



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LAS HABILIDADES BÁSICAS EN EL APRENDIZAJE
DEL IDIOMA INGLÉS EN SU MODALIDAD DE POSESIÓN
EN EL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA
FES ARAGÓN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA PRESENTA
FRANCISCO JAVIER GARRIDO SEGURA



ASESOR DE TESIS
MAESTRO VICTOR MANUEL ALVARADO HERNÁNDEZ

Bosques de Aragón, Estado de México, octubre de 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.

In the end,

We will conserve

Only what we love,

We will love

Only what we understand,

We will understand

Only what we are taught.

Baba Dioum
Senegalese conservationist

Por el Don de vida
que me fue concedido,
Agradezco a DIOS

Por el ejemplo que siempre me dan
Agradezco a mis padres
Miguel y Guillermina

Por el apoyo incondicional
que siempre me brindan,
Agradezco a mis hermanos y hermanas

Por el crecimiento
compartido en todo momento,
Agradezco a Polo

Por el acompañamiento recibido,
Agradezco al Maestro
Víctor Manuel Alvarado Hernández

Por la amistad sincera,
Agradezco a
Henri Larba Ouéda Wango
Ángel Rodríguez Velasco
Silvia Flores Quijas

Por el cambio infundido en el transcurso de mi vida,
A los maestros que han inspirado mi labor.
A la UNAM que me ha formado constantemente.
A las personas que han motivado y apoyado mi crecimiento.
A todos los maestros del posgrado en la FES Aragón, por su valioso apoyo,
su entrega al trabajo; que incita al crecimiento y a seguir el modelo por ellos
planteado para ser día a día una mejor persona y un mejor profesional.
¡GRACIAS!

Introducción	i
---------------------	---

CAPÍTULO I

NOCIONES Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA LA POSESIÓN DEL IDIOMA INGLÉS

I.1 Nociones de Aprendizaje	1
I.2 Las teorías de aprendizaje	7
I.3 El aprendizaje en la posesión del idioma inglés	13

CAPÍTULO II

HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA MODALIDAD DE POSESIÓN

II.1 Las cuatro habilidades en la modalidad de posesión de inglés	23
II.2 Habilidades académicas en las competencias lingüística y comunicativa	38
II.3 Habilidades requeridas para el primer nivel de posesión del inglés	46

CAPÍTULO III

HABILIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER SEMESTRE DE INGLÉS EN EL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA FES ARAGÓN

III.1 La Universidad Nacional Autónoma de México	52
III.2 La Facultad de Estudios Superiores Aragón	61
III.3 El Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón	67
III.4 Modalidad de posesión de inglés en el CLE Aragón	75
III.5 Caracterización de los alumnos de primer ingreso en la modalidad de posesión	84

Conclusiones	103
---------------------	-----

Bibliografía	110
---------------------	-----

Anexos:

Gráficas	116
Entrevistas a los Profesores del CLE - FES Aragón	149
Cuestionario aplicado a alumnos de primer ingreso al CLE - FES Aragón	162

Índice de Gráficas

Gráfica 1	Lugar de residencia (A)	116
Gráfica 2	Lugar de residencia (B)	117
Gráfica 3	Género	118
Gráfica 4	El inglés en la modalidad de posesión ¿es requisito?	119
Gráfica 5	Edad	120
Gráfica 6	Estado civil	121
Gráfica 7	Escolaridad de Padres de familia	122
Gráfica 8	Escolaridad de Madres de familia	123
Gráfica 9	Dependencia económica de los alumnos	124
Gráfica 10	Alumnos que realizan alguna actividad laboral	125
Gráfica 11	Actividades de los estudiantes que trabajan	126
Gráfica 12	Relación de actividad laboral con los estudios de licenciatura	127
Gráfica 13	Ingresos en salarios mínimos por familia	128
Gráfica 14	Estudiantes becados	129
Gráfica 15	Distribución de los ingresos por parte de los estudiantes	130
Gráfica 16	Escuela de nivel Bachillerato de procedencia	131
Gráfica 17	Tiempo de realización de estudios de preparatoria	132
Gráfica 18	Promedio obtenido a nivel medio superior	133
Gráfica 19	Habilidad de los alumnos para la comunicación escrita	134
Gráfica 20	Habilidades de los estudiantes para la comunicación oral	135
Gráfica 21	Capacidad para recopilar y organizar información	136
Gráfica 22	Capacidad para abstraer ideas de diversas fuentes	137
Gráfica 23	Habilidad de análisis de textos, obras literarias, etc.	138
Gráfica 24	Integración de los alumnos a equipos de trabajo	139
Gráfica 25	Organización anticipada de actividades extraclase	140

Gráfica 26	Elementos de estudio en casa	141
Gráfica 27	Realización de estudios de inglés en otra institución	142
Gráfica 29	Utilidad futura de los estudios de inglés	143
Gráfica 30	Utilidad de cursos de inglés por horarios	144
Gráfica 31	Obstáculos para no realizar estudios de inglés en la FES-A	145
Gráfica 32	Estudios de otros idiomas aparte de la licenciatura	146
Gráfica 33	Frecuencia de estudio de lo aprendido en clase	147
Gráfica 34	Consulta de bibliografía en inglés para otras materias	148

INTRODUCCIÓN

Actualmente hablar de calidad en educación, es hablar de los procesos educativos que se llevan a cabo en cada institución de educación superior (Alvarado, 2004). Uno de ellos es la enseñanza del inglés como herramienta en el proceso educativo mismo.

El objetivo de este documento es el hacer un recorrido a través de los diferentes tipos de perfil académico, deseable y real, para poder así comprender la importancia que tiene conocer las habilidades básicas de aprendizaje con que cuentan los alumnos, para lograr tener éxito en los servicios que ofrece el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón al considerarlo como una herramienta de influencia en el desarrollo integral del estudiante de inglés en la modalidad de posesión.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras empezó a convertirse en una profesión que tenía sus sustentos en teorías de campos del conocimiento como la lingüística, la educación, la pedagogía, la psicología y la sociología, entre otros. Con el paso del tiempo se han desarrollado enfoques teóricos y metodologías propias, que reflejan, sin lugar a dudas, los paradigmas del pensamiento conductista, el cognitivo y el constructivista que prevalecen en la enseñanza de idiomas, y específicamente en el inglés como lengua extranjera.

El origen del inglés proviene de una mezcla de lenguas germanas y célticas. La conquista normanda de la isla británica del siglo XI trajo las lenguas romances a través del francés antiguo del mismo periodo. A través de los siglos, el inglés ha evolucionado hasta llegar a su forma actual. El inglés se difundió en el mundo por medio de la colonización británica en varias partes del mundo

como Estados Unidos, Canadá, India, Australia, Nueva Zelanda, Hong Kong, Jamaica, África y otras.

Con la importancia global de Inglaterra y luego Estados Unidos, el uso del inglés se ha difundido más allá de cualquier frontera política. Hoy en día, el inglés se escucha en todo el mundo en películas y música popular y se puede leer en varios tipos de literatura. Es por eso que en nuestra Universidad se ha incluido el estudio de este idioma y lo ha establecido como uno de los idiomas que los estudiantes deben cubrir como requisito para poder obtener el título de nivel licenciatura, o para continuar con sus estudios a nivel posgrado.

El inicio de esta investigación surge cuando, a través de la coordinación del idioma inglés, hubo la oportunidad de observar el desempeño académico que los estudiantes y la eficiencia terminal que tenían durante los semestres en los que se cursaba el idioma. El inicio se dio con el seguimiento de estudiantes durante tres generaciones. Se hizo el rastreo desde el primero, hasta el sexto semestre de posesión.

Al observar el desempeño de los estudiantes de inglés en las tres generaciones, se observó que el ingreso de estudiantes en el primer nivel era de aproximadamente mil estudiantes; pero poco a poco iban desertando, de modo que al concluir el sexto nivel, el número había reducido considerablemente, de modo que únicamente en promedio terminaban los cursos un número aproximado de sesenta estudiantes.

Debido a que los estudiantes son actores protagónicos de los procesos y actividades que diariamente se viven en las instituciones de educación superior. Son ellos a quienes se dirigen la mayoría de las acciones y servicios que se ofrecen en las escuelas. Las instituciones educativas deberían tomar en consideración que el estudiante es el beneficiario inmediato de la educación que ofrece, tienen más posibilidades de cumplir con la conquista de sus objetivos.

Pero, será la sociedad la que se beneficie de la contribución de ciudadanos mejor preparados para desempeñarse con éxito en los diferentes ámbitos de la vida.

Al observar los impulsos que se han dado al estudio de inglés en la Universidad nacional Autónoma de México, y especialmente el programa de inglés en la modalidad de posesión que se ofrece en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), se puede observar que éste consta de seis semestres durante los cuales se desarrollan las habilidades de Lectura, Expresión Oral, Escritura, y Comprensión Auditiva para adultos jóvenes, que son la mayor parte de los alumnos que reciben el servicio por parte del Centro de Lenguas Extranjeras. Aunque es posible que se integren a los cursos alumnos de la comunidad externa o de la comunidad universitaria en general

Para los cursos que se imparten en la institución se ofrece un enfoque comunicativo, el cuál enfatiza la habilidad de los alumnos para que activamente utilicen el inglés en todas sus formas de comunicación facilitándoles situaciones que apropiadas a sus necesidades les ayudarán a desarrollar estrategias de aprendizaje para lograr niveles competitivos de comunicación en situaciones reales.

Por tales razones, el programa del inglés, en la modalidad de posesión que se ofrece en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, debería tener como objetivo animar a los estudiantes a tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje; que al mismo tiempo le permitirá cubrir los requisitos de idioma que se le presentan en el desarrollo de sus estudios a nivel superior.

La enseñanza del inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón sigue un enfoque comunicativo centrado en las cuatro habilidades, impulsadas en todos los niveles. Definitivamente se requiere del compromiso

personal de los estudiantes para permanecer en la modalidad de posesión del mismo hasta concluir los seis niveles. Durante el desarrollo de los contenidos sugeridos para ampliar el manejo del idioma como lengua extranjera, se permite a los estudiantes obtener información, no sólo del idioma que se estudia, sino del entorno cultural que se vive en los países que se utiliza la lengua.

Como se mencionó anteriormente, los objetivos son la base para el desarrollo de las estrategias de enseñanza del idioma como lengua extranjera; esto será por parte de los profesores. Por otra parte, los alumnos deberán estar conscientes de la importancia de estudiar las habilidades básicas que se requieren para el aprendizaje del idioma inglés en su modalidad de posesión en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón radica.

Por otro lado, se consideró importante conocer las características socioculturales y axiológicas mínimas que deben poseer los alumnos que ingresan a la modalidad de posesión de inglés. La información que se obtuvo, se consideró básica, para conocer las habilidades básicas que son deseables en dichos los estudiantes, tomando en consideración que con esta información será posible ayudar a establecer las habilidades básicas en el aprendizaje del idioma inglés en su modalidad de posesión en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón.

El caso particular que nos incumbe, al conocer las características con las que cuenta el alumno que ingresa a los cursos de inglés en la modalidad de posesión que se ofrecen en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, será posible detectar las necesidades que se tienen para dar un mejor tratamiento a los estándares de aprendizaje.

Esto, es una necesidad primordial, ya que la población estudiantil está integrada por alumnos provenientes de diversas instituciones educativas de

nivel medio superior, en el caso de ingresar inmediatamente al ser aceptados en las carreras ofrecidas en la Facultad; alumnos de diferentes semestres inscritos en las licenciaturas; o alumnos de la comunidad externa que desean estudiar el idioma en el Centro de Lenguas Extranjeras.

Por consiguiente, la población estudiantil es totalmente heterogénea, por lo que es prioritario conocer las características socioculturales de los alumnos de primer ingreso para integrarlos de manera tal que puedan ser ubicados en el curso apropiado a fin de evitar abandono o deserción de los estudios de inglés.

En el primer capítulo de este trabajo se consideran algunas anotaciones con respecto a los conceptos que se emplearán, principalmente los de aprendizaje supone una evolución y desarrollo en el sentido de que nuestros conocimientos y destrezas se integran a lo largo de toda la vida del individuo.

El aprendizaje siempre estará condicionado por experiencias pasadas que dejaron un sedimento en la personalidad. Así es como puede verse la relación existente entre aprendizaje y educación, porque implica un intercambio activo con el medio ambiente, formándose nexos antes inexistentes entre los estímulos y las respuestas que se obtienen.

Dentro del segundo capítulo se tomarán en cuenta las cuatro habilidades básicas que se requieren para el aprendizaje del idioma inglés; en el caso particular, se hace referencia a la lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral. Con las habilidades mencionadas, se logrará que el alumno se integre en su totalidad al proceso de aprendizaje para así lograr desarrollar sus estrategias personales de aprendizaje para aprender de acuerdo al ritmo que él mismo se establezca.

Otro de los aspectos que se analizan son las competencias comunicativas y lingüísticas que se requieren para lograr una correcta inmersión

en el idioma que se está aprendiendo, con lo cual se obtiene la posibilidad de la apropiación del mismo debido a que se establecen los requisitos de comunicación, que al final de cuentas son el punto al que se pretende llegar en la enseñanza del idioma extranjero.

Por su parte, en el tercer capítulo se estudia someramente la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP); y el establecimiento del Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) de la misma Escuela, debido a las necesidades imperiosas de certificación para completar el proceso de formación integral que ofrecía la ENEP en sus inicios.

Dentro del mismo capítulo se hace referencia a las características ideales que deben distinguir a los alumnos que estudian la modalidad de posesión del idioma inglés en el CLE; y también se hace un recuento de las características reales de los alumnos inscritos en los cursos de inglés (el instrumento se aplicó en el semestre 2006-I) dentro de los diferentes horarios, tanto de las modalidades intensiva, (cursos de dos horas diarias) y los cursos regulares (una hora diaria de clase).

El conocer las características reales de los alumnos con que se cuenta en los diferentes cursos de inglés ayuda definitivamente a obtener datos relevantes que deben ser considerados en la futura planeación de cursos, distribución de los horarios de atención. La información obtenida permite al mismo tiempo, observar que las características de los alumnos de uno a otro semestre no cambian, únicamente cambian algunas circunstancias.

I.1 APRENDIZAJE

El concepto de aprendizaje es utilizado comúnmente para describir el desarrollo de los niños, la forma en la que comienzan a integrarse al contexto al que pertenecen; y a reconocer los elementos que lo circundan. En el transcurso de la vida del individuo, éste comienza a hablar, a caminar, a reconocer a sus padres, y a integrarse a un grupo determinado entre otras.

Todos las personas tienen diferentes posibilidades de aprender. No todos tienen las mismas limitaciones en el proceso porque son ilimitadas, dependiendo del interés o necesidad de cada individuo. Aprendizaje es un proceso a través del cual los sujetos adquieren habilidades, destrezas o prácticas; al mismo tiempo pueden incorporar contenidos informativos para adoptar nuevas estrategias de conocimiento o acción.

El ser humano en general está inmerso en un constante devenir de situaciones de aprendizaje que se presentan en el transcurso de su vida; y dependiendo de las oportunidades que se den, cada uno desarrolla en menor o mayor medida los conocimientos personales que acumularán a sus experiencias.

Se habla de aprendizaje cuando alguien adquiere algo adicional a lo que tenía originalmente. (Aunque es intangible, es palpable para la persona que lo adquiere, al ser demostrable en actitudes y comportamientos hacia los demás) Por tal razón, cuando se dice que alguien aprendió algo, la persona que obtuvo un aprendizaje, desarrolla un comportamiento nuevo, contrastable con las habilidades previas a este proceso. En el ámbito educativo, aprendizaje puede considerarse desde el punto de vista del aprovechamiento de los estudiantes en el desempeño de sus estudios; y en los resultados que obtienen en sus evaluaciones.

En el aprendizaje existen condicionantes que se dividen en dos, según se refieran al medio estimulante o al sujeto que aprende. El medio estimulante abarca el entorno del medio en el que se mueve la persona que está aprendiendo. Pueden considerarse la sociedad, familia y escuela. En edad escolar, el niño pasa el día en la escuela. En la familia se completa el campo de fuerzas influyentes en esa realidad. La sociedad puede considerarse a los grupos; la calle, en su vida cotidiana; los amigos; el lugar en que viven; los espectáculos y las diversiones entre otros.

Las circunstancias y las situaciones en la vida del hombre son complicadas, sin embargo ayudan a las personas a promover el aprendizaje porque pueden presentarse desde el punto de vista formal; es decir actividades dentro un ámbito escolar; desde los inicios en su educación preescolar, hasta los niveles universitarios. En este punto es posible mencionar que los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo, se producen en el sistema nervioso del sujeto implicando el uso de los procesos que generalmente son llevados a cabo en la memoria. (Coll, 2003) En este proceso, se consideran algunas mediciones, denominadas exámenes, o evaluaciones.

Por otra parte, los aprendizajes del individuo desde el punto de vista informal son aquellos en los que se manifiesta todo lo que se ha aprendido en el transcurso de la vida; es decir, son situaciones experienciales o informales, pero que forman parte de la experiencia individual de cada persona. Cuando estos se ponen en práctica, es posible comprobar que se ha producido un aprendizaje.

Sin importar que las situaciones de aprendizaje que se presenten; sean desde el punto de vista formal, o informal; el individuo demostrará sus conocimientos a través de un cambio permanente de conducta. Bleger (2003) establece que el aprendizaje es una actividad personal, reflexiva y sistemática que tiene como propósito lograr un dominio mayor de la cultura, y la solución de

problemas vitales; por lo que el crecimiento de cada individuo depende del interés personal para acrecentar dicha experiencia.

Aprender puede ser entendido como una actividad a través de la cual el ser humano dominará conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes e ideales, los cuales adapta a las conductas que determina el grupo social al que pertenece. (Ibíd.) Establece además que las reacciones que los seres humanos tienen ante los estímulos de aprendizaje se manifiestan en las adaptaciones simbólicas; tales como, operaciones manuales, manipulación de objetos, o reunión de materiales. Este autor también menciona que la determinación de aprendizaje se manifiesta en el ser humano a través de conductas implícitas en su ser, siempre y cuando esté enmarcado en un contexto social determinado.

De acuerdo a lo establecido por Pansza (2002), el aprendizaje no puede ser una situación individualizada, debido a que obtenemos conocimientos no escolarizados que se adquieren por iniciativa propia. Es obvio que deben ser puestos en práctica dentro de un grupo, ya que se comparten generalmente con amigos y compañeros.

A partir de definir aprendizaje, se expresan además sentimientos, valores y actitudes como formas de relación con el medio que circunda al individuo que aprende. Esto debido a que los seres humanos son capaces de aprender en la medida en la que plantean dudas, formulan hipótesis, dan solución a ciertas problemáticas y superan los temores que pueden llegar a tener.

Todo proceso de aprendizaje requiere de ciertas características o situaciones que determinan que el proceso ha tenido lugar. Desde el punto de vista cognoscitivo, (Vigotsky, 2003) se establece que el hombre desarrolla el proceso a partir de situaciones en las que recibe, almacena, recupera, transforma y transmite la información que debe procesar, y ésta le permite dar solución a problemas de la vida cotidiana.

El aprendizaje se debe entender pues como un procedimiento de esclarecimiento o elaboración de verdades que se producen entre los diferentes hombres, por lo tanto, el conocimiento que se adquiere de manera individual se subordina al conocimiento grupal. Es decir, el aprendizaje se valida cuando un grupo construye los conocimientos, y éstos son transformados para dar un cambio aceptado en la sociedad. (Ausubel, 2002)

En cuanto a la recepción de la información; este proceso se da inicialmente a nivel sensorial ya que los hombres están inmersos en un medio ambiente. Una vez que se percibe la información; en la mente se lleva a cabo una selección de datos que son almacenados en la memoria. Esta puede ser a corto, o a largo plazo.

Cuando es necesario para la persona, se practica el proceso de recuperación de la información almacenada. Dicha información se toma de la memoria (a corto o mediano plazo), y se utiliza toda vez que se hace necesario el uso de la misma. Se puede adaptar por cada persona a la situación a la que hay que dar solución. Cuando la información no es trascendente o memorable, no se almacena en la memoria a largo plazo; simplemente permanece en la memoria a corto plazo y se olvida gradualmente sin dejar huella alguna de su existencia.

La información que se ha depurado y llega a la memoria a largo plazo se puede utilizar en cualquier momento de la vida del individuo. La duración en ese estadio es ilimitada debido a que se ha estructurado y organizado de acuerdo a las prioridades que le establece cada ser humano.

Dentro de la teoría cognoscitiva del aprendizaje, (Ibíd.) se establece que las estructuras del conocimiento se desarrollan durante el crecimiento y progreso del hombre; y que el conocimiento que se ha adquirido en el transcurso de su vida se puede modificar debido al incremento de estructuras

nuevas, que a su vez reformulan y sustituyen conocimientos previamente almacenados.

Respecto a la transmisión de información, ésta se da cuando hay una respuesta, ya sea de manera oral o motora. La transmisión de respuestas puede evaluarse desde el momento en que la persona puede expresar una palabra o lleva a cabo un movimiento como resultado del estímulo recibido, lo cual quiere decir que ha hecho remembranza a un sentimiento, por lo que la conducta se puede evaluar. (Bleger, 2003)

Por lo tanto, se puede mencionar que el aprendizaje es un proceso social mediante el cual el sujeto enfrenta las problemáticas que se presentan en su entorno. Lo anterior le permitirá adquirir nuevas experiencias, hábitos, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para comprender más ampliamente su realidad y al mismo tiempo poder transformarla. (Coll, 2003)

El aprendizaje es cambio de conducta relativamente permanente; es el resultado de la práctica; es adaptación progresiva; es un cambio de actitud; es una reacción a una situación dada. Es decir, es una actividad mental por la que se adquieren hábitos; es una perspicacia, o modificación de la personalidad, como un desarrollo estimulado. Es la respuesta correcta a cada uno de los estímulos.

Puede comprenderse como una definición de aprendizaje el proceso educativo. El hombre puede responder a determinada respuesta, pero, de hecho, suele responder siempre de la misma forma a circunstancias semejantes. Esta previsión de la respuesta se debe a que la respuesta es una conducta y ésta se aprende y facilita a través de los hábitos.

La educación es entendida desde la perspectiva del estudiante y no la del maestro. En la educación se habla más de aprendizaje que de enseñanza;

ambos fenómenos se han considerado como algo difícil de relacionar debido a que están basados en el aprendizaje, lo cual no corresponde a la enseñanza. No siempre todo lo que se enseña se aprende por parte de los estudiantes. Por otra parte, tampoco los estudiantes aprenden todo lo que les es enseñado.

La instrucción es un proceso de aprendizaje (Ausubel, 2002). Dicho proceso se da primordialmente en la escuela; que es donde se Enseña sin desarrollar el aprendizaje del estudiante. La enseñanza remarca el papel del docente. La escuela no es un lugar en el que se obtienen todos los adelantos de conocimientos, o donde se presenten los últimos modelos de la sabiduría. La mejor escuela no es la que se enseña más, sino en la que se aprende más.

De Mattos (1990) establece que el aprendizaje es una actividad personal, reflexiva y sistemática que tiene como propósito lograr un dominio mayor sobre la cultura y la solución de problemas vitales, por lo que el crecimiento de cada individuo depende del interés personal para acrecentar su experiencia; la cual hace que se produzca un cambio de conducta.

Al darse este proceso, sistemáticamente se tendrá la posibilidad de dar solución a las problemáticas planteadas, y de acuerdo a las experiencias adquiridas previamente. La adquisición del aprendizaje puede enmarcarse en cuatro aspectos importantes y generales que son: 1) el manejo de información; 2) desarrollo de habilidades; 3) adopción de actitudes y valores; y 4) desarrollo de hábitos.

Las perspectivas mencionadas se enmarcan de modo que puedan considerarse desde diferentes teorías o enfoques. Se mencionan los resultados evaluables de la conducta como las expresiones verbales; los escritos, y las conductas de la gente. Es decir, cambia la forma de conducirse cuando ocurre el aprendizaje porque la gente adquiere habilidades, conocimientos y creencias sin revelarlos en forma abierta. (Schunk, 1997)

I.2 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Hablar de teorías del aprendizaje implica comentar que se busca la formulación sistemática de una serie de interpretaciones de lo que es el tema en sí mismo. Con el fin de ofrecer una base empírica sólida, los estudios actuales del aprendizaje, están centrados en lograr descripciones detalladas de la conducta del individuo en situaciones concretas. Se comentarán las siguientes:

a) Teorías Asociativas o del condicionamiento se basa en el esquema de estímulo-respuesta y refuerzo-contigüidad. Dentro de este grupo se pueden mencionar a Pavlov, a partir de su condicionamiento clásico; Skinner, con la teoría del condicionamiento operante, con lo que da continuidad a los estudios de Pavlov.

Estas teorías se basan en el asociacionismo debido a que toman en consideración las condiciones ambientales y la forma en la que se afectan las respuestas que da una persona a un estímulo determinado. Es posible que dentro de este grupo se cuente también a Thorndike con su condicionamiento por contigüidad. Para los autores dentro de esta teoría, (Hernández, 2004) el aprendizaje está en relación directa estímulo-respuesta y de acuerdo al condicionamiento. De acuerdo a la teoría, las respuestas se basan en una visión ambiental de la conducta que, a su vez provocará una nueva respuesta.

b) Las teorías Cognitivas (Ibíd.) se centran en los procesos mentales que pretenden llevar a cabo una concepción holística. Dentro de estas teorías se establecen las teorías de autores como Lewing, teoría del campo. Aprendizajes escolares de Carrol. Bandura y Walters establecen su teoría como aprendizaje social por modelos. Tolman, por su parte da importancia al aprendizaje significativo. En este grupo se puede insertar también el desarrollo conceptual de Klausmeier.

También dentro de las teorías cognitivas se puede enmarcar la corriente Gestalt, (Schunk, 1997) es decir la teoría de la forma. Se encuadran autores como Kohler, Werthkeimer y Harlow. Ellos consideran que la experiencia de aprendizaje se presenta en totalidades organizadas y siempre estructuradas; por lo cual, no siempre son resultado de la suma de las partes que lo integran.

c) Los Funcionalistas, con Woodworth consideran que el aprendizaje es un proceso adaptativo del organismo al medio ambiente, esto lo hace a través de actividades psíquicas, o funciones dinámicas para poder adaptarse a la situación que enfrenta.

Las adaptaciones que lleva a cabo un individuo, (Schunk, 1997) se consideran como fuerzas internas que pretenden mantener el equilibrio corporal, sobre todo cuando un organismo es privado de algún elemento esencial para su sobrevivencia; por ejemplo, agua, aire o comida. Debido a eso, se despierta un impulso que lo hace responder a la situación, y concluye en cuanto se obtienen los elementos de que había sido privado.

d) La concepción Estructuralista establece el aprendizaje como una cadena de procesos relacionados entre sí. Tienen a incentivar la formación de estructuras mentales. (Hernández, 2004) En esta teoría se enmarcan la Gestalt y la Epistemología Genética de Piaget en la que se establece que el conocimiento se estudia como una construcción continua, que atraviesa varios estadios: del más elemental hasta los estadios superiores hasta llegar al conocimiento científico.

En referencia al aprendizaje de acuerdo a la teoría Gestalt, las experiencias del individuo son determinantes para lograr la organización desde el punto de vista de la percepción. Esto es porque la memoria siempre se le encuentra asociada con la percepción debido a que los productos de conocimientos, que previamente se habían organizado y almacenado en la

memoria, pueden recordarse nuevamente. Aunque se recuerdan acontecimientos, éstos siempre se transposicionan de modo que el aprendizaje es a través de unidades globales (organizaciones dinámicas de estructuras neuronales).

Piaget establece que su teoría es expresada por la formulación de problemas y tareas que implican niveles de complejidad de pensamiento en los diferentes estadios por los que atraviesa el individuo. De acuerdo a lo establecido por este autor, (Schunk, 1997) el desarrollo finaliza a los quince años cuando se inicia la adquisición de conocimientos cuantitativos.

e) La teoría psicoanalítica de Freud estableció las bases en cuanto a las teorías del aprendizaje para así tener una nueva visión del proceso de aprendizaje. En esta teoría se pueden mencionar: la teoría de las presiones innatas de Dollar; la teoría de la solución y el signo de Mowrer y la teoría de las unidades didácticas de Sears.

Desde este punto de vista en el psicoanálisis. el aprendizaje (Ibíd.) se considera como la posibilidad de favorecer el desarrollo de la personalidad del individuo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de favorecer una conducta amplia y versátil.

El conocimiento que genera, determina cambios integrales dentro de las pautas del comportamiento humano tales como las ansiedades, miedo a la pérdida, aferrarse a algunos comportamientos, creencias y actitudes.

Para que se pueda completar el proceso en la teoría psicoanalítica, se determina que debe haber una ruptura de estereotipos establecidos socialmente, ideas preconcebidas, esquemas referenciales y otros que bloquean el desarrollo personal.

Con eso se da paso a una nueva manera de actuar y de sentir, fomentando el gusto por aprender. Los estudiantes en esta teoría se convierten en sujetos activos al ser parte del proceso. Ellos toman el rol de sujetos activos debido a que están estimulados por la curiosidad, creatividad, fantasías y la libertad. Todos estos elementos están sustentados por la participación social activa. (Ibíd.)

f) Con la Teoría Conductista se establece el aprendizaje de acuerdo a la definición hecha por Skinner, como la reclasificación de las respuestas en una situación compleja. El aprendizaje se lleva a cabo si existen las condiciones de reforzamiento adecuadas, (Ibíd.) ya que el estudiante tiene en este caso un papel pasivo ya que su participación en el proceso es escasa. Esta teoría establece que los reforzadores, (Hernández, 2003) son importantes para que se adquiera un conocimiento, o para que se modifique o discrimine adaptándolo a la realidad de los estudiantes.

De las aportaciones más importantes en esta teoría, la Instrucción programada, (Schunk, 1997) se establece como un acompañamiento a los alumnos en los diferentes niveles de aprendizaje. La instrucción programada utiliza lecturas, ejercicios, observaciones y experiencias para llevar a cabo su desarrollo. Estas actividades desarrolladas, permiten que el aprendizaje sea más eficiente porque el material utilizado se planea y clasifica adecuadamente, por lo que se hace eficaz para alcanzar el resultado esperado.

Por otra parte, los Sistemas de Instrucción personalizada de Keller (Ibíd.) establecen que durante el proceso de aprendizaje se instituyen cadenas que se vuelven eficientes cuando se establecen apropiadamente (las cadenas son problemas a los que los alumnos se enfrentan, tales como buscar solución adecuada a los problemas) ya que son determinantes en la función de adquisición y desarrollo de habilidades.

Gagne establece que los Modelos de Sistematización (Ibíd.) de la enseñanza se llevan a cabo cuando el estudiante desarrolla habilidades tales como decodificar símbolos y signos impresos; o cuando es capaz de establecer correspondencias entre letras y sonidos con un método de palabras completas.

El aprendizaje se comprueba cuando el alumno tiene la posibilidad de decodificar una vez que ha tenido la práctica suficiente y la retroalimentación pertinente. De acuerdo a lo establecido por Gagne, los estudiantes adquieren capacidades que se manifiestan en resultados diversos.

Establece además que los resultados en ocasiones son distintos a los esperados debido a que el aprendizaje requiere, en algunas circunstancias, formas diferentes de procesar la información que se recibe. Finalmente, Gagne (Ibíd.) establece que los resultados del aprendizaje pueden ser evaluados cuando se considera como habilidades intelectuales, información verbal, estrategias cognoscitivas, habilidades motoras y actitudes.

g) La teoría No directiva, (humanista) encabezada por Carl Rogers, establece como centro del aprendizaje el yo. Las experiencias de los individuos se fortalecen en la experiencia del yo, como centro de la actividad de aprendizaje. (Hernández, 2004) Las bases de esta teoría se encuentran en el psicoanálisis; pero alientan un movimiento educativo antiautoritario.

Rogers estableció la psicoterapia basada en el cliente; centrada en el grupo, o los grupos de encuentro. En éstos, el estudiante recibe apoyo y retroalimentación por parte de los integrantes del grupo mismo, al compartir sus experiencias de aprendizaje.

En la teoría humanista, el participante es quien da solución a los problemas que se plantean. Con base en el apoyo recíproco de los compañeros

y al entorno en que los grupos están inmersos, se influye a la persona para que tome en cuenta los valores que se establecen previamente en el grupo.

Para Rogers (Schunk, 1997) el aprendizaje que se puede transmitir por parte de un profesor tiene poco valor. El papel fundamental del instructor es el de facilitador. Él es quien debe fomentar en el salón de clase un clima orientado al aprendizaje significativo. Al mismo tiempo ayudará a los alumnos a alcanzar las metas individuales que se proponen. Los profesores organizan y gradúan los recursos a fin de que el aprendizaje pueda darse adecuadamente al nivel y a las necesidades del grupo.

I.3 LA POSESIÓN DEL IDIOMA INGLÉS

El aprendizaje de un segundo idioma requiere el desarrollo de actividades basadas en experiencias concretas que activen esquemas de conocimiento y de estudio del idioma para transmitir la adquisición del mismo. El estudio de una lengua extranjera, en su modalidad de posesión, comprende cuatro habilidades básicas: Comprensión de Lectura, Comunicación Oral, Expresión Escrita y Comprensión Auditiva.

A estas cuatro habilidades básicas del idioma se adicionan otras cuatro habilidades que son complementarias y necesarias. Éstas se identifican como: Vocabulario, Gramática, Pronunciación y Ortografía. (Larsen-Freeman, 2000) y tienen como finalidad proporcionar elementos que se utilizan para demostrar que se tiene competencia lingüística, y competencia comunicativa en el aprendizaje del idioma que se estudia.

Los procesos del lenguaje son integrales y por lo tanto el estudio de la lengua debe ser abordado de forma abierta, siendo el compromiso mutuo de profesores y estudiantes, decisivo para estimular el proceso de aprendizaje, haciéndolo un proceso significativo y útil.

La enseñanza de inglés como lengua extranjera invita a hacer una reflexión en la que se pretende lograr que los profesores del idioma logren que las personas que estudian inglés se comuniquen efectivamente en esta lengua extranjera, expresando con ésta sus propias ideas en sus propias palabras.

En la enseñanza de un idioma extranjero, los métodos a utilizar permiten un acercamiento a la lengua de la manera más apropiada para el estudiante, de modo que le sea significativo y le permita aprender del mismo proceso de la práctica.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hace referencia a las diferentes formas en que puede ser abordado el estudio desde sus inicios a desde la traducción directa, los métodos silencioso, nocional-funcional, situacional, hasta concluir con el enfoque comunicativo. Éste mayormente utilizado en los últimos veinte años debido a que los estudiantes, como los profesores opinan, los resultados que se obtienen son palpables ellos.

Se debe considerar que se ha alcanzado el aprendizaje básico para conquistar competencia comunicativa y lingüística. Esto se da cuando los estudiantes logran desarrollar las habilidades necesarias y establecer la comunicación, (entendida como la habilidad de las personas para leer, hablar, escribir y comprender auditivamente de manera competitiva), e interactuar con los hablantes de la lengua que se está estudiando,

Es decir, que se puede comunicar de manera eficiente y eficaz en situaciones reales de uso del idioma que se presentan en el transcurso de su vida cotidiana, y que le permiten desarrollarse individual y colectivamente al enfrentar los eventos presentes. (Richards, 1998)

Cada estudiante es diferente y desarrolla estilos de aprendizaje diversos. Los profesores generalmente están en capacidad de reconocer dichos estilos y proponer estrategias de aprendizaje al interior del salón de clase, orientados a cada uno de los posibles estilos de aprendizaje de sus estudiantes, esto a fin de lograr el desarrollo integral de las cuatro habilidades básicas del idioma que se está estudiando. (Flores, 2004)

Todo estudiante es responsable de sus procesos de aprendizaje. El enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, invita a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje; de modo que sea a partir de las necesidades que ellos mismos se plantean; como pedir y dar informes en lugares tales como el aeropuerto, la

universidad, el supermercado y otros, de modo tal, que pueda darse una respuesta satisfactoria a las necesidades de comunicación a que se enfrenta en la vida cotidiana (Larsen-Freeman, 2000).

Dentro del enfoque comunicativo, la práctica del lenguaje debe contextualizarse e incluir a los alumnos personalmente. Es decir, todos los estudiantes deben ser involucrados activamente a fin de que puedan establecer la comunicación, que es lo que se pretende. Se parte del principio de que tanto las palabras como las frases son más fáciles de aprender y recordar si son significativas y están dentro de un contexto (Vigotsky, 2003).

Toda lengua extranjera, debe enseñarse y practicarse de tal forma que los alumnos no pierdan ese elemento de vínculo constante con el idioma. (Silva, 2004) Por su parte, el profesor es considerado como un guía, facilitador u orientador que ayuda al estudiante a reconocer, asimilar y darle usos prácticos a los conocimientos que ha adquirido. (Richards, 1998)

La participación activa y la motivación personal de cada integrante del grupo serán de trascendencia para darle un mayor énfasis al aprendizaje que cada uno de los alumnos logre durante el estudio de la lengua extranjera porque apoyarán su aprendizaje. (Schunk, 1997)

Tomando en consideración que aprender un idioma extranjero se facilita a través de la reproducción, asociación y práctica; es importante desarrollar actividades que permitan que se propicien los recursos adecuados. (Flores, 2004) Por consiguiente, se busca que los estudiantes lleven a cabo el desarrollo de dichos ejercicios de manera sistemática e impulsen el aprendizaje metódico y así facilitar el aprendizaje y la adquisición del idioma que se está estudiando.

En el método nocional-funcional, cuando se hace referencia al aprendizaje, éste se da por imitación, por lo se debe tomar en consideración que

las actividades de repetición, durante el estudio del inglés, proporciona un aprendizaje. Por lo tanto, las actividades de repetición y comprensión auditiva son fundamentales para el desarrollo de una pronunciación apropiada con lo que se facilitará la adquisición y uso de la entonación correcta. (Larsen-Freeman, 2000)

La evolución de las diferentes metodologías permite la reflexión personal en la que el profesor debe considerar si existe un período específico para el aprender un segundo idioma. Además del análisis de diferencias tales el aprendizaje y la adquisición de un segundo idioma.

En la metodología de la enseñanza del inglés como segundo idioma conocida como el Método Natural, (Krashen, 1981) se toman en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento. En el método natural, la asociación de imágenes con sonidos y eventos, permite al estudiante evitar la traducción y llega un momento en que maneja sus propias estrategias para aprender de manera natural los sonidos del idioma que está estudiando.

Para el método natural, los materiales complementarios, tales como carteles, pósteres, imágenes y videos son importantes para promover esta habilidad porque con ellos se refuerza la situación real. Con estos elementos se fortalece el proceso de aprendizaje del idioma extranjero. (Larsen-Freeman, 2000)

La metodología del siglo veinte se origina en torno a las nociones teóricas propuestas por Saussure, (Ibíd.) quien establece el idioma como resultado de la combinación de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología del comportamiento; con la cual se establece que el idioma se adquiere formando hábitos; incorporando una sintaxis a los fonemas por medio del uso de reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales.

La gramática generativa de Chomsky (Ibíd.) incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. De acuerdo con este autor, los individuos poseen un aparato de idiomas, que es de naturaleza innata y universal, que permite el aprendizaje de cualquier lengua a todos los seres humanos.

Como resultado de las ideas promulgadas por Chomsky, la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución. De acuerdo a las ideas de Bley-Vroman, (1988) se establece que los adultos poseen habilidades generales para la adquisición de idiomas siempre y cuando exista un ambiente de aprendizaje apropiado.

Las teorías que establecen el dominio cognoscitivo y académico de la lengua extranjera; afirman que aprender un segundo idioma requiere de la modificación de los parámetros de la lengua materna. Existen otras teorías que reconocen la influencia del ambiente y enfatizan la importancia del contexto para promulgar el aprendizaje y entendimiento de los idiomas todas las teorías se transformaron una vez más, para establecer marcos conceptuales para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Vigotsky, 2003). Estas son nociones socio-pedagógicas reconocen que el aula es el ambiente social más relevante para el estudiante.

La interacción social que surge en el ambiente académico del salón, es esencial para que los estudiantes intercambien conocimientos e interactúen en su idioma, o los idiomas que están estudiando. (Richards, 1998). El aprendizaje significativo de los estudiantes depende del conocimiento previo que ellos tengan en sus experiencias de vida en general. (Silva, 2004) El esquema mental previo es la base para el procesamiento de información nueva, y el entendimiento del nuevo conocimiento para así poder adaptarlo a la vida cotidiana.

Durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, o segundo idioma, el estudiante utiliza los esquemas desarrollados previamente y experimentados con anterioridad para construir nuevos esquemas mentales. Este proceso ayuda a ampliar los conocimientos existentes.

En el caso del estudiante de inglés en la modalidad de posesión; es decir, el estudiante que pretende dominar las cuatro habilidades de la lengua extranjera que está estudiando, el conocimiento previo depende de las bases de otros niveles de aprendizaje. Las experiencias previas de aprendizaje incluyen actividades educativas de contenido, destrezas de la materia, y de pensamiento del idioma estudiado, porque se refuerza el pensamiento, que le permite la organización social de lo que se está aprendiendo. (Vigotsky, 2003)

Es evidente que se debe alentar a los estudiantes a funcionar evolutivamente en un nivel intelectual más elevado, y no a un nivel por debajo del nivel real que tienen. (Ausubel, 2002) El estudiante que está aprendiendo un idioma extranjero necesita una representación mental entre su conocimiento previo y los conocimientos que va a adquirir. (Flores, 2004) Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan esquemas apropiados del idioma, éstos representan la base del aprendizaje. (Larsen-Freeman, 2002).

El estudiante de un idioma necesita activar el esquema apropiado para incorporar el conocimiento nuevo a su vida cotidiana. Si se asume que el estudiante tiene un conocimiento básico previo, se da una interferencia con el aprendizaje y adquisición del idioma que se está estudiando. Esto sucede generalmente cuando ni existe una correcta instrucción y guía.

Recordar la información, organizar ideas, interpretar lo aprendido, hacer inferencias, identificar y aplicar conceptos son procesos que pueden ser interrumpidos a causa de esquemas de instrucción poco apropiados. Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, la instrucción debe

proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto. (Ausubel, 2002) El contexto en la enseñanza de inglés, debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados; y que a su vez sean adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental del estudiante. (Ibíd.)

La construcción de conocimientos como perspectiva de análisis ha hecho posible acudir a ciertos procesos, propios de las experiencias de aprendizaje que anteriormente no se tomaban en cuenta (Larsen-Freeman, 2002). En relación con los conceptos como construcciones mentales observamos que toda persona en proceso de maduración entiende los conceptos de acuerdo con sus propias experiencias de aprendizaje y los modelos de madurez que ha adquirido.

Es posible mencionar que las destrezas de lo aprendido se hacen palpables cuando los estudiantes de posesión de inglés tienen la habilidad de comunicar sus ideas, pedir y dar informes, y leer apropiadamente los textos, entre otras actividades. Lo anterior les permite desarrollar actividades más allá del simple seguimiento de instrucciones.

El aprendizaje de inglés como segundo idioma es un conjunto de procesos de representación del mundo externo, de la realidad objetiva, con base en la información que recogen nuestros sentidos a través de la percepción. En el caso del idioma extranjero, nuestra mente almacena datos y los usa para construir conclusiones y actualizarlos en la experiencia de cada persona. (Vigotsky, 2003)

Los estudiantes de inglés, en cuanto a posesión del mismo, adquieren la habilidad de utilizar la información que han adquirido y aprehendido, de modo que les sirve de base para formular conocimientos más profundos. Aprender

inglés, por consiguiente, es acumular datos y representaciones de aspectos de la realidad para utilizarlos en situaciones específicas.

En las teorías cognoscitivas se establece que el aprendizaje no es sólo un proceso de acumulación de representaciones del entorno social o natural sino un proceso continuo de transformación del comportamiento a través de la acomodación permanente de los sistemas del entorno cambiante que rodea al sujeto que aprende. (Ausubel, 2002) Por lo tanto, aprender inglés requiere enfrentar situaciones de comunicación en la vida cotidiana y en situaciones que para cada persona son particulares y por tanto requieren tratamiento especial.

Todo aprendizaje surge en un dominio de acción en la que el organismo de cada individuo es capaz de interactuar con otros, y construir una historia de eventos que hacen surgir un mundo en la realidad que comparten. Los individuos conciben la motivación como la forma de satisfacer las necesidades de información, para generar un conocimiento práctico que incorporan las demandas del entorno social y natural en la que viven.

El aprendizaje no es independiente al desarrollo cognoscitivo como lo muestran los estudios realizados, que establecen, que éste estimula el desarrollo. A su vez, conduce a un aprendizaje más avanzado (Ausubel, 2002). La educación se constituye como el medio que ayuda al individuo a hacer significativo su universo social.

Vigotsky (2003) estudió el desarrollo práctico de los pensamientos y permitió el marco adecuado para redimensionar el carácter general y específico de los aprendizajes escolares. Con el trabajo de Vigotsky se puede analizar el lenguaje como el instrumento básico en la comunicación y sobre todo permiten la adquisición del idioma como medio de obtención del conocimiento.

El papel social que juega el profesor, consiste en asistir a los alumnos con la intención de percibir e interpretar su entorno. El idioma que se requiere para que los estudiantes logren un nivel de competencia lingüística de acuerdo a sus necesidades e intereses, es el propio inglés en cuanto al uso cotidiano para dar y seguir instrucciones, así como para desarrollar el aprendizaje por medio de escucharlo de manera cotidiana.

Este lenguaje (Tinto, 1999) permite que el estudiante utilice el idioma en situaciones reales, por lo tanto, el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se manifiesta cuando el alumno tiene la oportunidad de demostrar que tiene el dominio del idioma que estudia y no simplemente lo ha aprendido.

Los enfoques constructivistas del aprendizaje, permiten que el alumno de inglés en la modalidad de posesión adapte los significados que conoce dentro de un marco social. El estudiante tiene la oportunidad de ampliar sus conocimientos a partir de aprendizaje cooperativo y desarrollo de proyectos, procesos en los cuales el profesor es mediador del desarrollo o incremento del idioma que se ha aprendido.

Se logra la competencia comunicativa, establecida como la parte más importante en el dominio del idioma, de modo que la lectura, por ejemplo, deja de ser una imposición instructiva al propiciar que el estudiante logre un sentimiento de pertenencia social, y permite que este nuevo aprendizaje sea generador de cultura.

La toma de conciencia en el proceso de aprendizaje permite mejorar los procesos de desarrollo de las habilidades personales de los alumnos de inglés, y facilitará reconocer los errores en que se cae al hacer del estudio algo rutinario. Debido a que el proceso de aprendizaje de técnicas para aprender implica tomar conciencia del contexto en que se establece un tema en particular.

el aprendizaje es eficaz cuando permite la capacidad de asumir los roles en los que se actúa respecto a los saberes determinados.

Un proceso constructivista en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera no tiene un itinerario fijo. Todo proceso puede ser distinto y conducir a la idea de sujeto social, que ayude a superar la individualidad. (Tinto, 1999) El aprender inglés, invita a la construcción sobre bases sociales y colectivas. El aprendizaje propicia una síntesis de las formas en que se fundan los modelos cognoscitivos y los estilos en que se construyen los significados sociales y personales a través del uso cotidiano de la lengua. En resumen, se logra competencia discursiva.

II.1 LAS CUATRO HABILIDADES EN LA MODALIDAD DE POSESIÓN DE INGLÉS

Durante muchos años, los profesores, especialmente los de lenguas extranjeras, consideraban que la enseñanza del idioma era únicamente la transmisión de conocimientos. Sin embargo, en el mundo actual, los cambios constantes y avances sociales, científicos, tecnológicos y culturales, se hace necesario que los individuos desarrollen la habilidad para comunicarse, en una o varias lenguas extranjeras, además de la materna.

En el enfoque comunicativo, de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el alumno es considerado como eje del proceso de aprendizaje. Aquí se privilegian las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-entorno. Según Vigotsky (2003) la construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas.

Este enfoque retoma las técnicas conocidas por el maestro, pero ahora con un objetivo específico para la comunicación, que enfatiza en la habilidad de los alumnos para que utilicen el idioma para comunicarse efectivamente a través de las cuatro habilidades; comprensión de lectura, auditiva, producción oral y escrita. (Larsen-Freeman, 2000).

La competencia comunicativa es el objetivo es desarrollar, por lo que toma en cuenta dimensiones lingüísticas y metalingüísticas (gestos, actitudes corporales, distancias culturales) del idioma. Dentro del enfoque comunicativo la corrección gramatical no es tan importante. Para llevar a cabo la comunicación en una lengua extranjera no es necesario que las frases gramaticales sean perfectas; es decir, puede haber errores y sin embargo el mensaje se comprende porque se toma en cuenta a partir del contexto en el que se desarrolla la acción, la situación y función que se está desarrollado en el aula.

Con el enfoque comunicativo se entiende que el alumno conoce su idioma materno, motivo por el cual se sobreentiende que ha desarrollado estrategias de aprendizaje y que por lo tanto cuenta con experiencias y conocimientos previos que puede transferir con respecto a la lengua que se está estudiando; de modo que puede recurrir a la lectura o a la escritura para fijar mejor lo aprendido.

Cuando el profesor pretende motivar a los alumnos a escribir algún documento, presentar una conversación para que el alumno discrimine su contenido, o tenga oportunidad de platicar con respecto a un tema en específico, es necesario considerar estrategias de enseñanza que le permitan facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. (Vigotsky, 2003)

Existen estrategias para activar los conocimientos previos. A estas se les denomina de tipo preinstruccional; permiten al docente indagar acerca de lo que saben los alumnos, a fin de tomar los conocimientos como punto de partida para promover nuevos aprendizajes.

Las estrategias preinstruccionales, preparan y alertan al estudiante en relación a los contenidos que va a aprender. En esta fase se presentan los objetivos, que el profesor establece como meta a lograr en la actividad, el tipo de actividad: oral, escrita, auditiva o lectura, y la forma en que el alumno y la información interactuarán; es decir que se extiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. (Schunk, 1997)

Por otra parte, las estrategias instruccionales se desarrollan mientras se lleva a cabo la actividad en la que se desarrolla el proceso de enseñanza. Estas son las que se apoyan en los contenidos curriculares durante el proceso mismo de instrucción. Este tipo de actividades cubren funciones tales como detección de la información principal, establecimiento de conceptos en contenidos, delimitación de la organización y la motivación, en donde se incluye

la explotación de elementos complementarios que se identifican relativamente de manera espontánea, entre estas pueden ser mencionadas las ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías. (Ibíd.)

Otro tipo de estrategias son las que se presentan después de haber propuesto el contenido que el alumno debe aprender. Esto permite al alumno formar una visión sintética, integradora del mismo, permitiéndole valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son preguntas intercaladas, preguntas abiertas, resúmenes, mapas conceptuales, llenado de tablas de contenido entre otras. (Larsem-Freeman, 2000)

COMPRENSIÓN DE LECTURA

La práctica de la lectura permite al lector incrementar su vocabulario, enriqueciendo su expresión, facilitando la comprensión y autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que el ser humano ha vivido o está viviendo, por lo que su utilidad no se limita al ámbito escolar. La lectura puede ser considerada como una fuente de información, y de aprendizaje al mismo tiempo, y permite resolver problemas, tanto del contexto escolar como de la vida cotidiana, posibilitando ampliar la visión del mundo, el desarrollo de la sensibilidad y otros procesos intelectuales. (Ibíd.)

La lectura como forma de aprendizaje tiene un papel sobresaliente en la adquisición, reproducción y creación del conocimiento; para que esto sea así se requiere contar con bases teóricas coherentes que sirvan de fundamento para alcanzar su desarrollo satisfactoriamente.

La corriente cognoscitiva (Signoret, 2002), aporta elementos importantes en esta tarea, puesto que concibe el aprendizaje como un proceso activo, donde el sujeto es un procesador que organiza, elabora y transforma la información

que un texto escrito le provee. Asimismo, da por sentado que el conocimiento implica la construcción de una estructura, entendida ésta como la base organizadora de experiencias que permite la integración de nuevos conocimientos.

Para que el aprendizaje madure, es esencial la estructuración del conocimiento, la organización del conjunto de experiencias, ya que funcionan como guías para la asimilación y comprensión de otras ideas y conceptos que se van adquiriendo. De esta manera, el lector aprende gracias al desarrollo de estructuras cognoscitivas que le permiten interpretar y evaluar la información que está recibiendo.

De acuerdo con los planteamientos de la teoría cognoscitiva en la lectura de Bruner (1964) y Vigotsky (2003), para que el lector pueda comprender un párrafo de un texto le es imprescindible la estructuración previa de sus conocimientos en patrones básicos y generales que le permitan relacionar la información o conocimientos que el texto le presenta con los esquemas previos que el lector mismo posee.

La lectura es una actividad compleja que se realiza con propósitos definidos y que a su vez se relaciona con otras actividades. Involucra la atención, la memoria, el razonamiento y la afectividad y, por lo tanto, se relaciona con el pensamiento. Rummelhart (1980) menciona que la comprensión lectora es el producto de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, semánticos y pragmáticos que interaccionan entre sí, es un proceso cognoscitivo mediante el cual se construye el significado de la información proporcionada por el texto.

Desde la perspectiva cognoscitiva de Bruner, (Schunk, 1997) y Ausubel (1976), la lectura, como una forma de aprendizaje, es un proceso en el que el lector es un procesador que organiza, elabora y transforma la información del texto. Como proceso de construcción y reconstrucción de significados, la lectura

requiere para su realización que se activen los esquemas previos que cada sujeto tiene, la estructura del texto, los conocimientos o información ofrecidos a través del contenido y los procesos puestos en juego para entenderlo.

Hay diferentes teóricos de la corriente cognoscitiva. Piaget es un antecedente importante, ya que ofrece una explicación de los procesos psicológicos subyacentes en el ser humano (Hernández, 2004). Su paradigma para estudiar la conducta humana se basa en las estructuras cognoscitivas, por medio de los procesos de asimilación y acomodación que determinan las percepciones, representaciones y acciones del sujeto. Krashen (1981) plantea que el conocimiento no es el reflejo del objeto en el sujeto, ni se produce en un sujeto pasivo, es necesario que éste actúe sobre el objeto para conocerlo, lo cual implica la construcción permanente de una estructura; todo conocimiento implica una estructura que sirve de sustento para desarrollar nuevas estructuras.

Bruner (Schunk, 1997) sustenta la teoría de que el hombre cuenta con un código y procesamiento de información que concluye con el hecho de que el producto final es la representación concebida como la forma de responder al ambiente. Esta representación es complementaria e inseparable de la estructura, esto es, de la serie de proposiciones por las cuales un conocimiento puede generarse y relacionarse de un modo significativo.

Dentro de esta perspectiva teórica, Ausubel (1976), considera que un aprendizaje se vuelve significativo cuando un material o contenido se incorpora a una estructura cognoscitiva previamente formada. Para explicar los procesos de comprensión y retención explica sus características y señala la organización de carácter jerárquico, en la cual el conocimiento conceptual ocupa un papel importante para el aprendizaje.

Gagné (Schunk, 1997) propone que en la constitución de la capacidad intelectual el hombre va adquiriendo patrones básicos de acciones motoras e

intelectuales para interactuar con su medio y que además, va aprendiendo estrategias cognoscitivas, esto lo explica como habilidades organizadas internamente que orientan los procesos relacionados con la solución de problemas de la vida cotidiana.

Otra aportación notable en este enfoque es la categoría de los esquemas, desarrollada por los autores Rumelhart (1980) señala que existen dos tipos de información: una particular, que se relaciona directamente con las experiencias individuales específicas; y una general, la cual es abstraída de numerosas experiencias particulares. Ambos tipos de información pertenecen a esta clase conceptos genéricos, los cuales son también llamados o identificados como esquemas o marcos.

Para los autores anteriormente mencionados, la estructuración del conocimiento es básica durante el aprendizaje, lo cual quiere decir, que existe la organización del un conjunto de experiencias aprendidas previamente, y que estas funcionan como guía para la asimilación y la comprensión de otras ideas más complejas y conceptos que se van adquiriendo.

Desde este enfoque teórico de Bley-Vroman (1988), Krashen (1981) y Larsen-Freeman (2000), enseñanza de inglés como lengua extranjera debe considerarse desde la perspectiva del enfoque comunicativo. La lectura no se limita a la codificación o a la reproducción literal de un mensaje, sino que por el contrario, hace referencia a un proceso de interpretación y construcción por parte del lector. Lo que éste comprenda e interprete dependerá de factores, tales como sus experiencias previas y conocimientos adquiridos en otros niveles. Es decir, la comprensión estará en función de sus esquemas de conocimiento adquiridos con anterioridad. (Coll, 2003)

Para comprender un texto escrito el lector debe entender la manera en que el autor ha organizado y estructurado la información que se encuentra en el

texto, de modo que el alumno pueda relacionar las ideas del texto con las que él mismo tiene en mente. El lector interactúa con el texto (Krashen, 1981), para elaborar el significado cuando tiene la oportunidad de verificar la información que el autor transmite por la vía escrita y cuando tiene oportunidad de ir más allá de la simple información transmitida en el documento escrito.

La comprensión es el proceso de construir el significado o de resignificar los conceptos ya conocidos, a través de relacionar las ideas relevantes que se obtienen del texto con las que ya se tienen. Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido; el lector interpreta la información escrita con base en sus conocimientos, según establecen Bruner y Ausubel (Schunk, 1997).

El lector debe poseer habilidades (Krashen, 1981), que le posibiliten adaptarse de manera estratégica a las características del texto y a los requerimientos de la tarea de lectura para que se logren los cinco procesos fundamentales de la comprensión: adquisición, retención, integración, recuperación y generalización de la información.

Para alcanzar la comprensión de un texto se requiere que esté cercano a los esquemas ya existentes en el lector para propiciar la asimilación. Debe también agregar al contenido del texto ayudas, que proporcionen al lector información necesaria para favorecer la comprensión.

En la comprensión lectora existe una experiencia personal explícita. Ésta puede incluso ir acompañada por estados afectivos de logro o de frustración, dependiendo del éxito o fracaso experimentado. Esta experiencia personal implica que la comprensión de un texto está relacionada con un metaconocimiento, el cual es un elemento útil para lograr un aprendizaje eficiente o significativo. (Ibíd.)

De acuerdo con Ausubel (1976) tal aprendizaje puede lograrse cuando el lector obtiene el significado del texto y lo relaciona con sus ideas y conocimientos previos de manera útil y comprensible. En este sentido, se sostiene que la lectura es comprensión siempre y cuando la información impresa tenga significado para el lector cuando éste pueda relacionarla con la información que ya posee.

Dentro del salón de clases, la lectura puede utilizarse de diferentes maneras para desarrollar diversas habilidades. Se puede usar en las discusiones grupales sobre algún tema, esto posibilita que desaparezcan dudas y que unos aprendan de otros. Cuando el objetivo de la clase es conseguir que los alumnos se percaten de la diversidad de tipos de información contenida en un texto, se pueden utilizar diferentes tipos de preguntas les exijan recordar, analizar y emitir juicios personales. (Larsen-Freeman, 2000)

El resultado positivo de estas actividades se verá de acuerdo a las respuestas que se dan de cada una de las preguntas, ya que se requieren diferentes formas de pensar y que la lectura puede proporcionar una amplia gama de respuestas de acuerdo a la experiencia personal del lector. (Smith, 2001)

Mediante el lenguaje no sólo se transmite el conocimiento, sino también se le crea y recrea. El lenguaje nos muestra una manera de nombrar las cosas y de participar en la cultura, ya que la mayor parte de los encuentros con ella son sobre todo simbólicos, más que directos; el lenguaje constituye un medio de comunicación y, al mismo tiempo, una forma de representar el mundo en el cual nos comunicamos.

La lectura como medio de comunicación, forma de aprendizaje y posibilidad de crear nuevas ideas presupone al lenguaje, al procesamiento de información y a los procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje. A

través del lenguaje se ponen de manifiesto las ideas que poseemos. Leer y escuchar nos permite elaborar nuestras ideas; escribir y hablar nos capacitan para mostrarlas y reconstruirlas. (Ibíd.)

En la práctica de la lectura coexisten patrones de lenguaje y de pensamiento; a través de ella se obtiene información de hechos específicos (Krashen, 1981), útiles para escribir y ofrecer un cierto sentido de cómo comunicarse mediante lo que se escribe. Desde esta perspectiva, la lectura es una oportunidad para formular y generar ideas, obtener información y aprender nuevas formas de comunicarse.

Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné (Schunk, 1997) aportan elementos importantes para la comprensión de la lectura; ellos coinciden en afirmar que es un proceso de interpretación y construcción que presupone la estructuración del conocimiento, entendiéndola como la organización del conjunto de experiencias previamente aprendidas, las cuales funcionan como guía para la comprensión de otras ideas y conceptos que se van adquiriendo a través de la lectura y que cada vez requieren un procesamiento más profundo.

El significado que el lector construye lo desarrolla a partir del documento que lee, y de sus experiencias, de sus conocimientos previos, estructurados en esquemas. Los esquemas, el tipo de texto, los objetivos de lectura y el interés del lector juegan un papel importante para lograr comprender el material escrito. La institución escolar, y con ella los docentes, ejercen una influencia importante en la manera de concebir y emplear la lectura. (Signoret, 2002) El profesor es un mediador importante en este proceso.

LA COMUNICACIÓN ORAL

Los docentes cumplen un rol, principalmente como facilitadores para proporcionar los elementos necesarios para aumentar el interés de los alumnos

a participar en el desempeño oral. Al ser el maestro, profesor, guía, orientador, siempre nos dará la pauta para promover procesos de enseñanza aprendizaje a través de relaciones de diálogo.

El diálogo que se establece entre profesor-alumno, alumno-alumno en una clase determinada y permite considerar el salón de clases como un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, y en éstas entran en juego diversos marcos de referencia de las personas, facilitando el progreso del aspecto comunicativo.

La comunicación en el salón Rummelhart (1980) la define como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno; y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La forma de dirigir los mensajes tiene dos significados: el directo que se da por las palabras; y el metacomunicativo, en el que se establece una relación simbólica entre maestro y alumno. El mensaje de doble significado es la metacomunicación. (Signoret, 2002) Una buena comunicación requiere atención, estar receptivo, perceptivo y sensible para captar los sentimientos que conllevan las palabras del estudiante.

Retomando a Vigotsky (2003), los supuestos del enfoque sociolingüístico aplicado al ámbito educativo puede ser la interacción en las actividades del salón de clases requiere competencia estructural (lingüística) y funcional (comunicativa o interaccional). Para participar en el salón de clases los estudiantes deben conocer académicamente las materias y además saber expresar, manifestar su conocimiento. Deben saber con quién, cuándo, y dónde pueden hablar y actuar, interpretando las reglas implícitas en el salón de clases.

Por otra parte, el salón de clases debe ser considerado como un contexto comunicativo único. Muchos intercambios comunicativos entre maestros y estudiantes en el salón de clases están estructurados para facilitar a los alumnos la adquisición de información académica, por ello los intercambios son más restringidos y la evaluación se hace en este contexto.

Los roles sociales del maestro y del alumno deben ser actuados, desempeñados y construidos en el curso de la interacción social. (De la Orden, 1999) En toda conversación se manifiestan relaciones básicas, sociales y personales. Por la manera en que habla el maestro a los alumnos, les comunica su punto de vista respecto a una situación, así como la forma de relación entre ellos que considera apropiada.

La comprensión de las conversaciones en el salón de clase depende del conocimiento sobre el contexto y la cultura de la clase en general, de los intereses en común, y de los significados que se hayan creado en cada situación particular. (Canale, 1980); (Krashen, 1981); (Rummelhart, 1980) Según Chafé, (1999) la actividad y comunicación de docentes y alumnos en el salón de clases están determinadas por el contexto educativo institucional y el currículum, por concepciones pedagógicas e interpretaciones del mundo ahí materializadas, por la cultura, saberes, lenguajes e historias sociales y personales de maestros y estudiantes.

Estas situaciones conforman contextos, los cuales se generan con cada acción de los participantes durante la clase. (Krashen, 1983) En estas situaciones existen reglas para hablar, por ello las emisiones deben ser apropiadas a las situaciones. La secuencia que mas se utiliza es inicio-respuesta-retroalimentación, donde el maestro pregunta y el alumno contesta y el profesor evalúa o comenta lo expresado por el alumno. (Celce-Murcia, 1991), (Richards, 1998)

PRODUCCIÓN ESCRITA

Esta actividad, al igual que la lectura de comprensión es un proceso cognitivo que requiere de construcción de ideas que al mismo tiempo permitirán interactuar al autor con los lectores. Cuando se lleva a cabo una actividad escrita, el autor debe considerar el contexto en el que está inmerso y el fin para realizar la actividad que se ha señalado. (Celce-Murcia, 2001); (Richards, 1998); (Canale, 1980); (Krashen, 1981); (Rummelhart, 1980)

De entre las actividades básicas que se deben considerar con respecto a la composición son: Organizar los recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y fácilmente adaptable con la intención de que se de la mayor parte de resultados que a su vez acarrearán un aprendizaje.

La composición de texto es un proceso cognitivo complejo, es un fenómeno autorregulado en el que el escritor trabaja en forma reflexiva y creativa sin tener retroalimentación inmediata (Chaffee, 1999) La composición escrita se organiza con base en un tema determinado, que es motivado por el profesor de inglés a partir del establecimiento de algunas situaciones que permiten que el alumno traiga a su memoria algunos lugares, olores, colores, sabores.

La persona que redacta un escrito debe tener claridad en lo que pretende transmitir, cómo es que va a hacerlo y que intención tiene al respecto. Debe al mismo tiempo, tomar en consideración el lenguaje a utilizar, así como el significado del mismo. (Richards, 1998) También es conveniente tener en mente que el lenguaje escrito coloca una carga mayor en la memoria a largo término. (Canale, 1980); (Krashen, 1981) Esto debido a que la información que se maneja, requiere del uso de la memoria a largo plazo, con la intención de extraer información de una manera significativa y contextualizada. (Celce-Murcia, 2001)

Tanto para la enseñanza de las estrategias de compensación como para las del dominio de la composición, (De Mattos, 1990) las estrategias que han demostrado más efectividad son aquella que se basan en la transferencia del control y la práctica guiados en contextos dialogados entre un profesor y los estudiantes.

COMPRENSIÓN AUDITIVA

Este tipo de actividades (Larsen-Freeman, 2000), ayudarán a los estudiantes a mejorar su fluidez en expresión oral. Los participantes analizarán diferentes técnicas y experiencias. Se presentan a los estudiantes diferentes situaciones auténticas de la expresión oral buscando un equilibrio entre las metas de precisión y fluidez, además del uso de vocabulario. Se facilitan al mismo tiempo, técnicas que ayudan a los alumnos a la resolución de problemas más comunes que los oyentes pueden presentar en situaciones reales de práctica. (Richards, 1998)

Por otra parte, los participantes aprenderán a emplear las actividades apropiadas para extraer la información pertinente de un documento oral, como "cloze", falso/verdadero, resolución de problemas, entre otras. (Canale, 1980)

Otra de las áreas que se consideran importantes cuando se enseña una lengua extranjera, (Rummelhart, 1980); (Krashen, 1981) es la comprensión auditiva, que nos remite necesariamente a la pronunciación. De acuerdo con el dominio de las habilidades de comprensión auditiva, se da énfasis en la enseñanza del ritmo, la entonación y la pronunciación, ya que la práctica en la producción oral, permite el dominio de la pronunciación en los estudiantes. (Larsen-Freeman, 2000)

De acuerdo con Ausubel, (2002) la práctica oral da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su fluidez a través de la comunicación interpersonal.

Es a través de la pronunciación en los alumnos, (Krashen, 1981) lo que permite que ellos mismos logren un control sobre los sonidos y los sistemas que integran la comunicación oral.

Cuando hablamos de las habilidades de comunicación oral, es posible hacer mención de la habilidad que Vigotsky (2003), considera como global; y que se refiere a los hablantes y receptores cuando tienen una interacción directa con sus compañeros de clase y con sus profesores debido a que intercambian información de los temas de manera cualitativa en la lengua que están aprendiendo. (Larsen-Freeman, 2000) Esta interacción ineludiblemente crea la habilidad de dominar el mensaje y llevarlo a diferentes niveles de comprensión.

Las habilidades en la modalidad de posesión deben incluir el diseño de actividades que ayuden a la integración del alumno al desarrollo de habilidades de aprendizaje, con lo que se lograrán al mismo tiempo resultados palpables en actividades tales como complementación de información, actuación de diálogos, juegos, desarrollo de temas para discusión entre otros.

Siempre que el alumno tiene la posibilidad de resolver los problemas que se le plantean, es posible plantear que se inicia un proceso comunicativo. Es importante considerar que las actividades deben llevar una graduación para que se consideren como una herramienta que servirá al alumno en su desarrollo personal.

Cuando se inicia el estudio de una lengua extranjera el alumnos se siente como un sujeto pasivo, pero en la medida que se le involucre, él tomará parte importante en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje, lo importante es canalizar las actividades adecuadamente por medio de preguntas que subirán de dificultad y lo ayudarán a resolver problemas que más adelante podrán

resolver, si tienen participación activa en el desarrollo de las habilidades comunicativas de práctica en el salón de clases.

Estévez (2001) insiste en que hay algunos aspectos que deben ser tomados en consideración, tales como el hecho de que se utilicen estrategias para enseñar conversación y pronunciación. Los niveles que se requieren son los niveles micro y macro de la enseñanza. Entre estos destacan el tomar en consideración la motivación que se debe dar al alumno por la facilidad que tienen de llegar a la desmotivación, los elementos gramaticales siempre serán de ayuda porque permitirán al estudiante sentir seguridad en su avance.

La práctica de la comprensión auditiva y producción oral pretenden que los estudiantes logren dominio del idioma extranjero el que para ellos será significativo si se involucra en situaciones lo más parecido a la realidad que vive (Larsen-Freeman, 2000). Por supuesto que no existen recetas para llevar a cabo la enseñanza de estas dos habilidades, es por esto que se debe enseñar al alumno que la práctica hará que con ella logrará fluidez y precisión en su práctica, pero se debe tener en consideración la necesidad de los estudiantes.

II.2 PERFILES ACADÉMICOS EN LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

Los métodos a utilizar en la enseñanza de un idioma extranjero permiten un acercamiento a la lengua de la manera más apropiada para el estudiante, de modo que le sea significativo y le permita aprender del mismo proceso de la práctica. La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hace referencia a las diferentes formas en que puede ser abordado el estudio desde sus inicios a desde la traducción directa, los métodos silencioso, nocional-funcional, situacional, hasta concluir con el enfoque comunicativo.

Éste mayormente utilizado en los últimos veinte años debido a que los estudiantes opinan que los resultados que obtenidos son palpables ellos. Cuando los alumnos aprecian que el nivel alcanzado en la comprensión oral, escritura y expresión oral del idioma inglés, el interés en el conocimiento de sí mismo y de los demás buscando mejorar su calidad de vida en armonía con la sociedad en que está inmerso, provoca que los alumnos tengan una actitud de liderazgo e inquietud innovadora.

Cuando los estudiantes logran desarrollar las habilidades necesarias y establecer la comunicación, entendida como la habilidad de las personas para leer, hablar, escribir y comprender auditivamente de manera competitiva, e interactuar con los hablantes de la lengua que se está estudiando.

Se debe considerar que se ha alcanzado el aprendizaje básico para conquistar competencia comunicativa y lingüística; es decir, que se puede comunicar de manera eficiente y eficaz en situaciones reales de uso del idioma que se le presentan en el transcurso de su vida cotidiana, y que le permiten desarrollarse individual y colectivamente al enfrentar los eventos presentes. (Richards, 1998)

Por lo tanto, todo estudiante es responsable de sus procesos de aprendizaje. El enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera invita a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje de modo que sea a partir de las necesidades que ellos mismos se plantean; como pedir y dar informes en lugares tales como el aeropuerto, la universidad, el supermercado y otros, de modo tal, que pueda darse una respuesta satisfactoria a las necesidades de comunicación que enfrenta en la vida cotidiana (Larsen-Freeman, 2000).

Dentro del enfoque comunicativo, la práctica del lenguaje debe contextualizarse e incluir a los alumnos personalmente. Se parte del principio de que tanto las palabras como las frases son más fáciles de aprender y recordar si son significativas y están dentro de un contexto (Vigotsky, 2003).

La lengua extranjera, por consiguiente, debe enseñarse y practicarse de tal forma que los alumnos no pierdan ese elemento de vínculo constante con el idioma. (Silva, 2004) por su parte, el profesor es considerado como un guía, facilitador u orientador que ayuda al estudiante a reconocer, asimilar y darle usos prácticos a los conocimientos que ha adquiridos. (Richards, 1998)

Cada estudiante es diferente y desarrolla estilos de aprendizaje diversos. Los profesores están en capacidad de reconocer dichos estilos y proponer estrategias de aprendizaje al interior del salón de clase, orientados a cada uno de los posibles estilos de aprendizaje de sus estudiantes, esto a fin de lograr el desarrollo integral de las cuatro habilidades básicas del idioma que se está estudiando. (Flores, 2004)

La participación activa y la motivación personal de cada participante del grupo serán de trascendencia para darle un mayor énfasis al aprendizaje que cada uno de los alumnos lograre durante el estudio de la lengua extranjera porque apoyarán su aprendizaje. (Schunk, 1997)

Tomando en consideración que aprender un idioma extranjero se facilita a través de la reproducción, asociación y práctica, es importante desarrollar actividades que permitan que se propicien los recursos adecuados (Flores, 2004) que admitan el desarrollo de dichos ejercicios de manera sistemática que impulsen el aprendizaje metódico para facilitar el aprendizaje y la adquisición del idioma que se está estudiando.

Cuando se hace referencia al aprendizaje en el método nocional-funcional (Larsen-Freeman, 2000) el aprendizaje se da por imitación, por lo se debe tomar en consideración que las actividades de repetición, durante el proceso de estudio del inglés, proporcionan un aprendizaje; por lo que las actividades de repetición y comprensión auditiva son fundamentales para el desarrollo de una pronunciación apropiada con lo que se facilitará la adquisición de la entonación correcta.

La evolución de las metodologías permite la reflexión personal en la que el profesor debe considerar si existe un período específico para el aprendizaje de un segundo idioma, o el tipo de diferencias entre aprendizaje y adquisición de un segundo idioma.

La metodología de la enseñanza del inglés como segundo idioma conocida como el Método Natural (Krashen, 1981) toma en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento. En el método natural (Larsen-Freeman, 2000), la asociación de imágenes con sonidos y eventos, permite al estudiante evitar la traducción y llega un momento en que maneja sus propias estrategias de aprendizaje para aprender de manera natural los sonidos del idioma que está estudiando. El uso de carteles, pósteres, imágenes y videos son importantes para promover esta habilidad porque con ellos se refuerza la situación real, con lo que se fortalece el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

La metodología del siglo veinte se origina en torno a nociones teóricas propuestas por Saussure (1975) quien establece el idioma como resultado de la combinación de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología del comportamiento la cual establece que el idioma se adquiere formando hábitos, incorporando una sintaxis a los fonemas por medio del uso de reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales.

La gramática generativa de Chomsky (1965) incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. De acuerdo con este autor, los individuos poseen un aparato de idiomas, que es de naturaleza innata y universal, que permite el aprendizaje de cualquier lengua. Como resultado de las ideas promulgadas por Chomsky la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución.

De acuerdo a las ideas de Bley-Vroman, (1988) se establece que los adultos poseen habilidades generales para la adquisición de idiomas siempre y cuando exista un ambiente apropiado. Las teorías que establecen el dominio cognoscitivo y académico de la lengua extranjera y las que afirman que el aprender un segundo idioma requiere de la modificación de los parámetros de la lengua materna.

Junto a las teorías que reconocen la influencia del ambiente y enfatizan la importancia del contexto para promulgar el aprendizaje y entendimiento de los idiomas, transformaron una vez mas los marcos conceptuales para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Vigotsky, 2003). Estas nociones socio-pedagógicas reconocen que el aula escolar es el ambiente social más relevante para el estudiante.

La interacción social que surge en el ambiente académico del aula es esencial para que los estudiantes intercambien conocimientos e interactúen en

su idioma (Richards 1998). El aprendizaje significativo de los estudiantes depende del conocimiento previo que ellos tengan como conocimiento general. (Silva, 2004) El esquema mental previo es la base para el procesamiento y el entendimiento del nuevo conocimiento.

Durante el proceso de aprendizaje, el estudiante utiliza los esquemas desarrollados y experimentados con aprendizajes anteriores para construir nuevos esquemas mentales, lo cual le ayuda a ampliar los ya existentes. En el caso del estudiante de inglés en la modalidad de posesión, o sea el estudiante que pretende dominar las cuatro habilidades de la lengua extranjera que estudia, el conocimiento previo depende de las bases de otros niveles de aprendizaje que incluyen actividades educativas de contenido, destrezas de la materia, de pensamiento y del idioma porque se da el refuerzo en el pensamiento, que le permite la organización social de lo que está aprendiendo. (Vigotsky, 2003) Es evidente que se debe alentar a los estudiantes a funcionar evolutivamente en su nivel intelectual más elevado, no en un nivel por debajo de éste. (Ausubel, 2002)

El estudiante que está aprendiendo un idioma extranjero necesita una representación mental entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir. (Flores, 2004) Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan esquemas apropiados del idioma, éstos representan la base del aprendizaje (Larsen-Freeman, 2002). El estudiante de un idioma necesita activar el esquema apropiado para incorporar el conocimiento nuevo. Si se asume que el estudiante tiene un conocimiento básico previo de la materia puede resultar en interferencia con el aprendizaje y adquisición del idioma que se está estudiando.

Los procesos de recordar la información, organizar ideas, interpretar, hacer inferencias, identificar y aplicar conceptos pueden ser interrumpidos a

causa de la falta de esquemas de instrucción apropiados. Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, la instrucción debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto. (Ausubel, 2002) El contexto de enseñanza debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados que sean adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental del estudiante.

La construcción de conocimientos como perspectiva de análisis ha hecho posible acudir a ciertos procesos, propios de las experiencias de aprendizaje que anteriormente no se tomaban en cuenta (Larsen-Freeman, 2002). En relación con los conceptos como construcciones mentales observamos que toda persona en proceso de maduración entiende los conceptos de acuerdo con sus propias experiencias de aprendizaje y sus modelos de madurez.

Es posible mencionar que las destrezas de lo aprendido se hacen palpables cuando los estudiantes de posesión de inglés tienen la habilidad de comunicar sus ideas, seguir instrucciones o leer apropiadamente los textos, lo cual que les permite desarrollar actividades más allá del simple seguimiento de instrucciones.

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera o como segundo idioma es un conjunto de procesos de representación del mundo externo, de la realidad objetiva, con base en la información que recogen nuestros sentidos a través de la percepción; nuestra mente almacena datos y los usa para construir conclusiones y actualizarlos en la experiencia. (Vigotsky, 2003)

Los estudiantes de inglés como lengua extranjera en cuanto a posesión del mismo adquieren la habilidad de utilizar la información que han aprehendido de modo que les sirve de base para formular otros conocimientos más

profundos. Aprender es entonces acumular datos y representaciones de aspectos de la realidad.

En las teorías cognoscitivas (Ausubel, 2002) se establece que el aprendizaje no es sólo un proceso de acumulación de representaciones del entorno social o natural sino un proceso continuo de transformación del comportamiento a través de la acomodación permanente de los sistemas del entorno cambiante que rodea al sujeto que aprende.

Todo aprendizaje surge en un dominio de acción en el cual el organismo de cada individuo es capaz de interactuar con otros y de construir una historia de eventos que hacen surgir un mundo en la realidad que comparten ya que los individuos conciben la motivación como la forma de satisfacer las necesidades de información para generar un conocimiento práctico que incorporan las demandas del entorno social y natural en el cual los individuos viven.

Aprendizaje no es independiente al desarrollo cognoscitivo como lo muestran los estudios realizados y que establecen que el aprendizaje estimula el desarrollo que, a su vez, conduce a un aprendizaje más avanzado (Ausubel, 2002). La educación se constituye como mediadora que ayuda al individuo a hacer significativo su universo social. El papel social que juega el profesor consiste en asistir a los alumnos con la intención de percibir e interpretar su entorno.

Con el trabajo de Vigotsky (2003) podremos analizar el lenguaje como el instrumento que tradicionalmente se maneja como el elemento básico en la comunicación y sobre todo permiten la adquisición del idioma como medio de obtención del conocimiento. Vigotsky estudió el desarrollo práctico de los pensamientos y permitió el marco perfecto para redimensionar el carácter general y específico de los aprendizajes escolares.

Este lenguaje nos permite que el estudiante utilice su idioma en situaciones reales, por lo tanto, el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se manifiesta cuando el alumno tiene la oportunidad de demostrar que tiene el dominio del idioma que estudia y no simplemente lo ha aprendido. La adquisición del idioma se demostrará cuando el alumno demuestre lo aprendido en situaciones que son acordes a sus intereses.

II.3 HABILIDADES REQUERIDAS PARA EL PRIMER NIVEL DE POSESIÓN DEL IDIOMA INGLÉS

Cuando se habla de las habilidades requeridas para el aprendizaje de una lengua extranjera, se deben tomar en consideración los perfiles de inglés, para ver las características con que se recibe a los alumnos, pero sobre todo, los perfiles de egreso. Estos entendidos como los niveles de efectividad que se pretenden lograr al término del período por el que se estudie el idioma. Esto con el fin de evitar los altos índices de rezago o deserción escolar durante el transcurso de los seis semestres que dura el ciclo de inglés en la modalidad de posesión en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón.

Un perfil de egreso es considerado como el resultado de un procedimiento sistemático que permite identificar determinados rasgos o cualidades tipificadas, que impactan en un objeto identificado, con respecto a un interés particular. Por lo tanto, el perfil de egreso es el producto ideal que delinea un modelo esperado en congruencia con los rasgos que se expresan a partir de los propósitos educativos institucionales, y que toman en consideración las necesidades de los estudiantes. Bajo estos criterios, el perfil de ingreso debería ser considerado como un parámetro (Tinto, 1992) para la conformación de contenidos de aprendizaje con miras a elevar la calidad, eficiencia y eficacia del servicio educativo que se está suministrando.

Para lograr el perfil deseado de los alumnos que egresan de la modalidad de posesión de inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón, es necesario desarrollar competencias, definidas como Habilidades intelectuales amplias que permiten demostrar conocimientos situacionales apropiados, un trabajo efectivo necesario para el desenvolvimiento tanto en las situaciones de la vida cotidiana, como en escenarios adecuados a sus intereses académicos

(Larsen-Freeman, 2000). Hoy en día, las competencias son ampliamente demandadas por actividades productivas y no productivas, del entorno moderno.

La articulación de habilidades posibilita la conformación de estructuras intelectuales (Vigotsky, 2003) que propician operaciones completas y que a su vez permiten acceder al egresado a conocimientos cada vez más elevados. Dichos conocimientos, pueden ser tomados como base para continuar su formación en la formación más allá de la educación superior ya que le permitirá desempeñarse de forma participativa y activa a su ámbito académico o laboral, para trascender al ámbito social. Estos tres niveles son de acuerdo a una condición esencial para el funcionamiento democrático del país, en cuyo marco se dignifiquen de manera permanente los derechos humanos.

Las habilidades en el aprendizaje de inglés, así como en otras áreas de la vida académica, pueden identificarse como genéricas o específicas. Las competencias genéricas no son específicas a ninguna asignatura en particular, sino más bien proporcionan el vínculo que las articula entre sí, se refiere a la ejecución de los conocimientos adquiridos durante el período de capacitación, y que les permite a los alumnos dar una aplicación en la vida real general o profesional.

Se requiere, en cuanto a habilidades básicas de los alumnos, que tengan Competencia Lingüística, la cual les posibilitará expresar el pensamiento con claridad, sencillez, objetividad y naturalidad de forma oral y escrita. En consecuencia, para poder precisar el cómo expresarse, es imprescindible saber primero cómo se piensa. La Competencia Lingüística fortalece la habilidad de comunicación en el alumno como medio fundamental para la convivencia entre los seres humanos y para demostrar sus conocimientos con sus propios medios de expresión. (Flores, 2004) Es decir, se desea que durante el transcurso de los

estudios de inglés en la modalidad de posesión, el alumno sea capaz de expresar sus propias ideas en sus propias palabras.

Por otra parte, la Competencia Numérica que se requiere al ingreso de los estudiantes al primer nivel de inglés, posesión, es aquella que le proporcionará los elementos que a corto, mediano y largo plazo le ayudarán considerablemente a que durante los estudios logren hacer la abstracción de los objetos reales, por medio de distintas operaciones mentales, lógicas y numéricas. (Ausubel, 2002) Este tipo de abstracciones le permiten al sujeto construir un lenguaje sistemático, que fácilmente se incorpora a sus estructuras intelectuales, lo cual le da la oportunidad de poder comprender, reconstruir, descubrir e interpretar su entorno.

Existen además las Competencias de Inferencia, las cuales permiten que el alumno lleve a cabo la percepción conciente (percepción selectiva) del mundo real a partir del cual se inicia la interpretación ulterior en términos más avanzados, para llegar al procesamiento de información. (Flores, 2004) Es importante mencionar que la noción Funcional y Estructural de la Enseñanza de idiomas es importante porque a partir de la actuación de roles por parte de los estudiantes, la Competencia de Inferencia involucra todo un sistema de transformaciones que hacen posible llegar a la inferencia, la cual aplicada a la vida cotidiana (Tinto, 1999) puede expresarse bajo los lineamientos de negación, reciprocidad y correlatividad. (Vigotsky, 2003) En consecuencia, se puede afirmar que la Competencia de inferencias implica un proceso de razonamiento, análisis, síntesis y comprensión bajo los diferentes aspectos en que la lengua extranjera se estudia. (Larsen-Freeman, 2002)

El siguiente tipo de Competencia es el de la Información. Estas, siempre será el tipo de Competencias que faciliten que los estudiantes, al sentirse motivados por el aprendizaje de los nuevos contenidos que están estudiando, y

por la posibilidad de desarrollarse en la Competencia comunicativa, (Tinto, 1999) se sientan motivados para buscar nuevos elementos y aprendizajes a través de la consulta de distintas fuentes, ya sea documentales y directas que permita localizar, ampliar, complementar, comparar, innovar el conocimiento adquirido hasta ese momento y que le permitirán mejorar las cuatro habilidades (Larsen-Freeman, 2002) que se deben desarrollar en el estudio del inglés como lengua extranjera, es decir, leer, escribir, escuchar y hablar el idioma.

Tomando en consideración que los procesos del lenguaje son integrales y por lo tanto el estudio de la lengua debe ser abordado de forma abierta, siendo el compromiso de profesores y estudiantes crucial para el proceso de aprendizaje. El buen manejo de los perfiles deseables de ingreso (Tinto, 1999) dará como resultado que muchas personas se comuniquen efectivamente en Inglés (Larsen-Freeman, 2002), con ayuda por parte de los profesores que imparten la asignatura y que como apoyo sería importante proporcionen algún tipo de asesoría personalizada a quien lo solicite. El apoyo extra clase permitirá conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos en estas habilidades, con lo que podrá a su vez desarrollar sus propias estrategias para aprender y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el estudio.

El Enfoque Comunicativo (Larsen-Freeman, 2002) (el fin último del aprendizaje de un idioma es la comunicación, entendida como la habilidad de las personas para leer, hablar, escribir y comprender, por lo que se requiere que el estudiante que ingrese a estudiar inglés en posesión deberá tener la disposición de llevar a cabo estos cuatro niveles de estudio.

Además se pretende que el alumno tenga la habilidad de estudiar y poner en práctica los conocimientos adquiridos por cuenta propia. (Schunk, 1997) El Aprendizaje autónomo de todo estudiante importante para poder desarrollar estrategias de aprendizaje y reforzar sus procesos de instrucción. El profesor,

(Ausubel, 2002) durante el estudio del inglés, deberá actuar como guía, un facilitador y orientador que ayuda al estudiante a reconocer, asimilar y darle usos prácticos al conocimiento que ha adquirido, pero a su vez debe motivarlo para que busque poner en práctica lo adquirido hasta el momento.

De acuerdo a Schunk, (1997) existen además estilos y estrategias de aprendizaje que cada estudiante pone en práctica de manera individual al ser cada uno de ellos diferente, así desarrolla estilos de aprendizaje distintos. Los profesores están en capacidad de reconocer dichos estilos y proponer estrategias de aprendizaje (Larsen-Freeman, 2002) al interior del salón de clase. Las estrategias que los profesores desarrollarán estarán orientadas a cada uno de los posibles estilos de aprendizaje de sus estudiantes, con el fin de lograr el desarrollo integral de las cuatro habilidades básicas del lenguaje.

Otro de los rasgos importantes que los alumnos deben cubrir son la intención y el compromiso (Tinto, 1999) que al ser entendidas como las condiciones personales de los individuos en las Instituciones de Educación Superior, permitirán un buen desempeño, y por consiguiente un éxito en los estudios. El compromiso siempre será palpable en cuanto a la perseverancia y estudio por parte de los alumnos de inglés. La intención, por su parte facilita el aprendizaje al considerar que no es únicamente el requisito de obtener una constancia lo que ayuda al alumno a ser cada día mejor, sino el deseo palpable de mejorar en cada uno de los aspectos.

La facilidad de comunicación y expresión, así como la interacción con otros compañeros permitirá a los estudiantes que logren un proceso de aprendizaje exitoso, ya que facilita la interacción entre individuos, permitiendo la contextualización y puesta en práctica del conocimiento adquirido. (Larsen-Freeman, 2002) Teniendo en consideración que los estudiantes de inglés lograrán aprenderlo por imitación, asociación y práctica, es importante contar

II.3 Habilidades requeridas para el primer nivel de posesión del idioma inglés

con recursos adecuados que permitan desarrollar dichos ejercicios. (Schunk, 1997)

Las habilidades que los alumnos requieren para estudiar inglés en la modalidad de posesión, incluyen además la aceptación consciente de los cambios, es decir, no deberán cerrarse al tener alguna frustración por no poder realizar una tarea en un primer intento. También deberá tener la apertura suficiente para trabajar con otros compañeros y probar nuevas formas de compartir la información con sus compañeros y con su profesor.

III.1 LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

En la Nueva España (UNAM, 1985) se creó una institución de estudios superiores con fines semejantes a los que se buscaban en Europa. Ésta fue la Universidad, cuyo establecimiento, ordenado por el príncipe Felipe II, por cédula real, el 21 de septiembre de 1551 (Flores, 2003). Esta institución empezó a trabajar hasta el año de 1553, pero disfrutó de los mismos privilegios y reglamentos con que contaba La Universidad de Salamanca, la más prestigiada de España, y fue debido a esta importancia que se le concedió la facultad de otorgar grados académicos: bachiller, licenciado y doctor.

1555, Paulo IV expide y firma la primera Bula Papal (Marsiske, 2001) con la que confirma la creación de la una Universidad en México; la cual recibe el título de Pontificia, quedando bajo el patronato de los Reyes de España. El Sumo pontífice Clemente VII, en 1595 expide la segunda Bula Papal, en la que se confirma la fundación de la Universidad, y a partir de entonces se denomina Real y Pontificia Universidad de México a la cual se le otorga reconocimiento universal de sus estudios.

Paralelamente se crearon algunas otras instituciones de altos estudios como la de Santa María de Todos Santos. Estas instituciones se preocupaban por los estudios literarios. En sus instalaciones se recibía a criollos y mestizos de escasos recursos, a quienes para ingresar se los sometía a un riguroso examen en latín.

Después de la lucha independentista (Pozas, 1990) 1810-1821 y como consecuencia de la pérdida de soberanía de España sobre México, la Real y Pontificia Universidad de México se transformó en Universidad Pontificia de México, aunque aún sujeta a las clases dominantes y al clero. La Rectoría de la Universidad fue ocupada por el ejército realista. La mayor parte de la

documentación con que se cuenta, procede de los colegios jesuitas y mercedarios, así como del Colegio de Minería, de la Real Academia de San Carlos, y de la Real y Pontificia Universidad de México.

El rango medieval (Ibíd.) de la antigua Universidad y la estructura colonial que prevalecía, sobrevivió hasta 1833; fecha en que Valentín Gómez Farías, vicepresidente de México, y José María Luís Mora, ideólogos, consumaron un rompimiento político definitivo entre la vieja institución y ratificaron el surgimiento del pensamiento liberal. El doctor Gabino Barreda fue el forjador de este ensayo educativo tomando la inspiración de las ideas positivistas provenientes de Europa.

Para el año 1834, el presidente Santa Anna, a su regreso a la capital, revoca el decreto expedido por Valentín Gómez Farías y abre de la Universidad nuevamente, continuando con sus actividades educativas. Para los años siguientes, en la Universidad de México llevan a cabo un número importante de actividades que le hacen que vaya de un lugar a otro.

En 1857, el presidente Ignacio Comonfort clausura la Universidad de México, determinando que su edificio, libros, fondos y demás bienes pasen a ser parte de la formación de la Biblioteca Nacional. Se restablece la Universidad nuevamente en 1858 con el general conservador Félix Zuloaga.

Poco tiempo más adelante, el Lic. Benito Juárez, al triunfo de los liberales, en 1861, suprime la Universidad, pero Maximiliano de Hausburgo, quien en año 1865, durante el Segundo Imperio, ordena la clausura definitiva de la Universidad como institución educativa para el país. (Ibíd.)

Los intentos por revivir la Universidad siguen dando frutos; y en 1867, se crea la Escuela Nacional Preparatoria a través de la Ley Orgánica de Instrucción Pública expedida por el gobierno republicano. Las primeras tentativas para la

fundación de la Universidad moderna se deben a don Justo Sierra, quien, a principios de 1881, elaboró un proyecto de Universidad Nacional y lo propuso al Poder Legislativo.

Don Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, presenta en 1910, ante el Congreso de la Unión la iniciativa de ley que, una vez que fue aprobada, crea la Universidad Nacional de México, como parte de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

En la Ley Constitutiva de la Universidad de México, promulgada en mayo de 1910, se reiteró su carácter Nacional al establecer en su artículo primero que la Universidad Nacional de México se instituía como un cuerpo docente, cuyo objeto principal sería realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional. (Ibíd.)

Entre las escuelas que fueron englobadas por la Universidad Nacional, se cuentan la Nacional Preparatoria, de Medicina, de Jurisprudencia, de Ingenieros, de Bellas Artes y la recién constituida de Altos Estudios, así como a los estudiantes y profesores que la integraban. El primer rector de la institución fue Joaquín Eguía y Lis.

La crisis política que el levantamiento de Francisco I. Madero provocó, tuvo resonancia en la Universidad. Don Justo Sierra y su subsecretario Ezequiel A. Chávez fueron relevados de sus puestos, y algunos meses después renunció Porfirio Díaz. La Universidad Nacional de México (Marsiske, 2001) tuvo que resistir nuevamente un gran número de embates por parte de algunos positivistas ortodoxos tales como Agustín Aragón y Horacio Barreda, quienes pugnaron en la Cámara por la desaparición tanto de la esta Institución como de la Escuela de Altos Estudios.

Durante la presidencia de Francisco I. Madero en 1912, murió don Justo Sierra. Pero la Universidad y la Escuela de Altos Estudios prosiguieron con sus actividades. La Escuela Nacional Preparatoria se militarizó en todos sus niveles. El 1 de diciembre del mismo año fue nombrado rector de la Universidad don Ezequiel A. Chávez. En abril de siguiente año el secretario de Instrucción Pública, Nemesio Naranjo, modificó el plan de estudios de la Preparatoria y expidió una nueva Ley de la Universidad Nacional, cuyo decreto fue publicado el 30 de septiembre de 1914. (UNAM, 1985)

Bajo el régimen constitucionalista de Venustiano Carranza, el titular de la Secretaría de Instrucción Pública, Félix F. Palavicini, redactó un proyecto de ley que tenía la intención de dar autonomía a la Universidad. El proyecto fue aprobado por insignes personajes tales como, Ezequiel Chávez, Antonio Caso, Genaro Fernández MacGregor, Manuel Gamio, Manuel Toussaint y Alberto Vázquez del Mercado, y el rector de la Universidad adscrito en ese momento, Valentín Gama.

El proyecto de ley fue firmado por Venustiano Carranza en 1915, año de violentas batallas entre Obregón y Villa, cuando fungía como rector el licenciado José Natividad García y era secretario de Instrucción Pública José Vasconcelos. En este año se declara la autonomía de la Institución. Para el mes de septiembre de 1916 tomó posesión como rector interino de la Universidad Miguel E. Schultz. (Pozas, 1990)

Bajo su mandato se fundaron la Escuela Nacional de Industrias Químicas, dependiente de la Secretaría de Instrucción Pública, y la Escuela Veterinaria, esta, derivada de la Escuela Nacional de Agricultura. Existió una disposición oficial en la que se dispuso que la enseñanza en la Universidad dejara de ser gratuita. En el ámbito nacional, (Ibíd.) el presidente Carranza convocaba a elegir diputados y a formular una nueva Constitución para la República.

En 1917, nuevamente se inician los embates en contra de la Institución, y se expide decreto constitucional cancelando la autonomía de la Universidad y convirtiéndola de nuevo en dependencia gubernamental. Al mismo tiempo, y como producto de las Reformas instituidas por Carranza, la Escuela Nacional Preparatoria pasó a formar parte del Gobierno del Distrito Federal junto con los Museos e Institutos que formaban parte de la Universidad.

El licenciado José Natividad Macías fue designado como rector y quedó dependiente en forma directa del Presidente de la República. Don Alfonso Caso, miembro del grupo de los Siete Sabios, fundó la Preparatoria Libre en contra de las disposiciones antiuniversitarias. (Ibíd.)

Balbino Dávalos, en 1920 fue nombrado como Rector. Al triunfo de la rebelión, Adolfo de la Huerta fue designado como presidente interino por el Congreso y José Vasconcelos, a su vez tomó protesta como Rector de la Universidad, y así funge simultáneamente a este cargo como secretario de Instrucción Pública. En diciembre de ese año tomó posesión como presidente de la República Álvaro Obregón.

La federalización de la enseñanza fue planteada por el Rector, y esta se determinó como un paso importante para la creación de una Secretaría de Educación Pública. Reintegró la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad. Se inició el mural de la Escuela Nacional Preparatoria (Guevara, 1990) con trabajos de Diego Rivera, José Clemente Orozco, Jean Charlot y Fernando Leal. El Congreso aprobó la reforma constitucional que creó la Secretaría de Educación Pública, de la cual dependería la Universidad Nacional.

El 10 de octubre de 1921, Vasconcelos tomó posesión como titular de la Secretaría de Educación Pública. Antonio Caso fue nombrado rector de la Universidad. Al mismo tiempo, fue asignado como director de la Escuela Nacional Preparatoria el licenciado Vicente Lombardo Toledano. La Universidad,

ya dependiente de la Secretaría de Educación Pública, se constituyó en uno de los pilares de la educación en México (Pozas, 1990). Es en este año que se establece como parte importante de la formación de los estudiantes el lema que hasta la fecha prevalece "Por mi Raza hablará el Espíritu".

Durante el año 1923 se establece el plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria. La diferencia ideológica del director (Ibíd.) Lombardo Toledano y el secretario Vasconcelos, confluye en la renuncia de Vicente Lombardo Toledano, del rector Antonio Caso y del director de las Escuelas de Verano y de Altos Estudios Pedro Henríquez Ureña. Debido a las renunciaciones, se nombra como Rector a Ezequiel A. Chávez.

En octubre de ese año la Antigua Escuela de Altos Estudios fue dividida en Facultad de Filosofía y Letras, Normal Superior y Facultad de Graduados. Al asumir la presidencia de la República el general Plutarco Elías Calles, nombró secretario de Educación Pública a José Manuel Puig Casauranc y rector al doctor Alfonso Pruneda.

Por otra parte, el proyecto educativo había cambiado sustancialmente al tomar en consideración que el cambio del humanismo cristiano de José Vasconcelos fue sucedido por el pragmatismo de corte estadounidense que tomó en consideración Moisés Sáenz, subsecretario de Educación y promotor del proyecto educativo de Plutarco Elías Calles. (Guevara, 1990)

En enero de 1925, por decreto del subsecretario de Educación se estableció la escuela Secundaria, al disgregar los tres primeros años de la Preparatoria lo cual provocó que la Escuela Nacional Preparatoria perdiera los tres primeros años de este ciclo escolar. El reconocimiento del nivel secundario se hace a través del comedimiento de este nivel a la escuela incorporada a la Secretaría de Educación Pública.

La idea sobre la autonomía de la Universidad (UNAM, 1985) iba ganando adeptos. El 17 de julio de 1928 fue asesinado Álvaro Obregón, después de haber sido reelecto como presidente de la República. Fueron nombrados como rector de la Universidad el licenciado Antonio Castro Leal y como secretario de Educación el licenciado Ezequiel Padilla.

Finalmente, en el año 1929, la Universidad Nacional obtiene la autonomía (Guevara, 1990) mediante una ley expedida por el Congreso de la Unión. Para el año 1933, se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México; en ésta se suprimió el carácter de Nacional, sin embargo se logra una correcta Consolidación Institucional.

Durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho se adquieren los terrenos para la construcción de la Ciudad Universitaria. Se dan las bases para la constitución del Patronato Universitario. Todo esto en el año 1942. Poco tiempo más adelante, es decir en 1945, El rector Alfonso Caso convoca al Congreso Constituyente Universitario, para elaborar un proyecto de Ley Orgánica (Marsiske, 2001). El Congreso de la Unión aprueba la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, como un organismo descentralizado del Estado. Durante este trabajo se logra dotar a la Universidad de plena capacidad jurídica.

También en el año 1945, el Consejo Universitario aprueba el Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los trabajos de construcción se llevan a cabo con la intención de terminar la edificación. Ya en México se sigue con un proyecto de integración en la época contemporánea. Después de arduos trabajos, en 1954, se inaugura Ciudad Universitaria. (Marsiske, 2001)

Entonces hubo estabilidad dentro de la Universidad. Como sucesor de Pablo González Casanova, tomó posesión el Dr. Guillermo Soberón Acevedo el

8 de enero de 1973, él enfrentó una serie de descontentos de la comunidad universitaria debido a su nombramiento; sin embargo, trabajó de manera tan asidua que obtuvo logros importantes, tales como buscar nuevas opciones de estudio debido al incremento de demanda de educación.

Fue el Rector Soberón quién propuso la ampliación y renovación de las instalaciones universitarias creando un sistema académico a través de unidades distribuidas por diferentes zonas, es decir las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en las que se intensificaron nuevas formas de organización académica y nuevos métodos de enseñanza. En el año 1974, el Consejo Universitario aprobó el Programa de Descentralización de los Estudios Profesionales, (UNAM, 1985) estableciendo que se crearan las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) para dar cobertura a las diferentes zonas de la ciudad de México y zona conurbana.

En estas escuelas de creación reciente se establecieron estudios que englobaban las diferentes carreras, que en las instalaciones universitarias tenían una mayor demanda, con lo que se pretendía lograr la descentralización de estudios y cobertura a todo el Distrito Federal y el área conurbana (Ibíd.) debido al mejoramiento del nivel que se obtiene carreras ofrecidas.

La descentralización fue solamente en lo concerniente a la educación, ya que por otra parte se centralizaron algunos servicios, tales como, el establecimiento, en Ciudad Universitaria de la nueva sede de la Biblioteca Nacional y de la Hemeroteca Nacional en el Centro Cultural, esto en el año 1979.

Las labores para dar servicio a la comunidad continúan en toda la Universidad, de modo que para el año 1983, se crea la Reserva Ecológica del campus universitario con 124.5 hectáreas al sur de Ciudad Universitaria. Es también en este año que se integra a la Biblioteca Nacional el edificio del Fondo

Reservado, (Ibíd.) que comprende un amplio acervo de la cultura de nuestro país y el mundo.

Juan Ramón de la Fuente toma posesión como rector en el año 2000. Comienzan las mesas de diálogo de la comunidad universitaria en cada Facultad y Escuela, como preparación para establecer un Congreso Universitario destinado a transformar la Universidad Nacional hacia el nuevo milenio.

III.2 LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

En 1974, en la UNAM se formuló el programa de descentralización de los estudios Profesionales (Flores, 2003) con lo cual se da la apertura a la formación de las ENEP's, con el fin de de promover la educación universitaria; las actividades comienzan en años diferentes, en 1974 Cuautitlán; en 1975, Acatlán e Iztacala; en 1976 inician Aragón y Zaragoza.

Como se había pretendido anteriormente, la descentralización de los estudios de la Ciudad Universitaria era una prioridad durante los años de gestión en la Rectoría por parte del Doctor Guillermo Soberón Acevedo. La apertura de estas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, libera a la Ciudad Universitaria en un 49% de la población.

El 23 de septiembre de 1975 se autoriza la apertura de la ENEP Aragón. Esto se establece en los acuerdos del Consejo Universitario del mes de febrero de 1974. Las labores propiamente de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón se inician el primer día de enero del año siguiente.

Las ENEP's, de acuerdo a los Estatutos Generales de la UNAM, y a los lineamientos de la Ley Orgánica, tienen la facultad de asumir su administración independiente y su dirección que le permita el crecimiento y la autodeterminación de acuerdo con los acuerdos del Consejo Técnico de las Escuelas.

La ubicación de la ENEP Aragón en la zona Nor-Oriente de la ciudad de México, obedecía a la atención requerida por la población y por la alta demanda de carreras en esta zona. Por supuesto, se pretendía ayudar a regular el crecimiento desmedido de la Ciudad Universitaria, y al mismo tiempo elevar el nivel cultural de las zonas circunvecinas.

ENEP Aragón fue la quinta y última de las escuelas creadas con este propósito. La Escuela respondía perfectamente al planteamiento original de proporcionar educación superior y en la zona, ya que era además una de las áreas con mayor índice de crecimiento demográfico.

De acuerdo a los cálculos estimados, la capacidad de atención de población estudiantil de la Escuela era no mayor de quince mil alumnos en las diferentes carreras. Pero en la actualidad, la capacidad de la escuela se ha visto totalmente superada debido a que se atiende a una población por encima de esas cifras.

Originalmente se abrieron diez licenciaturas, pero a la fecha se cuenta con trece de ellas. Respecto a la certificación de las Lenguas Extranjeras, cuatro de las carreras requerían que se cumpliera el requisito de certificación por parte del CELE. Los trámites para la certificación se llevaban a cabo en la Ciudad Universitaria, pero con algunas gestiones por parte de las coordinaciones ha habido cambios significativos tanto para la Escuela como para el Centro de Lenguas Extranjeras.

La primera dirección con la que contó la ENEP Aragón fue la del Ingeniero Pablo Ortiz Macedo. (Memoria XXV Aniversario) Su administración tuvo un período de dos años, de 1976 a 1978. Este tiempo estuvo enfocado principalmente a organizar las diferentes carreras impartidas y a organizar la cuestión administrativa de la naciente Escuela.

Con respecto al CLE, con esta administración se hicieron los primeros intentos por fomentar la importancia de las Lenguas Extranjeras porque con este director se firmó el primer acuerdo de crear un laboratorio específico para el Centro de Lenguas Extranjeras. También se dieron los primeros pasos por lograr que la certificación de idiomas se hiciera en la propia Escuela y no en el CELE, como se estaba haciendo en los primeros tiempos. Al renunciar al cargo

de director el Ingeniero Ortiz, las negociaciones para la apertura del Laboratorio de Idiomas fueron detenidas y no se volvió a hablar del asunto. (Plan Académico CLE-ENEP Aragón, 1998)

El Maestro Sergio Rosas Romero tuvo a su cargo la dirección durante los años 1878-1986. Durante ese tiempo, la prioridad fue la consolidación de las actividades académicas respecto a los planes y programas de las carreras impartidas en la Escuela. Otros aspectos que se tomaron en consideración, fueron la construcción de nuevos edificios y el amplio apoyo a la forestación del área en la que estaba localizada la Escuela. Referente al Centro de Lenguas Extranjeras, es en este período que se da importancia a los idiomas, haciéndolos extensivos a las carreras que no los tenían como requisito, además del personal administrativo y sus familias.

Durante 1986-1990, el Licenciado Sergio Guerrero Verdejo tuvo a su cargo la dirección de la Escuela. Durante este tiempo, la importancia fue hacia la búsqueda de una vinculación con el área central de la Universidad. Uno de los logros fue el establecimiento de la División de Estudios de Posgrado e Investigación y un gran impulso a las publicaciones producidas por los profesores de la propia Escuela.

Para los profesores del CLE, la situación laboral tuvo grandes problemas debido a que no se quería reconocer la definitividad de las horas que según el Concurso de Oposición se ganaron por parte de los profesores. Muchos de los profesores en esa situación tuvieron que recurrir a la Defensoría de los Derechos Universitarios para solicitar la intervención y así lograr que se diera el reconocimiento al derecho que no se quería hacer manifiesto.

Claudio Carl Merrifield Castro, (Memoria XXV Aniversario) Maestro en Ingeniería fue el predecesor. Él estuvo a cargo de la dirección de la Escuela durante el período 1990-1998. Durante su gestión, se llevaron a cabo las

enmiendas, actualizaciones y reformas de los planes y programas de las Carreras. Fue también que durante su gestión se organizó y puso de manifiesto el Consejo Técnico de la Escuela.

Con el Maestro Merrifield se impulsó el crecimiento de la Escuela y la proyección hacia otros ámbitos debido a que en este tiempo se crearon el Salón de Usos Múltiples y el Centro tecnológico. También en esta temporada se amplió el edificio de gobierno a un tercer nivel.

En cuanto a la cuestión académica, el Maestro Merrifield apoyó definitivamente los Seminarios de titulación, para así apoyar a la población de la Escuela. La proyección que dio hacia la Comunidad Externa fue también de gran importancia porque se impulsaron actividades que involucraban el apoyo a la Comunidad.

El Centro de Lenguas Extranjeras se vio beneficiado por las reformas establecidas por el director. Durante su gestión se nombró por unanimidad por parte del Claustro de profesores del Centro de Lenguas Extranjeras, al Maestro en Sociología, Henri Larba Ouéda Wango, como Coordinador, quien fue ratificado en el puesto por parte del director.

Entre los años 1998-2001, (Memoria XXV Aniversario) el Maestro en Relaciones Internacionales, Carlos E. Levy Vázquez estuvo al frente de la dirección. En este tiempo, el énfasis fue hacia las diferentes áreas, facilitando a los profesores de Carrera lograr su definitividad; también en su administración se abrieron concursos para profesores de asignatura y técnicos académicos.

Las mejoras a la escuela fueron palpables de acuerdo a la tecnología que se adquirió para los diferentes laboratorios, Centro Tecnológico y equipos de cómputo para las diferentes áreas administrativas y académicas. Las canchas de foot ball rápido y volley ball playero se crearon durante esta administración, y

el enrejado del perímetro de la escuela fueron también trabajos de importancia para el período.

El trabajo del CLE se mantuvo en apogeo y se abrieron diferentes cursos, sobre todo los intensivos de dos horas, con los que se daba una mayor cobertura a las necesidades de los estudiantes que tenían la intención de cursar los idiomas con mayor premura. La eficiencia de estos cursos se vio reflejada en la cantidad de alumnos inscritos en los cursos, tanto de Comprensión de Lectura, como de Posesión de los diferentes idiomas que fueron ofertados.

Para el año 2001, la Arquitecta Lilia Turcott González fue designada como directora de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales a raíz de la renuncia del Maestro Carlos E. Levy. Durante la gestión de la directora, se fomentan las actividades de docencia, investigación, extensión cultural y administración.

En cuanto a la docencia, se toman en consideración las actividades de los profesores de asignatura, planteando la promoción y apoyo de la estabilidad laboral del personal empleado en la FES Aragón. Es obvio que se planea la mejora de los planes y programas de estudio de las diferentes carreras ofrecidas por la Escuela, dando una mayor cobertura a los alumnos reflejados en apoyos a la titulación, homologación de alumnos de primer ingreso para lograr resultados de mayor eficiencia; se apoya también a los alumnos en cuanto a la asignación de becas PRONABES, con las que se pretende fomentar el alto desempeño académico de los estudiantes.

El Centro de Lenguas Extranjeras dio un giro fuerte al solicitar la renuncia del Maestro Henri Larba Ouéda Wango como coordinador del mismo. Al hacer entrega de la coordinación, se nombra a la Profesora Eréndira R. Estrello Bernal como encargada de la coordinación, hincándose así una nueva administración que ha planteado algunos cambios estructurales en cuestión de profesores y

alumnos del Centro, idiomas impartidos y equidad en cuanto a las actividades a desarrollar.

Además de los estudios a nivel licenciatura, la Facultad de Estudios Superiores Aragón cuenta con la División de Estudios de Posgrado e Investigación, que cuenta con una Especialidad en Puentes, Maestría y Doctorado en Derecho, Economía y Pedagogía.

Con el sólido establecimiento de las carreras, a nivel más elevado de licenciatura, se logró que la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón tenga la posibilidad de cambiar a Facultad. Es sabido que cuando una Escuela cumple con un número determinado de egresados y titulados en el nivel Doctorado, se puede aspirar a hacer el cambio, cosa que para nuestra Facultad sucedió en el año 2005.

Durante el 2005, hubo reelección de la dirección de la ahora Facultad de Estudios Superiores Aragón, quedando nuevamente al frente la Arquitecta Turcott.

III.3 EL CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA FES ARAGÓN

En la mayoría de las carreras que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México, se deben cubrir requisitos de titulación o de permanencia. Estos requisitos deben ser cubiertos por una instancia Certificadora a Nivel Universitario, siendo éstas los Centros de Lenguas Extranjeras, con sus diferentes denominaciones, las que proporcionen el servicio de certificación en las modalidades de Comprensión de Lectura y Posesión del idioma.

Ninguna escuela puede ser la instancia certificadora misma en lo referente a idiomas extranjeros. Los Centros de Lenguas Extranjeras dentro de la UNAM, son autónomos unos de otros; por lo cual no interfieren en las actividades de cada uno de ellos. Existen Centros de Lenguas Extranjeras en diferentes instituciones de la Universidad; de entre estos, es posible mencionar el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, de Ciudad Universitaria; el Centro de Idiomas Extranjeros, localizado en la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán; los Centros de Lenguas Extranjeras de las Facultades de Estudios Superiores, tanto en Zaragoza, como en Iztacala y Cuautitlán.

Por lo anterior, se puede encontrar que los cursos de idiomas en cada uno de los Centros de Lenguas Extranjeras de la Universidad, tiene duración diferente en cuanto a la certificación; tanto de Comprensión de Lectura, como de Posesión. Aunque todos los Centros tienen la facultad de expedir certificaciones, y tienen como propósito cumplir con los requisitos de idioma de las diferentes carreras que se ofrecen en las Escuelas y Facultades de la UNAM. La duración del estudio de inglés, depende del “syllabus” que cada escuela esté manejando en el período que se lleve a cabo la certificación.

En una entrevista, concedida por la Licenciada Sara Chávez, (octubre de 2003), Coordinadora de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

de la UNAM, en el área de inglés de la Ciudad Universitaria, comentó que no se tienen planes o programas de estudios para la modalidad de inglés. La Licenciada Chávez informó que lo único que se toma como base en el aspecto de enseñanza de inglés en la modalidad que nos ocupa, es el “syllabus” (hizo el comentario que éste es considerado como la secuencia de contenidos que se ofrecen en el índice de los libros que se utilizan para la enseñanza de inglés).

Para el caso que se trata, se utilizan los libros New Headway, en los niveles preintermedio e intermedio para concluir con la certificación de Posesión del inglés; pero el CELE certifica además en Comprensión de Lectura y TOEFL.

Es importante hacer mención que en ninguno de los Centros de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de México se tiene una sistematización curricular en cuanto a la enseñanza del idioma inglés en la modalidad de posesión. Esto se debe a que no hay programas establecidos ni validados. Es decir, la enseñanza de inglés no está determinada por un plan de estudios que indique la organización o secuenciación de contenidos durante el tiempo en el que se establece la duración del idioma en la modalidad de posesión en cada una de las instituciones.

Independientemente de los Centros mencionados, se hará referencia al Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. En primer lugar, al pensar en la enseñanza de inglés en la FES Aragón, implica encontrar diferentes tipos de instrucción por parte de los profesores que conforman la planta docente del Centro de Lenguas Extranjeras. Por supuesto que El Diseño Curricular es esencial en la Educación, especialmente en la enseñanza de idiomas, porque con eso se lograría una mejor cobertura de los contenidos, y la estandarización de los temas para así impulsar la competencia comunicativa y lingüística que se pretende en el estudio del inglés en la modalidad de posesión.

En lo concerniente a la enseñanza y aprendizaje del inglés, no puede existir una enseñanza reflexiva, sin el diseño de un programa formal para la enseñanza del inglés, (Flores 2004), que pueda ser tomado en consideración para lograr la adaptación de las necesidades a los objetivos ya existentes en el Centro de Lenguas Extranjeras.

En cuanto a la modalidad de posesión, es necesario comenzar con la pregunta de cómo surge el CLE de la FES Aragón. Buscando los propósitos que fueron planteados originalmente y las necesidades especiales al momento del surgimiento de ésta Facultad. (Plan Académico 1998)

Al incursionar en la historia del CLE, nos encontramos que surge en el mes de noviembre de 1976, diez meses después de la inauguración de la ENEP Aragón. Sus actividades dependían directamente del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de Ciudad Universitaria; por lo cual era necesario que los alumnos de las carreras que así lo requerían, se trasladaran al CELE a fin de llevar a cabo sus trámites correspondientes a la certificación requerida por sus carreras. (Ouéda, 2006)

El CLE, buscaba satisfacer las demandas de los alumnos inscritos en las diferentes carreras que se impartían en la Escuela; y que tenían como requisito cubrir la certificación de alguna lengua extranjera. Por lo anterior, se iniciaron las actividades impartiendo cursos de Posesión o Comprensión de Lectura de una o dos Lenguas Extranjeras. La ENEP Aragón, inició sus actividades impartiendo diez carreras, de las cuales, cuatro requerían cubrir el requisito de certificación de idiomas para continuar con trámites de titulación (sociología, relaciones internacionales, periodismo y pedagogía).

Según información proporcionada por el Maestro Henri Larba Ouéda Wango, la profesora Constance Holcomb, llevó a cabo acciones con las que se solicitaba la separación de los cursos de idiomas del CELE. Al lograrse

independencia del CELE, y establecerse como Centro de Lenguas Extranjeras; ella fue nombrada como coordinadora, cargo que desempeñó durante los años 1976-1979. Fue a partir de ese momento que el CLE tuvo la posibilidad de elaborar los propios materiales de apoyo, elaboración y aplicación de exámenes de certificación, así como la expedición de constancias de acreditación de los idiomas impartidos en él.

Posteriormente, hubo otro coordinador, (Ibíd.) William Marshall, quien tuvo a su cargo el CLE en los años 1979-1985, logró que se incrementaran los idiomas que eran impartidos en el CLE, con lo que la demanda de Lenguas Extranjeras se incrementó, y por supuesto, el número de alumnos atendidos también tuvo un incremento notable.

Durante 1985-1986, la Coordinación del CLE estuvo a cargo del Prof. José Luis López. Durante su gestión, los cursos de idiomas que se impartían a partir de ese momento, se hicieron extensivos a los alumnos de otras carreras y al personal administrativo y académico de la Escuela. Lamentablemente, el periodo que estuvo bajo el mando del profesor López, duró seis meses, dando lugar a un cambio.

Al dejar el cargo el profesor López, la coordinación fue asumida por la Profesora Julieta Hurtado Vallejo. Ella siguió las actividades del CLE de manera normal y ofreciendo el servicio de certificación a las carreras que se impartían en la ENEP Aragón. Ella estuvo a cargo del Centro de Lenguas Extranjeras durante los años 1986-1990. (Ibíd.)

En 1990, cuando tomó la dirección del plantel el Maestro Claudio C. Merrifield, el Centro de Lenguas Extranjeras tuvo un cambio radical. La importancia de las lenguas extranjeras se fue incrementando al igual que los idiomas impartidos en el CLE.

De manera unánime, el profesor Henri Larba Ouéda Wango fue electo por sus compañeros profesores del Centro de Lenguas Extranjeras. El nombramiento fue ratificado por el director, y durante su periodo de coordinación se iniciaron actividades de gran importancia para la Escuela debido a la gran cantidad de lenguas que se impartieron.

Fue a partir de la gestión del Maestro Ouéda que se llevaron a cabo actividades de trascendencia para el CLE. En 1990 se dio el primer intento de elaboración de un programa de estudio formal para los idiomas impartidos. Estos no se tomaron mucho en consideración debido a que las lenguas extranjeras no son consideradas dentro de la curricula de las carreras impartidas en la Facultad, y al ser únicamente requisitos de titulación, no se hace sencilla la aceptación de un programa semejante. Los programas elaborados no tuvieron posibilidad de hacerse factibles en un futuro inmediato.

Por otra parte, el número de profesores contratados tuvo un incremento. Además se diversificaron las actividades de los diferentes idiomas; fue de ese modo que se creó el Centro de Lengua Portuguesa, con apoyo de la Embajada de Portugal en México. (Ouéda, 2006) Durante esta gestión, se desarrollaron diferentes materiales de apoyo para la enseñanza de idiomas, así como también se impulsó la elaboración de los exámenes globales, y se determinaron los lineamientos a través de los cuales se debía certificar a los alumnos tanto en Comprensión de Lectura, como en Posesión.

En el año 2004, se hizo un nuevo intento para elaborar los programas para todos los idiomas en sus dos modalidades. Los programas, fueron aceptados por parte del Consejo Técnico de la Facultad, pero no hubo el impulso pertinente para su aplicación y posible mejora.

Es evidente que no hay logros significativos posteriores a la autorización de estos programas, (elaborados por todo el claustro de Profesores) debido a

que no se ha determinado la situación real de los idiomas en la Facultad. Es decir, según los lineamientos, no se pueden aceptar como parte de una curricula por no estar incluidos en ninguno de los planes y programas de las carreras impartidas.

Por otra parte, la situación se fructificó debido a que la Coordinación fue dejada por el Maestro Ouéda en el mes de Marzo de 2004. Por parte de la dirección la Profesora Eréndira Rosana Estrello Bernal fue nombrada como coordinadora. En su gestión se están llevando a cabo actividades tales como la reorganización de las actividades administrativas, sistematización de los exámenes de certificación y la aplicación de estándares de certificación a niveles competitivos dentro de la Universidad.

Los objetivos en los cursos, en las modalidades de posesión y comprensión de lectura, son puntuales debido a que pretenden desarrollar competencias diferentes para los estudiantes. En el CLE, los cursos de Lenguas Extranjeras que inicialmente se ofrecieron fueron únicamente inglés y francés; un semestre más tarde se iniciaron las actividades en cuanto a los cursos de italiano. (Ouéda, 2006)

Posesión del idioma tiene como objetivo principal, preparar a los estudiantes de un idioma extranjero, para que al terminar sus cursos puedan comprender el idioma de manera hablada y al mismo tiempo hablarlo con destreza y fluidez, es decir, que tengan competencia lingüística y comunicativa (Richards, 1998) de modo que logren participar activamente en conversaciones cotidianas.

Aunado a estas competencias, se busca que desarrollen además las habilidades de leer y escribir en el idioma que se está estudiando, lo cual permite que se involucren en el ámbito internacional y al mismo tiempo se les

permita obtener la actualización requerida por sus carreras a fin de estar dentro de los mercados competitivos a nivel nacional e internacional. (Ouéda, 2006)

La modalidad de posesión del inglés consta de seis semestres de estudio, que abarcan el desarrollo de las cuatro habilidades que caracterizan al método comunicativo, que en los últimos treinta años se ha venido desarrollando. Durante el desarrollo de los cursos se pretende lograr la competencia comunicativa, básicamente; sin perder de vista el aspecto gramatical como apoyo al método. Los cursos tienen como finalidad la extensión de un vocabulario adecuado a las necesidades del alumno, lo cual se contempla dentro en este programa.

Al finalizar los seis niveles de los cursos, los alumnos estarán capacitados para hacer uso de la Lengua Extranjera de modo general; lo que les permitirá actuar en situaciones simples de convivencia cotidiana. Con el manejo de las habilidades oral, escrita, auditiva y de lectura, el alumno pondrá en juego las herramientas para comunicarse apropiadamente. (Back, 2000) La diversidad de temas en la enseñanza del inglés, hace que el aprendizaje sea dinámico y para el alumno ya que, la diversidad es adaptable al entorno del alumno.

Al ser un método comunicativo, (Flores, 2003) el alumno se encontrará participando en actividades que lo motivarán a comunicarse en situaciones diversas y, de interés personal, lo cual hace que haya una interacción de los alumnos en cuanto a conocimientos; por tanto, el alumno podrá integrarse a un ambiente de Lengua Extranjera como un sujeto activo y participativo. (Larsen-Freeman, 2000)

Por otra parte, los cursos de Comprensión de Lectura permiten ejercitar al alumno en habilidades y estrategias que le consienten comprender textos escritos en un idioma extranjero y que estén relacionados con el área de estudio que cursan. La Comprensión de Lectura (Canale, 1980) es una de las

herramientas de mayor utilidad para los estudiantes en su periodo formativo, y en su vida como profesionistas porque les permitirá tener acceso a información privilegiada y de primera mano, de materiales de literatura especializada, lo cuál los motivará a tener una actualización constante.

En el enfoque comunicativo, la comprensión de lectura plantea la importancia de tomar en consideración los conocimientos previos (Ausubel, 1982) del lector, la competencia gramatical que tenga del idioma materno, y las habilidades de lectura que desarrolla.

A través de las estrategias de lectura, el estudiante pone en práctica los esquemas conceptuales (Bley-Vroman, 1988) con los que cuenta y que adquirió a partir de sus experiencias. Con eso pone de manifiesto la comunicación que tiene con el texto, por lo se puede decir que debe desarrollar un papel activo y participativo.

III.4 MODALIDAD DE POSESIÓN DE INGLÉS EN EL CLE - FES ARAGÓN

Cuando se habla de la posesión del idioma inglés, necesariamente se requiere del establecimiento y remarcado de la importancia que juegan las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollan para lograr un aprendizaje que les sea de utilidad en la vida cotidiana; y por supuesto en la vida profesional a la que se enfrentarán en poco tiempo.

Es importante recordar que una estrategia de aprendizaje supone más que el conocimiento y utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de alguna tarea determinada. El alumno, en su papel de receptor de la enseñanza, busca de muchas maneras el decodificar el mensaje que ha recibido, con lo cual desarrolla la posibilidad de interpretar la información recibida, y hace posible que de una solución acorde a sus necesidades y a los estilos de aprendizaje que ha desarrollado durante su formación. De esta manera lleva a cabo un proceso de comunicación.

Cuando un alumno escucha una exposición de parte de su profesor, el papel de transmisor se lleva a cabo; y a partir de ese momento de desencadenan algunas actividades tales que invitan a poner en práctica los aprendizajes que se han obtenido en el proceso de formación; así es posible mencionar la solución de problemas planteados en el proceso de enseñanza, la realización de resúmenes, o elaboración de esquemas mentales. Por supuesto en el caso del estudio de una lengua extranjera, se llevan a cabo actividades complementarias tales como realización de traducciones, ejercicios de práctica de pronunciación entre otros.

En este momento, será importante tomar un ejemplo de enseñanza de inglés, al cuál se buscarán tres posibles alternativas de solución de la problemática planteada a través de la enseñanza. Una tarea, con tres

profesores, y obviamente sus estilos personales de instrucción, que nos permiten conocer las estrategias de aprendizaje que los alumnos practican y aplican. No importa el estilo de enseñanza que los profesores tengan, los alumnos siempre desarrollan estrategias de aprendizaje que les permiten complementar lo que les es enseñado, o los incentiva a aprender lo que fue omitido durante el proceso de enseñanza por parte de su profesor.

Se plantea la situación siguiente: El profesor de inglés establece como objetivo que sus alumnos escriban una tarjeta postal. En este supuesto están de vacaciones, para que así en la que proporcionen información a un conocido o familiar. En esta postal, los alumnos tendrán la posibilidad de comentar las actividades que están realizando, describir el lugar que están visitando, las acciones que planean llevar a cabo los siguientes días; lo que aún no han llevado a cabo; y en fin, lo bien que se la puede pasar la persona que está de visita en ese lugar, y algunos otros aspectos más.

En primera instancia se considera al profesor que plantea una situación directamente a sus alumnos. Dentro de su dinámica, escribe en el pizarrón una tarjeta postal similar a la del ejemplo, y solicita a sus alumnos que la copien. Hace solamente algunas preguntas respecto al vocabulario contenido, aclarando únicamente dudas relacionadas con las estructuras y, solicita a los alumnos que escriban una tarjeta postal similar a la que se presentó como ejemplo. En esta tarea harán los cambios pertinentes para personalizar la tarjeta y sustituirán algunas palabras (solicitadas y proporcionadas por el profesor) debido a lo cual los alumnos al final, darán el resultado que el profesor desea.

Para un segundo profesor, la prioridad será la actividad auditiva, por lo cual iniciará la actividad escuchando una conversación. Posteriormente continuará con el análisis gramatical de la tarjeta postal que se presenta en el ejercicio del libro, para que ellos los alumnos llenen los espacios que aparecen

en blanco en el ejercicio. El profesor solicitará que cada uno de ellos escriba una tarjeta postal a alguien conocido con la intención de que le cuenten de un viaje o unas vacaciones que hayan tomado (a sugerencia del profesor, ellos considerarán que las están tomando en el momento de escribir). Los alumnos podrán seguir como guía el modelo presentado en el libro de texto; motivo por el cual el objetivo se cumple una vez más.

En el tercer caso se sugiere, el profesor inicia la actividad por medio de una lluvia de ideas con la intención de describir los diferentes lugares que los alumnos han visitado, deseen conocer, u otro que tengan referencia ya sea porque han escuchado, o que lo hayan visto por algún medio. Lo primordial es que se lleve a cabo esta lluvia de idea para atraer la atención de los estudiantes e incentivar la imaginación o memoria, al mismo tiempo que se obtiene vocabulario apropiado para que se pueda llevar a cabo la actividad que se solicitará posteriormente a los estudiantes.

Como siguiente actividad, el profesor establece una situación imaginaria, por supuesto, para poder presentar una cinta en la que se escucha un diálogo en la que los alumnos pueden escuchar las ideas que se manejan en el mismo; analizan en grupo la conversación mencionada y comienzan con el llenado de la tarjeta postal que se presenta en el ejercicio mencionado del libro de inglés.

La comunicación que se ha establecido no es una comunicación unilateral, debido a que el alumno, al decodificar el mensaje trata de responder el mensaje y así se cierra el círculo de la comunicación al convertirse en emisor de un mensaje nuevo y garantizando la bilateralidad de la comunicación. Este tipo de comunicación interpersonal se hace intercambiable de emisor a receptor y viceversa. (Orden, 1999) Esto es una diferencia en cuanto a la comunicación masificada que de una manera u otra puede convertirse en comunicación desnaturalizada.

Obviamente, con la lluvia de ideas, el diálogo que se escuchó en la cinta, y la tarjeta postal del libro se relacionan las actividades con lo cuál se aligeran las tensiones para los alumnos al haber participado en el establecimiento de una situación en la que se involucraron, facilitando la instrucción. El ejercicio del libro se hace más fácilmente al permitir que los alumnos tomen un lugar en la solución en el ejercicio, con lo que se adquiere el aprendizaje porque se hace significativo, y por supuesto que el conocimiento perdure por más tiempo. (Larsen-Freeman, 1999)

Al solicitar a los alumnos que escriban la tarjeta postal; que es el objetivo de la actividad sugerida, lo hacen de una manera espontánea porque en este proceso se involucraron sus conocimientos previos; éstos fueron traídos a sus mentes por la lluvia de ideas. (Vigotsky, 2003) El diálogo, permite hacer un acercamiento a la vida cotidiana; y finalmente la tarjeta postal los involucra en una situación real de la vida habitual, o de alguna situación que deseen en especial.

Cuando se analizan los logros alcanzados, es posible observar que los alumnos de inglés de los tres profesores tuvieron la oportunidad de dar resultados sensibles porque todos ellos cumplieron con el objetivo inicial de escribir la tarjeta postal y convencer a alguna persona conocida para que tome las mismas vacaciones o realice el mismo viaje.

Ahora consideraremos que los alumnos del primer caso dieron resultados buenos porque transcribieron casi completa y literalmente el ejemplo. Al sólo cambiar algunas palabras, las tarjetas fueron buenas. La actividad final se limita a copiar lo que el profesor sugiere y en el proceso de composición, simplemente los alumnos se dedican a sustituir algunas frases, lo cual limita su creatividad y espontaneidad en cuanto al aprendizaje que se pretende impulsar.

Se puede observar en este caso que el profesor cuida los detalles con la intención de cubrir plenamente los contenidos que se requieren en su institución educativa. Con lo anteriormente mencionado, este profesor demostrará a sus autoridades que tiene la capacidad seguir instrucciones (siguiendo al pie de la letra el programa o mapa curricular establecido por la institución).

Sin embargo, este tipo de profesor no toma en consideración que el profesor de una lengua extranjera únicamente debe tener el libro de texto como una herramienta auxiliar en su labor docente, la cual puede ser afectada por situaciones, tales como el contexto, el conocimiento previo de los alumnos o la situación del tiempo real para la realización de la actividad durante la actividad en la clase. (Richards, 1998)

En el segundo ejemplo se observa que los alumnos desarrollan algunas técnicas y procedimientos que le sirven para escribir la tarjeta postal. En este caso al tener una mayor influencia por parte del profesor, el alumno logra hacer algunas representaciones simbólicas de lo que el profesor le ha solicitado, pero siempre debe seguir un patrón; en este caso, es el libro el mejor instrumento que con que se cuenta, y no puede desarrollarse otra actividad, mayormente comunicativa, que no sea de las propuestas en el texto. Su creatividad tiene mejores resultados a partir de la imaginación de los alumnos en relación con los resultados que da en el desarrollo de la tarea que le fue asignada.

El resultado al que llegan finalmente de los alumnos del tercer caso es mucho más completo porque al utilizar técnicas y procedimientos que les permiten realizar la tarea, tienen la posibilidad de planificar y reflexionar porque logran un conocimiento más profundo del tema que están tratando. Al tener una mayor interacción profesor-alumno, también obtienen mejores oportunidades de buscar otras alternativas de comunicación, pero también refuerzan su aprendizaje de una manera significativa.

Es obvio que durante el proceso de enseñanza se establecen algunos rasgos personales de los profesores que imparten los contenidos, los equipos docentes o la comunidad educativa. Es importante considerar los estilos de enseñanza como algo decisivo en la transmisión de conocimientos; pero los englobaremos desde tres perspectivas (aunque existen otras) que son las más significativas en los procesos de enseñanza. Mercado y Cols (2004) establecen que para el logro de objetivos institucionales es pues, básico hacer una buena selección del canal o canales de comunicación, para que de acuerdo con las experiencias del receptor y del emisor, propicien un entendimiento, y por lo tanto, una comunicación eficiente.

Dependiendo del área psicológica que se pretenda afectar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, los criterios para seleccionar un canal varían. Si lo que se pretende es motivar el uso de la imagen visual o imaginativa resulta ser muy útil. Si se requieren desarrollar habilidades motoras, el canal, o medio más adecuado sería ciertamente el material impreso. Por lo tanto, la elección del canal repercute directamente en la eficiencia del aprendizaje. En otras palabras, la elección de medios dependerá de los principios del aprendizaje que se estén empleando en un diseño institucional

Los profesores de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua deben tomar en consideración que juegan un papel importante en el proceso de enseñanza, y obviamente en el proceso de aprendizaje que los alumnos desarrollen. Cuando un alumno escucha una exposición de parte de su profesor, el papel de transmisor se lleva a cabo y a partir de ese momento de desencadenan actividades tales como la realización de resúmenes, esquemas, etc.

El alumno, en su papel de receptor busca de muchas maneras el decodificar el mensaje que ha recibido. De esta manera se lleva a cabo un

proceso de comunicación. La mayor parte de los maestros se siente seguro de seguir las indicaciones que las teorías de la lingüística aplicada indican; y por ello se subordinan a las recetas que se establecen en ese ámbito. De acuerdo a las experiencias que ellos presentan, la relación es unidireccional porque el profesor es el único que juega un rol activo mientras que el alumno toma el papel de receptor pasivo.

El caso de los profesores que simplemente dan instrucciones, sin tomar en consideración el trabajo que pudiera desarrollarse en el salón de clases, son aquellos que siguen las instrucciones de los manuales para el maestro, con el fin de no cometer errores en cuanto a la enseñanza que están desarrollando, pero tampoco toman el reto de innovar sus estilos de enseñanza.

Por otra parte, el profesor que pretende desarrollar un mejor acercamiento educativo, es el que diseña sus actividades como parte relevante en su trabajo; pero que tiene en mente que los dispuesto en el libro de texto que está utilizando, no es lo más apropiado para un aprendizaje significativo para los alumnos con los que está trabajando, por lo que adapta dicho material tomando en consideración los cambios de acuerdo a las necesidades específicas de su grupo. Ignorar lo que no es relevante en el caso del nivel de que se trate y, reforzar lo más significativo le permite desarrollar la oportunidad de introducir actividades complementarias que apoyen el aprendizaje y estimulen la creatividad personal del estudiante, quien se involucrará con sus compañeros y compartirá los conocimientos adquiridos al mismo tiempo que los reforzará.

Aunque los resultados finales fueron las tarjetas postales escritas, las representaciones a partir de las cuales los alumnos llegaron a ellas fueron diferentes porque en la tercera actividad se promovió el aprendizaje que puede considerarse como significativo. En este tercer caso se puede afirmar que el alumno está aprendiendo a analizar antes de iniciar la tarea que se le

encomienda. A partir de ese análisis logra la resolución de los problemas a los que se enfrenta en su desempeño cotidiano a partir de activar en los estudiantes los conocimientos previos para estar seguros que se puede asimilar el nuevo. (Vigotsky, 2003) al mismo tiempo, se logra un mayor involucramiento con el tema y así se logra crear expectativas.

Cuando el profesor inicia con la formulación de preguntas y una lluvia de ideas respecto al tema a iniciar, está activando las estrategias de aprendizaje que cada persona tiene ya que las experiencias personales, aunadas con los conocimientos que los alumnos tienen, enriquecen la experiencia de aprendizaje y hacen que éste sea más significativo en cada caso personal. Comenta Ausubel (1978) que la enseñanza expositiva es importante, pero que el aprendizaje por descubrimiento, es decir un aprendizaje por percepción, es más adelantado en comparación con el conocimiento que se pudiera generar a partir de una exposición.

Desarrollar estrategias de aprendizaje requiere de la integración de los sentidos y las habilidades previamente desarrolladas. Así en el tercer caso, encontramos que el profesor jugó un rol importante al apoyar a los alumnos en la resolución del problema planteado originalmente, pero sobre todo, permitió a los estudiantes resolver la tarea al reforzar el aprendizaje. Con este tipo de actividades se promueve y garantiza el esfuerzo cognitivo de los alumnos. (Díaz Barriga, 2001) La experiencia personal es importante, ya que al mismo tiempo que una tarea trascendente para la solución de problemas permite el desarrollo de estrategias que se pueden compartir y enriquecer a partir de la interacción en el grupo.

Toda información que los alumnos que están aprendiendo un idioma extranjero surge a partir de sus experiencias personales, en el proceso de enseñanza, el conocimiento previo se activa, lo cual ayuda a las personas a

buscar procedimientos para resolver un problema determinado y anticipar las expectativas del posible resultado. En la medida que la resolución de los problemas avanza, el alumno es capaz de hacer inferencias acerca del significado del mismo, y desarrolla la capacidad de hacer representaciones gráficas. (Vigotsky, 2003) Cuando se logra el proceso, el alumno establece comparaciones tomando en consideración las experiencias anteriores.

Debido a que cada estudiante es diferente y desarrolla estilos de aprendizaje distintos, tiene la oportunidad de reflexionar con respecto a los procedimientos que deberá utilizar para aplicar las estrategias que le permitan mejorar su aprendizaje y gestionarlo de manera autónoma y más eficaz. Es enriquecedor para el alumno saber que está logrando los objetivos personales que se planteaba cuando inició el estudio del inglés.

Los profesores están en capacidad de reconocer los estilos de aprendizaje que los alumnos poseen y tienen la oportunidad de proponer estrategias de aprendizaje a fin de orientarlos para lograr el desarrollo integral de las cuatro habilidades básicas del lenguaje que son: leer, escribir, escuchar y hablar el idioma que están aprendiendo. El conocimiento de las ideas y las representaciones de los alumnos y alumnas logren sobre los contenidos que son objeto de aprendizaje escolar es importante para mejorar la enseñanza de dichos conocimientos de la práctica educativa en general.

III.5 CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER INGRESO

Cuando se pretende que los estudiantes admitidos para formar parte de los cursos de inglés en la modalidad de posesión en el CLE Aragón sean aquéllos con mayores probabilidades de éxito escolar se debe aplicar la validez predictiva, que es una característica deseable y que suele considerarse relevante en las pruebas de ingreso (Martínez Rizo, et al 2000). Por lo tanto, resulta conveniente explorar ésta mediante estudios cuidadosos, de modo que en la medida que al asegurar una mayor validez predictiva de un examen se contribuye a garantizar una mayor objetividad en los procesos de selección.

Para llevar a cabo este trabajo, se tomó como muestra de estudio a un conjunto de estudiantes inscritos durante el Semestre 2006-I en el idioma inglés en la modalidad de posesión, en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (CLE – FES Aragón). El grupo muestra se constituye de 130 alumnos pertenecientes a las trece carreras que se ofrecen en la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Facultad de Estudios Superiores, a la Comunidad Universitaria inscrita en diversos Centros, Escuelas, Facultades o Escuelas incorporadas a la UNAM; así como a la Comunidad Externa.

El instrumento aplicado permitió recopilar un número total de cincuenta puntos con los cuales fueron utilizados para considerar las características reales que presentan los alumnos del CLE.

Se recopilaron indicadores tales como el promedio obtenido por estos estudiantes hasta finalizar el nivel Bachillerato; además de otros indicadores referidos a la escolaridad de cada alumno; ingresos por familia; el tiempo de estudio que personalmente le dedican a la Lengua Extranjera; Características y

habilidades para el aprendizaje entre otros. Los puntos se ponen a consideración.

En la muestra total de 130, los alumnos estaban inscritos en los diferentes horarios en los que se imparte la asignatura de inglés en la modalidad de posesión, impartida en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón. Los horarios abarcan desde las nueve de la mañana, hasta las seis de la tarde, en que termina el último de los horarios. Todos los cursos pueden ser de una hora diaria, o de dos horas, estos últimos se identifican como cursos intensivos.

En primer término se tomó en consideración la zona geográfica en la que viven los estudiantes; obteniéndose los siguientes resultados: se puede observar que el 83%, representado por 109 alumnos, pertenecen a municipios o delegaciones cercanas (o por lo menos de fácil acceso en cuestión de transporte) a las instalaciones de la FES Aragón. **(Gráfica 1, pág. 116)**

Predomina el Municipio de Nezahualcóyotl con treinta y tres estudiantes; Ecatepec cuenta con veinticuatro alumnos inscritos; La Delegación Iztapalapa tiene veintidós estudiantes; La delegación Gustavo A. Madero cuenta con catorce alumnos inscritos; La Delegación Iztacalco, seis; El Municipio de Tecamac, con cinco; Zumpango, tienen tres estudiantes; y finalmente la Delegación Venustiano Carranza con dos.

Los 21 alumnos restantes, es decir el 17% viven en lugares más distantes, pero refieren que les es más fácil trasladarse debido a que su lugar de trabajo es más cercano a la Facultad que a otras instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, motivo por el cual prefieren estudiar en esta Facultad. **(Gráfica 2, pág. 117)**

De los diferentes lugares en los que los estudiantes de la muestra viven, el Municipio de Chimalhuacán ocupa el número de seis; el Municipio de

Cuautitlán cuenta con cinco estudiantes; estudiantes de la Delegación Tlalpan hay dos inscritos; mientras que los Municipios de Tlalnepantla, tienen dos alumnos inscritos; Los Reyes e Ixtapaluca tienen dos estudiantes inscritos cada uno, en la Facultad. Finalmente, alumnos inscritos de Naucalpan y la Delegación Cuauhtemoc, tienen un alumno inscrito cada uno.

La siguiente categoría (género de los alumnos inscritos), fue tomada en consideración la cantidad de alumnos de la muestra. Se determina que de los ciento treinta estudiantes inscritos en el primer nivel de posesión 62% son del sexo femenino, es decir ochenta y una de ellas; mientras que el 38% son hombres, representado por cuarenta y nueve estudiantes. **(Gráfica 3, pág. 118)**

Por otra parte, los alumnos de la encuesta están inscritos, de acuerdo a la información proporcionada, en las diferentes Licenciaturas impartidas en la FES Aragón; como se indica a continuación: Relaciones Internacionales tiene treinta y nueve estudiantes (la mayoría de ellos en los primeros semestres de sus estudios) que concluirán los seis módulos de la modalidad de posesión antes de terminar de cubrir los créditos requeridos en su carrera.

Veintiocho de los alumnos de la muestra son estudiantes de la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva (cabe aclarar que para esta carrera, el inglés como posesión no es requisito, únicamente deben cubrir Comprensión de Lectura) **(Gráfica 4, pág. 119)**

Otra licenciatura que no tiene como requisito el idioma inglés en la modalidad de posesión es la Licenciatura en Derecho, sin embargo, al momento de la encuesta, veinticuatro estudiantes la estaban cursando. La información proporcionada por los alumnos inscritos, es que con el idioma inglés será más sencillo para ellos lograr un trabajo mejor remunerado, o ampliar la posibilidad de estudiar más allá del nivel Licenciatura.

Por otra parte, y con similares respuestas, de pretender un mejor empleo y la posibilidad de estudiar posgrados en el extranjero, los estudiantes de Pedagogía inscritos en el nivel uno de posesión eran dieciocho. Para los alumnos externos, y de las otras carreras de la Facultad que tampoco tienen el inglés posesión como requisito de titulación o de continuación, los estudiantes inscritos se identifican en las siguientes proporciones: Ingeniería Mecánica, seis; Economía, cuatro; Comunidad Externa, cuatro; Sociología, dos; Arquitectura, dos; Ingeniería Civil, dos; Ingeniería en Computación, dos.

Con la información proporcionada anteriormente, se puede observar que los alumnos de Relaciones Internacionales son los que deben cubrir el requisito de posesión del idioma inglés, lo cual implica el estudio del idioma. Los alumnos de periodismo y alumnos de las carreras de pedagogía, economía, sociología e ingenierías, también requieren el inglés, pero ellos no lo deben cubrir como requisito de posesión, sino como comprensión de lectura.

Lo interesante es ver que en una mayoría, los alumnos inscritos no estudian inglés en la modalidad de posesión para cubrir requisitos, sino que lo hacen para encontrar una futura ventaja o mejoría en cuanto a cultura y posibilidad de obtener un trabajo mejor remunerado.

Se observan las edades de los alumnos del Centro de Lenguas Extranjeras (**Gráfica 5, pág. 120**) fluctúan entre los 17 y 19 años, 56 estudiantes de la muestra, lo que representa el 43%. Las personas inscritas que están entre las edades de 20 a 22 años son 58, ellos, representan un 45%. El 88% de los alumnos están en las edades que indican no haber tenido tropiezos en el transcurso de los años de estudio que han dedicado.

Es notable tomar en consideración que las edades de los alumnos entre veintitrés y veinticinco años son bajas, representando solamente el 9%, mientras que los alumnos con edades mayores a los 25 años representaron únicamente

un 3%. Únicamente el 12% superan las edades mencionadas con anterioridad. Los estudiantes refieren en su mayoría, el atraso se debe a problemas familiares.

Los alumnos, representados, son en un 93% solteros; es decir 121 de ellos. **(Gráfica 6, pág. 121)** Por otra parte, 4 estudiantes, un 3%, mencionan ser casados; y 5 de ellos viven en unión libre, lo que representa el 4% solamente.

La escolaridad de los padres de familia, **(Gráfica 7, pág. 122)** tiende a ser baja, y las actividades a las que se dedican son en un alto número actividades manuales o ventas. La escolaridad promedio de los padres es en un 65% un nivel que comprende de la primaria a la preparatoria. En este último caso, puede observarse que los padres de familia desempeñan actividades dentro del comercio ambulante, o actividades informales.

Por otra parte, la escolaridad de las madres de familia es todavía inferior a la de los padres. Un promedio de 68% de las mamás, tienen niveles de estudios comprendidos entre la primaria y la preparatoria. En muchos de los casos, ellas no realizan labores fuera del hogar; solamente se dedican a cuidar a los hijos, a mantener en orden su casa, y a preparar los alimentos para toda la familia. **(Gráfica 8, pág. 123)**

Con respecto a la dependencia económica de los alumnos, noventa y nueve estudiantes dependen únicamente del padre, veintiuno de ellos dependen de la mamá; seis de ellos trabajan formalmente (aunque cuarenta de ellos refieren que trabajan en actividades de apoyo a la familia en talleres familiares o ventas, no siendo un trabajo formal). **(Gráfica 9, pág. 124)**

Cuatro estudiantes dependen de los esposos al ser casadas, o de otros familiares tales como tíos. 90 de los alumnos del CLE no desempeñan actividad

laboral alguna, solamente se dedican al estudio y dependen del padre de familia, como se mencionó anteriormente.

Cuarenta estudiantes desempeñan alguna actividad laboral. **(Gráfica 10, pág. 125)** La mayoría de ellos trabaja en actividades no relacionadas con algo que estén aprendiendo en la escuela, o que hayan estudiado con anterioridad. Por lo anterior, se puede observar, que catorce de ellos son comerciantes, dieciocho son empleados, dos de ellos docentes en niveles de primaria y preescolar y seis de ellos se dedican a actividades artísticas (son músicos y sus labores son eventuales o durante los fines de semana). **(Gráfica 11, pág. 126)**

De los dieciocho alumnos que sí desempeñan actividades como empleados, únicamente cuatro de ellos; es decir un 10%, realizan actividades relacionadas con los estudios que están llevando a cabo. Puede observarse que, ellos efectúan actividades de asistencia en despachos de abogados. Los alumnos que trabajan en esas actividades, están inscritos en la licenciatura en Derecho. **(Gráfica 12, pág. 127)**

Los ingresos que se perciben por familia, **(Gráfica 13, pág. 128)** en general son bajos. Predominantemente están en los rangos entre uno y dos salarios mínimos. Quince familias perciben solamente un salario mínimo; sesenta y cuatro de ellas, un promedio de dos salarios mínimos; 35 familias tres veces el salario mínimo; y 16 de éstas rebasan los cinco salarios.

Para obtener un poco de ayuda, hay algunos alumnos que cuentan con las becas por alto desempeño académico. Ochenta y cuatro alumnos están becados, lo cual representa el 65% de la muestra, mientras que cuarenta y seis no lo están, siendo el 35% del grupo de estudiantes encuestados. **(Gráfica 14, pág. 129)**

Respecto a la distribución de los ingresos que tienen estos estudiantes, los distribuyen en un 50% en educación y 50% para ayuda a los gastos familiares. (**Gráfica 15, pág. 130**) Estos son cuarenta y seis estudiantes que realizan esta distribución. Treinta de los alumnos utilizan el 50% de los ingresos en educación y el restante en diversión. Cuarenta estudiantes distribuyen sus ingresos en un 50% para las necesidades en sus estudios, y el restante porcentaje lo distribuyen entre su familia y diversión.

Los restantes cincuenta y cuatro estudiantes lo distribuyen de maneras variadas, pero predomina el organizar una parte de su ingreso para apoyar sus estudios; es decir, organizarlos de tal manera que con este ingreso se pueda pagar el transporte para la escuela, copias, que es lo que más se necesita para sus tareas. Posteriormente, parte del ingreso tiene la intención de apoyar a su familia. Una mínima parte de los estudiantes, destinan sus ingresos a gastos personales o para actividades de diversión y esparcimiento.

En la **Gráfica 16 (pág. 131)** puede observarse que el 44% de los estudiantes refieren haber hecho sus estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades; es decir, cincuenta y ocho estudiantes. 27% de los alumnos de la muestra estudió en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); catorce estudiantes realizaron sus estudios en instituciones de Nivel Medio Superior entre los que predominan las Preparatorias Estatales, es decir un 11%. Mientras que el restante 20 por ciento de los estudiantes estudió en Colegio de Bachilleres, Escuelas Particulares o Vocacionales.

Ochenta y dos estudiantes fueron regulares y concluyeron sus estudios en un período de tres años. (**Gráfica 17, pág. 132**) Esta cantidad de alumnos representa un 63%, treinta y seis de nuestros escolares lo realizó en un periodo de cuatro años. Es decir, el 28%; mientras que el restante 9% concluyó sus estudios de nivel medio superior en un período de más de cuatro años.

Los promedios obtenidos por los estudiantes en el nivel medio superior fueron como se muestra en la **Gráfica 18 (pág. 133)**. Alumnos que obtuvieron un promedio entre 6 y 6.9, fueron únicamente dos, representando el 2%. Por otra parte, los estudiantes con promedios entre 7 y 7.9, representan un 45%; con un número de cincuenta y ocho. Respecto a los que estuvieron en los rangos de 8 a 8.9, representaron el 38%, siendo cincuenta alumnos. Aquellos que obtuvieron un promedio mayor de nueve fueron únicamente veinte, que representan el 15%. Se puede observar que el 83% de los estudiantes está dentro del rango de 7 a 8.9, no siendo alumnos de excelencia los que se reciben en la Facultad, y por supuesto, los que se inscriben en el CLE en los cursos de inglés dentro de la modalidad de posesión.

Cien alumnos refieren que su habilidad de comunicarse de manera escrita (**Gráfica 19, pág. 134**) es eficiente, lo cual representa el 76%. Por otra parte, veintiocho de los estudiantes que comentaron que la forma de comunicarse es poco eficiente; esto representa el 22%. Mientras que dos estudiantes consideran su habilidad de comunicación escrita como deficiente; esto representa el 2% del total de la muestra.

Las problemáticas que manifestaron los estudiantes se consideran, en primera instancia la falta de continuidad en las ideas debido a la falta de vocabulario o de sinónimos. Algunos de los alumnos consideran que no pueden expresar lo que piensan de manera oral tan fácilmente porque cuando piensan lo hacen de manera clara; pero al tratar de escribir, no pueden trasladar sus ideas de manera igualmente clara.

Otro de los aspectos que para los alumnos es difícil en cuanto a la comunicación por escrito, es el hecho de que las ideas que expresan no son coherentes, de acuerdo a lo expresado en la encuesta.

En la **Gráfica 20 (pág. 135)** se observan los resultados obtenidos por los estudiantes en cuanto a las habilidades que manifiestan en cuestión de comunicación oral. Setenta y cuatro alumnos consideran que lo hacen eficientemente, es decir el 57%. Cincuenta y seis de los alumnos inscritos, 43% consideran que lo hacen de manera poco eficiente.

Entre las dificultades más frecuentes que manifestaron tener para comunicarse de manera oral son la falta de ilación en las ideas que quieren expresar debido al nerviosismo que experimentan al realizar dicha actividad. La misma timidez hace que se confundan y repitan las ideas varias veces, o que tengan que utilizar las muletillas más comunes en el idioma español.

La falta de objetividad también es una situación que crea dificultad en la expresión oral porque no les es fácil expresar las ideas de una manera sencilla clara para que las personas que los rodean puedan entender lo que pretenden comunicar.

La capacidad para recopilar información, **Gráfica 21 (pág. 136)**, por parte de los estudiantes es considerada por los ellos mismos, eficiente en un 82%, representado por ciento siete alumnos. Poco eficiente consideran su desempeño veintiún alumnos, lo cual representa un 16%. Finalmente, dos estudiantes consideran su habilidad para recopilar información como poco eficiente. Esta situación representa el 2%.

En comparación con lo anterior, la capacidad para abstraer ideas significativas de cualquier fuente, **Gráfica 22 (pág. 137)**, fue considerada por los participantes de la encuesta como eficiente en un 64%; es decir ochenta y tres de ellos. Cuarenta y siete estudiantes consideran que pueden abstraer ideas significativas de manera poco eficiente; lo cual representa el 36%. No tener mucha facilidad para abstraer ideas significativas no significa que no tengan la

capacidad de análisis, simplemente indica que pueden manifestarlo en un poco de lentitud en realizar las tareas.

Al hacer la pregunta referente a la capacidad para analizar textos, **Gráfica 23(pág. 138)**, las respuestas fueron eficiente en un 87%; ciento trece estudiantes. Los alumnos que consideran que no tienen la habilidad bien desarrollada son solamente diecisiete de ellos. Esta cantidad representa el 13% del total de los alumnos.

A la pregunta referente a la facilidad de integración a equipos de trabajo, los estudiantes respondieron en su mayoría que sí. **Gráfica 24 (pág. 139)**, esta información se manifiesta en los ciento doce alumnos que representan el 86%. Los alumnos que no se integran con facilidad a los equipos de trabajo son dieciocho, representando el 14%.

La **Gráfica 25 (pág. 140)** indica que cuando se preguntó a los alumnos si organizan sus tareas o actividades extractase con anticipación; aproximadamente la mitad de ellos contestaron que sí; sesenta y seis alumnos, representando el 51%. El 49%, sesenta y cuatro alumnos, informó que no.

Respecto a los problemas que enfrentan en el aula, informaron entre otras cosas que se distraen fácilmente por situaciones tales como la poca limpieza en el aula, provocando una falta de interés. Al no haber interés especial por el estudio del idioma, no se logra la integración a los trabajos en equipo, y consecuentemente no se expresan las opiniones que se quisieran.

En relación a los profesores, hay comentarios que indican que el tono y volumen de voz de los profesores no es el más adecuado para el tamaño del salón. Por otra parte, los profesores no son dinámicos en sus clases; y algunos de ellos solicitan que los estudiantes mismos sean los que expongan algunos temas, provocando que los demás compañeros se burlen de ellos mismos.

Finalmente, en este punto de problemas a enfrentar en el aula, hubo comentarios tales como problemas de visión por parte de los alumnos, o la falta de agudeza auditiva. Estos dos factores, definitivamente influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Cuando se les preguntó a los estudiantes los elementos con los que cuentan en sus casas para estudiar, las respuestas ofrecidas fueron en una representación de ochenta y dos alumnos, que representan el 63% alumnos que cuentan con computadora y servicio de Internet en sus casas, lo cual les facilita la realización de actividades de investigación y de trabajos para entregar.

Treinta y cuatro estudiantes, representando un 26% solamente cuentan con una computadora, pero no tienen servicio de Internet. El servicio, en caso de utilizarlo lo “contratan” por medio de los laboratorios de computación de la Facultad. Esta situación les favorece porque se ahorran una buena cantidad de dinero ya que el servicio de Internet debe pagarse, independientemente del uso y frecuencia que se le de. **(Gráfica 26, pág. 141)**

Los catorce alumnos restantes comentaron que en sus casas tienen algunos libros, y que con esos es posible cumplir con sus obligaciones de trabajo escolar. Esta cantidad de estudiantes representa el 11%. Al tener elementos para llevar a cabo sus actividades, es posible que el desempeño de los estudiantes sea mejor.

Por otra parte, los que cuentan con el servicio de Internet en sus computadoras, tienen mayor facilidad para llevar a cabo actividades extra para apoyar el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso que nos ocupa, inglés, esto es palpable cuando los estudiantes comentan que tienen la oportunidad de compartir experiencias con personas de otros países a través del “Chat”, en el cual el inglés es indispensable.

Con respecto a la forma en que los alumnos estudian, hacen sus tareas, trabajos, etc. Los comentarios fueron en general que ellos realizan sus investigaciones por medio de la Internet; y en caso necesario, recurren a la biblioteca para hacer consulta de algunos de los libros recomendados por sus profesores. Sin importar la bibliografía sugerida, los comentarios son particularmente con respecto a los horarios y la disponibilidad de los materiales para llevar a cabo la investigación.

En lo referente a la forma en la que organizan su tiempo libre, mencionaron que la mayor parte del tiempo lo tienen que pasar en la escuela debido a los horarios de sus materias, y debido además a las grandes distancias que tendrían que recorrer en caso de regresar a sus casa. Lo observable es el hecho de que la mayor parte del tiempo que tienen para desarrollar actividades fuera de la escuela lo hacen en las casas debido a que necesitan apoyar en los quehaceres domésticos.

Las actividades cotidianas se llevan a cabo, pero también existe para los estudiantes la posibilidad de esparcimiento; sobre todo los fines de semana, pero cumpliendo con las actividades encomendadas por las tareas domésticas o trabajos de la escuela.

De acuerdo a la información proporcionada por los alumnos, el tiempo libre que tienen lo utilizan en actividades de casa, realizando actividades del hogar. Al mismo tiempo comentaron que escuchan música, realizan actividades en sus computadoras, por medio de la navegación en Internet. Es posible observar que no tienen muchas actividades de esparcimiento fuera de las actividades académicas. Los estudiantes tampoco llevan a cabo actividades culturales, aparte de las que les son solicitadas por algunos profesores en sus diferentes carreras.

Por otra parte, el estudio del idioma inglés, de acuerdo a lo informado por los alumnos, es importante primeramente por ser un requisito para la titulación; pero además es un reto personal para buscar un mejor futuro. En muchos casos el inglés tiene importancia a mediano plazo ya que en primera instancia permite que se actualicen los conocimientos adquiridos en la escuela, y porque aparte de ser una herramienta útil, es un placer el estudiar para tener mejor cultura.

La intención de los alumnos que estudian, y no tienen la modalidad de posesión como requisito en sus diferentes estudios, el aprendizaje servirá para apoyar sus desempeños futuros porque tendrán la posibilidad de consultar bibliografía escrita en el idioma que estudian.

De acuerdo a la muestra, no todos los alumnos inscritos en la modalidad de posesión de inglés tienen que cubrirlo como requisito, como puede observarse en la **Gráfica 4 (pág. 119)**. Además de acreditar los requisitos de titulación, estudiar inglés ayudará a fortalecer su formación debido a que muchos alumnos tienen en mente que el hablar un idioma extranjero porque es un apoyo para lograr su crecimiento personal y una posible forma de obtener un trabajo mejor remunerado.

Para el Centro de Lenguas extranjeras es bueno que no todos los estudiantes inscritos en la modalidad de posesión deban cubrir el requisito, lo cual implica que hay una mejor idea de que el inglés es una herramienta importante en la formación profesional, y en el futuro de los estudiantes.

Setenta y seis estudiantes, 58%, refieren haber estudiado inglés en algunas otras instituciones que únicamente se dedican a impartir el idioma en la modalidad de posesión. Los cincuenta y cuatro alumnos restantes, sólo han estudiado en las diferentes escuelas que han estudiado los niveles previos, pero solamente para cubrir con el currículum del nivel que se trata. Este grupo no había estudiado inglés en ninguna otra institución. Hasta su ingreso a la

Facultad de Estudios Superiores de Aragón fue que decidieron estudiarlo para fortalecer su formación académica. (**Gráfica 27, pág. 142**)

Otro aspecto investigado con los alumnos fue el horario en el que se ofrecen los cursos de inglés en la modalidad de posesión. Los alumnos que contestaron que los horarios son apropiados. Comentaron que es porque las actividades escolares en sus carreras terminan precisamente en el momento en que inician las actividades del Centro de Lenguas Extranjeras y que no debían esperar mucho tiempo para tomar las clases.

Por su parte, los estudiantes que no están de acuerdo con los horarios ofrecidos por el CLE, es debido a que trabajan, y sus horarios no son compatibles con los cursos de idiomas que se imparten, o que están inscritos en horarios en los que deben forzosamente cubrir ambos turnos, lo cual les dificulta que haya compatibilidad entre los cursos y sus actividades personales.

Los alumnos inscritos en la modalidad de posesión de inglés en el CLE (**Gráfica 29, pág. 143**) conocen en un 70% las habilidades que se requieren para poder aprender y lograr el dominio de una lengua extranjera. El porcentaje se integra por los noventa y un sujetos. Este conocimiento remite a considerar que ellos saben que deben dedicar tiempo de estudio extraclase a fin de lograr un mejor desempeño en sus actividades de estudio de la lengua extranjera.

El 30% de los estudiantes que no conocen las habilidades que se requieren para aprender una lengua extranjeras, son representados por treinta y nueve personas, pero que no conocen las necesidades básicas para el aprendizaje inglés.

Los cursos ofrecidos actualmente en el CLE Aragón, se proporcionan en cursos de una hora diaria, o cursos intensivos de dos horas diarias. Existen además los cursos sabatinos, que se imparten por parte del Centro de

Educación Continua. Los alumnos encuestados fueron únicamente de los cursos brindados de lunes a viernes en los horarios de una hora o de dos horas diarias. Sin embargo, comentan que es importante abrir las posibilidades de cubrir otros horarios que incluyan el sábado, o en horas posteriores a las seis de la tarde.

Dentro del CLE, los cursos de dos horas diarias, es decir, cursos intensivos, iniciaron hace cuatro semestres, y tenían como meta ofrecer la posibilidad a los estudiantes, que no podían cursar seis semestres del idioma, de cursar únicamente tres semestres en cursos de dos horas diarias debido a que en cada semestre, ellos abarcarían dos niveles en vez de uno como se hace en los cursos regulares.

Como se puede apreciar en la **Gráfica 30 (pág. 144)**, los estudiantes tienen algunos problemas para poder tomar los cursos de acuerdo a los horarios que ofrece el Centro de Lenguas Extranjeras. Entre las situaciones especiales, se encuentran la falta de tiempo; que como ya se había considerado con antelación, es una situación de importancia porque no pueden ajustarse los horarios que los estudiantes tienen con los que se ofrecen en la Facultad para el estudio de las lenguas extranjeras.

En referencia a la falta de interés que los alumnos mencionan, la situación depende directamente del gusto por estudiar la lengua extranjera, o por la necesidad de cubrir únicamente algunos de los requisitos, lo que aparentemente obliga a los estudiantes a tomar cursos de idiomas; pero sin lograr el aprendizaje o la adquisición del mismo.

La **Gráfica 31 (pág. 145)**, de acuerdo a la información proporcionada por los diferentes alumnos encuestados, los problemas personales, económicos y familiares se manifiestan desde el punto de vista de las situaciones que deben cubrir a nivel de transporte para llegar a la escuela, los horarios que no se adaptan a las necesidades de cada uno de los alumnos, y por otra parte la

situación de poder cubrir los costos de los libros utilizados como método para el estudio del inglés en la modalidad de posesión, entre otros.

En el caso de los diversos obstáculos para realizar los estudios en la FES Aragón, la falta de tiempo es el factor dominante. Cincuenta alumnos, que representan el 38% de la muestra así lo estipularon. Respecto a la falta de interés, el 24% de los individuos, es decir treinta y un estudiantes los comentaron. Los problemas personales, que van desde la falta de tiempo, las grandes distancias a recorrer y el costo de los materiales necesarios fue manifestado por diecinueve alumnos, es decir el 15%.

Los problemas familiares y los factores económicos en conjunto abarcan el 23%, que representan a los treinta alumnos en ambos rubros. En estos casos se hace mención de los gastos necesarios para transporte, comida y falta de tiempo para compartir con sus familias.

Están estudiando otros idiomas en la misma institución algunos participantes. (**Gráfica 32, pág. 146**), se encontró que en la mayoría de los casos, sesenta y ocho alumnos, representando el 52%, se está dando la situación de estudio de otras lenguas extranjeras. Los idiomas que se mencionaron con mayor frecuencia fueron francés, italiano y alemán. En menor proporción se estudian los idiomas tales como portugués, alemán, ruso y latín.

Sin importar el tipo de curso que toman, al preguntar la frecuencia de estudio que dedican al inglés para poner en práctica lo adquirido en las clases de la semana. (**Gráfica 33, pág. 147**) se encontró que cuarenta y dos alumnos de la muestra mencionan que estudian todos los días lo cual representa el 32%. Los que no estudian inglés fuera de las clases son diecinueve, que establecen el 15%. Los sesenta y nueve alumnos que estudian con frecuencias variadas que van de una o dos veces por semana a los alumnos que solamente estudian antes del examen representan el 53%. Con estos datos podemos ver que los

alumnos de inglés en el primer nivel de posesión, no son muy constantes en cuanto a la frecuencia de estudio, lo cual redundaba en la deserción, abandono o rezago en los diferentes cursos.

Por otra parte, la cantidad de alumnos que ha tenido que hacer uso de bibliografía escrita en inglés es alta (ciento once personas, que representan el 85%) debido a que al estar inscritos en el primer nivel de posesión, es posible considerar que no tienen un manejo competente de idioma que están estudiando. **(Gráfica 34, pág. 148)** Los mismos estudiantes consideran que logran una competencia lectora al tener que hacer consulta de documentos de utilidad para sus estudios profesionales; esta situación les ayuda debido a que tienen la oportunidad de actualizarse y conocer mejor la terminología utilizada a nivel internacional.

En los comentarios que los alumnos expresaron al final del instrumento, es posible apreciar sugerencias de importancia para el Centro de Lenguas Extranjeras. La mayoría de los comentarios son para hacer mención de la buena capacidad y preparación de los profesores que imparten el idioma inglés en la modalidad de posesión. Es obvio que no siempre los comentarios no siempre serán favorables, se encontraron algunos en los que se menciona que las clases son tediosas o que la manera en que los profesores que les imparten el curso no fue muy profesional.

Por otra parte, también se dieron comentarios en los que se menciona que por parte del profesor no hubo la suficiente presión para que los alumnos aprendieran, sobre todo vocabulario, o verbos. Aunado a esto, los alumnos hicieron referencia de que en la mayoría de los casos en los que los profesores no les presionaron, ellos tampoco tenían la iniciativa para avanzar en el estudio por cuenta propia, o que no realizaban tareas porque les resultaba más sencillo llegar a copiarlas con alguno de sus compañeros.

Con respecto a comentarios acerca del Centro de Lenguas Extranjeras, las anotaciones que se hacen, se refieren a que falta organización en cuestión administrativa, sobre todo en el proceso de inscripciones debido a que la demanda es muy alta y que los horarios que se ofrecen no son los más apropiados para los alumnos.

Debido a que muchos de estos estudiantes, sobre todo los de ingeniería o de periodismo, deben cursar laboratorios, o realizar prácticas para las diferentes carreras que cursan, lo cual interfiere en sus horarios de clase de inglés; provocando por consiguiente la deserción por la cantidad de faltas que llegan a acumular durante todo el semestre. A este respecto, los comentarios que se obtuvieron fueron la falta de criterio por parte de los profesores para poder justificar las inasistencias debido a estas situaciones.

Otros de los comentarios que se pudieron apreciar con cierta frecuencia, fueron los referentes a las clases de una hora diaria con respecto a las de dos horas. En la mayoría de los casos, los alumnos sostienen que las clases de dos horas diarias son mucho más aprovechables que las de una hora por los retos que representa en poder hacer más tarea o demostrar mayor interés en los temas que se imparten debido a que las clases así son más demandantes, y a que con esta situación deben de poner mayor empeño en sus actividades.

Existen comentarios que van de lo práctico, y felicitaciones a los diferentes profesores que imparten el nivel, hasta aquellos que comentan que no es posible aprender el inglés como lengua extranjera debido a que los profesores no son de nativo hablantes. Según esos comentarios, sólo se puede aprender si las personas dedicadas a la enseñanza son monolingües, pero en inglés.

Con respecto a los costos, los comentarios en general son halagüeños para el CLE, debido a que se hace el comentario de que las cuotas voluntarias

son una buena opción, sobre todo para los alumnos que tienen problemas económicos, o que definitivamente no tienen posibilidades de realizar los pagos, por mínimos que sean.

CONCLUSIONES

El estudio del inglés como idioma universal se ha convertido en casi obligatorio a nivel universitario en todas partes del mundo. El inglés es un requisito indispensable para la mayoría de las carreras y es utilizado en el estudio de casi todos los campos académicos y profesionales. Además de su uso académico, el inglés ha llegado a ser el idioma utilizado mayormente en negocios internacionales y turismo de modo que se ha convertido en el idioma preferido del mundo debido al incremento de medios de comunicación que lo utilizan como idioma de intercambio para lograr la difusión a nivel mundial que se pretende.

El inglés, como tradicionalmente se ha enseñando en la Universidad, ha atravesado por diferentes momentos históricos, y consiguientemente por diferentes etapas metodológicas que se impusieron a través de los tiempos. El método comunicativo es el que más auge ha tenido en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón en los últimos quince años. Esto puede constatarse porque los métodos que se han utilizado tienen ese enfoque en su diseño.

La enseñanza de inglés toma en consideración las cuatro habilidades básicas de la enseñanza de inglés, es decir: Comprensión auditiva, lectura, escritura y producción oral. Todas estas habilidades se integran dentro de un marco referencial que permite desarrollar dichas habilidades en un contexto socializador para los alumnos.

Los factores que se requieren para que haya una educación de excelencia en cuestión de enseñanza de inglés como Lengua Extranjeras son entre otros, una capacitación constante de los profesores, ésta puede ser a través de la actualización por medio de cursos, seminarios o diplomados que le

permitan incrementar conocimientos, pero sobre todo compartir experiencias personales en cuanto a la forma de impartir sus clases.

El alumno que ingresa a la Universidad debe poseer los conocimientos que le permitan abordar adecuadamente sus nuevos estudios. Entre dichos conocimientos destacan la comprensión y el razonamiento, reglas más usuales de ortografía, gramática y léxico, conceptos básicos de gramática en general y conocimientos de la vida cotidiana.

Un replanteamiento global de la situación curricular en el área de inglés. Este punto fue tratado con excelencia por la Maestra Flores Quijas (2003) en su trabajo deja claro que un curso sin programa no se cuenta con objetivos claros ni precisos, y obviamente, al no tener objetivos establecidos, no puede analizarse si la enseñanza del idioma funciona o no; si se cubrieron las necesidades de los alumnos o no. Concluye con la invitación a hacer una evaluación de los resultados obtenidos hasta el momento, para llevar a cabo las adecuaciones pertinentes y así adecuarlos a los cambios que se presentan en el contexto económico, social y de globalización en el ámbito internacional, ya que en esos ámbitos, dominar inglés entonces, resulta una prioridad.

Al mismo tiempo han surgido espacios alternativos de aprendizaje como los centros de autoacceso o mediatecas, los cuales ofrecen recursos tecnológicos como parte de su infraestructura, en los cuales los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar estrategias de aprendizaje apropiadas a sus necesidades.

En nuestra Facultad no se cuenta con estos elementos, que al ser de auto-estudio, permiten a los alumnos que no tienen facilidad de asistir a clases de manera regular, tengan como alternativa estudiar a su propio ritmo y prepararse para los exámenes de certificación que requieren para cubrir con los requisitos de sus diferentes carreras universitarias.

Hoy en día existen sofisticados laboratorios multimedia, cuya tendencia de uso se está difundiendo rápidamente en las instituciones de educación superior. Los adelantos de la tecnología debieran permitir que para la impartir las clases de idiomas en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se cuente por lo menos con un laboratorio específico para tal fin. De gran utilidad sería que este espacio contara además con equipos audiovisuales, tales como televisores, videocaseteras, reproductores de DVD, de casetes y de discos compactos de audio, con lo cual se incentivaría ampliamente a los estudiantes al estudio del inglés.

El material didáctico que se utilice en la enseñanza de inglés debe ser apropiado a cada curso, nivel y características de los alumnos, con lo cual se logrará un mejor desempeño de las clases, tanto por parte de los profesores, como de los alumnos. Es importante recordar que cuando se tienen materiales apropiados a las necesidades específicas, o los gustos de los alumnos, es posible que la motivación se incremente y por consiguiente no se habrá la lamentable situación de abandono de estudios, o deserción escolar en los diferentes semestres que dura el estudio del inglés.

Por otra parte, debe haber motivación intrínseca para que los alumnos se conviertan en sujetos activos en los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Al ser sujetos activos en el estudio y desarrollo de estrategias de aprendizaje que les permite expresar sus ideas, llegan a tener la oportunidad de participar en el proceso de evaluación continua.

El establecimiento del Perfil de ingreso que los alumnos deben cubrir para tener acceso a los cursos de inglés en la modalidad de posesión son importantes debido a que la deserción se da en personas que no cubren algunos aspectos en cuanto a perfil de ingreso al no tener habilidades requeridas para sustentar la permanencia o en cuanto a las exigencias de los

cursos al considerar que la carga de información es más alta de lo que ellos pueden dedicarle en cuestión de tiempo de estudio, realización de tareas o práctica extra de los ejercicios. Sugiere realizar exámenes de colocación necesarios para los alumnos de nuevo ingreso. Con ellos se tomarán en consideración los conocimientos, habilidades, destrezas e intereses de los alumnos a fin de que se logre un éxito escolar en el cumplimiento de los seis semestres de que consta el inglés en la modalidad de posesión en el CLE.

En el proceso de enseñanza se debe llevar a cabo una evaluación continua durante la enseñanza del inglés. Al mismo tiempo, debe haber exámenes graduados y plenamente validados durante el proceso se lleva a cabo durante el transcurso del semestre. Las habilidades que se cubren en todos los casos son las de hablar, leer, escuchar y escribir, para lo cual se hace la invitación a los alumnos a expresar sus experiencias personales.

La cuestión gramatical y de uso del idioma se evalúan con el fin de analizar y medir los logros obtenidos por cada uno de los alumnos. En cuanto a lectura, se presentan materiales reales, parecidos a los que los alumnos encontrarán en el transcurso de sus estudios, o durante el desempeño de sus actividades profesionales. El inglés, debe ser el medio por el cual se lleve a cabo la interacción en el salón de clase. La habilidad auditiva se debe fomentar en el transcurso de las clases, se evalúa continuamente, haciendo preguntas de comprensión auditiva en general.

Un perfil de ingreso permitirá obtener mejores resultados en cuanto a la competencia que logran los estudiantes. Al mismo tiempo se deben tomar en consideración los perfiles deseables de los alumnos que cursan los seis niveles de posesión del idioma inglés en el centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Idóneamente, el alumno de inglés debe tener capacidad para resolver problemas referentes a comunicación en

cualquiera de las habilidades que se desarrollan en las clases de inglés; es decir, comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura. Obviamente, la habilidad es requerida incluso en el idioma materno.

Al ser un Centro de Lenguas Extranjeras en una Institución de Educación Superior, por lo cual, es compromiso de los docentes fortalecer la calidad y buscar la constante mejora e innovación, en cuestión de enseñanza. La enseñanza del CLE es reconocida por ser parte de modelo educativo y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Por parte de los profesores de inglés, será prioritario que apoyen a los estudiantes de modo que se les impulse a desarrollar las aptitudes, actualizar sus conocimientos y mejorar las habilidades para que pueda desempeñarse profesionalmente en el mercado laboral al poder cumplir con los requisitos los egresados podrán continuar estudios de licenciatura, especialización o a nivel posgrado, siempre y cuando cubran los requisitos establecidos por la institución de Educación Superior correspondiente.

El modelo de enseñanza que se tiene en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón se sustenta en atributos definidos, teniendo como misión fundamental la calidad en la enseñanza. Dichos atributos deben responder a las necesidades de calidad; la polivalencia, la continuidad, la intensidad, la flexibilidad y la pertinencia, las cuales se describen a continuación:

Se busca el uso óptimo del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de formar, en un período de tres años, y cubrir los requisitos de certificación requeridos por la institución. Con esto se permitirá que los niveles de inglés se adecuen a los planes y programas de estudio en relación con las necesidades reales de las carreras que se ofrecen en la Facultad.

Por otra parte, durante la formación en el CLE debe privilegiar el desarrollo de las actitudes y aptitudes del alumno. Esto mediante el esquema de conocimiento en los niveles del "saber" el "saber hacer" y el "ser", lo que permitirá contar con profesionales de calidad. El saber corresponde a los conocimientos teóricos de uso y pertinencia del idioma lo que asimila y adquiere el alumno durante los seis semestres que duran sus estudios.

Saber hacer se identifica con el método utilizado con el fin de desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis y síntesis para el planteamiento y solución de problemas; o sea, el método se utiliza como puente entre la teoría y la aplicación de la misma en el campo profesional.

El ser está relacionado directamente con el fomento de los valores culturales, lo cual se logra situando al estudiante ante la realidad social y económica de su contexto social y el contexto del país.

Durante el desarrollo de los estudios del idioma inglés en el CLE da prioridad a la capacitación activa en actividades dirigidas y la experimentación en los juegos de roles, para lo cual se emplean estrategias de enseñanza intensiva. Por lo anterior, las actividades académicas deberán realizarse en las instalaciones de la institución, pero el alumno deberá poner en práctica los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana lo que propicia un mejor manejo del idioma que se está estudiando.

Los alumnos que pretendan ingresar a los cursos de ingles en el CLE, deberán cubrir el siguiente Perfil de ingreso para ser admitidos al programa de inglés en la modalidad de posesión. Los aspirantes deben tener los siguientes conocimientos, habilidades y valores: Conocimientos generales de investigación, bases sociológicas, psicológicas, pedagógicas, políticas y filosóficas necesarias para interpretar los fenómenos educativos y para hacer uso de los recursos que se presenten en el área educativa en cuanto a la solución de problemas.

Las habilidades requeridas son la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de expresión oral y escrita, disposición y habilidades para el trabajo en equipo, y mostrar una abierta aptitud para el estudio independiente y la autoevaluación.

En cuanto a valores, los alumnos deben tener principios y convicciones derivadas en una alta responsabilidad, interés por el conocimiento, crítica y búsqueda de la verdad; curiosidad, creatividad y autodisciplina; además debe tener un amplio sentido de compromiso, cooperación y tolerancia; disposición al diálogo, la pluralidad, la transparencia, gusto por el trabajo y competente; espíritu de servicio, interés por el conocimiento de los problemas educativos del país y proponer soluciones a los problemas.

Los rasgos actitudinales requeridos son buena disposición para realizar trabajo en equipo, el diálogo, la cooperación, la búsqueda de la verdad. Al mismo tiempo debe mostrar sus deseos de superación, tolerancia, apertura a la diversidad y pluralidad; compromiso social e iniciativa hacia la criticidad y la creatividad. Los estudiantes deben también mostrar disposición para llevar los conocimientos adquiridos a la práctica, lo cual se reflejará en el agrado por el servicio, congruencia y disposición para ver más allá de lo establecido en los libros. El alumno debe además mostrar gusto por la comunicación y el intercambio de ideas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarado Hernández, V. M. (2004) *Los aspectos cualitativos de la tutoría en Educación Superior*. UNAM. Documento presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Colima, México.
2. ----- (2005). *Comentarios y actividades del grupo que componen los seminarios de educación superior y desarrollo de proyectos de investigación*. Correspondientes al semestre 2005-I. UNAM, México.
3. Álvarez Ballesteros, S. (2002) *Reprobación y deserción en el I.P.N. (primera parte)*. Innovación Educativa. Vol. 2, No. 6. pp. 48-57
4. ----- (2002). *Reprobación y deserción en el I.P.N. (segunda parte)*. Innovación Educativa. Vol. 2, No. 7. pp. 16-25
5. Andrew Zurlinden, P. (2000). *Eficacia de la instrucción y práctica en el aprendizaje del inglés*. Estudios de Lingüística Aplicada. Noveno Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. No. Especial Antología. pp. 147-158
6. Ausubel, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento (una perspectiva cognitiva)*. México. Editorial paidós. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano / 40.
7. ----- (1982) *Psicología educativa (un punto de vista cognoscitivo)*. Editorial Trillas, México.
8. Ávila García, V. (1992). *Algunas observaciones para elaborar el perfil del alumno de historia en el SUA de la Facultad de Filosofía y Letras*. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el Siglo XXI. Memorias. pp. 141-144
9. Barrón Tirado C. et. al. (1996) *Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización*. Perfiles Educativos No. 71 pp. 65-74
10. Blanco, J. y J. Rangel (2000). *La eficiencia de egreso en las Instituciones de Educación Superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal*. Revista de la educación Superior. Vol. XXXIX, No. 114. Abril-junio de 2000. pp. 7-26
11. Bleger; J. (2003). *Psicología de la conducta*. Editorial Paidós Mexicana, S. A. México.
12. Bley-Vroman, R. (1988). *The fundamental character of foreign language learning*. In W. Rutherford & M. Sharwood-Smith, Grammar and Second Language Teaching.

13. Buck, M. (2000). *Gramática pedagógica: procesamiento del lenguaje*. Estudios de Lingüística Aplicada. Edición Especial No. 30/31. pp. 287-294
14. Calatayud A., et. al. (1982). *Los perfiles escolares en la UNAM*. En Revista Perfiles Educativos No 6 CISE UNAM.
15. Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. USA. Applied Linguistics, 1
16. Cárdenas Castillo, C. (2001). *Reflexiones sobre la calidad en educación*. Educar, Revista de Educación. Enero-marzo. pp. 65-69
17. Castillo Navarrete, J. F. (2002). *La ansiedad en el proceso cognoscitivo al aprender inglés*. Estudios de Lingüística Aplicada. No. 35. pp. 55-80
18. Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English As A Second Or Foreign Language*. Newbury House.
19. Chain Revuelta , R. (2001) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
20. Chain Revuelta , R. et. al. (2001). *Estudiantes, demanda y elección*. Universidad Veracruzana, México.
21. Chaffee, E. (1999). *Listening to the People we Serve*. En *The Responsible University: Restructuring For High Performance*. Edited by The Library of Congress. pp. 13-37
22. Chasan, M. et. al. (2000). *CELE-UNAM a lo largo de 30 años*. Estudios de Lingüística Aplicada. Noveno Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. No. Especial Antología. pp. 223-244
23. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. MA: MIT Press
24. Coll Salvador, C. (2003) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Piados, México.
25. ----- (1997) *Aprendizaje constructivista*. Editorial Magisterio del Rio de la Plata, Argentina.
26. Coll, S., C. y J. A. Marchesi (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Limusa, México.
27. De Mattos, L. A. (1990) *Compendio de didáctica general*. Editorial Kapelusz, Argentina
28. Díaz Barriga-Arceo, F. y G. Hernández Rojas. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Interamericana Editores, México.

29. Dirksón, A. (2002). *La transformación de la Universidad Mexicana (diez estudios de caso en la transición)*. Revista del CESU. pp. 281-329
30. Estévez Nénniger, E. H. (2001). *Enseñar a pensar: ¿nuevo enfoque de la educación?* Revista Educación No. 10 marzo 1996. pp. 44-48
31. Fernández Neri, M. E. (2001). *Los procesos de admisión, conformación de grupos y asignación de docentes, vistos como oportunidades para abatir el rezago educativo*. Educar, Revista de Educación. Enero-marzo. pp. 55-64
32. Flores Quijas, S. (2004) *Fundamentos teóricos para la propuesta de un programa educativo formal para el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales*. Tesis de Grado. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. México.
33. Freedman, J. (2000). *La personalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Estudios de Lingüística Aplicada. Noveno Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. No. Especial Antología. pp. 159-166
34. Fuenlabrada, I. et. al. (1996). *La educación como campo de investigación y desarrollo*. Avance y Perspectiva. Marzo-junio. pp. 141-145
35. García Hoz, V. (1997) *Tratado de educación personalizada*. Glosario de educación personalizada, índices, España, Ed. Ediciones Rialp, S.A.
36. Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez, (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
37. González Cobán, I. y P. Montes Balderas (1992). *Perfil del alumno de la división Sua de la Facultad de Derecho*. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI. Memorias. pp. 136-140
38. González Pineda, A. y G. Jara Arancibia (1992). *El asesor en el Sistema Universidad Abierta*. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI. Memorias. pp. 89-94
39. Guevara Niebla, G. (1990). *La rosa de los cambios (breve historia de la UNAM)* Ed. Aguilar, México.
40. Groult B., N. (2000) *elaboración de materiales para el desarrollo y seguimiento del proceso metacognoscitivo en aprendizaje autodirigido*. Estudios de Lingüística Aplicada. Edición Especial No. 30/31. pp. 307-312
41. Hernández Rojas, G. (2004) *Paradigmas en Psicología de la educación*. Editorial Piados Mexicana, S. A., México.

42. Infante Vargas, L. y P. Vázquez Burgos (1992). *Sistema Universidad Abierta: atender a la experiencia*. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del SUA para el Siglo XXI. Memorias. pp. 145-148
43. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon.
44. Krashen, S. D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach*. Alemany. Hayward: CA
45. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
46. Lasagabaster, D. (2002). *En busca de las variables más influyentes en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Estudios de Lingüística Aplicada. No. 35. pp. 83-104
47. López del Hierro, S. (2000). *Aprender a aprender. Análisis de necesidades y áreas de interés*. Estudios de Lingüística Aplicada. Edición Especial No. 30/31. pp. 313-318
48. Marín Méndez D. (1996). *La acreditación de carreras universitarias. Una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios*. Perfiles Educativos No. 71 pp. 30-41
49. Marrón, A. (2000). *CELE-UNAM a lo largo de 30 años. Estudios de Lingüística Aplicada. Noveno Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. No. Especial Antología. pp. 17-28
50. Marsiske; R. et. al. (2001). *La Universidad de México (Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores.
51. Martínez Rizo, F. (1991). *Sugerencias para la evaluación de las Instituciones de Educación Superior*. Revista de la Educación Superior. Vol. 20 No. 3 (79). pp. 121-133
52. ----- (1989). *Diseño de investigación para el estudio de la deserción. Enfoque cuantitativo transversal*. En ANUIES, *La trayectoria escolar en la Educación Superior*. ANUIES.
53. ----- (2001). *Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. (elementos para enriquecer el debate)*. Revista de la Educación Superior. Volumen 30 No. 120. pp. 71-85
54. Martínez Rizo, et. al. (2000). *Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

55. Muñoz Izquierdo, C. (1991). *Hacia la evaluación integral de la Educación Superior*. Revista de la Educación Superior. Vol. 20 No. 3 (79). pp. 111-119
56. Orden Hoz, A. de la (1999). *Evaluación y calidad en educación*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 17 No. 2. pp. 577-579
57. ----- (1999). *Evaluación, innovación y calidad educativa*. Revista Mexicana de Pedagogía. No. 5. pp. 10-16
58. Petrus Rotger, A. (1995). *Educación social y políticas socioeducativas*. Revista Bordón (Sociedad Española de Pedagogía). Volumen 47 No. 2. pp. 209-255
59. Phyllis M., R. (1998). *A Study of Spanish Students And Their Sociocultural Perceptions*. Estudios de Lingüística Aplicada. No. 27. pp. 94-118
60. Pozas Horcaditas, R. (1990). *Universidad Nacional y Sociedad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM-Miguel Porua, México.
61. Rangel, J. (2000). *Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso*. Revista de la educación Superior. Vol. XXXII, No. 129. Enero-marzo pp. 11-29
62. Richards, J. C. (1998) *Beyond Training (perspectives on Language Teacher education)* USA. Cambridge University Press.
63. Rosas Becerra, F. (2001). *El rezago educativo: una prioridad del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Revista Educación No. 10 marzo 1996. pp. 33-34
64. Rummelhart, D. E. (1980). *Schemata: The Building Blocks of Cognition*. In R. J. Shapiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in Reading Comprehension*.
65. Sánchez García, M. (1999). *¿Es en verdad "buena" la tasa de retención en su institución?*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXVII (3). Número 111. Julio-septiembre pp. 45-62
66. ----- (2001). *La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 19 No. 1. pp. 39-61
67. Sánchez, L. (2003). *Diversos términos sobre el conocimiento lego del alumno ¿uno o varios significados?* Perfiles Educativos. Vol. 24, No. 97-98. pp. 26-37
68. Schunk, D. H. (1997) *Teorías del aprendizaje*. México. Segunda edición. Pearson Educación.

69. Signoret Dorcasberro, A. (2002). *Cognición, pensamiento y lenguaje: perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva*. Estudios de Lingüística Aplicada. No. 35. pp. 105-134
70. Silva Rosas, A. D. (2004) *La Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, vista a través del uso del idioma inglés: Un estudio exploratorio*. Tesis de Grado. Universidad Nacional Autónoma de México. ENEP Aragón. México.
71. Smith, Patrick H. (2001). *La inmersión en dos idiomas y dos fondos de conocimiento lingüístico*. Estudios de Lingüística Aplicada. No. 34. pp. 37-50
72. Sobrado, Luís; A. y Raquel Rial (2003). *Exploración de las competencias de los orientadores profesionales en contextos sociolaborales*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 14, No. 2. pp. 41-62
73. Tinto V. (1987). *Leaving College (Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition)*. The Chicago University Press, Chicago and London. pp. 1-7
74. ----- (2003). *El abandono de los estudios*. ANUIES, México.
75. ----- (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Revista de la Educación Superior. Vol. 18 No. 3 (71). pp. 33-51
76. ----- (1993). *Reflexiones sobre el abandono de los Estudios Superiores*. Perfiles Educativos. No. 62. pp. 56-63
77. UNAM (1985) *La Universidad en el tiempo*. Coordinación de Humanidades, CESU-Dirección General de Publicaciones, México.
78. UNAM (2001) *Memoria Conmemorativa XXV Aniversario 1976-2001*. UNAM-ENEP Aragón, México.
79. UNAM (1998) *Plan Académico del CLE-ENEP Aragón*. UNAM-ENEP Aragón, México.
80. UNAM (1998) *Plan de Desarrollo 1997-2000*. Gaceta 7 de mayo 1998, México.
81. Vigotsky, L. (2003) *pensamiento y lenguaje. (Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.)* México. Ediciones Quinto Sol.
82. Vilchis Aguilar, J. C. (1992). *Perfil del alumno y del tutor*. Semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI. Memorias. pp. 123-130

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE PRIMER INGRESO AL
CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS
DE LA FES, ARAGÓN

El presente cuestionario tiene la finalidad de identificar las características generales de los alumnos de nuevo ingreso a los cursos de inglés en la modalidad de posesión. La información que proporcionas nos permitirá conocer el perfil real de los estudiantes, para así mejorar la calidad de los cursos que proporciona el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón. Los datos obtenidos serán utilizados con fines académicos y con absoluta confidencialidad.

Te solicitamos que contestes con seriedad.

CARRERA: _____ No. CTA: _____ TURNO: _____

DOMICILIO: _____
Calle No. Colonia

_____ *C.P. Delegación o Municipio Ciudad*

TELÉFONO: _____ E-MAIL: _____

INSTRUCCIONES: Escribe dentro del paréntesis la letra que corresponda de acuerdo a tu respuesta y/o contesta de acuerdo a lo que tu consideres correcto, según sea el caso.

I. CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES

- 1) Genero a) Femenino ()
b) Masculino
- 2) Edad a) De 17 a 19 ()
b) De 20 a 22
c) De 23 a 25
d) Más de 25
- 3) Estado civil. a) Soltero ()
b) Casado
c) Otro _____

- 4) ¿Cuál es la escolaridad de tus padres? a) Padre _____
b) Madre _____
- 5) ¿De quién dependes económicamente? c) Padre ()
d) Madre
e) Hermanos
f) De ti mismo
g) Otros _____
- 6) ¿Desempeñas alguna actividad laboral? a) Si ()
b) No
- 7) ¿Tu labor la realizas como?: (Si estás trabajando actualmente) a) Comerciante ()
b) Empleado
c) Docente
d) Técnico profesional
e) Obrero
f) Profesionista
g) Otro _____
- 8) ¿Tu actividad laboral tiene relación con la carrera que estudias? a) Si ()
b) No
- 9) ¿A cuanto equivalen los ingresos familiares? a) 1 salario mínimo ()
b) 2 a 3 salarios mínimos
c) 3 a 4 salarios mínimos
d) 5 o más salarios mínimos
- 10) ¿Percibes alguna beca económica? a) Si ()
b) No
- 11) ¿Cómo distribuyes tus ingresos? a) 50% familia, 50% educación ()
b) 50% diversión, 50% educac.
c) 50% educación, 25% familia, 25% diversión
d) Otra (especifica)
- _____

II. HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE

- 12) ¿En qué escuela estudiaste el bachillerato? a) CCH ()
b) ENP
c) C. de Bachilleres
d) Vocacional
e) Preparatoria estatal
f) Cetis, Cbtis o Conalep
g) Escuela particular
h) Otro

- 13) ¿En cuánto tiempo realizaste tus estudios? a) 3 años ()
b) 4 años
c) 5 ó más años

- 14) ¿Qué promedio obtuviste a nivel medio superior? a) De 6 a 6.9 ()
b) De 7 a 7.9
c) De 8 a 8.9
d) 9 o más

- 15) ¿Cómo consideras tu habilidad para comunicarte de manera escrita? a) Eficiente ()
b) Poco eficiente
c) Deficiente

16) ¿Qué dificultades presentas al expresar tus ideas de manera escrita?

- 17) ¿Cómo consideras tu habilidad para comunicarte de manera oral?: a) Eficiente ()
b) Poco eficiente
c) Deficiente

18) ¿Qué dificultades presentas al expresar tus ideas de manera oral?

- 19) Tu capacidad para recopilar información y organización de la misma la consideras: a) Eficiente ()
b) Poco eficiente
c) Deficiente

20) ¿Cómo consideras tu capacidad para abstraer ideas significativas de cualquier fuente y darle forma y sentido?

a) Eficiente ()
b) Poco eficiente
c) Deficiente

21) ¿Tienes habilidad para analizar textos, obras literarias, etc. y emitir juicios y opiniones fundamentadas de éstos?

a) Si ()
b) No

22) ¿Te integras fácilmente a los equipos de trabajo?

a) Si ()
b) No

23) ¿Organizas tus tareas o actividades extraclase con anticipación?

a) Si ()
b) No

24) ¿Qué dificultades de aprendizaje enfrentas dentro del aula?

25) ¿Con qué elementos cuentas en tu casa para estudiar? (puedes elegir más de una opción)

a) Biblioteca ()
b) Computadora c/Internet
c) Computadora s/Internet
d) Asesorías
e) Otros _____

26) Reseña cómo y en qué condiciones estudias, haces tareas, trabajos, etc.

27) Describe brevemente como administras tu tiempo:

28) Cuándo tienes tiempo libre ¿en qué lo ocupas?

29) ¿Qué importancia tiene para ti aprender inglés en este momento de tu carrera?

30) Comenta alguna noticia actual y la fuente de la que la obtuviste

III. REPRESENTACIONES ACADÉMICAS EN EL IDIOMA INGLÉS

31) ¿El inglés en la modalidad de posesión es requisito para tu carrera? a) Si ()
b) No

32) ¿Has estudiado inglés en alguna otra institución? a) Si ()
b) No

33) Si tu respuesta anterior fue **SI**, Menciona la escuela y el tiempo durante el cuál lo estudiaste

34) ¿El horario en el que tomas tu clase de inglés es apropiado para tus estudios? a) Si ()
b) No

35) ¿El estudio del inglés será de utilidad para ti? a) Si ()
b) No

36) Si tu respuesta en la pregunta 35 es **NO** ¿Qué otros idiomas crees que te serían de utilidad?

37) ¿Conoces las habilidades que requiere el estudio de inglés? a) Si ()
b) No

38) ¿Qué beneficio obtendrás al estar estudiando posesión de inglés?

39) Los cursos de inglés son más útiles en cursos: a) De una hora diaria ()
b) De dos horas diarias
c) Sabatinos
d) Otro _____

40) ¿Cuál sería el obstáculo que te podría impedir que realices estudios de inglés en la FES Aragón? a) El factor económico ()
b) Problemas familiares
c) Problemas personales
d) Falta de interés
e) Otro _____

41) Explica por qué.

IV. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

42) ¿Has o estás tomando cursos de otros idiomas en la FES Aragón aparte de la carrera que estás estudiando? a) Si ()
b) No

43) Si tu respuesta anterior fue **SI** ¿Cuáles?

44) Si tu respuesta fue **NO** ¿Por qué?

45) ¿Qué apoyos y eventos académicos necesitas para mejorar tu desempeño en idiomas?

46) ¿Con qué frecuencia estudias o practicas lo que aprendes en tus clases de inglés?

- a) Diario ()
b) 1 ó 2 veces a la semana
c) 3 ó 4 veces a la semana
d) Antes del examen
e) No estudio

47) ¿Por qué estudias con esa frecuencia?

48) ¿Has consultado bibliografía en inglés para tus otras materias?

- a) Si ()
b) No

49) Explica por qué.

MAESTRO EN SOCIOLOGÍA HENRI LARBA OWÉDA WANGO EXCOORDINADOR DEL CLE – FES ARAGON.

FRANCISCO JAVIER GARRIDO SEGURA: ¿Cuál es su nombre?

HENRI LARBA OUÉDA WANGO: Henri Larba Ouéda Wango.

FJGS: ¿Me podría decir por favor su grado máximo de estudios?

HLOW: Maestría en Sociología.

FJGS: ¿En qué escuela estudió?

HLOW: En la Universidad de Bucarest, Hungría.

FJGS: ¿Qué carrera estudió?

HLOW: Sociología.

FJGS: ¿Qué idioma imparte, maestro?

HLOW: Actualmente estoy impartiendo el idioma francés.

FJGS: ¿Cuántos años de servicio tiene en el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón?

HLOW: Veinticuatro años.

FJGS: ¿Sabe usted cómo se inició el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón?

HLOW: Sí. El Centro de Lenguas Extranjeras fue creado en 1976, y después en 1977 toma forma normal. Se impartían nomás francés, inglés e italiano. Italiano en comprensión de lectura.

FJGS: ¿Recuerda a los coordinadores o algunos profesores que ha tenido este centro?

HLOW: Los coordinadores que ha tenido el centro son, primero una señora que se llama ---, Después siguió un profesor que se llamó Bill Marshall, de origen canadiense. La primera fue de origen estadounidense. Después de Bill pasó un profesor que se llama José Luís López, que duró nada más seis meses; y después la Profesora Julieta Hurtado. Y Su servidor, que estuvo desde 1990 a 2003.

FJGS: ¿El Centro de Lenguas Extranjeras siempre ha certificado en cuestión de inglés?

HLOW: No. Al inicio, los exámenes de certificación se realizaban en el CELE, es decir, en Ciudad Universitaria. Fue paulatinamente que ya, el departamento de inglés tomó poco a poco la certificación de los alumnos de Aragón.

FJGS: Me comenta que se certificaban en el CELE pero las carreras que tenían requisito de idioma ¿cómo certificaban a los que tenían que cubrirlo?

HLOW: Pues hay dos modalidades. Lo que llamamos comprensión de lectura, o traducción que se conoce comúnmente en sus carreras. Y la posesión, en algunos lugares le llama plan global. Los que requieren principalmente el plan global, o posesión eran de relaciones Internacionales, y los demás eran comprensión de lectura. A ese momento estaban incorporadas únicamente siete carreras que eran Sociología, Pedagogía, eh... Periodismo, eh... que eran obligatoriamente. Los otros se fueron reuniendo poco a poco hasta reunir siete. Y actualmente está abierto a toda la comunidad.

FJGS: ¿Qué beneficios tiene el hecho de que los estudiantes de la Facultad se certifiquen en esta institución?

HLOW: Bueno, primero es de acuerdo con el Consejo Técnico. Y además, yo creo que éste da una cierta independencia, y una cierta exigencia, diría yo, por parte de los maestros para poder certificar a los alumnos.

FJGS: ¿A qué podría atribuir el hecho de la deserción en los cursos de inglés?

HLOW: La deserción de los cursos de inglés se podría atribuirse a dos cosas: Uno, cuando los alumnos no han entendido que el idioma ya no es nada más de requisito, sino que constituye una herramienta de trabajo. Y dos; pueden ser los horarios, y a veces también, como se llama, la manera de enseñar de los profesores.

FJGS: Y usted, como coordinador que fue tantos años ¿Qué podría sugerir para que los cursos de inglés que aquí se imparten en esta escuela reduzcan los índices de deserción?

HLOW: Primero, que se quite la situación esa de alumno cautivo. Que los alumnos se inscriban porque quieren aprender el inglés. No porque lo exige la carrera. Dos, que los profesores implementen métodos, eh... de enseñanza amena, para que el alumno no se aburra. Y que también, esto también tiene mucha importancia, la selección del material que se va a utilizar en la enseñanza del inglés.

FJGS: Gracias, maestro, y ¿las características, habilidades y destrezas que usted considera que los alumnos deben de tener para que estudien inglés en la modalidad de posesión, cuáles son?

HLOW: Pues la destreza primero, es que hay que tener una cierta disponibilidad, y una cierta, una cierta gana para poder estudiar cualquier idioma, y principalmente el inglés. Yo creo que por la cercanía que está actualmente con los Estados Unidos y la apertura del mundo en lo que llamamos la globalización hace de todas maneras que el alumno tome conciencia que el inglés ya es una necesidad. Las habilidades y

destrezas que pueden tener ellos, es efectivamente, no tener eh... pena de equivocarse, sino lanzarse a cuerpo y alma, totalmente en el estudio. Y pronunciar, hacer los ejercicios que los maestros le recomienda. Y asistir, porque una clase de idiomas no es como una clase de eh... las carreras, donde puedan tomar notas después. El aprendizaje de un idioma es de a diario, y tiene que seguir, con un seguimiento continuo.

FJGS: Gracias, maestro. Ya nada más para terminar, ¿Podría platicar alguna anécdota de algún profesor en el Centro de Lenguas Extranjeras, o alguna anécdota del Centro de Lenguas Extranjeras mismo?

HLOW: Pues, anécdota es cuando iniciamos, primero, y hasta la fecha todavía seguimos no teniendo edificio. Y tenemos, los profesores tienen que estar cargando como “burros” su material. Me refiero, que a grabadoras, citas, o pueden ser también videos o casets, eh... y pedir cada vez los materiales para poder proyectar, mientras que en otras instituciones o lugares, por ejemplo, el material ya está en el salón de clase. Lo que facilita más bien la explotación de los documentos que queremos utilizar en clase.

FJGS: Maestro, muchas gracias.

HLOW: De nada, y estamos a sus órdenes.

PROFESORA ERÉNDIRA ROSANA ESTELLO BERNAL COORDINADORA ACTUAL DEL CLE

FRANCISCO JAVIER GARRIDO SEGURA: Muy buenas tardes, profesora, ¿Me puede decir por favor decir su nombre?

ERÉNDIRA ROSANA ESTRELLA BERNAL: Muy buenas tardes, maestro. Eréndira Rosana Estrella Bernal.

FJGS: ¿Me podría decir por favor su grado máximo de estudios?

EREB: La licenciatura en Letras Francesas.

FJGS: ¿En qué escuela estudió, profesora?

EREB: En la Facultad de Filosofía y Letras, en C. U.

FJGS: ¿Y qué carrera estudió?

EREB: Lengua y Literatura Moderna, en el área de Letras Francesas, con especialidad en Traducción.

FJGS: Entonces... ¿puedo asumir que imparte francés?

EREB: Exactamente, maestro.

FJGS: De acuerdo, ¿Cuántos años de servicio tiene en el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón?

EREB: Veintidós reconocidos, y dos que me están “fauleando”. Lo que pasa que pedí algunos permisos cuando nacieron mis hijos. Y eso me lo descuentan, pero en realidad entré en ochenta y cuatro.

FJGS: En ochenta y cuatro. Muy bien, gracias, profesora. ¿Sabe usted cómo se inició el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón?

EREB: Pues como... por las necesidades de los alumnos de nivel licenciatura que en ese entonces... desde ese entonces debían presentar un examen de Comprensión de Lectura y/o posesión, según la carrera. Y tengo entendido que fue en noviembre de 76 cuando inició el Centro de Lenguas.

FJGS: Ah. De acuerdo y, ¿recuerda a los coordinadores o algunos profesores que ha tenido este centro?

EREB: Claro que sí. Por ejemplo, yo entré cuando era coordinador William Marshall. La primera coordinadora, me parece que también era una Señora de nacionalidad estadounidense, la primera. Yo entré con Marshall, seguimos, un período corto, el Maestro José Luís López. Fue la Profesora Hurtado después, coordinadora. Después el Maestro Ouéda... y, yo. Este..., maestros, infinidad. Muchos queridos..., otros queridos que

ya se han ido. Otros maestros de aquí saltaron a la fama, se puede decir, y pues, gente que así como recuerdo, buenos maestros, escritores, poetas, poetizas, porque hemos tenido en francés..., en inglés también. Y tengo el honor, el orgullo y la bendición de conocerlos.

FJGS: Muchas gracias, profesora ¿el Centro de Lenguas Extranjeras siempre ha certificado en inglés?

EREB: Inglés y francés, e italiano en un principio. Y ahora, bueno son ocho idiomas en los que certifica, pero tengo entendido que empezó con inglés.

FJGS: Si, muchas gracias, profesora. ¿De qué manera se certificaba a los estudiantes de la escuela que necesitaban acreditar los requisitos de sus carreras?

EREB: Eso no ha variado mucho. Por el tiempo que yo tengo aquí, es lo mismo. O bien con los cursos normales de comprensión de lectura y/o posesión. O bien con exámenes globales, pero es la forma en que Centro de Lenguas expide sus certificaciones. Y es el único centro certificador de lenguas de la FES Aragón.

FJGS: ¿Qué beneficios tiene el hecho de que los estudiantes de la Facultad se certifiquen en esta misma institución?

EREB: pues en principio, si son alumnos de la escuela, tienen la ventaja que en su misma institución tienen un Centro de Lenguas, para no estar yendo ni a CELE, ni a otros Centro de Estudios. Y la ventaja de que los maestros que laboran en el Centro de Lenguas son gente preparada, con experiencia..., involucrada y con los ánimos e... insisto, con la preparación para dar una clase de idioma. Hay gente excepcional, excepcional en el Centro de Lenguas, en todos los idiomas. Y yo creo que eso ya es un beneficio para todos los alumnos. Aparte de que no pagan. Aparte de que se puede decir, es una cuota voluntaria, para los alumnos; y se puede decir que los cursos que se dan en el Centro de Lenguas de la FES Aragón, compiten con cualquier curso de idioma de posesión en cualquier centro especializado. Llámese IFAL, llámese Instituto Ghete, en inglés..., el Anglo, o cualquier otro centro certificador... los maestros están a la altura, y las clases están a la altura de esos Centros.

FJGS: ¿A qué podría atribuir el hecho de la deserción en los cursos de inglés?

EREB: Pues es también como en los cursos de francés y de los otros idiomas. Pero puede ser... son muchos factores, los alumnos se ven ocupados, y se ven rebasados en sus carreras, con los horarios que les imponen éstas... con las... hay una falta de cooperación, falta de trabajo conjunto, trabajo colegiado con las diferentes carreras para que a los alumnos les dejen, ya al final de sus semestres, en sus carreras el tiempo para estudiar el idioma. Que tengan el tiempo para estudiarlo... son otros los

factores, pero yo me he dado cuenta eso es importante porque los alumnos, como todo, van dejando al final su requisito de idioma. Lo retoman ya al momento que están en sexto, séptimo, octavo semestre... cuando ya tienen que hacer seminarios de tesis, cuando ya tienen que hacer servicio social, y obviamente dejan el idioma. Vienen a presentar exámenes globales... esa es una realidad, pero realidad contundente con los alumnos, esa falta de trabajo colegiado con las carreras y el Centro de Lenguas para que informen a los alumnos, para que les digan cual es el requisito de idioma que deben llevar, terminarlo y cubrir ese requisito. Eso aunado también a que no tenemos los suficientes maestros porque no tenemos el suficiente espacio en el Centro de Lenguas para ofertar hasta más tarde para los alumnos clases. Es la falta de espacio uno de los principales problemas del Centro de Lenguas. Lugar propio, para organizar los cursos en los horarios que los alumnos lo requieren.

FJGS: ¿Qué podría sugerir para que los cursos de inglés que aquí se imparten reduzcan los índices de deserción?

EREB: Pues yo pienso que aparte de esas cuestiones físicas, un edificio propio solucionaría mucho, mucho este problema de deserción. Insisto en ese trabajo colegiado con las demás carreras, en una reorganización del departamento de inglés, en que haya estudios, y se han hecho esfuerzos de algunos maestros en el sentido de hacer un seguimiento a la eficiencia terminal; pero nos rebasan hacer exámenes, inscripciones, los mismos cursos, eso nos rebasa, entonces... hay buenas intenciones, hay ya una investigación al respecto. Hay ya resultados, pero creo que se necesita una reestructuración, aunado a las condiciones físicas, la falta de un espacio. El contratar más maestros... liberación de horas por parte de DGAPA para que se puedan contratar esos maestros. Y bueno, si los contratamos, tener más espacio para ubicarlos.

FJGS: ¿Qué características, habilidades y destrezas considera que deben tener los alumnos que estudian inglés en la modalidad de posesión?

EREB: Todas. Es una ventaja para los alumnos de inglés en México, porque la mayor parte de esos alumnos vienen de instituciones gubernamentales. Sabemos que llevan la mayor parte, inglés... entonces, al nivel que se da, terminan por manejar las cuatro habilidades, pero tremendamente. Ahora hay otra cosa que se había pensado, y se ha pensado. Son seis niveles los que se dan de posesión en inglés... pudieran ser ocho, y dos de conversaciones ya especializadas, ya enfocadas al área de estudio de los alumnos: para RRII, para derecho, para pedagogía... eso sería lo ideal, porque los alumnos tienen las bases suficientes, yo repito, hay gente maravillosa, hay gente involucrada en el Centro de Lenguas; profesores de verdad comprometidos, y lo que falta, pues son... lo que ya habíamos hablado, y... una reestructuración de esos cursos de inglés... para que

manejen verdaderamente... hay alumnos excepcionales también, pero un alumno que sale de aquí con seis niveles de inglés, debe ya... puede ya enfrentarse a cualquier situación auténtica en el país donde se habla la lengua que estudió. Inglés en este caso.

FJGS: Muy competitivos, ¿verdad?

EREB: Muy competitivos... A mí me asombra, y es como en todas las áreas. Hay alumnos que son excelentes para matemáticas... para las diferentes áreas, y así hay alumnos aquí. Y a mí me asombra la competitividad de los alumnos... Porque insisto, hay competitividad de los maestros.

FJGS: ¿Podría platicar alguna anécdota de algún profesor... o del Centro de Lenguas Extranjeras?

EREB: Tantos... tantos afectos y tantos cariños y tantas vivencias. Yo en lo personal tengo muchísimas porque yo entré aquí recién casada... aquí me embaracé. Aquí vieron a mis hijos todos mis compañeros desde chiquitos. Eso si puedo decir, y puedo decir y de eso puedo jactarme de que me ha tocado la suerte de tener compañeros, COMPAÑEROS... Anécdotas tenemos muchas... profesionales, personales también... Se ha creado... a pesar de los problemas que pudiera haber administrativos, o de algún examen, o de alguna diferencia... creo que hemos sido lo suficientemente inteligentes para solventarlos, para solucionarlos. Los maestros de lenguas tenemos una formación humanística que nos permite ese tipo de relación... Tengo afectos, tengo experiencias muchas... profesionales y personales. Y es una maravilla porque a pesar de muchas cosas, a pesar de problemas, y a pesar de diferencias, seguimos siendo amigos la mayor parte... y anécdotas después de veintidós años... son infinitas.

FJGS: Profesora, no me queda más que agradecerle su atención y su tiempo.

EREB: Muchas gracias, y a tus órdenes toda la vida.

PROFESOR FORTUNATO ALMARÁZ PROFESOR DE INGLÉS EN EL CLE

FRANCISCO JAVIER GARRIDO SEGURA: Muy buenas tardes, maestro, ¿Me puede decir por favor decir su nombre?

FORTUNATO ALMARÁZ: Sí, como no, con todo gusto. Mi nombre es Fortunato Almaráz.

FJGS: ¿Me podría decir por favor su grado máximo de estudios?

FA: Soy Licenciado en Lengua y Literatura Modernas (inglesas). Y además tengo aquí la Maestría en Educación Superior de aquí de la ENEP Aragón.

FJGS: ¿En qué escuelas, en este caso estudió?

FA: La carrera la estudié en la Facultad de Filosofía y Letras, allá en la UNAM. En los años en que yo la estudié aún no había ningún plan para dividir la carrera en la enseñanza de inglés como es en Acatlán; sino simplemente existía, y existe la carrera de Letras Inglesas. Y al final de la carrera, los egresados pueden dedicarse a la docencia, o a la traducción... como las dos ramas principales, o a la carrera en sí como un tronco común.

FJGS: Muchas gracias, maestro, y ¿qué idioma imparte, maestro?

FA: Mi idioma, el que tengo autorizado a impartir en la Universidad es el idioma inglés.

FJGS: ¿Cuántos años de servicio tiene en el Centro de Lenguas Extranjeras de la FES Aragón?

HLOW: Sí, yo llegué aquí en el año 1980. Y ya para este momento cumplí veinticinco años. En mayo, a todos los profesores de toda la Universidad nos distinguieron con una medalla por parte del Rector. Por los veinticinco años cumplidos, y ya voy por los veintiséis años aquí en Aragón.

FJGS: Pues muchas felicidades por esos años, por su paciencia y demás. Eso es muy importante. Maestro, ¿usted podría informarme cómo se inició el Centro de Lenguas Extranjeras de Aragón?

FA: Sí. De acuerdo con los lineamientos de la universidad... en los años setenta hubo una descentralización de la UNAM a quitar toda la concentración de alumnos allá en CU y distribuirla en toda la ciudad. Y a consecuencia de eso, del crecimiento poblacional y de la descentralización de la UNAM, se crearon las diferentes ENEP's que en aquella época fueron, la ENEP Aragón, Zaragoza, Iztacala, Acatlán... en cada una de las ENEP's va enfocado su programa de carreras a un área específica de conocimiento. En el caso de la FES Aragón, los alumnos son del área de Ciencias

Sociales... y en el área de Ciencias Sociales, en el plan de estudios de esas carreras, se le exige al alumno que cubra como requisito, así lo manejan ellos, uno o dos idiomas, dependiendo de la carrera que esté estudiando. En el caso de las carreras de sociología, de pedagogía, tienen que cubrir dos comprensiones de lectura. Y el caso de la carrera de Relaciones Internacionales, por la característica misma de la carrera, los alumnos tienen que llevar cursos de posesión y de comprensión.

FJGS: De acuerdo. Yo soy egresado de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de aquí y aquí la viví; era de manera diferente...

FA: Y esa es una de las formas como la ENEP Aragón empieza a enfrentarse a esa problemática de los alumnos. Y bueno, al inicio, como cualquier otra institución que empieza. Empieza a organizar sus actividades, sus diferentes coordinaciones. Y el Centro de Lenguas no pudo escapar a esa realidad. Y como todo centro educativo, fue rudimentario... pocos maestros, poco material, poco de todo... porque apenas empezaba. Ya cuando llegué aquí ya había una cierta idea de sistematizar tanto la enseñanza del inglés en comprensión de lectura como en posesión. Pero básicamente, estaba enfocado originariamente a la posesión. Porque no se contaba con materiales diseñados específicamente para comprensión de lectura... que se le dio aquí ese nombre aquí en la ENEP Aragón, de Comprensión de Lectura, porque en otras escuelas, dentro de la misma UNAM, en otras instituciones se le nombra traducción. En el mismo CECE, que está en CU, lo maneja como traducción del idioma.

FJGS: muy amable, maestro, gracias y usted ¿recuerda a los coordinadores o algunos profesores, o ambas cosas que ha tenido este centro?

FA: Sí. A partir del momento en el que yo llegué, el coordinador que estaba aquí se llama Bill Marshall, William Marshall. Duró como unos cinco años, después de él, 1985 terminó su coordinación y se quedó otro Maestro de aquí de Lenguas, del departamento de inglés, el Maestro José Luis López. Después de él vino la Profesora Julieta Hurtado. Y eso fue ya a finales de los ochenta, y... después de la profesora Julieta, estuvo como coordinador el Maestro Henri Ouéda... que duró unos trece años... Anteriormente al Maestro Bill Marshall nada más tengo referencias de que hubo un coordinador, y una coordinadora... La coordinadora se llamó Constanza, es lo único que se porque nunca tuve el nombre completo. Y el coordinador que estuvo, es un personaje muy conocido, es el Doctor, miembro de la Real Academia Mexicana de la Lengua... no me acuerdo por el momento de su nombre.

FJGS: Maestro, ¿El Centro de Lenguas Extranjeras siempre ha certificado en inglés?

FA: Sí. Una de las maneras en las que ha procedido el Centro de Lenguas... y creo que es válida para todos los centros es que el mismo Centro tiene la autorización de parte de Rectoría de certificar los conocimientos que se imparten... aquí en lo que se refiere a idiomas, porque es una forma de conservar su prestigio como institución, al mismo tiempo de que los alumnos tengan un respaldo reconocido a nivel internacional en lo que se refiere a la certificación de sus estudios y en el caso de idioma, eso es lo que se persigue.

FJGS: ¿Cómo certificaban los que tenían que cubrir el requisito de presentar sus constancias para sus carreras?

FA: Sí. Como comenté al principio... Al inicio del funcionamiento de la ENEP Aragón, pues obviamente tenía muchas limitaciones... y una de las maneras, que incluso yo mismo como egresado de la Facultad de Filosofía y Letras... y la gran... si no es que todos los que se dedicaban a la enseñanza de idiomas, o querían tener un certificado de idiomas, teníamos que ir al CELE. El CELE es el que se encargaba de certificar el conocimiento del idioma. Y yo tengo la certificación, como maestro de la UNAM, a través del CELE. Ese era el canal al que todos nos dirigíamos, y ya una vez que las ENEP's se organizaron bien, ya entonces comenzaron a certificar por su propia cuenta.

FJGS: ¿Qué beneficios, considera usted, tiene el hecho de que los estudiantes de esta Facultad se certifiquen aquí mismo?

FA: En lo que se refiere a tiempo, les es más fácil estar aquí en la escuela. En la misma escuela en la que estudian... en la misma escuela pueden lograr su certificación sin que tengan que hacer más trámites fuera de la ENEP Aragón... como anteriormente se hacía. Y eso pues, a todo el mundo le conviene tener menos trabas administrativas o burocráticas.

FJGS: Sobre todo, ¿verdad? Porque yo les decía a los alumnos que uno no se titula por conocimientos, sino por perseverancia...

FA: Y eso... todos los que hemos llegado al nivel de titulación hemos pasado por esa Odisea... por miles de razones, administrativas, burocráticas, en fin...

FJGS: Tenemos en el caso del idioma inglés, un alto número de deserciones, usted ¿a qué podría atribuir el hecho de la deserción escolar en caso del idioma inglés?

FA: Hay miles, y miles de factores que influyen en esta situación... obviamente los que nos reflejan la situación problemática que están viviendo los alumnos, son ellos mismos... en que tienen mucha carga escolar, muchas materias, mucho trabajo y a veces no les queda el tiempo suficiente para dedicárselo a un idioma. Aunque ellos quisieran, el tiempo

que le dedican no es suficiente para hacer un curso provechoso, que realmente los ayude a adquirir el idioma, al nivel que les estamos dando aquí en la ENEP Aragón. Y muchos, por la presión que tienen, vamos a pensar en sus... carreras, se ven obligados a desertar del idioma porque no les alcanza el tiempo para dedicárselo a las materias. Además de factores de residencia, que viven lejos, a factores de carácter personal... que trabajan, que tienen que ayudar a la familia. Factores también de personalidad, por alguna razón no tienen una aceptación completa hacia los idiomas... no solamente inglés, sino cualquier idioma. Y desgraciadamente, eso influye en que haya deserción entre nuestros alumnos.

FJGS: Y usted, ¿qué nos podría sugerir para ayudar a reducir estos índices de deserción?

HLOW: Es difícil encontrar una solución que diga... de aquí en adelante se pueden acabar los problemas... una forma es que, desde que el alumno empieza la carrera... desde el primer semestre, y sobre todo a nivel de sus coordinaciones les expliquen cual es la situación académica dentro de la carrera... y qué materias tienen que llevar y cuando es el momento más adecuado. Y sobre todo en el caso de idiomas, que no sea nada más de buenas a primeras, que tienen que llevar el idioma desde un principio para que si tienen problemas ya sea por los factores que hemos mencionado, al menos tengan el tiempo suficiente para echarle ganas y sacar adelante sus materias. De otra manera, hemos tenido alumnos, y todos lo vivimos, cada semestre que ya están haciendo su tesis, y el idioma no lo han aprobado. No han cursado el idioma... entonces, que es lo que va a pasar con ese alumno... Por más que uno quiera ayudarlo, es humanamente imposible, y sobre todo, repito, creo que son las coordinaciones las que deberían empezar a orientar al alumno, no solamente en que momento de su carrera deben llevar el idioma, sino la importancia de los idiomas... Porque creo que no todos estamos conscientes de que es muy importante... a este nivel universitario un idioma extranjero para tener éxito laboral.

FJGS: He observado que tienen muchos problemas, sobre todo con el idioma, y con los cursos de computación. Como son cocurriculares... Las coordinaciones no les dan la importancia, entonces, los muchachos no la saben. Entonces, usted me ha dado un punto clave para esto... Maestro, y usted ¿qué características, habilidades y destrezas considera que deben de tener los alumnos que estudian inglés en posesión?

FA: Uno de los problemas que a través de los años vamos descubriendo y que... no se puede ocultar porque lo estamos viviendo... es que el alumno... un poco de labor de convencimiento, que se convenza de que un idioma no se aprende con el solo hecho de venir a la clase... y estar

pasivo en el salón de clase, y no participar porque tiene la impresión, desgraciadamente equivocada, de que un idioma extranjero, cualquiera que sea... lo va a aprender de la misma manera como aprendió su lengua materna, lo cual sabemos perfectamente bien que no es factible... esa primera etapa de convencimiento, los ubicaría en una realidad que desconocen, que no saben... que no tienen idea de que existe; la están viviendo, pero por las situaciones de su vida, por lo que están pasando. Pero están sin tener esa información que les abriría un poquito su mente, para decir... quiero esto, necesito dedicarle mucho tiempo; porque aprender un segundo idioma requiere de mucha, mucha dedicación, la cual, repito, nuestros alumnos no la tienen porque falta tiempo. Y eso lo hemos notado con alumnos que... que son externos a la ENEP Aragón, que nada más vienen a idioma, y el avance se nota pero inmediatamente. Es que tienen solamente tiempo para el idioma... avanzan más rápidamente y eso le indica que tiene que dedicarle mucho tiempo, que tienen que practicarlo... y es que la práctica es la única forma de adquirir un idioma, porque no es cosa de razonamiento, como en matemáticas... dos más dos son cuatro. Aquí, o saben los alumnos que es "table", o no saben. Es tajante.

FJGS: Definitivamente, verdad. . Ya nada más para concluir, porque yo se que tiene muchas actividades que hacer después de esto ¿Podría platicar alguna anécdota de algún profesor en el Centro de Lenguas Extranjeras, o alguna anécdota del Centro de Lenguas Extranjeras mismo?

FA: Pues bueno, a estas alturas, después de tantos años... han sucedido infinidad de casos, situaciones... unas agradables, otras desagradables... Maestros que llegaron aquí al Centro de Lenguas de la ENEP Aragón; se lograron titular, lograron sus objetivos que tenían en la vida, gracias a la experiencia adquirida en el Centro de Lenguas. Y bueno, esas han sido experiencias, creo que sería muy difícil en mi caso, después de tantos años numerar ejemplos así muy específicos. Lo más reciente, aunque no es nada agradable mencionarlo, podríamos mencionar un poquito... hace poco, tendrá unos tres meses, falleció un maestro del área de inglés, que estuvo aquí durante varios años, unos cuatro o cinco años, después de fue a la UAM... y él fue mi compañero en la Facultad de Filosofía y Letras en la carrera, creo que de Literatura Americana y... le gustó mucho la literatura. Escribió libros, se hizo de su fama y desgraciadamente, hace como tres meses nos enteramos de que había fallecido, siendo aún bastante joven. Y salió de aquí, de la ENEP Aragón. Lo mismo, otra profesora muy distinguida, muy brillante, muy destacada en el inglés, en la enseñanza, como persona, como amiga y lo que se pueda decir de ella... también estuvo aquí, desgraciadamente, falleció hace como cuatro años... Gente que dejó huella, no solamente en nosotros, los compañeros y huella en los alumnos, en la escuela misma, y es una actuación que no

se puede ignorar y, aunque por más que se le rindan honores, nunca va a poder recuperarse lo perdido.

FJGS: Maestro, pues no me queda más que agradecerle su atención, su apoyo y, ya verá usted más adelante el resultado.

HLOW: Cualquier duda que haya, que necesites espero poder proporcionarte la información.