1975	1968	1965	1979	1979	1972	1969	1978	1973	1976	1980	1973	1978	1979	1980	1976	1977	1962	1978	1980	1977	1978	1979	1977	1974	1978	1976	1954	1971	
Turno	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Carrera_1=Cont_2=Adm_3=Inf	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	N/C	2	1	1
Últ_grado_estudios(Lic=19)	22	18	18	19	16	17,5	22	18	18	19	19	16	18	17,5	1 N/C	18	18	22	19	19	17,5	18,5	17	17,5	18	18	19	19	19	19	
Últ_cont_inglés(Actual=0)	12	4	0,5	2	3	5	3	8	5	0,5	0,3	0,5	0,5	4	0	3	2	1	0	2,5	0,3	6	5	3	0,1	1 N/C	0,3	6	20	10	

Enc_# (Fecha aplic=21/II/2002	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
Año_Nac	1979	1981	1979	1979	1981	1981	1981	1981	1981	1980	1981	1982	1978	1982	1976	1971	1977	1978	1982	1980	1974	1979	1974	1980
Turno	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Carrera_1=Cont_2=Adm_3=Inf	2	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1
Últ_grado_estudios(Lic=19)	17,5	15	17,5	17,5	14,5	14,5	16	16	15,5	17	17	15,5	17,5	14,5	18,5	19	18	18	14	17	18,5	17,5	17,5	18,5
Últ_cont_inglés(Actual=0)	1,5	1	0	0	3,5	2	5	1	3	2	5	0,6	6	0	5	1	3	1	5	3	2	4	N/A	4

Enc_# (Fecha aplic=21/II/2002	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Año_Nac	1976	1974	1980	1976	1979	1985	1971	1978	1981	1974	1975	1974	1977	1977
Turno	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Carrera_1=Cont_2=Adm_3=Inf	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Últ_grado_estudios(Lic=19)	18,5	19	17	17,5	19	17,5	19	18	13,5	18,5	18,5	18	18,5	19
Últ_cont_inglés(Actual=0)	5	1	1,5	2	N/A	0,4	4	2	0,6	0,5	5	2	4	N/A

Clave para grado máx. de estudios

Titulado	19
Pasante	18,5
10 o Sem.	18
9 o Sem.	17,5
8 o Sem.	17
7 o Sem.	16,5
6 o Sem.	16
5 o Sem.	15,5
4 o Sem.	15
3 o Sem.	14,5
2 o Sem.	14
1 o Sem.	13,5

Turno:	1 (7 a 10 horas)	2 (16 a 19 horas)	3 (19 a 22 horas)
Año de nacimiento promedio	1973	1979	1977
Edad promedio	28,6	23	25,1
Contadores:	20 64,5 (% del total)	13 54,2 (% del total)	10 71,4 (% del total)
Administradores:	9 29 (% del total)	10 41,7 (% del total)	4 28,6 (% del total)
Informáticos	2 6,45 (% del total)	1 4,17 (% del total)	0 0 (% del total)
Último grado de estudios prom.	17,9	16,8	18
Último contacto con el inglés	3,61 (Años)	2,55 (Años)	2,33 (Años)

Resultados globales	
Todos los horarios encuestados	
1976	43 71,4 (% del total)
25,5	23 28,6 (% del total)
	3 0 (% del total)
17,6	
2,83	71 encuestas

XV. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1 El "árbol" de la enseñanza de inglés, tomada de Hutchinson y Waters (1985:17)	29
Figura 2.....	53
Figura 3.....	54
Figura 4.....	56
Figura 5.....	60
Figura 6.....	69
Figura 7.....	70
Figura 8.....	72
Figura 9.....	73
Figura 10.....	76
Figura 11.....	77
Figura 12.....	78
Figura 13.....	79
Figura 14.....	80
Figura 15.....	81
Figura 16.....	82
Figura 17.....	101
Figura 18.....	121
Figura 19.....	124
Figura 20.....	125
Figura 21.....	127