



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Percepciones de los maestros de inglés del CONALEP,
Representación Valle de Toluca sobre su práctica docente

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ MORALES

ASESORA: DOCTORA PATRICIA ANDREW ZURLINDEN

Agosto 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A toda mi familia: Ignacio, Angelina,

Lulú, Laurita,

Daniel y Alejandro

Por el inmenso amor

AGRADECIMIENTOS

A la mujer, quien con cada paso que da, construye posibilidades, quien es el motor de mi vida por darme la oportunidad de conocer este mundo, por enseñarme a enfrentar los problemas, a quien admiro y respeto por sus decisiones, quien se entrega completamente y da todo por su familia, le expreso que me siento muy orgullosa y la adoro. Gracias mamita.

Es tan complejo y a la vez tan fácil expresar todo lo que siento, pues él me ha enseñado a trabajar, a afrontar los problemas con hechos y actitudes, a no dejarme vencer, aunque por otro lado es difícil crecer y darnos cuenta que somos humanos y que hasta la más perfecta de las figuras tiene errores que nos hacen muchas heridas pero parece que esto nos hace ser más fuertes cada día. Por esto te quiero porque eres especial papá.

Mi hermana mayor, a veces la vida no es lo que deseamos ni pensamos pero para ello debemos darnos cuenta que somos muy fuertes y que la vida nos lo demuestra con los detalles que nos ofrece, démosle el valor a lo que verdaderamente vale en la vida. Un abrazo Lulú.

Laurita, bueno parece que la vida nos dejó caminar juntas por un camino arduo, lleno de cosas por compartir, por vencer, por disfrutar, por enorgullecernos, por revalorar, por comprender y por vivir. Son tantas cosas que nos hacen cómplices y grandes amigas. Gracias amiguita.

A ese par de chiquillo Daniel y Alejandro, bueno ya en un tiempo de crecimiento... que con sus travesuras nos han enseñado a re-vivir las alegrías, el juego y el significado de la familia.

Porque muchos han sido los momentos de esfuerzo conjunto, de conflictos emocionales, de sinsabores, de cansancio, de penas, de alegrías, risas y llanto, porque a pesar de los vientos que alteraron la estabilidad nos hemos mantenido unidos, salido adelante y con más fuerza, todo esto ha hecho de esta familia, una Gran Familia.

Siempre acompañados de aquellos peludos pulgosos negros como azabache, sonrientes de corazón, gemelos con mucho amor, latosos como ellos saben, y hechos en casa con todo el amor; quienes nos han acompañado y ayudado a reconocer la parte natural y sensible **de la vida....gracias a cada uno de ellos.**

Agradezco a todas las maestras que han sido parte de este trabajo y que me han ayudado a mejorarlo para cumplir una de mis metas profesionales. En especial a la Doctora Patricia Andrew Zurlinden pues sin su apoyo, esto no se habría logrado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por formarme y permitirme ser parte de esta orgullosa comunidad de formadores del país.

A la FES Acatlán que con esos espacios bellos y naturales y dentro de sus aulas me motivaron a ser una estudiante crítica, reflexiva y trabajadora.

A Ángel quien a través de la compañía, el amor y la comprensión ha formado parte de esta etapa de mi vida la cual ha sido muy satisfactoria y llena de felicidad.

A mis amigos y compañeros de la carrera, quienes en su momento participaron desde un inicio con este proyecto que finalmente se hizo realidad.

En la pugna entre el arroyo y la roca, siempre triunfa el arroyo... no porque sea muy fuerte, sino porque persevera.

H. Jackson Brown

“Es preciso que cada generación transmita su experiencia a la que siga, y que cada hombre ofrezca su ejemplo a los demás”

José Vasconcelos.

ÍNDICE	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
CONALEP Y LA MATERIA DE INGLÉS	4
1.1 El CONALEP como institución educativa	5
1.1.1. Características generales	5
1.1.2. Propósito	5
1.1.3. El CONALEP Representación Valle de Toluca	6
1.2 El estudio de inglés en el CONALEP	9
1.2.1 Propósito	9
1.2.2 Programas de estudio para la formación de profesionales técnicos	9
1.2.2.1 Inglés Interpersonal	9
1.2.2.2 Inglés para la Interacción Social	10
1.2.3 Los profesores como formadores de profesionales técnicos	12
1.2.4 Los profesionales técnicos en formación	13
1.2.5 Material didáctico y otros recursos	14
CAPÍTULO 2	
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: CONSIDERACIONES Y PROBLEMÁTICA	15
2.1 Enfoques contemporáneos	15
2.2 El papel del maestro	17
2.3 El papel del estudiante	19
2.4 Estilos y estrategias de aprendizaje	20
2.5 Manejo de errores	22
2.6 Enseñanza de la gramática	25

2.7 Enseñanza de la cultura	26
2.8 Los materiales	29

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 33

3.1 Sujetos	33
3.2 Instrumento	33
3.2.1 Diseño	33
3.2.2 Validación	34
3.3 Procedimiento	39
3.4 Análisis de datos	40

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN 41

CONCLUSIONES 60

ANEXOS

1	Mapa del Estado de México	63
2	Programa de estudios de la materia Inglés Interpersonal	64
3	Programa de estudios de la materia Inglés para la Interacción Social	66
4	Población de profesores	68
5	La tabla de especificaciones	69
6	Actividades utilizadas en el salón de clase	73
7	Habilidades desarrolladas en el salón de clase	74
8	Recursos didácticos más utilizados en el salón de clase	75
9	Aspectos culturales abordados en la clase	76
10	El papel del español y el inglés dentro de una clase	77

REFERENCIAS 78

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Planteles de la Representación Valle de Toluca	7
Cuadro 2. Carreras que se imparten en los planteles de la Representación Valle de Toluca	8
Cuadro 3. Programa de la materia de Inglés Interpersonal	10
Cuadro 4. Programa de la materia de Inglés para la Interacción Social	11
Cuadro 5. Los tipos de errores	23

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sexo de los profesores	41
Figura 2. Edad de los profesores	42
Figura 3. Escolaridad de los docentes	43
Figura 4. Antigüedad laboral de los docentes en el CONALEP	43
Figura 5. Profesores del CONALEP que han viajado al extranjero	44
Figura 6. Clasificación del profesor	45
Figura 7. Concepción del alumno en el CONALEP	46
Figura 8. Objetivo del profesor en el salón de clases	47
Figura 9. Actividades en el salón de clase	48
Figura 10. Habilidades trabajadas en el salón de clase	49
Figura 11. Materiales usados en la clase	51
Figura 12. Tratamiento de los errores producidos en el salón de clases	52
Figura 13. Revisión de aspectos culturales en el salón de clases	53
Figura 14. Aspectos culturales	54
Figura 15. Enseñanza de aspectos gramaticales	55
Figura 16. Uso de la lengua nativa	56
Figura 17. Papel de la L1 y L2	57
Figura 18. Conocimiento de los métodos de enseñanza de lenguas	58

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas ha sido un tema de constante cuestionamiento y búsqueda debido a la demanda que se tiene en diversos contextos y situaciones a través del tiempo. Una de estas búsquedas ha sido con relación a la situación que atraviesan los profesores dentro de sus salones de clase en diversas Instituciones en México.

Debido a la experiencia laboral que se tuvo en el Colegio de Educación profesional Técnica (CONALEP) plantel Temoaya, durante 5 años (1995-2000), surgieron dudas y desconciertos sobre las formas de trabajo de la planta docente, que impartía la materia de inglés, con la que se contaba en ese entonces y por eso se decidió hacer una investigación sobre el tema.

Ésta es una Institución de nivel Medio Superior que incluye dentro de sus planes de estudio la materia de inglés en sus diversas modalidades (comprensión de lectura, inglés para propósitos específicos y en donde se incluya la práctica de las cuatro habilidades –hablar, leer, escuchar, y escribir-) que desde cuya creación, en 1978, se incorporó la materia de inglés como parte de la Formación Básica, contenido del capítulo 1.

El CONALEP y el sector empresarial tienen una relación importante para definir las necesidades de este último, así esta Institución llevaba a cabo en forma periódica una serie de eventos orientados a la revisión de sus programas de estudio y muchos fueron cambios que el sector empresarial necesitaba implementar.

Esta investigación se realizó como un estudio exploratorio para conocer la percepción de los profesores que impartían la materia de inglés con respecto a su quehacer docente. No se pretende constatar lo que de hecho sucede en sus clases sino de conocer el punto de vista de los docentes acerca de su trabajo dentro del aula con los materiales, los métodos de enseñanza de inglés, las técnicas, los contenidos y la cultura que se maneja.

En ese momento los profesores estaban en posición de evaluar su situación como docentes, su propia enseñanza, y las estrategias que utilizan, además de

monitorear su propio rendimiento y contemplar cambios o mejoras en su práctica. A partir de la apreciación de los profesores que es el objeto del presente estudio, la Institución puede considerar otros pasos para recolectar datos a fin de mejorar la docencia en la materia de inglés. Las formas tradicionales de ayudar al desarrollo de los profesores en ejercicio generalmente no comienzan con la perspectiva de los mismos docentes, y esto genera una brecha entre ellos y la institución, los programas, y los alumnos. Por lo tanto, es importante tomar en cuenta el punto de vista de los profesores ya que la información obtenida a través del proceso de exploración de sus percepciones puede ser útil de distintas formas.

Para cumplir el propósito planteado surgen varias preguntas que habría que responder en el transcurso del estudio:

¿Cómo visualiza el profesor de inglés su papel como docente?

¿Cómo percibe a los estudiantes?

¿Cuál es el objetivo del profesor en el salón de clases?

¿Cuáles actividades considera importantes el profesor para el logro de su objetivo?

¿Cuáles son las habilidades que trata de desarrollar en los estudiantes en el salón de clase?

¿Qué materiales utiliza el profesor en el salón de clases?

¿Cómo maneja los errores en el salón de clases?

¿Incluye el profesor componentes culturales en su enseñanza, y cuáles son?

¿Cómo aborda los aspectos gramaticales en clases?

¿Cuál considera que es el papel de la L1 en la enseñanza de inglés?

¿Qué métodos de enseñanza considera el profesor que utiliza en su práctica docente?

La investigación está organizada de la siguiente manera. En el capítulo uno se plasma la situación contextual del CONALEP: sus características, el propósito, la materia de inglés dentro de la institución, generalidades de los programas de estudio, características de la población estudiantil y de la planta docente, los planteles que conforman la Representación Valle de Toluca y su ubicación, el

material didáctico y otros recursos, el propósito o relevancia del estudio y las preguntas de investigación, todo esto con el fin de servir como una presentación o introducción al estudio.

El capítulo dos presenta algunas consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se analizan algunos enfoques contemporáneos, además del papel del maestro y su relación con el estudiante, sus objetivos, el manejo de errores, la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la cultura, todo esto con el fin de dar un panorama teórico del estudio.

El propósito del tercer capítulo es describir el trabajo de campo que se realizó. Incluye la selección de las personas a quienes se les aplicó el cuestionario, es decir, los profesores y algunas de sus características generales. Se especifican los pasos que se utilizaron para crear el instrumento, el piloteo, y las modificaciones que se hicieron para lograr la versión definitiva. Después se describe el procedimiento, es decir, cómo se recopiló información, el número de cuestionarios aplicados, cómo fue el vaciado de datos, y la metodología que se usó para reportarlos. Todo esto tuvo el fin de detallar la forma en que se desarrolló la metodología de investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo y se interpretan en función de las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

Por último en las conclusiones se resumen los puntos más importantes del trabajo y se reflexiona sobre su significado.

De esta manera se concluye con la posibilidad de iniciar otras investigaciones a partir de ésta misma.

CAPÍTULO 1

CONALEP Y LA MATERIA DE INGLÉS

El aumento de las relaciones comerciales, industriales y políticas entre México y los países de habla inglesa ha sido un factor determinante para dar pie a la enseñanza – aprendizaje de este idioma en nuestro país. En los primeros años de la vida independiente de México se inicia la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La importancia de la enseñanza de lenguas en México y en específico dentro de algunas instituciones públicas (en donde la enseñanza de lenguas forma parte de las materias básicas), es digna de observar e investigar para conocer las carencias o aciertos que se tienen dentro de estas instituciones educativas.

En el país existen instituciones educativas de nivel medio superior que incluyen dentro de sus planes de estudio la materia de inglés en sus diversas modalidades (comprensión de lectura, inglés para propósitos específicos y en donde se incluya la práctica de las cuatro habilidades –hablar, leer, escuchar, y escribir-). En este caso se trabajó con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que desde su creación, en 1978, incorporó la materia de inglés como parte de la Formación Básica.

Esta Institución lleva a cabo en forma periódica una serie de eventos orientados a la revisión de sus programas de estudio y muchos son cambios que se deben a las necesidades del sector empresarial, puesto que como se revisará en el desarrollo de este trabajo, el CONALEP y el sector empresarial tienen una relación importante para definir las necesidades de este último.

Esta investigación exploratoria fue acerca de las prácticas docentes que los profesores de los planteles del CONALEP, Representación Valle de Toluca, dijeron que hacían respecto de la materia de Inglés; es decir, conocer a través de ellos la realidad de sus propias posibilidades y estrategias de enseñanza dentro del salón de clases.

1.1 El CONALEP como institución educativa

1.1.1 Características generales

México fue durante mucho tiempo un país básicamente rural, en el que predominaron las actividades minera y agrícola. Con el liberalismo surgieron las escuelas de Artes y Oficios, la primera creada en 1856 y, a partir de ese modelo, se organizaron otras que impartieron educación técnica, industrial o comercial. Al final del siglo XIX existían 16 escuelas de educación técnica.

En 1916, bajo el gobierno de Carranza se comenzó la reforma de la Escuela Nacional de Artes y Oficios que, entre otros fines, se propuso preparar técnicos que recibieran conocimientos de utilidad y aplicación inmediata acordes con la capacitación técnica. Años después fueron reformados los planteles técnicos y se agruparon en el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fue así que el gobierno tomó diversas medidas para impulsar la industrialización y, la SEP emprendió una nueva reorganización de la educación técnica, con objeto de que el estudiante adquiriera sólidos conocimientos, unidos a la familiarización con el laboratorio y el taller.

En la década de los años 70 se requería contar con recursos humanos capaces de atender las exigencias del sector productivo de bienes y generador de servicios, para lograr la competencia en el mercado nacional e internacional.

Con Fernando Solana como Secretario de Educación Pública se creó en diciembre de 1978 el CONALEP; éste forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y la enseñanza que imparte está dentro del nivel medio superior, enfocada a la formación técnica para el trabajo y capacitación en el trabajo.

1.1.2 Propósito

En un decreto hecho por el presidente José López Portillo el 27 de diciembre **de 1978, reformado en 1994, se establece que "El Colegio tendría por objeto contribuir al desarrollo nacional mediante la preparación del personal profesional**

calificado a nivel postsecundaria que demande el sistema productivo del país”
(Argüelles, 1998: 97 y www.conalep.edu.mx/static/ninst_Anthistoriales.htm).

De esta forma, el gobierno y la iniciativa privada aportaron recursos humanos y financieros, colaboraron en la administración, supervisión y evaluación de los resultados. La infraestructura debía responder a los requerimientos regionales o estatales para asegurar que los técnicos egresados encontraran ocupación en el campo de su especialidad, en su entidad, al término de su carrera.

El 8 de diciembre de 1994 se decretó que la Institución se adaptaría legal y orgánicamente a los retos que imponían el nuevo contexto económico, enfatizado por la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (www.conalep.edu.mx/static/ninst_Anthistoriales.htm).

Es así como el Colegio fundamentó sus objetivos y la forma de trabajo para lograr que los estudiantes del CONALEP obtengan los conocimientos para enfrentarse al mundo laboral que requiere este país.

1.1.3 El CONALEP Representación Valle de Toluca

A mediados de los 90, el gobierno federal llevó a cabo un proceso de descentralización administrativo que condujo a la integración de las Representaciones Regionales y Estatales con el propósito de ofrecer una mejor, efectiva y rápida atención.

Los planteles que forman la Representación del Valle de Toluca son once (ver Cuadro 1) y su ubicación en el Estado de México puede observarse en el mapa (ver Anexo 1). Esta es la Representación a la que se asistió para el presente estudio y se puede ver su ubicación física.

Cuadro 1. Planteles de la Representación Valle de Toluca

PLANTEL	AÑO DE CREACIÓN
1. Almoloya del Río	1981
2. Atlacomulco	1980
3. El Oro	1980
4. El Zarco	1980
5. Huixquilucan	1985
6. Lerma	1985
7. Santiago Tianguistenco	1981
8. Santiago Tilapa	1981
9. Temoaya	1981
10. Toluca	1980
11. Villa Victoria	1982

Las carreras que se imparten tienen una duración de seis semestres (ver Cuadro 2), estructuradas en dos espacios de formación: el básico y el ocupacional.

a) El básico permite la adquisición de conocimientos científicos y humanísticos (los primeros dos semestres de cada carrera).

b) El ocupacional permite el desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el trabajo dentro de empresas o instituciones, públicas o privadas (los últimos cuatro semestres).

Cuadro 2. Carreras que se imparten en los planteles de la Representación Valle de Toluca

Plantel	Carreras	Duración
Almoloya del Río	• Automotriz	6 semestres
	• Mantenimiento de Sistemas Automáticos	6 semestres
	• Enfermería General	6 semestres
Atacomulco	• Construcción	6 semestres
	• Electrónica Industrial	6 semestres
	• Electromecánico	6 semestres
	• Control de Calidad	6 semestres
El Oro	• Contabilidad Financiera y Fiscal	6 semestres
	• Automotriz	6 semestres
	• Asistente Directivo	6 semestres
El Zarco	• Contabilidad Financiera y Fiscal	6 semestres
	• Alimentos y Bebidas	6 semestres
Huixquilucan	• Contabilidad Financiera y Fiscal	6 semestres
	• Automotriz	6 semestres
Lerma	• Informática	6 semestres
	• Químico Industrial	6 semestres
	• Mantenimiento de Equipo de Cómputo y Control Digital	6 semestres
Santiago Tianguistengo	• Electromecánico	6 semestres
	• Informática	6 semestres
	• Asistente Directivo	6 semestres
Santiago Tilapa	• Contabilidad Financiera y Fiscal	6 semestres
	• Industria del vestido	6 semestres
Temoaya	• Contabilidad Financiera y Fiscal	6 semestres
	• Enfermería General	6 semestres
	• Dental	6 semestre
Toluca	• Electricidad Industrial	6 semestres
	• Electrónica Industrial	6 semestres
	• Electromecánico	6 semestres
	• Productividad Industrial	6 semestres
Villa Victoria	• Asistente directivo	6 semestres
	• Motores a Diesel	6 semestres
	• Enfermería General	6 semestres

Los estudiantes obtienen al término del 6º semestre un certificado final que avala su especialización de técnico.

1.2 El estudio de inglés en el CONALEP

Este trabajo se enfoca en los programas de los dos primeros semestres, para todas las carreras, ya que todos los estudiantes tienen la obligación de cursar la materia de inglés como lengua extranjera. Existen dos programas: Inglés Interpersonal (primer semestre) e Inglés para la Interacción Social (segundo semestre).

1.2.1 Propósito

El objetivo de la materia Inglés Interpersonal es comunicar mensajes orales y escritos relacionados con las personas, los lugares y la vida cotidiana, mediante el uso de estructuras gramaticales básicas y el vocabulario suficiente para la comunicación diaria (ver el programa de la materia del 1997 en anexo 2).

El objetivo general de la materia Inglés para la Interacción Social es expresar en forma escrita, mensajes relacionados con actividades cotidianas y sociales a nivel básico. Tomado del programa de la materia en 1997.

1.2.2 Programas de estudio para la formación de profesionales técnicos

1.2.2.1 Inglés Interpersonal

El programa de Inglés Interpersonal vigente desde septiembre de 1997 se cursa en el primer semestre de todas las carreras, es parte de la formación básica y pertenece al área de lenguajes y comunicación. Se cursa durante tres horas a la semana, dos horas de práctica y una de teoría, con un total de 54 horas semestrales.

El propósito de la materia es el empleo de diferentes códigos para el profesional técnico; de ahí que además de su lengua materna como instrumento de comunicación, sea necesario el manejo de una lengua extranjera. Tal es el caso del inglés en un nivel básico que le permita comunicarse de manera suficiente en forma oral y escrita, así como interpretar algunos textos técnicos de su especialidad. Por esta razón, en el CONALEP el aprendizaje del inglés se sustenta en un enfoque comunicativo que implica el desarrollo de la competencia

comunicativa a través de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita en diferentes situaciones significativas (ver Anexo 2).

La estrategia de evaluación es al final de cada unidad, mediante la práctica grupal y por parejas; la producción escrita se califica mediante la redacción de oraciones relacionadas con los temas de la unidad, y la consolidación de la unidad por medio de una prueba objetiva y un examen final (ver Anexo 2).

El programa desglosado se basó a grandes rasgos en el libro *Reflections Student's Book 1* (1994) (Unidades 1, 2, 3, 4, 5 y 6) (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Programa de la materia de Inglés Interpersonal

No. de Unidad	Nombre/ Tópico	Contenido Temático	Estructuras Gramaticales	Vocabulario	Habilidades
1	Vida cotidiana/ <i>Daily Life</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar información relacionada consigo mismo, con otras personas, con lugares y con fechas, manejando el vocabulario y las estructuras lingüísticas pertinentes Pedir y dar la hora 	<ul style="list-style-type: none"> Verbo <i>To Be</i> affirmative/negative Subject pronouns Possessive adjectives time expressions 	<ul style="list-style-type: none"> Nationality adjectives Cardinal numbers (1-100) Countries Alphabet Adjectives to describe places Holidays Phrases for telling the time Ordinal numbers Days of the week/ months 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad oral Habilidad escrita Habilidad auditiva
2	Familia y Lugares <i>Family and Places</i>	<ul style="list-style-type: none"> Manejar información sobre la ubicación de lugares y cómo llegar a ellos, así como datos acerca de la familia y de las profesiones, utilizando de manera adecuada las formas verbales y el vocabulario asociados a estas situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> <i>There is / there are</i> <i>How many + are there</i> Imperative forms <i>How far + Verb To Be</i> <i>By + transport</i> Possessives Indefinite articles a/an Verb To Have Adjective form and position 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectives to describe places Means of transportation Large numbers Phrases for giving directions Family members Occupations Words for physical descriptions Colors 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad oral Habilidad auditiva Habilidad escrita Habilidad oral Comprensión de lectura
3	Rutinas y Preferencias / <i>Routines and Preferences</i>	<ul style="list-style-type: none"> Expresar en forma oral y escrita, mensajes relacionados con las rutinas diarias, las preferencias y las compras, aplicando las diferentes formas del tiempo presente, las estructuras y el vocabulario adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> Presente simple Frequency adverbs Questions words Demonstratives Adjectives (one) ones Prepositions of place Comparatives Superlatives 	<ul style="list-style-type: none"> Verbs of routine Occupations Seasons School subjects Clothes Types of store Adjectives describing products and places 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad auditiva Habilidad escrita Habilidad oral comprensión de lectura

1.2.2.2 Inglés para la Interacción Social

En el mismo año (1997), se empezó a trabajar la materia de Inglés para la Interacción Social. Se cursa en el segundo semestre de todas las carreras, es parte de la formación básica y pertenece al área de Formación, Lenguaje y Comunicación. Tiene una duración de tres horas a la semana, una hora de teoría y dos horas de práctica, con un total de 54 horas semestrales.

El propósito de la materia Inglés para la Interacción Social es el manejo de inglés como lengua extranjera también en un nivel básico. Es relevante para el profesional técnico porque le permite desarrollar su competencia comunicativa a través de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita; lo que constituye el sustento para que más adelante, con el manejo del vocabulario técnico especializado, sea capaz de comprender instructivos y manuales de su profesión (ver Anexo 3).

En las estrategias de evaluación se consideran los aspectos de comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y una prueba objetiva relacionada con las estructuras y vocabulario de cada unidad. (El programa para esta materia se basó en el libro *Reflections* que consta de las unidades 7, 8, 9, 10, 11 y 12) (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Programa de la materia de Inglés para la Interacción Social

No. de Unidad	Nombre/ Tópico	Contenido Temático	Estructuras gramaticales	Vocabulario	Habilidades
1	Comida y Salud <i>Food and Health</i>	<ol style="list-style-type: none"> Ofrecer y pedir comida en un restaurante <ul style="list-style-type: none"> Preguntar Ordenar Dar instrucciones Dar opiniones Estructuras gramaticales Vocabulario Pedir y dar información sobre habilidades y deportes <ul style="list-style-type: none"> Peguntar Dar razones Dar y pedir consejos Dar consejos y sugerencias sobre la salud 	<ul style="list-style-type: none"> <i>"Some" y "Any"</i> <i>How much?</i> <i>Prepositions</i> <i>Modal auxiliary can</i> <i>Why?/ because</i> <i>Object pronouns</i> <i>Should /Shouldn't imperative</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Food</i> <i>Cooking ingredients</i> <i>Quantities</i> <i>Sports</i> <i>Exercise</i> <i>Fitness activities</i> <i>Parts of the body</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad oral Habilidad auditiva Habilidad escrita Habilidad de lectura
2	Presente y pasado / <i>Today and yesterday</i>	<ol style="list-style-type: none"> Describir actividades <ul style="list-style-type: none"> Preguntar Responder Describir Estructuras gramaticales Expresar planes inmediatos <ul style="list-style-type: none"> Discutir Preguntar Responder Hablar sobre eventos pasados <ul style="list-style-type: none"> Narrar Describir Dar opiniones 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Present progressive (all forms)</i> <i>Simple past</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Leisure activities</i> <i>Hobbies</i> <i>Activities and interests</i> <i>Social activities</i> <i>School activities</i> <i>Adjectives for giving opinions</i> <i>Past tense verbs</i> <i>"Exclamations" adjectives</i> <i>Action verbs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad oral Habilidad escrita Habilidad auditiva Habilidad de lectura
3	Sucesos del pasado / <i>Past events</i>	<ol style="list-style-type: none"> Hablar de sucesos pasados <ul style="list-style-type: none"> Preguntar Describir Opinar Informar Sugerir Estructuras gramaticales Vocabulario Proporcionar información biográfica <ul style="list-style-type: none"> Narrar Describir Informar Exponer 	<ul style="list-style-type: none"> <i>who + simple past</i> <i>prepositions</i> <i>possessive pronouns</i> <i>simple past</i> <i>past progressive</i> <i>there was / were</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Inventions</i> <i>Occupations</i> <i>Clothing</i> <i>Biographical information</i> <i>Past tense verbs</i> <i>Tense verbs + adjectives</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad oral Habilidad escrita Habilidad auditiva Habilidad de lectura

1.2.3 Los profesores como formadores de profesionales técnicos

Para el CONALEP y el programa de estudios de 1997 el profesor o docente debe presentar características personales de liderazgo, creatividad, disponibilidad e innovación. Se desempeña como una guía que orienta y motiva al alumno en la toma de decisiones. Como comunicador facilita y promueve las relaciones interpersonales en el ámbito escolar y participa activamente en su propia formación. Como docente contribuye al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje mediante la autoevaluación y superación.

Cuando se creó el CONALEP en 1978 el criterio para la contratación de personal era que el profesor o instructor estuviera laborando en el sector productivo en su campo de especialización. Si bien esto tuvo sus ventajas, también hubo desventajas:

- No hubo cursos de capacitación en la docencia.
- No se podían igualar los salarios del sector privado.

Por estas dos razones se trató de mejorar esta situación, pues se proporcionaron en los inicios de los 80s los elementos pedagógicos a los docentes que les permitieran trabajar en el área propia de su especialización por medio de cursos de formación docente. Desafortunadamente, estos cursos requerían el uso del tiempo libre de los profesores por lo cual no dieron los resultados esperados.

A partir del programa de 1997, en lugar de cursos de capacitación, pidieron a los docentes que diseñaran y revisaran la currícula para cooperar con la Institución y vincular la educación con el mundo laboral; asimismo, se esperaba que estuvieran familiarizados con las nuevas tecnologías, como informática, y aprendieran a desempeñar diferentes roles como educadores. Igualmente, estas tareas se cumplían en el tiempo extra de los profesores como requisito para su contratación.

En el caso específico del profesor que impartía la materia de inglés de acuerdo al programa, se esperaba que tuviera los conocimientos de las siguientes áreas: didáctica de segunda lengua, lingüística, análisis de discurso, método

inductivo, técnicas expositivas, técnicas grupales, técnicas de investigación, técnicas de comprensión de lectura, técnicas para análisis de textos y manejo de *Software* educativo. El perfil deseado era que fuera Licenciado en Lengua y Literatura Moderna e Inglesa, Profesor de Inglés (normalista), o Licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (ver Anexo 3).

Se aprecia una brecha enorme entre los objetivos de la Institución y la realidad con respecto al profesorado. De hecho en el estudio realizado, no cumplen con las expectativas de los profesores de inglés.

1.2.4 Los profesionales técnicos en formación

En el período en que se realizó el estudio que se reporta aquí, la mayoría de los alumnos que terminaban sus estudios de secundaria planeaban continuar con su formación profesional de bachillerato. Sólo un 20% decidió optar por las carreras técnicas en el CONALEP. No obstante, de los que ingresaron terminaron relativamente pocos pues hubo un alto índice de deserción. Entre las causas que se atribuyeron para este suceso, se incluyen las necesidades económicas que impulsaban a muchos estudiantes a incorporarse prematuramente al mundo laboral, la falta de orientación vocacional y su bajo nivel académico.

La edad promedio de los estudiantes era de 14 a 25 años. La mitad de ellos eran del sexo femenino y la otra mitad del sexo masculino.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes pertenecían a niveles socioeconómicos bajos. Las familias de las que provienen estos estudiantes obtienen sus ingresos a través de trabajar la tierra y laborar como campesinos, obreros o comerciantes que tienen que viajar a la ciudad de México, por lo que únicamente las madres funcionan como tutoras en este último caso. Otros jóvenes tienen que trabajar para sostener sus estudios.

Uno de los factores que pudo haber repercutido de manera negativa en el aprendizaje del inglés es, que para muchos estudiantes éste era su tercer idioma; pues su lengua materna era otomí y su segunda lengua español. Por lo que se podría haber generado confusión entre las estructuras de pensamiento.

1.2.5 Material didáctico y otros recursos

El material didáctico básico de los dos cursos de inglés era el libro *Reflections Student's Book 1* (1994). La elección de este libro fue adecuada para los objetivos del programa ya que no rebasaba el logro de una competencia básica. Había un libro de trabajo (*In Touch 1979*) que algunos profesores asignaba para tareas y ejercicios en clase. Sin embargo, los estudiantes rara vez cumplían con ellas. Como el número de horas de contacto con los estudiantes era limitado, en general no se empleaban otro tipo de materiales. Por otro lado, dado que los grupos eran numerosos, los profesores de inglés no solían traer ejercicios complementarios, ya que el costo corría por su cuenta. El uso de los laboratorios de lenguas, como ya se mencionó, no era práctico debido a que la cantidad de equipos era insuficiente para la cantidad de estudiantes en los planteles donde existían.

Es esta la situación contextual del CONALEP, lugar dónde se aplicó y trabajó con la percepción de los profesores con respecto a su práctica docente.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: CONSIDERACIONES Y PROBLEMÁTICA

Este capítulo examina los enfoques contemporáneos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y algunos de los temas de importancia para los profesores de lenguas como son, el papel del maestro, el papel del estudiante, estilos y estrategias de aprendizaje, manejo de errores, enseñanza de la gramática, enseñanza de la cultura y materiales como una base conceptual para entender sus percepciones de su práctica de enseñanza.

2.1 Enfoques contemporáneos

De acuerdo con Richards, *et al* (1992), un enfoque está basado en teorías sobre la naturaleza del lenguaje y aprendizaje de lenguas que sirve como recurso de las prácticas y principios en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para Richards y Rodgers (1986) existen al menos tres visiones teóricas de la lengua y la naturaleza del manejo óptimo de ésta. La primera y más tradicional es la **visión estructural**, que considera a la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para la codificación del significado. El objetivo de la enseñanza de la lengua desde este enfoque está dado para tener la maestría de elementos de este sistema, los cuales están definidos en términos de unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y unidades léxicas.

La segunda es la **visión funcional**, que considera a la lengua como un vehículo para la expresión o el significado funcional. El movimiento o enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje suscribe esta visión del lenguaje. Se enfatiza la semántica y la dimensión comunicativa más que las características gramaticales de la lengua, y lleva a una especificación y organización del contenido de la enseñanza de la lengua por categorías de significado y función más que por elementos de estructura y gramática.

La tercera es la **visión interaccional**. La lengua es vista como un medio para llevar a cabo relaciones interpersonales y para las interacciones sociales entre individuos. La lengua desde esta perspectiva es una herramienta para la creación y mantenimiento de las relaciones sociales. Las áreas de investigación llevan al desarrollo de teorías interaccionales de la enseñanza de lenguas que incluyen el análisis de interacción y de conversación. Las teorías interaccionales se enfocan en los patrones de movimiento, actos, negociación e interacción encontrada en intercambios conversacionales. El contenido de enseñanza de lenguas se puede especificar y organizar por patrones de intercambio e interacción o pueden ser no específicos, para ser formados por los intereses de los estudiantes.

Basándose en una visión interaccional y del constructivismo social, Williams y Burden (1997) consideran que la enseñanza y el aprendizaje provechoso de una lengua extranjera implican tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- ❖ Es un proceso complejo.
- ❖ Produce algún tipo de cambio personal.
- ❖ Supone la creación de nuevas interpretaciones que son relevantes a nivel personal.
- ❖ Puede asumir varias formas distintas.
- ❖ Está siempre influido por el contexto en que ocurre.
- ❖ Es el resultado de la interacción social principalmente.
- ❖ A menudo es necesario que conlleve la mediación.
- ❖ Difiere de un individuo a otro.
- ❖ Es un proceso tanto emocional como cognitivo.
- ❖ Está íntimamente relacionado con lo que las personas creen de sí mismas.
- ❖ Es un proceso que dura toda la vida.
- ❖ Desarrolla la interacción social a través de interpretaciones, se ven varias formas de comunicación, todo depende del contexto y la información difiere de un individuo a otro.

Por último, es importante mencionar que el enfoque comunicativo de lenguas extranjeras abre un abanico de propuestas variadas que se proyectan en las tres corrientes antes citadas, en el punto 2.6 sobre el tema de gramática, en las cuales se enfocan el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras desde una concepción estructural a una concepción funcional de la naturaleza del lenguaje y su enseñanza. Esto muestra situaciones, temas y enunciados de las estructuras lingüísticas (pre-comunicativa), y valoran los significados de la lengua al margen de su organización estructural (comunicativa).

De acuerdo con Richards (1986), diferentes teorías de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua son de gran influencia en los métodos que utilizan para la enseñanza dentro del salón de clases, determinando cuál método se elige para lograr el objetivo deseado. Por lo tanto, es de interés en este trabajo considerar las teorías sobre la naturaleza y aprendizaje de lenguas para entender mejor las percepciones particulares que tengan los profesores de su práctica.

2.2 El papel del maestro

En el campo de la lingüística aplicada son muchos los investigadores que han realizado estudios sobre las destrezas y preparación académica de los profesores de idiomas en el campo de la enseñanza de inglés. Entre ellos encontramos a Jack Richards (1986), Lynn Gow y David Kember (1993), J. Zanón (1990), E. Martin (1996), Diane Larsen-Freeman (2000), Marion Williams y Robert L. Burden (1997), y Caridad Abreu López (2002).

Las primeras investigaciones en el campo educativo, incluyendo la enseñanza de idiomas, se pensaba que sólo el educador era el poseedor de conocimientos dentro del aula de clase, por lo que el alumno no tenía participación activa. Suárez (1991) señala al respecto que la educación era considerada como un proceso de transmisión de conocimientos y valores en el cual el educador era el sujeto de la enseñanza y el alumno su objeto.

Por su parte, Richards y Rodgers (1986) señalan diferentes tipos de funciones que los profesores tienen que cumplir, en especial los de director, consejero y modelo. Según Zanón (1990) y Martín (1996), los papeles principales del **profesor en el "enfoque comunicativo" son: selector de componentes lingüísticos** y responsable de los programas pedagógicos con los estudiantes.

Al mismo tiempo consideran al profesor como el responsable del aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera de la clase. Para llevar a cabo esto, señalan que es esencial que él conozca las necesidades que los estudiantes presentan. Por lo tanto, la labor del docente consiste en: especificar los objetivos que los estudiantes deben alcanzar, buscar materiales y recursos diversos de aprendizaje para lograr estos objetivos. Además debe preparar actividades diversas para la clase en general y para el trabajo en grupos, sin olvidar el trabajo individual que cada estudiante tiene que realizar.

Para Abreu López (2002), el profesor de inglés debe desempeñar su papel como un profesional acorde al momento en que vive, debe ser capaz de conocer a sus estudiantes, de intercambiar ideas y de mostrarles respeto. Además debe conocer el contexto sociocultural en el que enseña ya que el proceso de educación se identifica con el de socialización, por lo que no es solamente necesario dominar el contenido que se imparte, sino la forma de transmisión de conocimientos y por ello optar por la metodología de enseñanza adecuada.

También cree que el profesor de inglés debe enfrentarse con las verdaderas necesidades de los educandos para ofrecerle lo adecuado, así como tener siempre presente la realidad actual. Esto quiere decir enseñarles a aprender cómo aprender, desarrollando en ellos aptitudes por medio de un aprendizaje innovador Abreu López (2002).

De esta manera, la función del educador es orientar y guiar explícitamente todas las actividades de los estudiantes y crear las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje (Padrón y Ballesteros 2006).

2.3 El papel del estudiante

De igual manera, el papel del estudiante ha sido descrito con una variedad de términos. Brown (2007) señala que se han hecho estudios sobre el buen estudiante de lenguas. Las investigaciones en esta área han intentado identificar a los estudiantes exitosos de la lengua para determinar, a través de pruebas de factores psicolingüísticos, entrevistas y otros métodos, qué es lo que contribuye a su éxito. Rubin e Irene Thompson (1982) han llegado a definir las siguientes características de los buenos estudiantes:

1. Encuentran su propio camino, haciéndose cargo de su aprendizaje.
2. Organizan la información de su propio aprendizaje.
3. **Son creativos, desarrollando un "sentimiento" para la lengua,** experimentando con su gramática y palabras.
4. Buscan oportunidades para practicar usando la lengua dentro y fuera del salón.
5. Aprenden a vivir con incertidumbre o sea a no ponerse nerviosos y por continuar hablando, o escuchando sin tener que entender cada palabra.
6. Usan mnemotecnia y otras estrategias de memoria para recordar lo que se ha aprendido.
7. Hacen trabajo de detección de errores.
8. Usan el conocimiento lingüístico, incluyendo el conocimiento de su primera lengua, para aprender una segunda lengua.
9. Usan claves contextuales para ayudarlos en la comprensión.
10. Aprenden a hacer adivinanzas inteligentes.
11. Aprenden frases de la lengua como totales y rutinas formalizadas **para ayudarlos a realizarlos "más allá de la competencia".**
12. Aprenden ciertas estrategias que ayudan a mantener las conversaciones.
13. Aprenden ciertas estrategias de producción para llenado de espacios en su propia lengua.

14. Aprenden diferentes estilos de discurso, y aprenden a variar su lenguaje de acuerdo a la formalidad de la situación.

Brown (2007) dice que es importante recordar que algunas de estas características no son basadas en hallazgos empíricos, pero sí en observaciones colectivas de profesores y estudiantes. Por eso no se asume que los estudiantes exitosos presentan todas estas características.

Rosa Ramos (2002) señala que el alumno debe alcanzar cierta competencia comunicativa en la lengua inglesa, pero al mismo tiempo desarrollar un grado de autosuficiencia y una actitud de aprendizaje autónomo, de valoración consciente de su propio progreso, además de una consideración de sus limitaciones y potencialidades. Desde esta perspectiva, el alumno debe saber en cada momento qué, para qué, y cómo puede aprender para mejorar su rendimiento. Asimismo, el alumno debería ser consciente del grado de competencia que va adquiriendo a lo largo del proceso de aprendizaje. Debería saber cómo y dónde consultar y resolver dudas, y finalmente cómo superar sus limitaciones, todo ello con el apoyo de su profesor.

Desde esta visión, el estudiante se convierte en un sujeto activo dentro del proceso educativo, un ser que piensa, crea, transforma, se informa, consulta, critica, discute, organiza, clasifica y planifica su propio aprendizaje y es capaz de autoevaluarse. Dentro de esta nueva concepción, el profesor ya no es el único que aporta información en el proceso de enseñanza–aprendizaje, sino que el estudiante también puede enriquecerlo, aportando sus propios conocimientos e ideas, para que el aprendizaje sea más efectivo y significativo.

2.4 Estilos y estrategias de aprendizaje

De acuerdo con Brown (2007), es necesario hacer una distinción entre estilos y estrategias de aprendizaje. Los estilos se relacionan o a la personalidad, como son la extroversión, el auto-estima, y la ansiedad, o a la cognición, como son la orientación, la ambigüedad, la tolerancia y el campo sensible. Estos rasgos se caracterizan por ser consistentes y durables, tendencias o preferencias que se

puedan diferenciar unas de otras personas. Son **“... maneras y preferencias habituales, naturales e individuales de absorber, procesar y retener nueva información y habilidades” (Kinsella, 1995, p. 171)**. Se puede ser extrovertido u orientado por el hemisferio del derecho del cerebro, o tan opuesto para ser introvertido u orientado por el hemisferio izquierdo del cerebro. También se puede mostrar preferencia para resolver problemas de forma lineal o de manera lógica en vez de una forma integrada con un enfoque intuitivo. Estos estilos son una caracterización del comportamiento de manera general, los cuales operan de manera distinta en contextos específicos, incluyendo el aprendizaje de un idioma extranjero.

Por otro lado, las estrategias son métodos específicos de acercamiento a un problema o tarea, modos de operación para alcanzar un fin particular, o diseños planeados para controlar y manipular cierta información. Hsiao y Oxford (2002) enfatizan el papel de las estrategias en el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias varían en cada individuo, mientras que los estilos son más constantes y predecibles. Se pueden utilizar estrategias de reproducción (grabar y escuchar una conversación), identificación de palabras clave, atención a claves no verbales, atención al contexto, búsqueda del diccionario, análisis gramatical, preguntas directas de repetición, definición de palabras, o propias interpretaciones, entre otras.

Así, las estrategias de aprendizaje conscientes, por ejemplo, practicar, monitorearse, hacer inferencias, memorizar y autodirigirse, también han sido investigadas (Corder, S.P. 1978), (Stern 1983), (Widdowson 1983). Estos estudios han revelado que los individuos varían en las estrategias que emplean de acuerdo con las diferencias en estilos de aprendizaje, estilos afectivos y estilos cognitivos que tengan.

Para Brown (2007), los estilos no son tendencias inalterables. Los estudiantes pueden, a través de un programa de auto-dirección, entender quiénes son y poder cambiar lo que pueden ser situaciones de conflicto en su aprendizaje dentro de su estilo general.

Así, el conocimiento sobre la lengua, los diferentes tipos de personalidades y estilos cognitivos, y las estrategias que utilizan los estudiantes para lograr el aprendizaje exitoso, pueden ser finitos. Conocerlos es importante tanto para el maestro como para el estudiante.

2.5 Manejo de errores

Johnson (2008) apunta que el lenguaje de un aprendiz de lenguas extranjeras nunca es más interesante para el maestro que cuando se equivoca. Cuando emite enunciados correctos y libres de errores, éstos le dicen poco de lo que está sucediendo en la mente del estudiante. Sin embargo, en cuanto comete un error se puede ver su naturaleza y tratar de dilucidar por qué lo cometió. Los errores pueden contener pistas vitales sobre los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Según Abreu López (2002), la corrección de errores debe estar encaminada a ayudar a los estudiantes a eliminarlos más que a corregirlos.

Richards (1971) se interesa por los errores cuyos orígenes se encuentran **dentro de la "estructura de la lengua meta", o en la manera en que se enseña, es decir, en causas no contrastantes.** A los errores no contrastantes de este tipo los denomina **intralinguales**, esto es, que provienen del seno de la propia lengua, en contraposición con los **interlinguales**, que provienen de las diferencias entre la L1 y la LE. Otro término que Richards utiliza para describir algunos errores no interlinguales es el de **errores de desarrollo**. Este término resulta revelador y señala una característica importante de estos errores, o sea que con frecuencia se parecen a los que cometen los niños cuando están aprendiendo su L1.

Richards identifica cuatro tipos de errores intralinguales, y éstos se ilustran en el siguiente recuadro (Cuadro 5). Si bien las categorías parecen traslaparse en alguna medida, constituyen un importante primer intento de clasificación.

El artículo de Richards fue uno entre varios que tenían perspectivas similares, escritos hacia comienzos de la década de 1970. Otros importantes son

los de Selinker (1972), Corder (1967) y Nemser (1971). Suele utilizarse el término **análisis de errores** para describir esta perspectiva, que proporciona una cobertura de errores más amplia que el análisis contrastante, más limitado.

Cuadro 5. Los tipos de errores (basado en Richards, 1971, pp. 174-178)

Error	Descripción	Ejemplo y explicación
1. Sobregeneralización	Incluye errores “en los que el aprendiz crea una estructura que se aparta de la norma, con base en su experiencia de otras estructuras de la lengua meta” (p.174)	<i>He can sings</i> El aprendiz conoce <i>He sings, He wants, etc.</i> Poner la -S al final de <i>sing</i> después del verbo <i>can</i> es una sobregeneralización.
2. Ignorancia de las restricciones de las normas	“el hecho de no observar las restricciones de las estructuras existentes” (p.175)	<i>I made him to do it.</i> Aquí el aprendiz ignora la restricción sobre <i>make</i> , que consiste en que no va seguido de <i>to</i> y un verbo (a diferencia, por ejemplo, de <i>want</i> en <i>I wanted him to do it</i>).
3. Aplicación incompleta de reglas	“la presencia de estructuras cuya desviación con respecto a la norma representa el grado de desarrollo de las reglas requeridas para producir enunciados aceptables” (p.177)	<i>Do read much?</i> Aquí el aprendiz puede estar claramente haciendo una pregunta (la entonación, el contexto, o ambas cosas, pueden dejar esto claro), pero no está utilizando la forma interrogativa correcta.
4 Conceptos falsos planteados como hipótesis	“la comprensión incorrecta de las distinciones en la lengua meta” (p.178)	Un principiante puede llegar a creer que la manera de indicar el pasado en inglés es utilizando <i>was</i> y elaborando oraciones como <i>One day it was happened...</i>

También existen otros estudios que abordan el tratamiento del error en segunda lengua (Hendrickson, 1978; Chaudron, 1987; Allwright and Bailey, 1991). La literatura especializada se ha referido a problemáticas que tienen que ver con cómo y cuándo se debería corregir y quién debería hacerlo (Ellis 1997). Además de la instrucción general, se considera que el rol primario de los profesores de lenguas es proveer a los estudiantes tanto de retroalimentación positiva como de retroalimentación correctiva para tratar los errores en sus producciones comunicativas.

Los errores y la retroalimentación correctiva son parte natural del aprendizaje de la lengua. Los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la lengua meta (Ellis, 1997).

La retroalimentación correctiva se refiere a una indicación para el estudiante de que alguna estructura en la lengua meta está incorrecta. De acuerdo con Ellis (1997), el tratamiento del error es un proceso complejo.

Ellis (2005) hizo un análisis de las teorías e investigaciones existentes hechas en un contexto de aula por investigadores y lingüistas, y concluye lo siguiente con respecto a las correcciones de errores:

1. La retroalimentación para la corrección ofrecida por los docentes es a menudo ambigua y carece de consistencia.
2. Los docentes muestran una preferencia general por el uso de reformulaciones, un modo de retroalimentación implícito en cierta medida. Ello puede deberse a que resulta menos intimidatorio socialmente. Las reformulaciones, no obstante, varían en su forma, y pueden ser muy perceptibles para los estudiantes.
3. La retroalimentación para la corrección es potencialmente valiosa para los estudiantes.
4. Los procedimientos explícitos de retroalimentación (incluyendo en ellos reformulaciones más explícitas) dan lugar a mejores grados de re-producción y de reparación.
5. La retroalimentación explícita y específica puede contribuir al aprendizaje.
6. La retroalimentación genérica puede asimismo ser de ayuda en el aprendizaje.

Con respecto a la retroalimentación correctiva, es la afirmación de que el aprendizaje de una L2 (a diferencia de la L1) necesita indicaciones, tanto negativas como positivas, es decir, a los aprendientes se les ha de decir lo que *no* es lo correcto y también se les proporcionan ejemplos de los que *sí* lo es. La retroalimentación para la corrección puede ayudar a los aprendientes a percibir

formas lingüísticas que de otro modo hubieran pasado inadvertidas y a identificar como sus producciones incorrectas difieren de las formas lingüísticas establecidas. Ellis (2005) dice que una consecuencia es que este tipo de retroalimentación desempeña un papel importante en el desarrollo de la corrección en la L2.

Se puede concluir que los errores de los estudiantes son muy importantes pues a través de ellos se puede ver el desempeño que tienen en los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además el rol del profesor dentro de este proceso ha estado presente, aunque definido de diferentes maneras de acuerdo con la percepción de cómo se debe dar la retroalimentación para lograr el aprendizaje.

2.6 Enseñanza de la gramática

Brown (2007) dice que la gramática es el sistema de reglas que gobiernan el arreglo convencional y la relación de palabras. Técnicamente la gramática se refiere a las reglas de formación de oraciones. La competencia gramatical ocupa una posición prominente como un principal componente de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

La gramática nos da la forma de estructura del lenguaje, pero esas formas son literalmente sin significado sin una segunda dimensión, la de la semántica (significado), y una tercera dimensión, la pragmática.

Con relación a los métodos de enseñanza de lenguas, cada uno de ellos maneja la gramática de manera específica, de acuerdo con Larsen Freeman (1986) y Nunan (1987). Así, el método Gramática-Traducción se enfoca en la descripción gramatical como la forma y la inflección de las palabras. El método Directo enfatiza que la gramática se aprende inductivamente, pero se trabaja con las cuatro habilidades (leer, escribir, escuchar y hablar); En el método Audio-lingual, las estructuras gramaticales son secuenciales y las reglas se enseñan inductivamente. Las explicaciones de las reglas no se dan sino hasta que los estudiantes han practicado un modelo en una variedad de contextos. Los ejercicios habilitan a los estudiantes a formar analogías correctas. Por lo tanto, la teoría de la enseñanza de

la gramática es inductiva más que deductiva. El método Respuesta Física Total no aborda la enseñanza de la gramática. En el método Sugestopedia el profesor presenta y explica la gramática. En el método Silencioso se trabaja con estructuras lingüísticas y por lo tanto con la gramática. En el método de Aprendizaje Comunitario, la gramática se ve sólo si los estudiantes lo piden para ser asesorados por el profesor. Finalmente en el método Comunicativo el aprender a usar las formas de la lengua, o sea la competencia gramatical, es una parte importante del desarrollo de la competencia comunicativa, aunque subordinado a las funciones comunicativas.

Con el auge del método Comunicativo, muchos libros de texto se diseñaron dirigiéndose a las expectativas del programa comunicativo. Cuando la enseñanza de la gramática se aplicaba, el método comunicativo se enfoca en desarrollar una **“competencia comunicativa más que la sola maestría de las estructuras”** (Richards y Rodgers, 1986:64) Sin embargo, muchos practicantes de enseñanza de la lengua inglesa preguntan si un enfoque en la competencia comunicativa puede y debe reemplazar un enfoque estructural (Siaw-Fong Chung, 2005).

De acuerdo con algunos investigadores (Larsen Freeman, 1991, 2003; Nassaji y Fotos, 2004; Nunan, 2005; Williams, 2005) hay otra forma de ver el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua, y es de acuerdo con las siguientes seis variables: edad, nivel de conocimientos de la lengua, preparación educativa, habilidades de la lengua, estilos y necesidades.

Esto permite darle distintas aplicaciones a la gramática. Con esto, observamos que la gramática es un aspecto que se aborda desde distintas visiones con respecto a cada método de enseñanza de lenguas.

2.7 Enseñanza de la cultura

Brown (2007) señala que la cultura es una forma de vida. Es el contexto dentro del cual existimos, pensamos, sentimos, y nos relacionamos con otros. Es nuestra identidad colectiva que guía nuestro comportamiento en una comunidad. Esto nos hace sensibles a problemas sociales, y nos ayuda a conocer lo que otros

esperan de nosotros. Es también dinámica, cambiante, situacional y al mismo tiempo, relativamente estable.

Para Crystal (1987), el aprendizaje de una lengua extranjera lleva al tema de una civilización extranjera y cultura al mismo tiempo. El uso de materiales apoyan con la información sobre temas como la geografía física, economía, historia, política, religión, instituciones sociales, sistema educativo, literatura, arte, música, ciencia, tecnología, medios de comunicación y deportes, así como estilos de vida, creencias populares, costumbres, y valores sociales. Los materiales son selectivos, pero esto ayuda al estudiante a estar más atento a las distintas formas de comportamiento, y reducir los riesgos de choque cultural, los estereotipos extranjeros, y la intolerancia que pueda surgir entre los aprendientes que resulte como un obstáculo para el aprendizaje.

Un espacio donde se encuentran estudiantes de distintas culturas llega a ser importante debido a la tolerancia que se desarrolla entre unos y otros, aunque la distancia sea mucha entre lenguas.

La cultura también establece para cada persona un contexto de comportamiento cognitivo y afectivo, un templete para la existencia personal y social.

Entonces para Brown (2007) y Crystal (1987), la cultura es muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua. Una lengua es parte de una cultura, y una cultura es parte de una lengua. Ambos se relacionan de tal manera que no se pueden separar sin perder el significado de cualquier lengua o cultura. La adquisición de una segunda lengua es también de una segunda cultura. En la enseñanza, los factores culturales afectan los contextos ya que las connotaciones culturales se pueden presentar en el salón de clases donde existan estudiantes de diferentes culturas. De acuerdo con Brown, el papel de la cultura en la clase de lenguas puede abarcar los siguientes puntos:

1. La identidad cultural. Es profundamente emocional, e incluye los patrones de comportamiento y expectativas, las relaciones de autoridad, la familia y los observadores, la ambigüedad, tolerancia y apertura a nuevas ideas y

maneras de pensamiento. Las actitudes de los estudiantes hacia su propia y la segunda cultura, su visión de individualidad con colectividad, convenciones lingüísticas de amabilidad, formalidad y otros factores, son algunos de los aspectos de la identidad cultural.

2. El reconocimiento de las connotaciones culturales de ambas lenguas.

3. El uso de la clase de lenguas como una oportunidad para educar a los estudiantes sobre otras culturas y ayudarles a ver que ninguna cultura es mejor que otra. La práctica de vocabulario en contexto produce el respeto de los estudiantes, así como el control de emociones para que se mantenga la estima por su propia cultura.

4. El ayudar a los estudiantes a apreciar y celebrar la diversidad frente a las diferencias culturales. Es especialmente importante en los contextos de la enseñanza de una segunda lengua donde hay estudiantes que representan muchas culturas, tratar de hacer del salón de clase un lugar donde se modele la apertura, tolerancia y respeto.

Por otro lado, María Dueñas Vinuesa (1998), en su investigación sobre desculturización contra culturización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, señala que a lo largo del siglo XX, el estudio y el uso de la lengua inglesa se ha ido imponiendo por todo el mundo y, de forma paralela, también lo han hecho numerosos aspectos socioculturales. Sin embargo como reacción a las teorías que promulgan a la adquisición de la lengua como combinación indisoluble como cultura nativa, la *anglonorteamericana*, se comienza a plantear una postura en defensa de la desculturización del idioma para adaptarlo a los intereses específicos y a las realidades concretas de los países en los que se enseña.

(Dueñas Vinuesa 1998:89) dice que: "A partir de la década de los ochenta, se percibió esta nueva visión en relación con la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. El principio básico en el que se fundamentan estas perspectivas parte del convencimiento de que la exposición de los parámetros culturales de ciertas sociedades geográfica e ideológicamente lejanas podría resultar no sólo útil, sino también perjudicial para los habitantes de ciertos países, para sus reacciones actitudinales hacia unas culturas determinadas".

Estas posturas se asocian por conceptos como *imperialismo e incomodidad* (Sheldon, 1987), *alienación cultural, dominio cultural e implicaciones políticas* (Promodou, 1988), *etnocentrismo y amenaza a la identidad nacional* (Alptekin y Alptekin, 1984) o *colonización ideológica* (Holly, 1990).

Alptekin y Alptekin (1984), tienen la idea de que la consideración de aspectos culturales en el proceso de aprendizaje de la L2 puede provocar en los estudiantes problemas y efectos negativos de índole política, psicológica y de aprendizaje.

Es así como el tema de la cultura y la enseñanza del inglés han sido investigados y se ve desde dos distintos puntos de vista.

2.8 Los materiales

Para muchos maestros el material que utilizan forma la columna vertebral del curso. Es algo concreto que usan los estudiantes y da un enfoque para la clase. Los profesores consideran una variedad de factores en el desarrollo, elección o adaptación de materiales, como son, por ejemplo, su efectividad en alcanzar los propósitos del curso y su apropiación para los estudiantes y el profesor. Algunos profesores incorporan la instrucción en cómo usar materiales no familiares como parte del diseño del curso. La apropiación incluye la comodidad, familiaridad, facilidad y disponibilidad del estudiante con el material, nivel de lenguaje, intereses y relevancia como aspectos importantes a considerar. Kathleen Graves (1996).

Desarrollar nuevos materiales y actividades para usarlos requiere tiempo y un sentido claro de por qué, cómo y por quién serán usados. Por la falta de tiempo los profesores generalmente prefieren adaptar materiales existentes. Profesores experimentados con frecuencia desarrollan un grupo de materiales y actividades que ellos adaptan cada vez que enseñan un curso. Éstos son flexibles y pueden ser usados de distintas formas, dependiendo de las habilidades o competencias.

Idealmente, los profesores deberían tener un repertorio de actividades. El énfasis en nivel y aprendizaje de la lengua en contexto ha llevado a muchos maestros a usar material auténtico tanto como sea posible en sus clases.

Los libros de texto son herramientas que pueden ser figurativamente cortadas en piezas y luego acomodadas para las necesidades, habilidades, e intereses de los estudiantes en un curso. El material en un libro de texto puede ser modificado para incorporar actividades que motivarán a los estudiantes y los cambiarán más allá del texto. Das (1988:iii) señala que los materiales no deben **“pre-especificar las ganancias del aprendizaje o las pruebas para controlar o guiar sustancialmente el aprendizaje: su función es proveer oportunidades para el aprendizaje a través de la interacción.” Graves (1996).**

Algunos profesores diseñan cursos con actividades y materiales que hacen que los estudiantes tomen un rol más activo en reflejar su propio aprendizaje, determinando el contenido del curso, y proyectando interés en ellos.

Para algunos profesores, la falta de materiales es un reto, para otros, es una oportunidad. El desarrollo de materiales requiere de tiempo antes, durante y después del curso, para preparar, usar y modificarlos, respectivamente. Otros aspectos del desarrollo del curso, tales como asesoramiento de necesidades y colocación de objetivos, puede ayudar al maestro a ver cómo adaptar materiales no adecuados y qué extender. Eventualmente, todos los materiales son adaptables o modificables de alguna forma. Aún los materiales que han sido desarrollados por profesores para cursos específicos serán modificados con el tiempo.

Muchos profesores ven la necesidad de combinar de forma creativa las actividades que se dan en el proceso enseñanza – aprendizaje como un todo coherente para lograr un buen nivel del estudiante.

Por otro lado antes de iniciar la clase tratan de organizar y diseñar los materiales en cada sección, unidad o nivel, en las enormes posibilidades de tratamiento por niveles, por destrezas y por grado de competencia, en el acierto de los diseños de materiales complementarios, manipulables, participativos y motivadores; en la actualización metodológica que se aplica en la confección de cada serie; en la efectividad del sistema propuesto, basado en un modelo didáctico en espiral que parte siempre del reciclaje contextualizado y significativo de los

aprendizajes previos. En suma, la enorme funcionalidad y accesibilidad de los materiales diseñados resulta en un buen aprendizaje de la lengua. Graves (1996).

Por otra parte Howard y Major (2005), dicen que hay algunas desventajas en cuanto al diseño de materiales y se dividen en tres aspectos:

1. Organización. Los libros de curso se organizan con un principio identificable, y siguen un patrón completo. Mientras esto puede ser tonto y aburrido, le da a los **profesores y estudiantes seguridad y un "cuerpo de trabajo coherente para recordar y ser revisado"**. En contraste, los materiales diseñados por el profesor pueden estar faltos de coherencia y una clara progresión. Sin algún principio de organización, los materiales pueden ser sencillos y pueden resultar en un enfoque de actividades pobres que no llevan una dirección clara. Es frustrante y confuso para los estudiantes.

Otro aspecto de organización es la organización física y almacenaje de materiales. Los materiales producidos por el profesor pueden ser difíciles de localizar para un buen uso y pueden terminar dañados e incompletos.

2. Calidad. Los materiales diseñados por profesores parecen sencillos y no profesionales junto a los producidos por profesionales. Pueden contener errores, ser contruidos pobremente, con falta de claridad en la impresión y el diseño y no son durables.

3. Tiempo. Para muchos maestros no es muy viable preparar los materiales debido a la falta de tiempo.

Así, los materiales y su organización, su calidad y el tiempo que se tenga, forman parte de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

De todo lo anterior se puede concluir este capítulo señalando que los aspectos de la lengua detallan la forma en que se ven las bases conceptuales en distintos contextos para entender la percepción de los profesores con respecto a su práctica docente.

Es así como una variedad de aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras han sido investigados y diferentes ideas adoptadas por los profesores en su práctica docente en distintos contextos.

El siguiente capítulo describe el estudio exploratorio de la percepción de los profesores de su práctica de enseñanza en el contexto específico del CONALEP.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica el proceso a través del cual se llevó a cabo esta investigación. Se inicia con la descripción de sujetos, seguida del diseño del instrumento, su validación a través del piloto y el definitivo, la aplicación del cuestionario, el levantamiento de datos y finalmente el análisis de los datos.

3.1 Sujetos

Los sujetos que participaron en la investigación fueron profesores que laboraban en los distintos planteles del CONALEP de la Representación Valle de Toluca y que impartían la materia de Inglés. El punto de interés era conocer sus percepciones acerca de su propia práctica docente.

Los profesores participantes en este estudio pertenecían a los once diferentes planteles de la Representación Valle de Toluca. Eran 23 en total y la mayoría de ellos son mujeres. Hubo entre uno y tres participantes de cada plantel. La carga docente de cada profesor era aproximadamente de tres grupos con 40 ó 50 estudiantes, con 3 horas semanales es decir, un total de 9 horas semanales. Todos impartían la materia de Inglés en uno de los dos niveles (Inglés Interpersonal e Inglés para la Interacción Social) en uno de los planteles de la Representación Valle de Toluca del CONALEP en el año 2002 (ver Anexo 4). No hubo otros requerimientos para participar en el estudio.

3.2 Instrumento

3.2.1 Diseño

Para el diseño del instrumento (cuestionario) se utilizó una versión adaptada de la tabla de especificaciones que propone Lazarsfeld (1966), que es un instrumento metodológico que permite la operacionalización de los conceptos y tiene como

propósito la construcción del cuestionario acorde con los objetivos que plantea el estudio de investigación.

La tabla de especificaciones tiene cuatro componentes (ver Anexo 5). En primer lugar se encuentran los conceptos, que son los términos que de manera general engloban la temática de la investigación, y en este caso son el aspecto demográfico y la posición personal de los profesores sobre los métodos de enseñanza de lenguas y su papel en la práctica de impartir clases de inglés.

En el primer caso, el concepto demográfico, los indicadores relevantes con respecto a los profesores de inglés son sexo, edad, escolaridad, experiencia laboral, y viajes al extranjero. En el segundo caso, el concepto del quehacer docente, las categorías reflejan los aspectos más importantes para un profesor del idioma.

Los índices son la medida única que da la guía para el origen del reactivo, por ejemplo, masculino y femenino **en el caso del indicador 'género'**.

Por último están los reactivos que constituyen las preguntas que se realizan en la encuesta.

3.2.2 Validación

La validación se llevó a cabo mediante pruebas pilotos para la cual, se visitaron los planteles del CONALEP, Naucalpan I y Azcapotzalco, que eran planteles distintos a los del estudio. Se aplicaron los cuestionarios a cinco profesores, a tres en el plantel Naucalpan I y a dos en el plantel Azcapotzalco, que impartían la materia de Inglés. No hubo mayores dificultades con el cuestionario.

Únicamente se hicieron breves modificaciones de las instrucciones pues se mostraron dudas de los profesores con respecto a ellas y la claridad de algunas preguntas. La versión definitiva del instrumento aparece como sigue:

ESTIMADO PROFESOR:

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer la dinámica que lleva a cabo el profesor que imparte la materia de inglés en el CONALEP sin afectar de ninguna forma al mismo.

Cordialmente se le solicita que al seleccionar sus respuestas lo haga con la mayor sinceridad y honestidad posible.

Es importante hacer de su conocimiento que los resultados de este estudio serán tratados meramente con fines estadísticos y de manera confidencial, por lo que este cuestionario no tiene ninguna relación con la institución o evaluación alguna.

***Instrucciones generales:** A continuación aparecen una serie de preguntas, léalas cuidadosamente y encierre en un círculo la letra o el número de la opción que considere correcta. También encontrará preguntas donde se le solicita ordenar las respuestas de acuerdo con su experiencia docente.*

Si es necesario lea varias veces la pregunta antes de que marque su respuesta, recuerde, es muy importante que esté completamente convencido (a) de que es la mejor opción

DATOS GENERALES

1. Indique su sexo:

- a) Femenino b) Masculino

2. Indique el rango de edad en que se encuentra:

- a) 18 – 25 años d) 46 – 55 años
b) 26 – 35 años e) 56 – 65 años
c) 36 - 45 años f) 66 – más años

3. Indique su nivel de escolaridad:

- | | |
|---|-----------------------|
| a) Preparatoria _____ | f) Licenciatura _____ |
| b) Carrera Técnica _____ | g) Maestría _____ |
| c) <i>Teacher's Course</i> _____ | h) Doctorado _____ |
| d) Formación de profesores de la UNAM _____ | i) Otro _____ |
| e) Pasante de Licenciatura _____ | |

4. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en el CONALEP? _____

5. ¿Ha viajado al extranjero? En caso de que su respuesta sea afirmativa, especifique el lugar.
a) Sí _____ b) No _____

*A continuación se presentan una serie de preguntas relacionadas con su **labor docente**. En el caso de que algunas opciones existentes no sean de su elección, sólo anote las que usted utilice.*

6. ¿Cómo se concibe como profesor? Seleccione sólo una respuesta.

1. Muy tradicional, es autoritario.
 2. Dirige las actividades y permite al alumno participar en clase.
 3. Aporta modelos verbales y dirige todas las conductas del estudiante.
 4. Técnico o Ingeniero, da ayuda cuando es necesario.
 5. Consejero, entiende y apoya a sus alumnos hábilmente.
 6. Activador del aprendizaje, guía todas las actividades.
 7. Líder, dirige y controla la actitud del lenguaje de los estudiantes.
 8. Facilitador, establece situaciones para promover la comunicación.
 9. Ninguna de las anteriores.
- Especifique _____

7. ¿Cómo concibe al alumno? Seleccione sólo una respuesta.

1. Pasivo, no produce ni interactúa.
2. No muy pasivo.
3. Medianamente activo, tiene confianza y respeto hacia el profesor.
4. Sólo produce cuando se siente capaz.
5. Utiliza lo que sabe, se compromete en la exploración de la lengua.
6. Depende mucho del profesor.
7. Es imitador de los modelos del profesor.
8. Es comunicador, negocia el significado.
9. Ninguna de las anteriores.

Especifique _____

8. ¿Cuál es su primer objetivo durante el curso?

1. Que el alumno entienda y traduzca textos literarios escritos en la lengua meta.
2. Que el alumno sepa comunicarse en la lengua meta, para lograrlo el alumno no debe traducir.
3. Que el alumno aprenda a utilizar la lengua meta comunicativamente. Los estudiantes necesitan aprender la lengua muy bien, para usarla automáticamente sin detenerse a pensar y formar nuevos hábitos.
4. Que el alumno sea capaz de usar la lengua para expresar sus pensamientos, percepciones y sentimientos.
5. Que el alumno acelere el proceso de aprendizaje de una lengua meta para la comunicación diaria. Para lograrlo, se deben quitar las barreras psicológicas de los estudiantes.
6. Que el alumno utilice la lengua meta comunicativamente y que aprenda sobre su propia lengua.
7. Que el alumno disfrute de aprender a comunicarse en la lengua meta.
8. Que el alumno sea competitivamente comunicativo, que sea capaz de usar la lengua meta apropiadamente en cualquier contexto social.
9. Ninguno de las anteriores. Especifique _____

9. A partir de las actividades que realiza en el salón de clase, coloque en orden de importancia (del 1 a 8), las que principalmente lleva a cabo:

- a) Traducción de textos de lengua meta a lengua nativa. _____
 - b) Práctica de conversaciones en inglés. _____
 - c) Estimulación de la imaginación de situaciones comunicativamente auténticas. _____
 - d) Estimulación auditiva y ejecución de acciones concretas por parte del estudiante. _____
 - e) Práctica de pronunciación con ayuda de una tabla de colores asociados con sonidos. _____
 - f) Grabación, transcripción y reflexión de conversaciones de los estudiantes. _____
 - g) Memorización de diálogos a través de la repetición. _____
 - h) Ejecución de actividades con materiales auténticos como periódicos, programas de radio o televisión. _____
 - i) Ninguna de las anteriores. Especifique. _____
-

10. Coloque en orden del 1 al 8, las habilidades que trabaja en la clase:

- a) Lectura y Escritura. _____
 - b) Se inicia con producción oral a través de la lectura en voz alta y cubre las habilidades de hablar, escribir, auditiva y oral. _____
 - c) Producción oral, diálogos y lectura. _____
 - d) Producción oral (seguir el proceso natural de adquisición de la L1) y habilidad auditiva. _____
 - e) La pronunciación, porque los sonidos son básicos para la lengua. _____
 - f) Gramática y pronunciación. _____
 - g) Habilidad auditiva y pronunciación. _____
 - h) Producción oral para comunicarse competitivamente. _____
 - i) Ninguna de las anteriores. Especifique _____
-

11. Coloque en orden del 1 al 8 qué materiales y equipo utiliza más en el salón de clase:

- a) Textos en inglés y pizarrón. _____
 - b) Dibujos y pantomima. _____
 - c) Salón cómodo, pizarrón, grabadora y música ambiental. _____
 - d) Imágenes, dibujos, historias ilustradas con imágenes y pizarrón. _____
 - e) Tabla de colores que se asocian con sonidos. _____
 - f) Grabadora y pizarrón. _____
 - g) Grabadora, pizarrón y copias. _____
 - h) Materiales auténticos como artículos de periódicos, programas de radio y televisión reales. _____
 - i) Ninguno de los anteriores. Especifique. _____
-

12. En la dinámica educativa en ocasiones los alumnos cometen errores. ¿Cómo concibe estos errores? Selecciones sólo una respuesta.

- a) No trabaja con los errores.
- b) Emplea técnicas que promuevan la autocorrección de los estudiantes.

17. Coloque del 1 al 8 el papel que juegan la L1 y la LE.

- a) Se traducen textos de LE a L1. _____
- b) No se utiliza la L1. _____
- c) Se traducen diálogos de LE a L1. La L1 se usa lo menos posibles. _____
- d) No se utiliza la L1 el estudiando produce la LE cuando se siente listo. _____
- e) La L1 se usa para dar instrucciones o para mejorar pronunciación. _____
- f) La L1 es importante porque a través de ella se ven los equivalentes de la LE para la producción oral. _____
- g) La LE predomina, porque la L1 puede interferir en el manejo de la LE. La L1 se usa lo menos posible. _____
- h) La LE se usa para actividades comunicativas, para explicaciones y para aclaración de dudas. _____
- i) Ninguna de las anteriores. Especifique. _____

18. ¿Conoce los métodos de enseñanza de la lengua inglesa?

a) *SÍ*

b) *NO*

Si su respuesta es afirmativa, siga con la pregunta 19, si no, termine con el cuestionario.

19. - Enúncielos

20. ¿En qué método podría ubicar su práctica docente?

3.3 Procedimiento

Se aplicaron un total de 23 cuestionarios a todos los profesores de cada uno de los planteles del CONALEP de la Representación Valle de Toluca. Los profesores llenaron la encuesta a mano de manera individual. El levantamiento de datos se realizó entre el 18 de abril y el 10 de junio del 2002, después de haber recibido la autorización de los coordinadores de profesores de cada plantel. En general, todos los encuestados cooperaron, algunos con más interés que otros.

3.4 Análisis de datos

Los datos de cada encuesta se vaciaron de la siguiente manera. Las respuestas para los reactivos 1 al 8, 12, 13, 15, 16 y 18 al 20, que únicamente consistían en la selección de una opción, se enlistaron y después se determinaron las frecuencias para cada opción. Los reactivos 9 al 11, 14 y 17 requerían que los sujetos pusieran una serie de opciones en orden de importancia. Para analizarlos, se vaciaron todas las respuestas, dando un valor de 8 a 1 de acuerdo con el lugar que ocupaba la opción en cada encuesta (de 1 a 8). Se sumaron los valores totales para cada opción a fin de ver el orden de preferencia de la población para cada pregunta. Así, los resultados de la encuesta se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

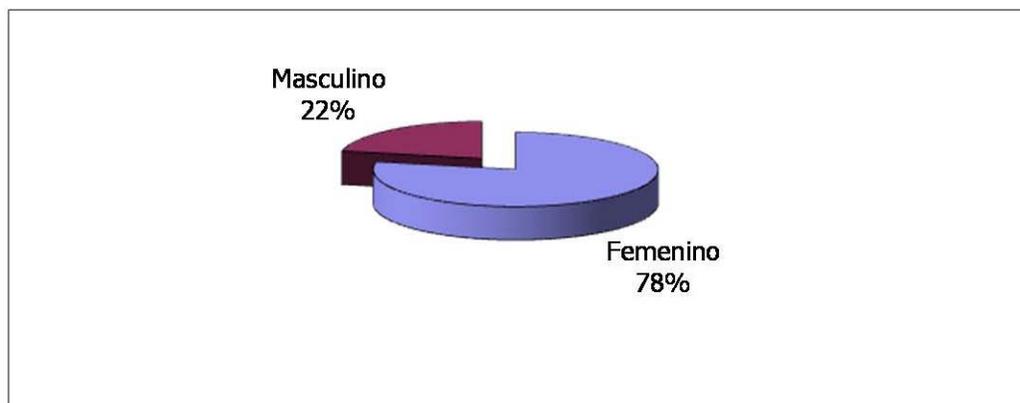
Este capítulo contiene los resultados que arrojó esta investigación que se llevó a cabo en los diferentes planteles de la Representación Valle de Toluca. Se muestran las preguntas del cuestionario con los resultados de cada una y al mismo tiempo aparecen las gráficas.

PREGUNTA 1

Indique su sexo:

La información arrojada por esta pregunta fue que existen más profesores de los planteles mujeres que hombres, pues de acuerdo a la información, el 78% de los profesores de los planteles son del sexo femenino y el 22% es de profesores del sexo masculino. (ver Figura 1).

Figura 1. Sexo de los profesores



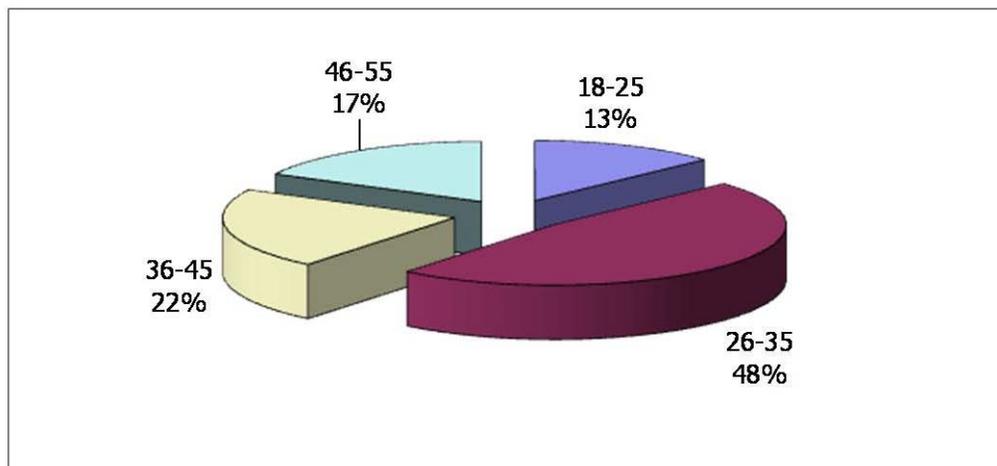
PREGUNTA 2

Indique el rango de edad en que se encuentra:

Con respecto a la edad de los profesores, el 48% de los profesores se encuentra en el rango de 26 a 35 años, después el 22% entre 36 a 45 años, seguido por el 17% de profesores entre 46 y 55 años, y finalmente el 13% de

profesores entre 18 y 25 años (ver Figura 2). Esto indica que la mayoría de los profesores pertenecen a una edad adulta-joven.

Figura 2. Edad de los profesores

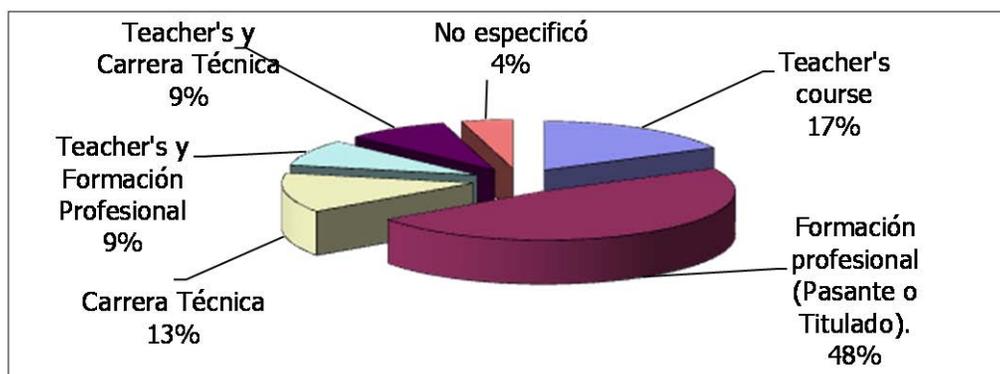


PREGUNTA 3

Indique su nivel de escolaridad:

La información de la escolaridad de los profesores incluye datos importantes, ya que a través de esta información se nota si los profesores tienen la preparación deseada por la institución para impartir las materias de Inglés Interpersonal e Inglés para la Interacción Social (ver Figura 3). Aquí el 48% de los profesores son pasantes o titulados de una carrera a nivel licenciatura sin reconocimiento que avale la lengua inglesa; le sigue un 17% de profesores que sólo tienen un curso de formación de profesores; un 13% son profesores que tienen una carrera técnica sin reconocimiento que avale la lengua inglesa; posteriormente el 9% de los profesores tienen formación profesional de licenciatura con un curso de formación de profesores; el 9% de los profesores tienen una carrera técnica más un curso de formación de profesores; finalmente el 4% de los profesores encuestados no especificaron cuál había sido su preparación profesional. Estos resultados indican que menos de la mitad de los profesores tienen al menos una preparación básica en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Figura 3. Escolaridad de los docentes



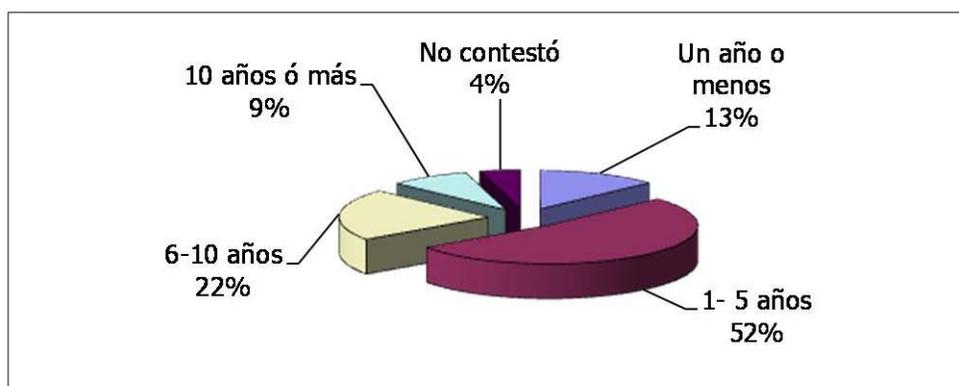
PREGUNTA 4

¿Cuánto tiempo ha trabajado en el CONALEP?

En lo referente al tiempo de trabajo que tuvieron los profesores laborando en CONALEP, el 52% ha trabajado de uno a cinco años, el 22% de seis a diez años, el 13% un año o menos, el 9% diez años ó más, y finalmente el 4% de los encuestados no contestó (ver Figura 4).

Esto indica que la mayoría de los profesores tiene laborando en CONALEP entre uno a cinco años lo que significa que al menos han trabajado y tienen experiencia con un número apreciable de alumnos. Los profesores con menos de un año de experiencia son pocos.

Figura 4. Antigüedad laboral de los docentes en el CONALEP

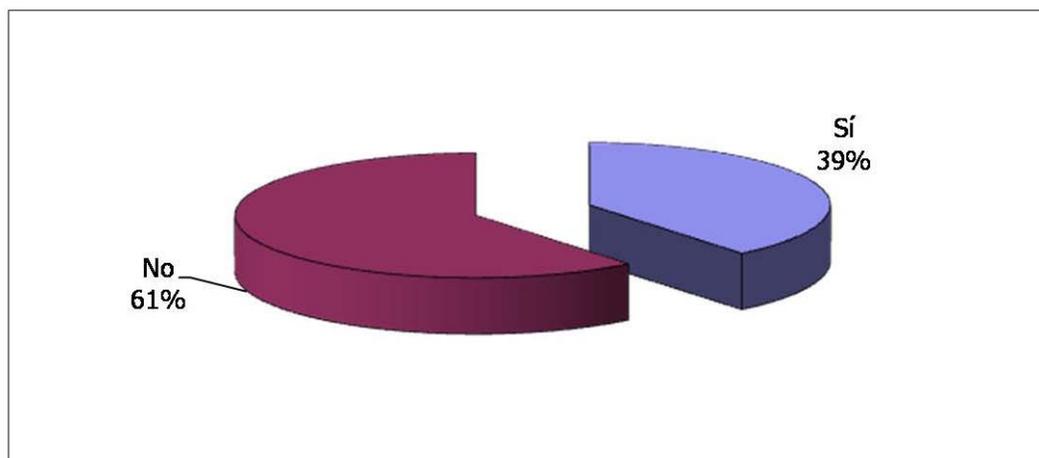


PREGUNTA 5

¿Ha viajado al extranjero? En caso de que su respuesta sea afirmativa, especifique el lugar.

En esta pregunta se determinó que el 61% de los profesores no ha viajado al extranjero y sólo un 39% sí lo han hecho. Los lugares que han visitado son Estados Unidos (Chicago, Kailua y Kona y Houston), Canadá, Dinamarca, Suecia, Alemania. Esto indica que no es común que el profesor de inglés en el CONALEP haya viajado a un país donde podría haber tenido contacto con la cultura del idioma que enseña (ver Figura 5).

Figura 5. Profesores del CONALEP que han viajado al extranjero



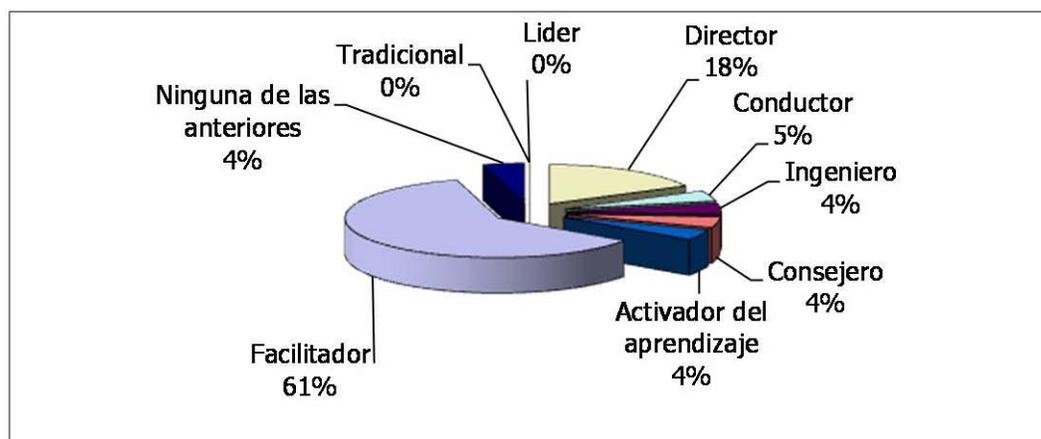
PREGUNTA 6

¿Cómo se concibe como profesor?

La pregunta de cómo se concibe el profesor dentro del salón de clase arrojó los siguientes resultados: el 61% se identifica como facilitador. En segundo lugar, 18% eligió la opción de director. Las opciones de conductor (5%), ingeniero (4%), consejero (4%), activador del aprendizaje (4%) fueron seleccionados por el 17% de los profesores. Finalmente, un grupo de docentes (4%) no eligió ninguna de las características anteriores (ver Figura 6). Es interesante notar que nadie escogió la opción de líder o de profesor tradicional. Esta información refleja que la mayoría

de los profesores se conciben en términos compatibles con el método comunicativo.

Figura 6. Clasificación del profesor



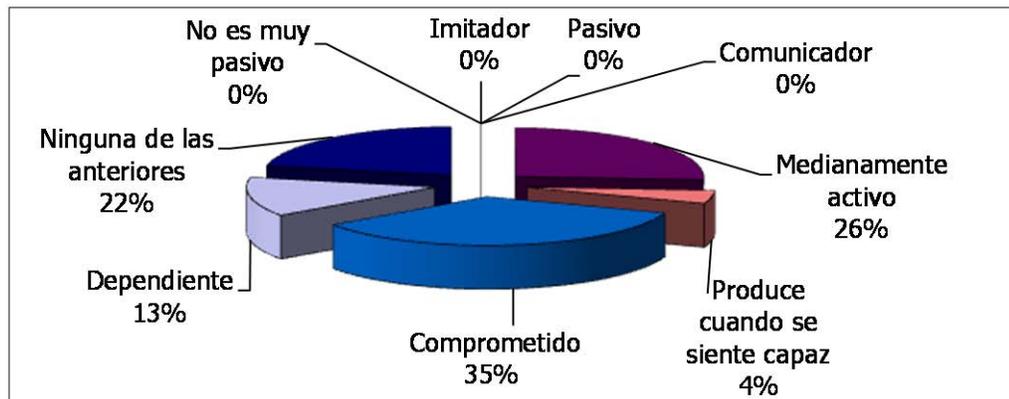
PREGUNTA 7

¿Cómo concibe al alumno?

Los resultados indicaron que el 35% los considera como comprometidos. En segundo lugar, el 26% de los profesores menciona que los alumnos son medianamente activos. El 13% de los maestros señaló que los estudiantes son dependientes y el 4% dice que los aprendientes producen sólo cuando se sienten capaces. Es de notar que ningún profesor escogió las opciones de imitadores, comunicadores, pasivos, o no muy pasivos, y el 22% no encontró una opción que le satisfizo. Esto puede deberse al diseño de la pregunta en el sentido de que hubo un empalme de algunos conceptos.

A través de estos resultados se aprecia como los profesores ven a sus alumnos de distintas maneras, aunque lo predominante en este caso es el porcentaje de los profesores que consideran que sus alumnos se comprometen con la exploración de la lengua (ver Figura 7).

Figura 7. Concepción del alumno en el CONALEP



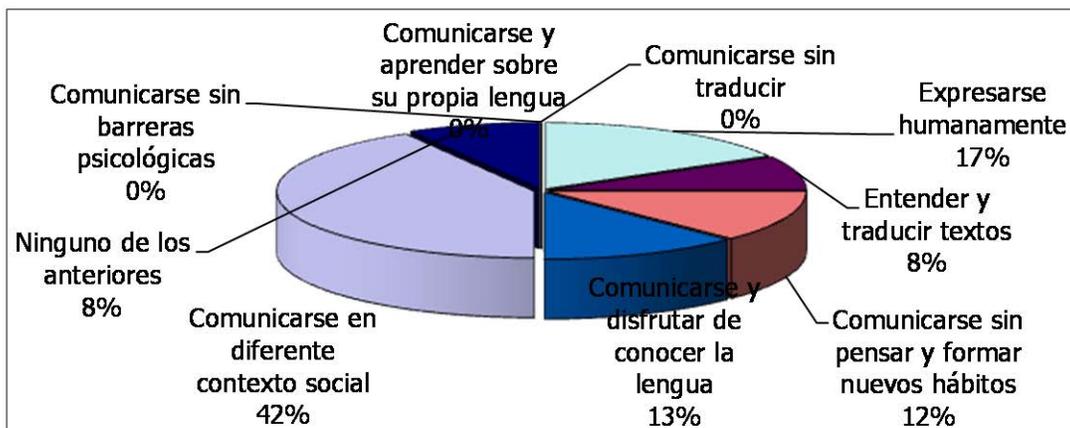
PREGUNTA 8

¿Cuál es su principal objetivo durante el curso?

Los resultados mostraron que el 42% respondió que es el comunicarse en diferentes contextos sociales, el 17% que es expresarse de una manera natural y humana, el 13% que es comunicarse y disfrutar de conocer la lengua, el 12% que los alumnos se comuniquen sin pensar y formen nuevos hábitos, y el 8% entender y traducir textos. Nadie eligió las opciones de comunicarse sin traducir, comunicarse y aprender sobre su propia lengua, o comunicarse sin barreras psicológicas. El 8% de los profesores encuestados indicó que no encontraron una respuesta en ninguna de las opciones dadas (ver Figura 8).

Aquí se nota que el profesor intenta ser comunicativo en su forma de enseñanza debido a que en los resultados se observa que la parte comunicativa en diversos contextos sociales, la expresión humana, o comunicarse y disfrutar de conocer la lengua sobresale de los objetivos de los profesores.

Figura 8. Objetivo del profesor en el salón de clases



PREGUNTA 9

A partir de las actividades que realiza en el salón de clase, coloque en orden de importancia (del 1 a 8), las que principalmente lleva a cabo:

La pregunta sobre el tema de las actividades utilizadas en el salón de clase, arrojó los siguientes datos (ver Figura 9 siguiente; Anexo 6 contiene las gráficas más detalladas):

La opción preferida fue la estimulación de la imaginación de situaciones comunicativamente auténticas (opción C).

En segundo lugar eligieron la estimulación auditiva y ejecución de acciones concretas por parte del estudiante (opción D).

La práctica de conversaciones en inglés (opción B) fue la actividad que se colocó en tercer lugar.

En cuarto lugar se encontró la ejecución de actividades con materiales auténticos como periódicos, programas de radio o televisión (opción H).

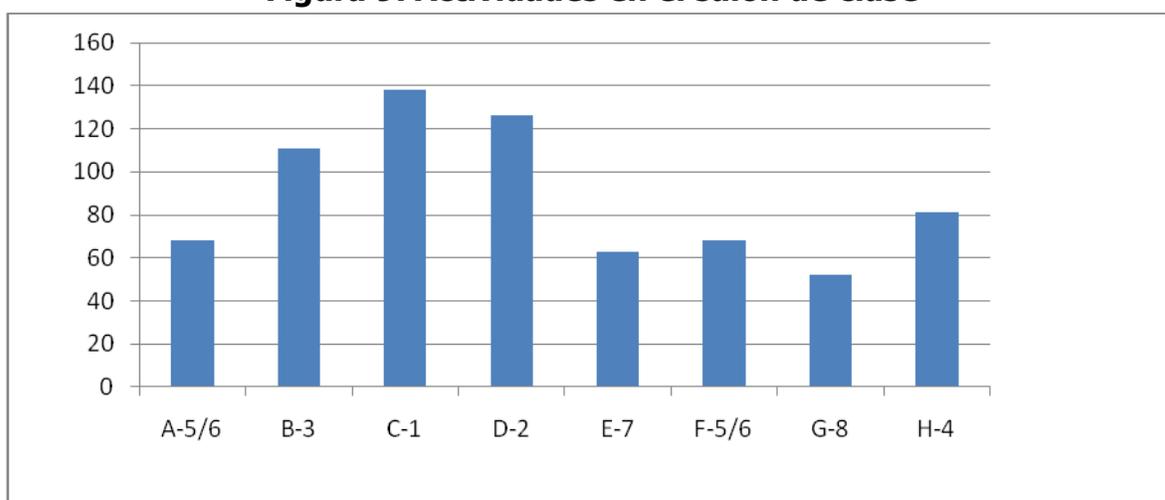
La opción A, la traducción de la lengua meta a lengua nativa, y la opción F, actividades con grabación, transcripción, y reflexión de conversaciones de los estudiantes, ocuparon el quinto y sexto lugares.

La práctica de pronunciación con ayuda de una tabla de colores asociados con sonidos (opción E) se colocó en séptimo lugar.

La memorización de diálogos a través de la repetición (opción G) fue colocado en el último lugar.

Aquí se observa que los profesores utilizan diversas actividades, aunque prefieren aquellas que están relacionadas con la forma de estimular la imaginación y hacer al estudiante sentirse cómodo. No optan por actividades basadas en la memorización o repetición.

Figura 9. Actividades en el salón de clase



PREGUNTA 10

Coloque en orden del 1 al 8, las habilidades que trabaja en la clase:

Las respuestas de los docentes sobre las habilidades desarrolladas en el salón de clase arrojaron la siguiente información (ver Figura 10 que sigue; Anexo 7 contiene las gráficas más detalladas).

La opción más elegida fue la habilidad auditiva y pronunciación (opción 1G).

La segunda opción fue gramática y pronunciación (opción 2F).

La opción 3B, se inicia con producción oral a través de la lectura en voz alta y cubre las habilidades auditiva, escrita, oral y de lectura, la ubican en tercer lugar.

Producción oral, diálogos y lectura (opción 4C) la ubican en cuarto lugar.

La opción 5A, la lectura y escritura, ocupó el quinto lugar.

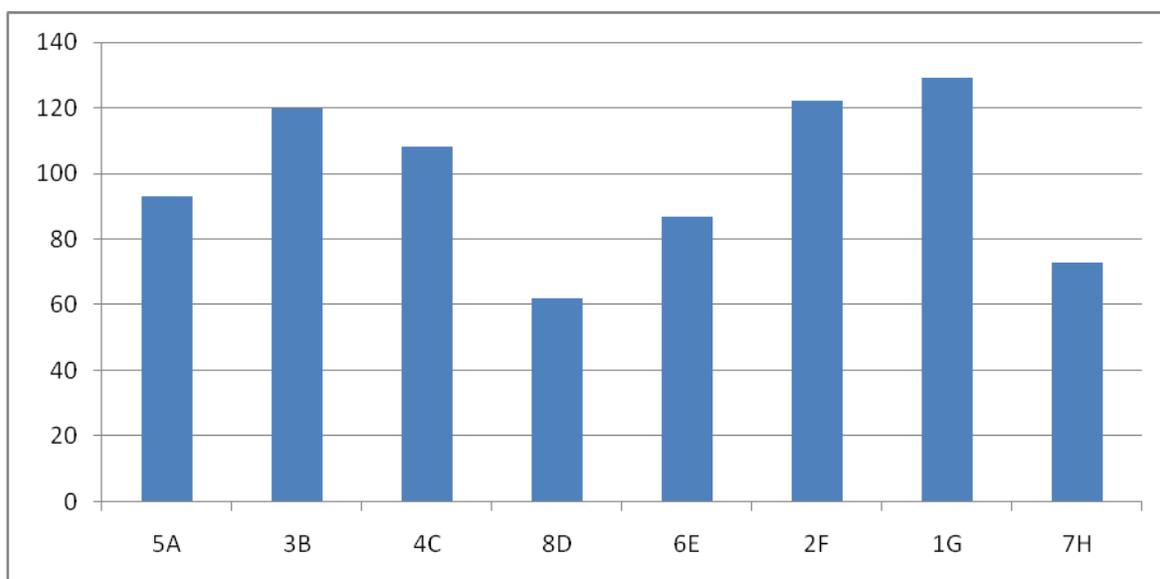
Después, la opción 6E, pronunciación, porque los sonidos son básicos para la lengua, fue colocada en sexto lugar.

Producción oral, para comunicarse competitivamente (opción 7H), la ubican en séptimo lugar.

Finalmente, la opción 8D, producción oral (seguir el proceso natural de adquisición de su propia lengua) y comprensión auditiva, fue ubicada en octavo lugar.

Se puede apreciar aquí las diferentes maneras en que el profesor establece los objetivos para la clase para incluir las diferentes habilidades. No se puede observar ningún patrón en sus respuestas, pero algunos prefieren abarcar más habilidades que otras.

Figura 10. Habilidades trabajadas en el salón de clase



PREGUNTA 11

Coloque en orden del 1 al 8 qué materiales y equipo utiliza más en el salón de clase:

Las respuestas de los docentes sobre la pregunta de los recursos didácticos más utilizados en el salón de clase arrojaron la siguiente información (ver Figura 11 abajo; Anexo 8 contiene las gráficas más detalladas)

El uso de textos en inglés y pizarrón (opción 1A) fue la opción más elegida.

La opción 2D, imágenes, dibujos, historias ilustradas con imágenes y pizarrón, la ubican en segundo lugar.

El uso de grabadora, pizarrón y copias (opción 3G) se colocó en tercer lugar.

La opción 4F, grabadora y pizarrón, la ubican en cuarto lugar.

En quinto lugar se colocó la opción 5B, los dibujos y pantomima.

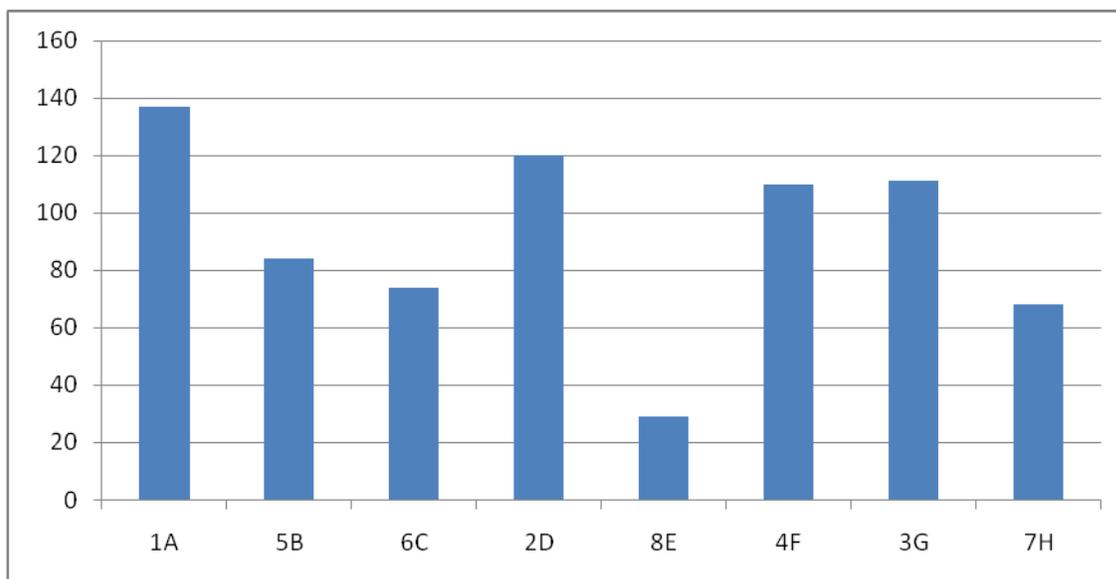
La opción 6C, salón cómodo, pizarrón, grabadora y música ambiental, la ubican en sexto lugar.

El uso de materiales auténticos como artículos de periódicos, programas de radio y televisión (opción 7H) se encuentra en séptimo lugar.

La opción 8E, la tabla de colores que se asocian con sonidos, la ubican en el último lugar.

Aquí se percibe que la mayoría de los profesores se inclinan por materiales tradicionales que seguro tendrán que ver con el tipo de escuela donde se labora y utilizan los recursos que están al alcance de su mano y que pueden adaptar en ese lugar de trabajo. El uso de las imágenes ayuda a facilitar esta idea.

Figura 11. Materiales usados en la clase



PREGUNTA 12

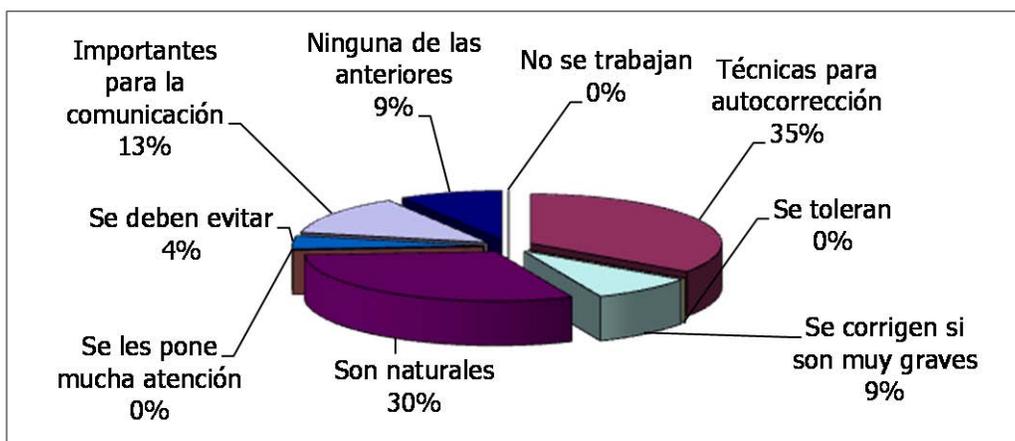
En la dinámica educativa en ocasiones los alumnos cometen errores. ¿Cómo concibe estos errores?

Las respuestas de los docentes cuando se les preguntó cómo se trabajan los errores en clase fueron, los siguientes:

En primer lugar, que el 35% emplea técnicas que promuevan la autocorrección de los alumnos. Después, el 30% piensa que los errores son naturales y una parte del proceso. El 13% considera que los errores de forma son parte de la comunicación. El 9% sólo se corrige errores muy graves. Otro 9% indicó que no se trabaja con ninguna de las características dadas. El 4% señaló que los errores deben evitarse lo más posible. Finalmente, ninguno de los maestros afirmó que no presta atención al error o que tolera los errores. Lo más importante es el contenido, no la forma y no trabaja con los errores con un cero por ciento (ver Figura 12).

En el caso de los errores, se refleja que un poco más de la mitad de los profesores los toman en cuenta como parte importante del aprendizaje y la otra parte de los profesores no considera a los errores como parte de este proceso.

Figura 12. Tratamiento de los errores producidos en el salón de clases



PREGUNTA 13

¿En la enseñanza de la lengua hace referencia a los componentes culturales de esta?

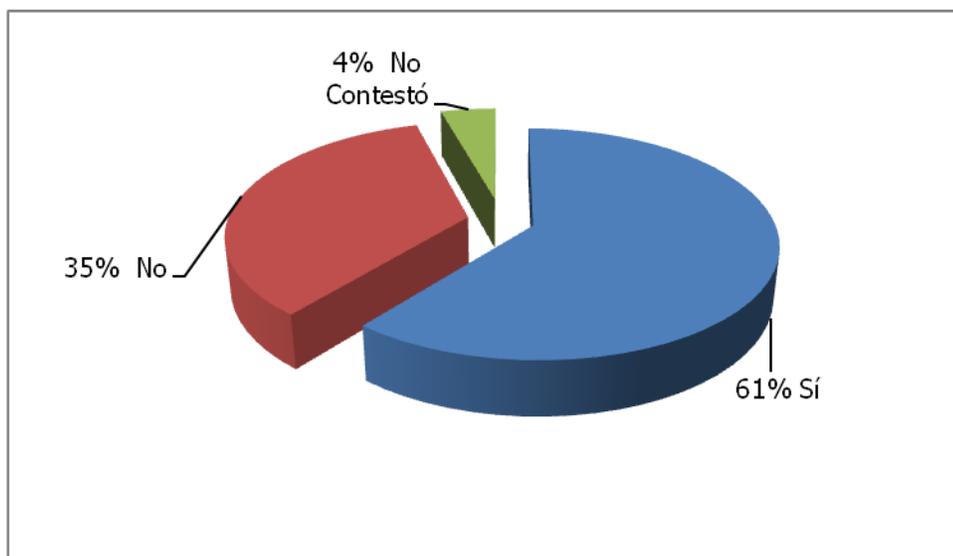
- a) SÍ b) NO

Si la respuesta es afirmativa, pase a la pregunta 14, si no, continúe con la pregunta 15.

Del 100% de profesores, el 61% dijo que sí utiliza los aspectos culturales de la lengua en la clase, mientras que el 35% señaló que no los utiliza y el 4% no contestó (ver Figura 13).

Ésta es una pregunta muy general y, aunque la mayoría de los profesores respondió afirmativamente, es difícil saber exactamente qué es lo que cada uno entiende por los aspectos culturales de la lengua y por lo tanto cómo los aborda en la clase.

Figura 13. Revisión de aspectos culturales en el salón de clases



PREGUNTA 14

¿Qué aspectos culturales de la lengua inglesa aborda en clase? Coloque en orden del 1 al 8

En la pregunta sobre cuáles aspectos culturales abordan en la clase, los 14 profesores (61%) que respondieron que sí los incluyen, arrojaron la siguiente información (ver Figura 14 abajo; Anexo 9 contiene las gráficas más detalladas):

En primer lugar, seleccionaron la opción D, el estilo de vida que tienen los hablantes de la lengua.

La opción C, la cultura es parte de la vida diaria de los hablantes de la lengua, la ubican en segundo lugar.

El comportamiento cotidiano de los hablantes de la lengua (opción G) se colocó en tercer lugar.

La opción E, la realidad o espíritu como expresión de los hablantes de la lengua, fue ubicada en cuarto lugar.

En quinto lugar se ubicó la opción B, la historia y geografía de los habitantes donde se habla de la lengua meta.

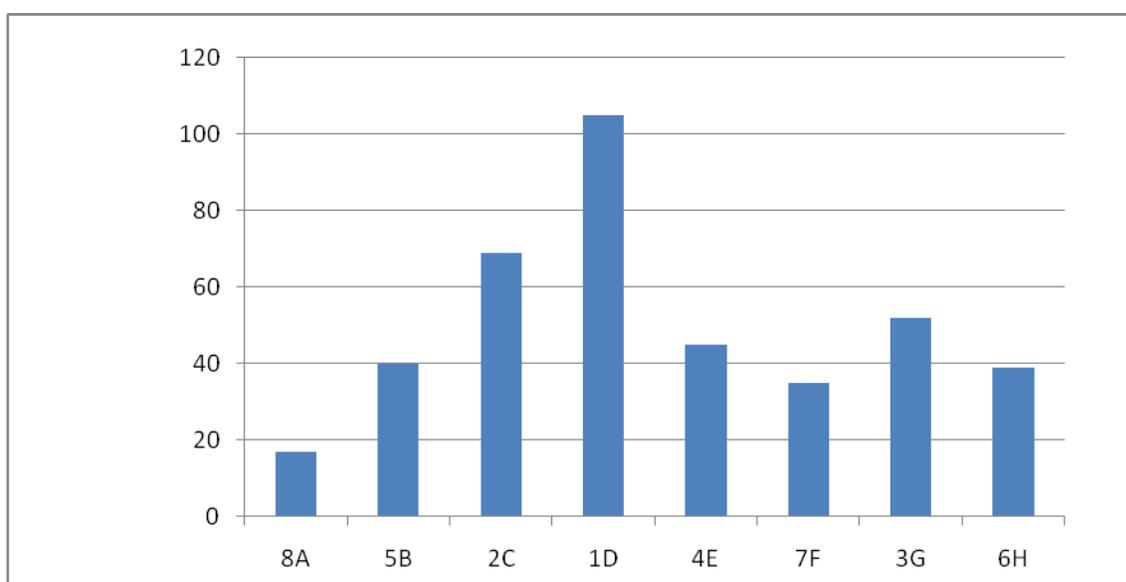
La opción H, el estilo de vida y aspectos del comportamiento no verbal para la comunicación de los hablantes de la lengua, se colocó en sexto lugar.

La cultura integrada con la lengua (opción F) la ubican en séptimo lugar.

La opción A, sobre la literatura y las artes, la ubican en octavo lugar.

Podemos detectar que más de la mitad de la población total de profesores dice que sí aborda los aspectos culturales de la lengua y el interés principal son los aspectos sobre el estilo de vida cotidiana que tienen los hablantes de la lengua.

Figura 14. Aspectos culturales

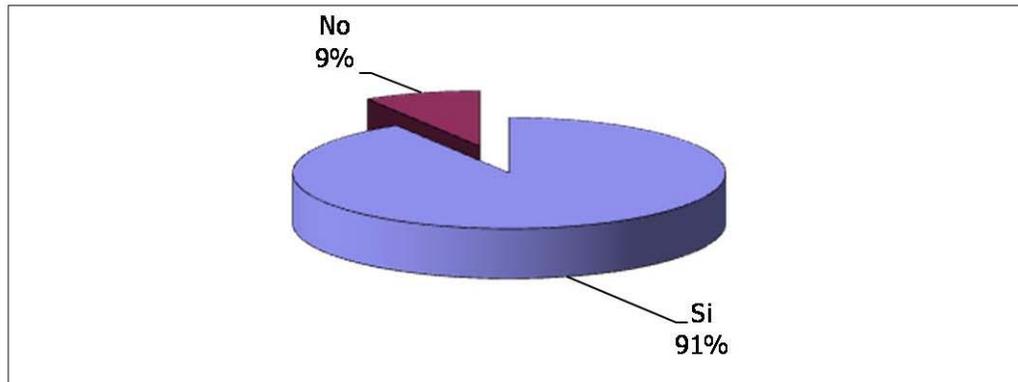


PREGUNTA 15

¿Cómo enseña los aspectos gramaticales de la lengua inglesa? Elija sólo una opción.

La manera en que los profesores abordan los aspectos gramaticales en clase fue el tema de la pregunta quince. La encuesta arrojó la siguiente información: un 26% extrae la gramática de las conversaciones del libro. El 18% retoma la gramática a partir de las necesidades de los estudiantes. El 13% trata aspectos gramaticales, sin retomarlos con frecuencia. Otro 13% presenta la gramática de forma inductiva. El 9% enseña gramática a través de forma y funciones de la lengua. El 4% pone énfasis en la forma imperativa. Por otro lado, el 17% indicó

Figura 16. Uso de la lengua nativa



PREGUNTA 17

Coloque del 1 al 8 el papel que juegan la L1 y la LE.

De los profesores que afirmaron usar la L1 en sus clases, se les preguntó del papel del español y el inglés dentro de una clase; los datos son los siguientes (ver Figura 17; Anexo 10 contiene las gráficas más detalladas):

La opción 1E, el español es para dar instrucciones, la ubican en primer lugar.

Traducir textos de inglés al español (opción 2A) la ubican en segundo lugar.

En tercer lugar, seleccionaron la opción 3G, el inglés predomina porque el español puede interferir en el manejo del inglés y por eso el español se usa lo menos posible.

La opción 4F, el español es importante porque a través de él se ven los equivalentes de inglés para la producción oral, fue ubicada en cuarto lugar.

El inglés se usa sólo para actividades comunicativas, para explicaciones y para aclaración de dudas (opción 5H) la ubican en quinto lugar.

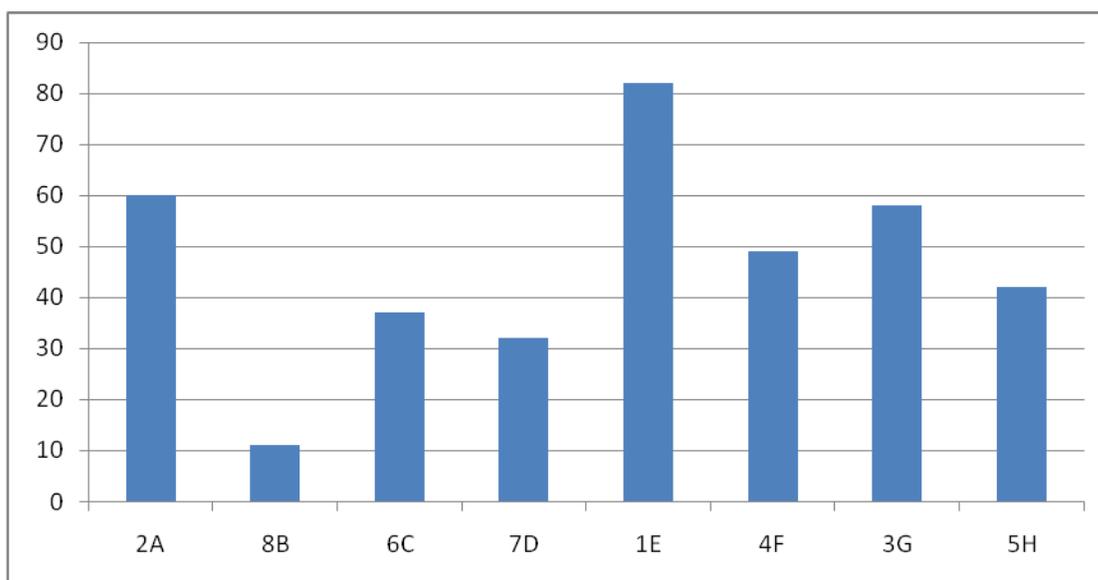
La opción 6C, se traducen diálogos de inglés a español; el español se usa lo menos posible, fue colocada en sexto lugar.

En séptima lugar se encuentra la opción 7D, no se utiliza el español, el estudiante produce el inglés cuando se siente listo.

Finalmente, no se utiliza el español (opción 8B), la ubican en octavo lugar.

Aquí se nota cómo, en términos generales, el profesor prefiere utilizar la L1 lo menos posible para que no interfiera con el manejo del inglés. Sin embargo, lo usa cuando puede agilizar el aprendizaje.

Figura 17. Papel de la L1 y L2



PREGUNTA 18

¿Conoce los métodos de enseñanza de la lengua inglesa?

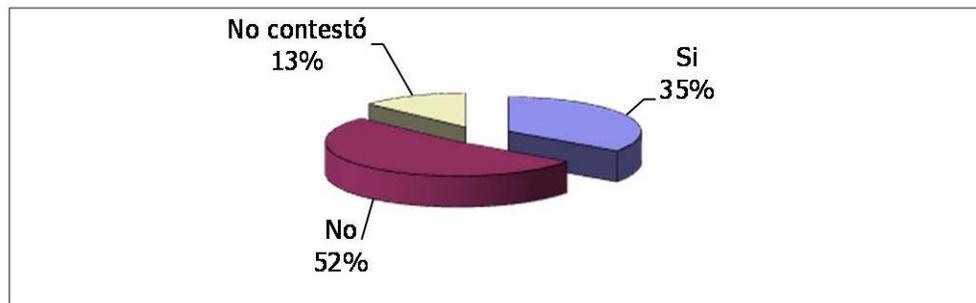
a) SÍ

b) NO

Si su respuesta es afirmativa, siga con la pregunta 19, si no, termine con el cuestionario.

En esta pregunta, 52% respondió que no conoce los métodos de enseñanza de lenguas (en este caso inglés), 35% respondió que sí los conoce, y 13% no contestó (ver Figura 18). Esto indica que más de la mitad de los profesores no conoce los métodos.

Figura 18. Conocimiento de los métodos de enseñanza de lenguas



PREGUNTA 19

Enúncielos. [Los métodos de enseñanza de la lengua inglesa que conoce]

De los profesores que respondieron que conocen los métodos (35% del total de los profesores), el método que más señalaron es el comunicativo (24%), después el método directo (16%), seguido por el método gramática-traducción (12%), el *suggestopedia* (12%) después el método aprendizaje comunitario (8%), el método audio-lingual (8%), el método respuesta física total (8%), y el método silencioso (8%). Finalmente el 4% indicó que conocen otros métodos.

El 35% de la población de profesores que dice que conoce los métodos de enseñanza de inglés, se consideró el 100% para obtener los porcentajes de cada elección de métodos. Hubo quien mencionó otras técnicas (trabajar en equipos o trabajo en pares), pero finalmente de este porcentaje, el más mencionado como conocido fue el método comunicativo.

PREGUNTA 20

¿En qué método podría ubicar su práctica docente?

Esta pregunta está relacionada con las dos preguntas anteriores. Aquí se tomó en cuenta nuevamente al 35% de los profesores que (en la pregunta 18) contestó que sí conocen los métodos como a la población total. En este reactivo se pidió al docente ubicar su práctica docente en algún método. Como respuesta, cinco profesores señalaron que utilizan el método comunicativo, dos respondieron que el método ecléctico, uno que combina el método deductivo con el inductivo,

dos más mencionaron que hacen uso de varios métodos dependiendo de las instalaciones, tema y necesidades de los alumnos.

Se observa que del 35% de profesores la mayoría dicen ubicar su práctica docente en el método comunicativo y los demás hacen uso de distintos métodos en sus clases diarias o dependiendo de las necesidades de los estudiantes sin tomar en cuenta a la institución.

De esta manera es como esta investigación fue diseñada, elaborada y aplicada a los profesores que imparten la materia de inglés para la Interacción Social e Inglés Interpersonal con el objetivo de obtener la perspectiva de ellos sobre su propia práctica docente. Los resultados ofrecen una visión variada e interesante de este grupo de profesores de inglés.

CONCLUSIONES

La formación profesional en la enseñanza de lenguas proporciona a los profesores (estudiantes en formación) amplias bases académicas y culturales les ayuda a comprender a la sociedad contemporánea y les prepara para asumir un papel satisfactorio dentro de ella. Es importante que los profesores provean un ambiente de aprendizaje y que traten al lenguaje como un proceso social. El aprender a enseñar es un proceso a lo largo de la vida profesional, ya que la formación da flexibilidad para enfrentar situaciones cambiantes porque se busca el desarrollo social y personal del individuo junto con la preparación profesional.

Para la Institución quien ofrece diferentes oportunidades para los profesores que continúan aprendiendo, es importante tener una imagen clara de su situación. Es por esto que se decidió realizar este estudio de los profesores y su percepción de su práctica de enseñanza.

Este estudio fue una investigación exploratoria sobre lo que los profesores que impartían la materia de inglés que laboraban en los planteles del CONALEP de la Representación Valle de Toluca dijeron que hacían en su práctica docente, es decir, conocer a través de ellos la realidad de sus propias posibilidades dentro del salón de clases.

Con la finalidad de sustentar la presente investigación se realizó una búsqueda de información relacionada con el CONALEP y la materia de inglés para conocer las características de esta Institución y su forma de trabajo con la asignatura antes citada. Los hallazgos fueron que la Institución tiene como propósito preparar profesionales calificados para el sector productivo del país, y con respecto a la materia de inglés tiene como meta preparar profesionales para que comuniquen mensajes orales y escritos relacionados con los lugares y la vida cotidiana en esa lengua. No obstante se nota que la Institución ha puesto poca atención a los planes de trabajo, así como el perfil que requieren de los docentes y la forma de evaluar cada una de las unidades contenidas en el programa de la materia de Inglés.

Se hizo una investigación documental relativa a los enfoques contemporáneos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como una base conceptual para entender las percepciones que los profesores tienen de su práctica de enseñanza dentro del contexto de la didáctica de las lenguas.

Asimismo se hizo una investigación de campo dentro de los planteles del CONALEP Representación Valle de Toluca, ubicados en diferentes puntos del Estado de México, en donde se aplicó un cuestionario a los profesores que impartían la materia de inglés. El cuestionario se diseñó a partir de una tabla de especificaciones en donde se tomaron en cuenta aspectos como conceptos, categorías, indicadores, y reactivos, misma que fue de gran ayuda para el orden de las preguntas.

Se apreció una brecha considerable entre los programas oficiales de la Institución y las pretensiones mismas del CONALEP y la realidad de la Institución, la población y cómo los profesores visualizan su práctica. De hecho, en el estudio que se realizó, se aprecia que no cumplen estas expectativas los profesores de inglés.

Se observó que el interés de cada profesor varía con respecto a las técnicas de enseñanza y los recursos. Por otro lado, los profesores tienen en común la **percepción de su papel como "facilitadores y directores" así como objetivos enormemente comunicativos.**

La realidad de la institución, así como las características de la población estudiantil, hace difícil que los profesores lleven a cabo mucho de lo que les gustaría aplicar o trabajar en práctica.

Una buena manera de acercar las metas de la institución y las necesidades y expectativas de la práctica de los profesores es ofrecerles oportunidades para poder continuar su formación por medio de cursos, talleres y conferencias.

Para identificar las áreas en las cuales sería de gran ayuda ofrecer al profesor ayuda adicional, es importante saber cómo los profesores visualizan su práctica de enseñanza.

Este estudio ofrece un panorama inicial de las percepciones que los profesores tienen de su práctica. En este sentido, es un estudio singular, ya que en la mayoría de los análisis de las situaciones de enseñanza, no se comienza con las percepciones de los profesores.

Entre los hallazgos más interesantes, el estudio identificó que un área donde puede ser útil ofrecer actualización adicional es sobre los métodos de enseñanza. Igualmente, apoyo en otras áreas, como los aspectos culturales de los países de habla inglesa, podría incrementar la preparación del profesorado. Esto traería la posibilidad de mejorar la enseñanza de lenguas dentro del CONALEP.

Finalmente, esta investigación puede llevar a otras nuevas que sean de utilidad tanto a estudiosos de la lengua como a autoridades del CONALEP. Por ejemplo, sería interesante:

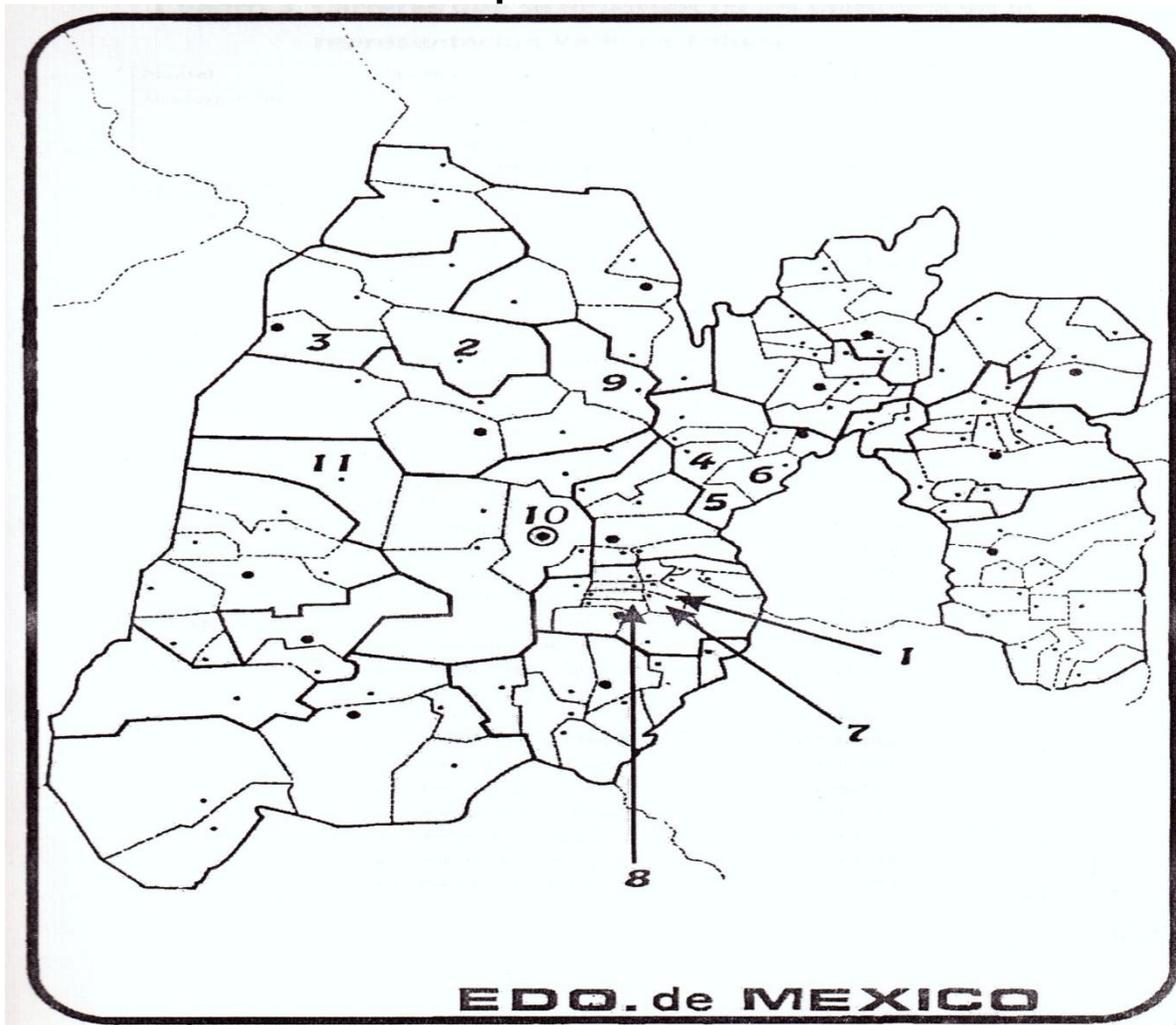
- Hacer observaciones del salón de clases de profesores de las áreas identificadas en el estudio para mirar otra perspectiva de lo que está sucediendo dentro del salón.
- Conocer cuáles materiales son necesarios u óptimos en estas instituciones para la enseñanza de lenguas.
- Obtener la perspectiva de los estudiantes sobre los profesores y su práctica docente.
- Hacer un registro de las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes.

La manera en que se puede dar a conocer esta investigación es por medio de los medios de comunicación; en este caso uno de los más pertinentes y efectivos puede ser la red y las páginas de redes sociales, así como las asociaciones de maestros de enseñanza de inglés o en actividades multidisciplinarias.

Se espera que este estudio haya comenzado una discusión provechosa entre los que trabajamos en la enseñanza de lenguas extranjeras, y las instituciones públicas donde se enseñen lenguas extranjeras.

ANEXO 1

Mapa del Estado de México

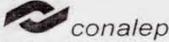


Planteles de la representación Valle de Toluca

PLANTEL
1. Almoloya del Río
2. Atlacomulco
3. El Oro
4. El Zarco
5. Huixquilucan
6. Lerma
7. Santiago Tianguistenco
8. Santiago Tilapa
9. Temoaya
10. Toluca
11. Villa Victoria

ANEXO 2

Programa de estudios de la materia Inglés Interpersonal


Educación Profesional Técnica

Programa de Estudios

Nombre INGLES INTERPERSONAL		CLAVE	B100	004	0
Carrera		ASIGNATURA	<input checked="" type="checkbox"/>	MODULO	<input type="checkbox"/>
Formación Básica <input checked="" type="checkbox"/> Ocupacional <input type="checkbox"/> Programa de Complementación Académica* <input type="checkbox"/>		Vigencia a partir de septiembre de 1997			
Área de Formación Lenguajes y Comunicación		Prerrequisitos			
Ubicación Curricular Semestre <input checked="" type="checkbox"/> Nivel Ocupacional <input type="checkbox"/>		NINGUNO			
Duración Total	54	Teoría	1	Práctica	2
				Créditos	4

Fundamentación

El empleo de diferentes códigos, es fundamental para el Profesional técnico, de ahí que además de su lengua materna como instrumento de comunicación, sea necesario el manejo de una lengua extranjera, como el inglés, en un nivel básico que le permita comunicarse en suficiencia en forma oral y escrita, así como interpretar algunos textos técnicos de su especialidad. Por esta razón, en el Conalep el aprendizaje del inglés se sustenta en un enfoque comunicativo que implica el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión y expresión escrita en diferentes situaciones significativas.

Descripción

La presente asignatura consta de tres unidades, en las cuales se manejarán diversas situaciones comunicativas que servirán de base para la adquisición de vocabulario, el empleo de diferentes estructuras gramaticales y la producción-recepción oral y escrita. En cada unidad y en cada sesión, es preciso promover la práctica de las cuatro habilidades, mencionadas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión y expresión escrita.

Objetivo General

Comunicar mensajes orales y escritos relacionados con las personas, los lugares y la vida cotidiana, mediante la utilización de estructuras gramaticales básicas y del vocabulario suficiente para la comunicación diaria.

Plan de Estudios '97

Secretaría Académica
Dirección de Desarrollo Curricular

1	10
---	----


Plan de Estudios '97

Carrera: _____ CLAVE: _____

	I SEMESTRE		II SEMESTRE		III SEMESTRE		IV SEMESTRE		V SEMESTRE		VI SEMESTRE	
	HR		HR		HR		HR		HR		HR	
	MATEMÁTICAS BÁSICAS	5	ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	5	MATEMÁTICAS TÉCNICAS	5			METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	3
	COMPUTACIÓN	3	APLICACIONES BAJO AMBIENTE GRÁFICO	3	HISTORIA DE MÉXICO	3	HISTORIA REGIONAL	3	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3		
	COMUNICACIÓN COTIDIANA Y LABORAL	4	COMUNICACIÓN EDUCATIVA	3	COMUNICACIÓN PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA	3						
	INGLÉS INTERPERSONAL	3	INGLÉS PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	3	MECÁNICA Y CALOR	3	ELECTROMAGNETISMO Y ÓPTICA	3				
	VALORES Y ACTITUDES	4	VALORES Y ACTITUDES EN LA VIDA SOCIAL Y PROFESIONAL	4	CALIDAD Y PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	54	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y MEJORA CONTINUA	54				
FO		234		234		252		378		468		522
		NIVEL SEMICALIFICADO			NIVEL CALIFICADO			NIVEL DE MANDO Y TÉCNICO MEDIO				
EPT	FB	18		18		14		6		6		3
	FO	234/184		234/184		306/184		432/184		468/184		522/184
	hrs / semana	32		31		31		30		32		32
PCA	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	QUÍMICA I	4	QUÍMICA II	4	MATEMÁTICAS IV	5	BIOLOGÍA	3	FILOSOFÍA	3
												22
												100

EPT Educación Profesional Técnica

PCA Programa de Complementación Académica

FB Asignaturas de Formación Básica

FO Módulos de Formación Ocupacional

Equilibrio en Porcentaje de Horas de la EPT

FO	65%
FB	35%



* Resolución DGB-EC-1/97 publicada en el Diario Oficial del día 17 de marzo de 1997.

Estrategias de Evaluación

Durante el curso, se realizarán tres evaluaciones:

Primera Evaluación: Unidad 1.- Considerando los siguientes aspectos: Comprensión auditiva 25% a través de los ejercicios de clase

Segunda Evaluación: Unidad Producción oral Evaluar mediante la práctica grupal y por parejas

Producción escrita Mediante redacción de oraciones relacionada con los temas de la unidad

Consolidación Prueba objetiva

Perfil del Docente

Profesor de Inglés certificado como por alguna institución y/o contar con una acreditación de suficiencia mínima de Forst Certificate

Dinámica, creatividad

Bibliografía Básica

- Conalep. *Inglés*. Mc Millan, México, 1997
- Taylor, James y otros. *Reflections Student's Book 1*. Mc Millan, México, 1994
- Taylor, James y otros. *Reflections Notebook 1* Mc Millan México, 1994

Bibliografía Complementaria

- Holden Susan y Mickey Rogers. *english Language Teaching. DELTI English Language*

ANEXO 3

Programa de estudios de la materia Inglés para la Interacción Social


Educación Profesional Técnica

Programa de Estudios

Nombre: INGLÉS PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL				CLAVE	B200	009	0
Carrera: Todas				ASIGNATURA	<input checked="" type="checkbox"/>	MÓDULO	<input type="checkbox"/>
Formación Básica <input checked="" type="checkbox"/> Ocupacional <input type="checkbox"/>		Programa de Complementación Académica* <input type="checkbox"/>		Vigencia a partir de septiembre de 1997			
Área de Formación: Lenguajes y Comunicación				Prerrequisitos			
Ubicación Curricular Semestre <input type="text" value="2"/> Nivel Ocupacional <input type="text"/>				Inglés Interpersonal			
Duración Total <input type="text" value="54"/>		Teoría <input type="text" value="1"/>	Práctica <input type="text" value="2"/>	Créditos <input type="text" value="4"/>			

Fundamentación

El manejo de una lengua extranjera en un nivel básico es relevante para el Profesional Técnico porque le permite desarrollar su competencia comunicativa a través de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita (Listening, reading, speaking and writing); lo que constituye el sustento para que más adelante, con el manejo del vocabulario técnico especializado, sea capaz de comprender instructivos y manuales de su profesión.

Descripción

El programa consta de tres unidades, a través de las cuales, el alumno manejará las funciones de pedir, explicar, preguntar y opinar, con relación a la comida; hallará y opinará sobre experiencias personales y planes y utilizará las formas verbales apropiadas para hablar acerca de acontecimientos del pasado.

Objetivo General

Expresar, en forma oral y escrita, mensajes relacionados con actividades cotidianas y sociales, utilizando los verbos modales y los tiempos presente y pretérito, para lograr una comunicación eficaz

* Resolución DGB-EQ-197 publicada en el Diario Oficial el día 17 de marzo de 1997.

Plan de Estudios '97

Secretaría Académica
 Dirección de Desarrollo Curricular

1	10
---	----


Educación Profesional Técnica

Plan de Estudios '97

Mapa Curricular Carrera: CLAVE:

	I SEMESTRE		II SEMESTRE		III SEMESTRE		IV SEMESTRE		V SEMESTRE		VI SEMESTRE	
	HR		HR		HR		HR		HR		HR	
FB	MATEMÁTICAS BÁSICAS	5	ESTADÍSTICA BÁSICA	5	MATEMÁTICAS TÉCNICAS	5		METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	3	
	COMPUTACIÓN	3	APLICACIONES BAJO AMBIENTE GRAFICO	3	HISTORIA DE MÉXICO	3	HISTORIA REGIONAL	3	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3		
	COMUNICACIÓN COTIDIANA LABORAL	4	COMUNICACIÓN EDUCATIVA	3	COMUNICACIÓN PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA	3						
	INGLÉS INTERPERSONAL	3	INGLÉS PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	3	MECÁNICA Y CALOR	3	ELECTROMAGNETISMO Y ÓPTICA	3				
	VALORES Y ACTITUDES	4	VALORES Y ACTITUDES EN LA VIDA SOCIAL Y PROFESIONAL	4	CALIDAD Y PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	54	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y MEJORA CONTINUA	54				
FO	234		234		252		378		498		825	
	NIVEL SEMICALIFICADO				NIVEL CALIFICADO				NIVEL DE MANDO Y TÉCNICO MEDIO			
EPT	FB	19		19		14		6		6	3	
	FO	234/19*		234/19*		300/19*		432/19*		468/19*	522/19*	
	hrs / semana	32		31		31		30		32	32	
											HORAS	%
											66	35
											122	66
											22	100

*PCA INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES 3 QUÍMICA I 4 QUÍMICA II 4 MATEMÁTICAS IV 5 BIOLOGÍA 3 FILOSOFÍA 3

<p>EPT Educación Profesional Técnica</p> <p>PCA Programa de Complementación Académica</p> <p>FB Asignaturas de Formación Básica</p> <p>FO Módulos de Formación Ocupacional</p> <p style="font-size: x-small;">* Resolución DGB-EQ-197 publicada en el Diario Oficial del día 17 de marzo de 1997.</p>	<p>Equilibrio en Porcentaje de Horas de la EPT</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="text-align: left;"> <p>FB 35%</p> <p>FO 65%</p> </div> </div> <table border="1" style="margin-top: 10px; width: 100px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">10</td> </tr> </table>	2	10
2	10		

CLAVE	B200	009	0
-------	------	-----	---

Estrategias de Evaluación

Durante el curso se realizarán tres evaluaciones, considerando los siguientes aspectos: Comprensión Auditiva (25%), Expresión Oral (25%), Expresión Escrita (25%) y una prueba objetiva relacionada con las estructuras y vocabulario de la unidad (25%).

Primera evaluación : Unidad 1 Modal auxiliars can/can't, should/shouldn't, some/any; much/many; food, sports, exercise y parts of the body.

Segunda evaluación : Unidad 2 Present progressive; hobbies, leisure activities, social activities, adjectives.

Tercera evaluación : Unidad 3 Simple past, who + simple past, possessive pronouns; past progressive: there was/were; inventions, occupations clothing and past tense verbs.

Perfil del Docente

- Profesor de Inglés certificado por alguna institución oficial o acreditación mínima de cursos intermedios del idioma o First Certificate del Consejo Británico.

Bibliografía Básica

- Taylor, James y otros. *Inglés para la interacción social*, Conalep-McMillan, México, 1998.

Bibliografía Complementaria

- Holden, Susan y Mickey Rogers. *English Language Teaching, DELTA*, México, 1997.

ANEXO 4

Población de profesores

SUJETO	PLANTEL	SEXO	EDAD	ESCOLARIDAD	ANTIGÜEDAD	VIAJE AL EXTRANJERO
1	Almoloya del Rio	Femenino	26-35	Teacher's course	6 años	Si, Houston Texas U.S.A.
2	Almoloya del Rio	Femenino	26-35		4 años	Chicago, Illinois U.S.A.
3	Atacomulco	Masculino	45-66	Pasante de Licenciatura- Ingeniería Mecánica	3 semestres	San Diego California y San Antonio Texas, U.S.A.
4	Atacomulco	Femenino	36-45	Teacher's course	3 años	Los Angeles California
5	Huixquilucan	femenino	36-45	Teacher's Course	3 años	No
6	Huixquilucan	femenino	26-35	Teacher's Course		No
7	Huixquilucan	femenino	18-25	Carrera técnica- Inglés	4 años y medio	No
8	Lerma	femenino	36-45	Secretaria Bilingüe, Teacher's course	8 años, 6 meses	No
9	Lerma	femenino	26-35	Secretaria bilingüe	2 años 6 meses	No
10	El Oro	femenino	46-55	Teacher's course, Formación de profesores, pasante de licenciatura	3 años	U.S.A. Canadá, Dinamarca, Suecia, Alemania
11	El Oro	femenino	46-55	Pasante de licenciatura en Inglés	19 años	No
12	Santiago Tianguistenco	Masculino	36-45	Pasante de licenciatura en Administración	3 años	Vancouver Canadá, Chicago Illinois
13	Santiago Tianguistenco	femenino	26-35	Licenciatura en Turismo	2 años	U.S.A.
14	Santiago Tilapa	femenino	36-45	Pasante de Relaciones Internacionales	4 años	No
15	Temoaya	Masculino	26-35	Pasante de licenciatura	6 años	No
16	Temoaya	Femenino	18-25	Pasante de licenciatura	5 años	No
17	Temoaya	Masculino	26-35	Licenciatura	2 meses	Kailua, Hawaii
18	Toluca	femenino	26-35	Licenciatura en Turismo	2 años	Houston
19	Toluca	Femenino	46-55	Maestría	20 años	No
20	Toluca	femenino	26-35	Licenciatura en Estomatología	7 meses	No
21	Villa Victoria	Masculino	18-25	PET Universidad de Cambridge	2 meses	No
22	El Zarco	femenino	26-35	Carrera Técnica, Especialidad en Inglés	2 años	No
23	El Zarco	femenino	26-35	Carrera Técnica	6 años y medio	No

ANEXO 5

La tabla de especificaciones

CONCEPTO	INDICADOR	INDICE	REACTIVO
1.- DEMOGRÁFICO	1.1 GÉNERO	1.1.1 FEMENINO/MASCULINO	1. Indique su sexo a) Femenino b) Masculino
	1.2 EDAD	1.2.1 RANGO DE EDAD	2. Indique el rango de edad en que se encuentra a) 18 – 25 años b) 26 – 35 años c) 36 - 45 años d) 46 – 55 años e) 56 – 65 años f) 66 – más años
	1.3 ESCOLARIDAD	1.3.1 NIVEL DE ESCOLARIDAD	3. Indique su nivel de escolaridad a) Preparatoria b) Carrera Técnica c) <i>Teacher's Course</i> d) Formación de profesores de la UNAM e) Pasante de Licenciatura f) Licenciatura g) Maestría h) Doctorado i) Otro _____
	1.4 EXPERIENCIA LABORAL	1.4. ANTIGÜEDAD DOCENTE	4. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en el CONALEP? _____
	1.5 VIAJE AL EXTRAJERO	1.5.1 VIAJE AL EXTRAJERO	5. ¿Ha viajado al extranjero? En caso de que su respuesta sea afirmativa, especifique el lugar. a) Sí _____ b) No _____
2.- QUEHACER DOCENTE	2.1 ACTORES EDUCATIVOS	2.1.1 TRADICIONAL CONSEJERO LÍDER DIRIGENTE	6. ¿Cómo se concibe como profesor? a) Muy tradicional, es autoritario. b) Dirige las actividades y permite al alumno participar en clase. c) Aporta modelos verbales y dirige todas las conductas del estudiante. d) Técnico o Ingeniero, da ayuda cuando es necesario. e) Consejero, entiende y apoya a sus alumnos hábilmente. f) Activador del aprendizaje, guía todas las actividades. g) Líder, dirige y controla la actitud del lenguaje de los estudiantes. h) Facilitador, establece situaciones para promover la comunicación. i) Ninguna de las anteriores. Especifique _____
	2.2 ESTUDIANTES	2.2.1 PASIVO DEPENDIENTE IMITADOR	7. ¿Cómo concibe al alumno? a) Pasivo, no produce ni interactúa. b) No muy pasivo. c) Medianamente activo, tiene confianza y respeto hacia el profesor. d) Sólo produce cuando se siente capaz. e) Utiliza lo que sabe, se compromete en la exploración de la lengua. f) Depende mucho del profesor. g) Es imitador de los modelos del profesor. h) Es comunicador, negocia el significado. i) Ninguna de las anteriores. Especifique _____

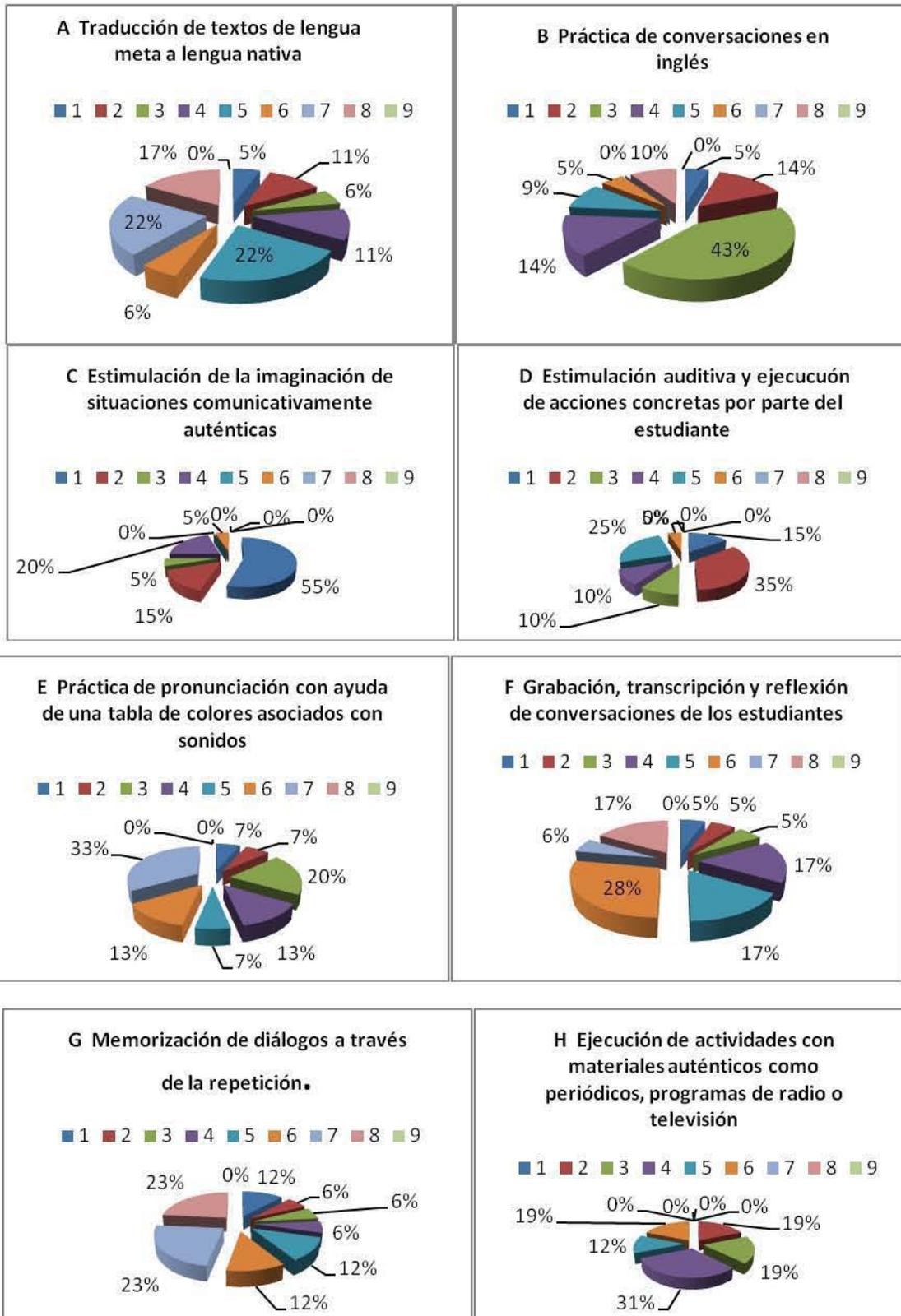
	2.3 OBJETIVO DEL CURSO	2.3.1 TRADUCIR COMUNICAR DISFRUTAR USAR LA LENGUA	8. ¿Cuál es su principal objetivo durante el curso? a) Que el alumno entienda y traduzca textos literarios escritos en la lengua meta. b) Que el alumno sepa comunicarse en la lengua meta, para lograrlo el alumno no debe traducir. c) Que el alumno aprenda a utilizar la lengua meta comunicativamente. Los estudiantes necesitan aprender la lengua muy bien, para usarla automáticamente sin detenerse a pensar y formar nuevos hábitos. d) Que el alumno sea capaz de usar la lengua para expresar sus pensamientos, percepciones y sentimientos. e) Que el alumno acelere el proceso de aprendizaje de una lengua meta para la comunicación diaria. Para lograrlo, se deben quitar las barreras psicológicas de los estudiantes. f) Que el alumno utilice la lengua meta comunicativamente y que aprenda sobre su propia lengua. g) Que el alumno disfrute de aprender a comunicarse en la lengua meta. h) Que el alumno sea competitivamente comunicativo, que sea capaz de usar la lengua meta apropiadamente en cualquier contexto social. i) Ninguno de las anteriores. Especifique _____
	2.4 ACTIVIDADES EN EL SALÓN DE CLASE	2.4.1 TRADUCCIÓN DIÁLOGOS PRONUNCIACIÓN MEMORIZACIÓN	9. A partir de las actividades que realiza en el salón de clase, coloque en orden de importancia (del 1 a 8), las que principalmente lleva a cabo: a) Traducción de textos de lengua meta a lengua nativa. b) Práctica de conversaciones en inglés. c) Estimulación de la imaginación de situaciones comunicativamente auténticas. d) Estimulación auditiva y ejecución de acciones concretas por parte del estudiante. e) Práctica de pronunciación con ayuda de una tabla de colores asociados con sonidos. f) Grabación, transcripción y reflexión de conversaciones de los estudiantes. g) Memorización de diálogos a través de la repetición. h) Ejecución de actividades con materiales auténticos como periódicos, programas de radio o televisión. i) Ninguna de las anteriores. Especifique _____
	2.5 DESARROLLO DE HABILIDADES	2.5.1 AUDITIVA ORAL LECTURA ESCRITA	10. Coloque en orden del 1 al 8, las habilidades que trabaja en la clase: a) Lectura y Escritura b) Se inicia con producción oral a través de la lectura en voz alta y cubre las habilidades de hablar, escribir, auditiva y oral. c) Producción oral, diálogos y lectura d) Producción oral (seguir el proceso natural de adquisición de la L1) y habilidad auditiva. e) La pronunciación, porque los sonidos son básicos para la lengua. f) Gramática y pronunciación. g) Habilidad auditiva y pronunciación. h) Producción oral para comunicarse competitivamente. i) Ninguna de las anteriores. Especifique _____
	2.6 RECURSOS DIDÁCTICOS	2.6.1 MATERIALES Y EQUIPO	11. Coloque en orden del 1 al 8 qué materiales y equipo utiliza más en el salón de clase:

			<p>a) Textos en inglés y pizarrón. b) Dibujos y pantomima c) Salón cómodo, pizarrón, grabadora y música ambiental. d) Imágenes, dibujos, historias ilustradas con imágenes y pizarrón. e) Tabla de colores que se asocian con sonidos. f) Grabadora y pizarrón. g) Grabadora, pizarrón y copias. h) Materiales auténticos como artículos de periódicos, programas de radio y televisión reales. i) Ninguno de los anteriores. Especifique.</p>
	2.7 MANEJO DE ERRORES	2.7.1 CONCEPCIÓN DE LOS ERRORES	<p>12. En la dinámica educativa en ocasiones los alumnos cometen errores. ¿Cómo concibe estos errores? Selecciones sólo una respuesta. a) No trabaja con los errores. b) Emplea técnicas que promuevan la autocorrección de los estudiantes. c) Los tolera. Lo importante es el contenido, no la forma. d) Sólo corrige errores muy graves. e) Como naturales, son parte del proceso de aprendizaje. f) No pone atención al error. El profesor dirige a los alumnos. g) Considera que deben evitarse lo mayor posible. h) Los errores de forma son tolerados y se ven como resultado natural del desarrollo de la comunicación. i) Ninguna de las anteriores. Especifique _____</p>
	2.8 CULTURA	2.8.1 COMPONENTES CULTURALES	<p>13. ¿En la enseñanza de la lengua hace referencia a los componentes culturales de esta? a) Sí b) No</p>
		2.8.2 REFERENCIA AL COMPONENTE CULTURAL	<p>14. ¿Qué aspectos culturales de la lengua inglesa aborda en clase? a) La literatura y las artes. b) La historia y geografía de los hablantes de la lengua. c) Parte de la vida diaria de los hablantes de la lengua. d) El estilo de vida que tienen los hablantes de la lengua. e) La realidad o espíritu, como expresión de los hablantes de la lengua. f) La cultura integrada con la lengua. g) El comportamiento cotidiano de los hablantes de la lengua. h) El estilo de vida y aspectos como el comportamiento no verbal para la comunicación de los hablantes de la lengua. i) Ninguna de las anteriores. Especifique. _____</p>
	2.9 GRAMÁTICA	2.9.1 ASPECTOS GRAMATICALES	<p>15. ¿Cómo enseña los aspectos gramaticales de la lengua inglesa? Elija sólo una opción. a) En forma deductiva. b) En forma inductiva. c) Se presentan aspectos gramaticales, pero no excesivamente. d) Se enfatizan en las estructuras gramaticales de forma imperativa. e) No existe. f) A partir de las necesidades de los estudiantes.</p>

			<p>g) A partir de los ejercicios de conversación que establece el libro de trabajo.</p> <p>h) A partir de las formas, significados y funciones de la lengua.</p> <p>i) Ninguna de las anteriores. Especifique.</p> <p>_____</p>
	2.10 LENGUA 1 Y LENGUA 2	2.10.1. USO DE LA L1 Y L2	<p>16. ¿En la enseñanza de la lengua, utiliza la L1 para la enseñanza de la LE?</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>
		2.10.2 PAPEL DE LA L1 Y LA L2 EN EL SALÓN DE CLASE.	<p>17. Coloque del 1 al 8 el papel que juegan la L1 y la LE.</p> <p>a) Se traducen textos de LE a L1.</p> <p>b) No se utiliza la L1.</p> <p>c) Se traducen diálogos de LE a L1. La L1 se usa lo menos posibles.</p> <p>d) No se utiliza la L1 el estudiante produce la LE cuando se siente listo.</p> <p>e) La L1 se usa para dar instrucciones o para mejorar pronunciación.</p> <p>f) La L1 es importante porque a través de ella se ven los equivalentes de la LE para la producción oral.</p> <p>g) La LE predomina, porque la L1 puede interferir en el manejo de la LE. La L1 se usa lo menos posible.</p> <p>h) La LE se usa para actividades comunicativas, para explicaciones y para aclaración de dudas.</p> <p>i) Ninguna de las anteriores. Especifique.</p> <p>_____</p>
3.- POSICIÓN PERSONAL SOBRE EL QUEHACER DOCENTE	3.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS	3.1.1 CONOCIMIENTO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS	<p>18. ¿Conoce los métodos de enseñanza de la lengua inglesa?</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>
		3.1.2 ENUNCIACIÓN DE CONOCIMIENTO DE MÉTODOS	<p>19. Enuncie los métodos que conozca.</p> <p>_____</p>
		3.1.3 UBICACIÓN DE MÉTODOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE	<p>20. ¿En qué método podría ubicar su práctica docente?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

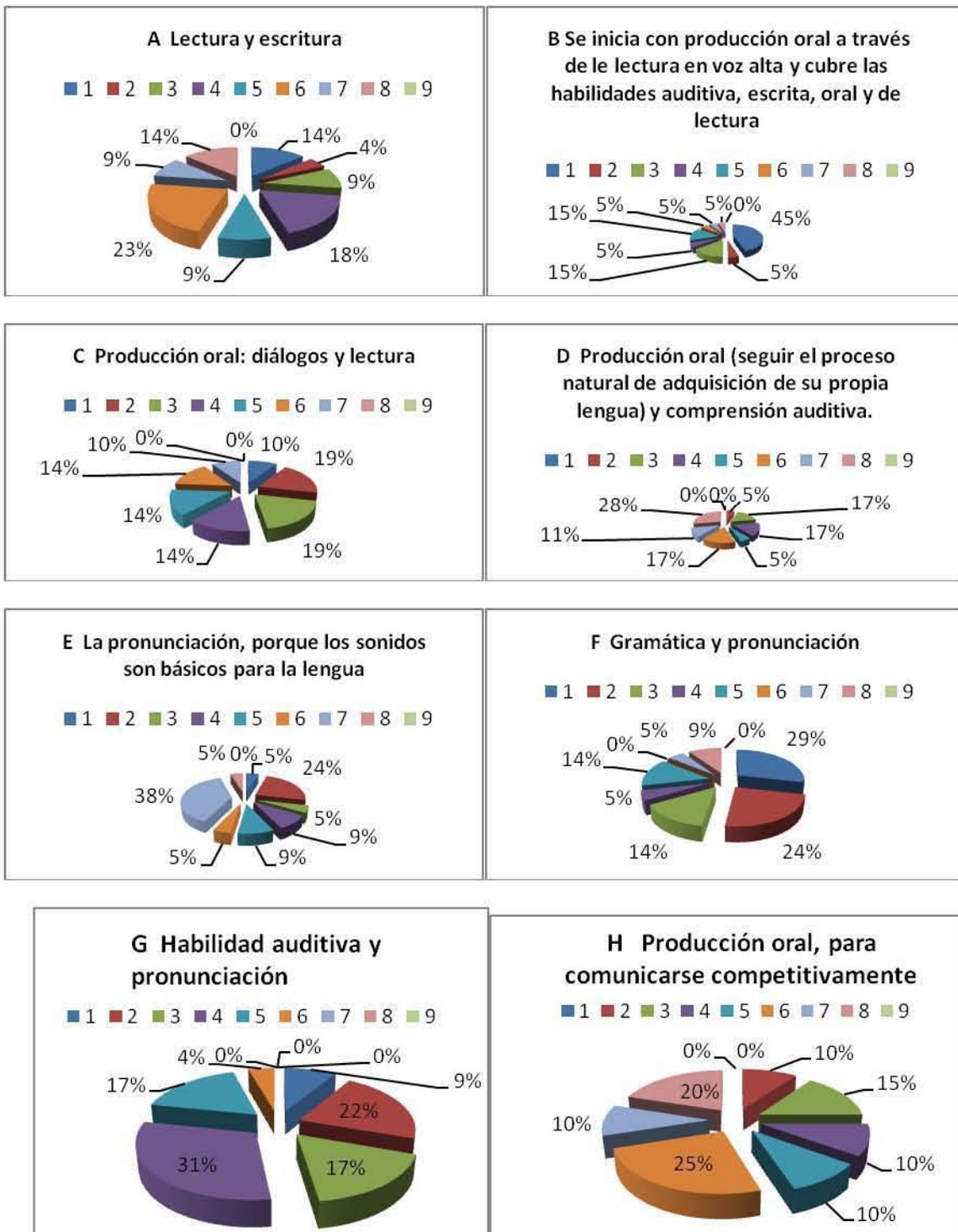
ANEXO 6

Actividades utilizadas en el salón de clase



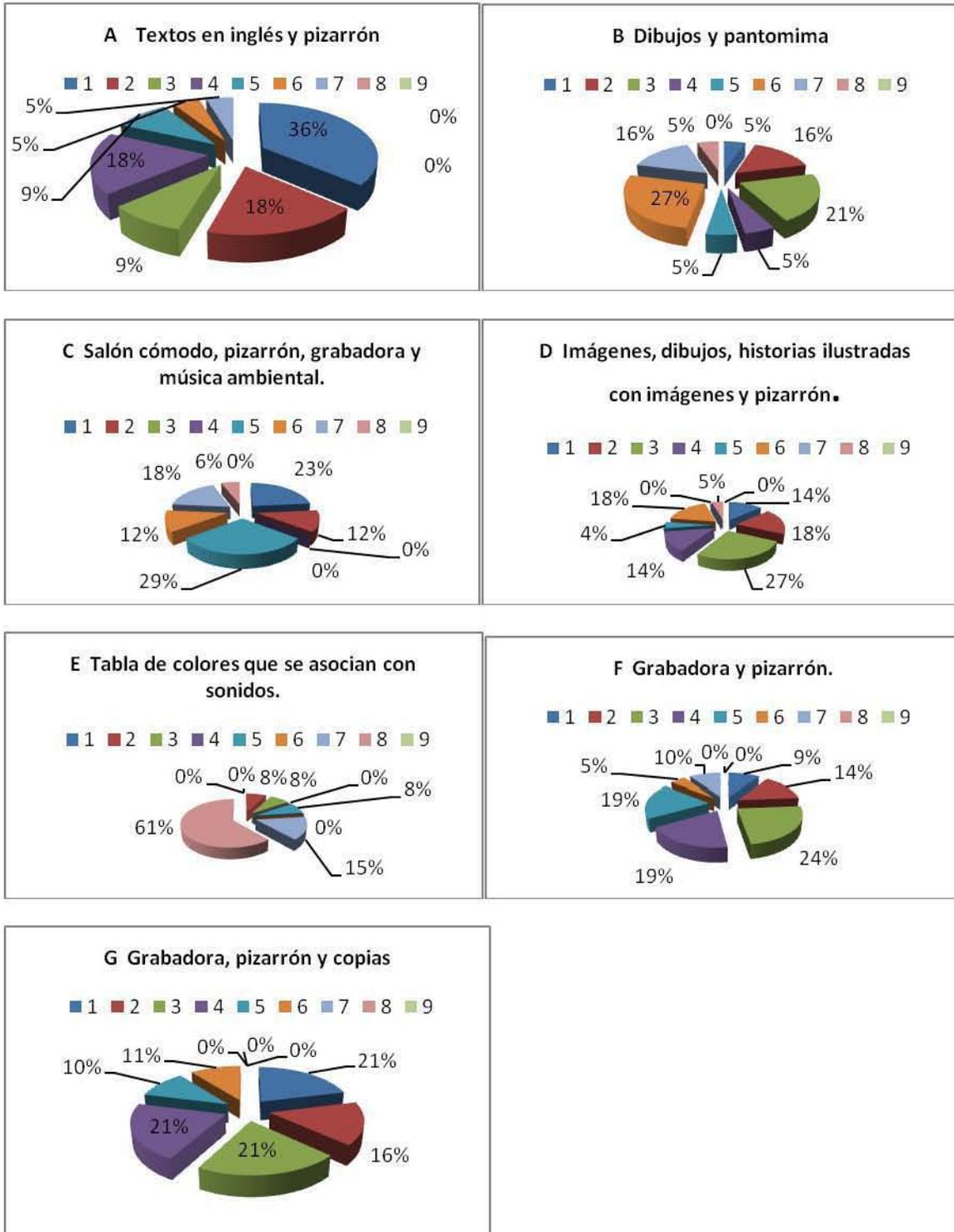
ANEXO 7

Habilidades desarrolladas en el salón de clase



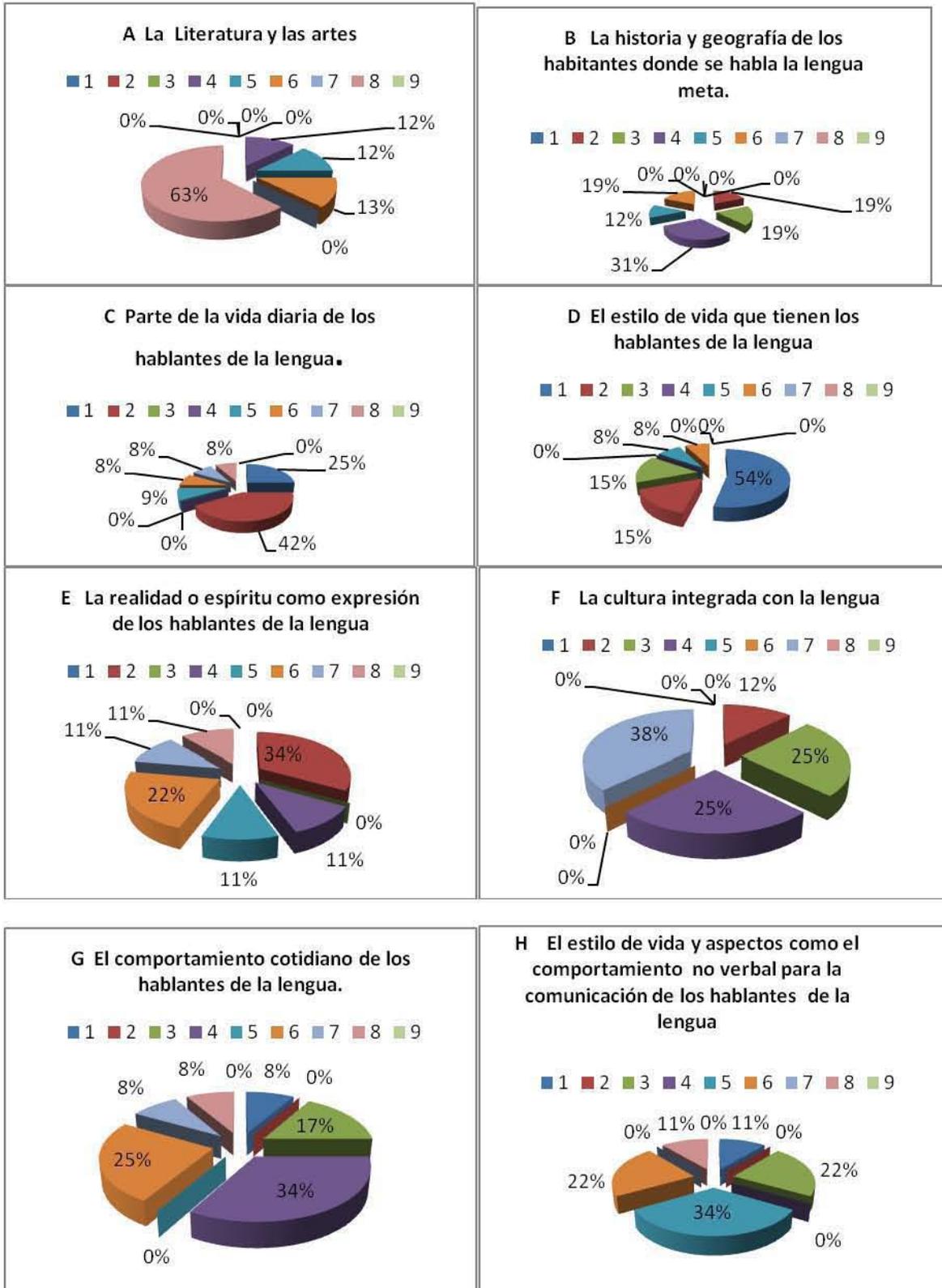
ANEXO 8

Recursos didácticos más utilizados en el salón de clase



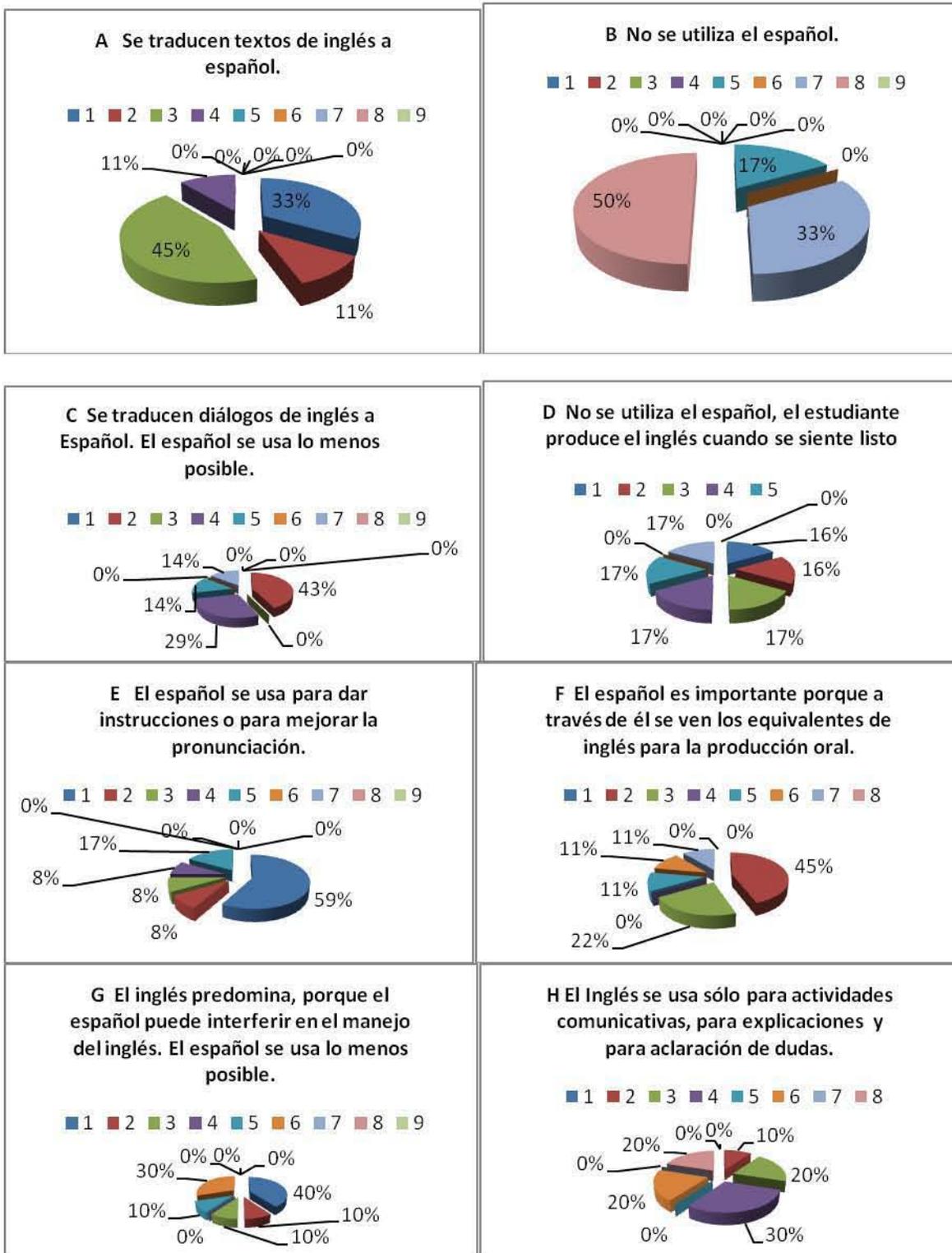
ANEXO 9

Aspectos culturales abordados en la clase



ANEXO 10

El papel del español y el inglés dentro de una clase



REFERENCIAS

- ABREU López, Caridad 2002. *El profesor del idioma Inglés: Su papel dentro del proceso enseñanza aprendizaje*. Cuba: Universidad Holguín.
- ALLWRIGHT, D. y K.M. Bailey. 1991. Towards Exploratory Teaching. En *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 194-199.
- **ALPTEKIN, C. y M. Alptekin. 1984. "The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries".** *ELT Journal*, 38: 14-20.
- ARGÜELLES, Antonio. 1998. *La educación tecnológica en el mundo*. México: CONALEP y Limusa.
- BROWN, H.D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. (5ª edición) USA: Pearson-Longman Education, Inc.
- CASTRO, Oscar y Victoria Kimbrough. 1979. *In Touch: A Beginning American English Series*. México. Longman, Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales.
- CHAUDRON, C. 1987. The role of correction in second language teaching. En B. Das (ed.). *Patterns of classroom Interaction in Southeast Asia, RLC. Anthology Series 17* (pp. 17-50). Singapore: Regional Language Centre.
- CORDER, S. P. 1967. **"The significance of learners' errors"**. *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-9.
- CORDER, S.P. 1978. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CRYSTAL, David. 1987. *The Cambridge encyclopedia of languages*. New York: Cambridge University Press.
- DUEÑAS Vinuesa, María, 1998. *Desculturización versus culturización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Planteamientos divergentes y soluciones conciliadoras*. Universidad de Murcia. Cuadernos de Filología Inglesa. España 7, 1, 87-97.
- ELLIS, Rod. 1997. *SLA and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, Rod. 2005. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación, Auckland Uniservices Limited, Nueva Zelanda.
- GOW, Lynn y David KEMBER. 1993. "Conceptions of teaching and their relationship to student learning". *British Journal of Educational Psychology*, 63: 20-33.
- GRAVES, Kathleen, 1996. *Teachers as Course Developers*. New York: Cambridge University Press.
- HENDRICKSON, J. M. 1978. "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". *Modern Language Journal*, 62: 387-398.
- HOLLY, D. 1990. The unspoken curriculum, or how language teaching carries cultural and ideological messages. En B. Harrison (ed.) *Culture and the language classroom*. ELT Documents, 132, Londres: The British Council: 11-19.
- HOWARD, J. y Major, J. 2005. *Guidelines for designing effective English language teaching materials*. Seoul, South Korea: Ninth Conference of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Oct 2004. 101-109.
- HSIAO, T.-Y. & R. L. Oxford. 2002. "Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis". *Modern Language Journal*, 86 (3): 368-383.
- JOHNSON, Keith. 2008. *Aprender y Enseñar – Lenguas extranjeras- una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KINSELLA K. 1995. Understanding and Empowering Diverse Learners in ESL Classrooms. En *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. University of Wyoming: Heinle & Heinle Publishers.
- LARSEN-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-Freeman, Diane. 1991. Teaching Grammar. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Newbury House.
- LARSEN-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-Freeman, Diane. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammarian*. Boston: Heinle ELT Publishers.

- LAZARSELD, Paul. 1973. *Metodología de las ciencias sociales*. Barcelona: Laia. 35-46. En Miguel Abruch Linder, compilador, *Metodología de las Ciencias Sociales- Antología*. México: ENEP Acatlán, UNAM.
- MARTÍN PERIS, E. 1996. La enseñanza mediante tarea. En Giovannini *et al.*: *Profesor en acción*. Madrid: EDELSA.
- NASSAJI, H. y Fotos, S. 2004. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 126-145.
- NEMSER, W. 1971. "Approximative systems of foreign language learners". *IRAL*, 9, (2): 115-124.
- NUNAN, D. 1987. "Communicative language teaching: making it work". *ELT Journal*, 41: 136-145.
- NUNAN, David. 2005. "Tasks of English Education: Asia-wide and Beyond". *The Asian EFL Journal*, 7 (3).
- PADRÓN, Elizabeth y Clenticia Ballestero. 2006. "El rol ideal del profesor de idiomas en la enseñanza del inglés con temas específicos". En *Scientific Electronic Library*, 1 (1). Universidad de Venezuela, Estado de Zulia.
- PROMODOU, L. 1988. "English as a cultural action". *ELT Journal*, 42 (2): 91-98.
- RAMOS, Rosa. 2002, *Enseñar y aprender. Sí, pero ¿cómo?*
www.rinconmaestro.tk
- RICHARDS, Jack, *et al.* 1992. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. U.K.: Longman.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. Rodgers. 1986. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack. 1971. *Error analysis and second language strategies*. Quebec Canadá: University Laval.
- RICHARDS, Jack. 1971. *A Non- Contrastive Approach to Error Analysis, English Language Teaching*. Vol. 25/3, en Jack C. Richards (ed.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language acquisition*, London, 1977, 3a edición, 172-188.
- SELINKER, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.

- SHELDON, L. 1987. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development ELT Documents*, London: The British Council. 126
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: University Press.
- SUÁREZ, R. 1991. *La Educación: Su filosofía, su psicología, su método*. México: Editorial Trillas, S.A.
- RUBIN, J. y Irene Thompson. 1982. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle Y Heinle.
- TAYLOR, James, *et al.* 1997. ***Reflections: Student's Book 1***. México: Macmillan.
- WIDDOWSON, H.G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, J. 2005. Form-Focused Instruction. En Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence. pp. 671-691.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN. 1997. *Psychology for language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZANON, Javier. 1990. *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Barcelona: Cable 5.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- http://www.conalep.edu.mx/static/ninst_Anthistoriales.htm (09/03/2001)
- http://www.asian-efl-journal.com/June_05_sfc.php (2010) SIAW-Fong Chung. 2005. *The English Language Teacher*, vol. XXXIV, 33-50.

PROGRAMAS DE TRABAJO DE CONALEP: DOCUMENTOS INÉDITOS

- Memoria de trabajo CONALEP 1982
- Memoria de trabajo CONALEP 1983
- Memoria de trabajo CONALEP 1984
- Memoria de trabajo CONALEP 1985
- Memoria de trabajo CONALEP 1989 - 1994
- Memoria de Cambio – Balance CONALEP 1995 – 1998.
- Plan Integral de Formación y Desarrollo Docente 1996 – 2000 (CONALEP – SEP) Dirección de Formación y Actualización Docente.
- Programa General de Formación y Desarrollo de Docentes e Instructores 1994.
- Programas para la materia de Inglés 1992 y 1997.