



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS
EN LA UNAM: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICAS**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
EDUARDO ALMEIDA DEL CASTILLO**

**TUTOR
DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA
Entidad 400 – FES ARAGÓN**

COMITÉ TUTOR

**DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
Entidad 400 - FES ARAGÓN**

**DRA. REINALDA SORIANO PEÑA
Entidad 400 - FES ARAGÓN**

**DRA. ROCÍO VARGAS ORTEGA
Entidad 400 - FES ARAGÓN**

**DRA. FABIOLA HERNANDEZ AGUIRRE
Entidad 400- FES ARAGÓN**

MÉXICO, D.F. MAYO, 2013



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.

AGRADECIMIENTOS

A **Bianca**

por tu paciencia y apoyo
por respetar mis decisiones
por hacerme lo que soy
por amarme y siempre ser una esposa ideal.

A mis hijos **Ian** y **Olin**

por ser el motor de mi vida
y la inspiración que me hace
crecer cada día.

A mis padres **Martha** y **Juan**

y mis hermanos **Mauricio** y **Héctor**
por ser el soporte
de todo lo que hago
y tengo; por su apoyo
y amor incondicional.

A mi segunda familia **Rosario, Miguel y Luis**

que siempre han apoyado a mi familia
con su amor incondicional

A mis tíos **Antonio** y **Lorena**

a mis primos **Gerardo** y **Fabiola**
por ser los mejores tíos y padrinos
que mis hijos han tenido.

Gracias a mis maestros **Gregorio Hernández, Rocío Vergara, Reinalda Soriano y Antonio Carrillo** por ser mis guías durante este proceso de aprendizaje; por compartir sus conocimientos y por su entrañable amistad.

A **Karin Zotzmann** por compartir su sabiduría, por ayudarnos durante la estancia académica en la Universidad de Southampton y por ser una excelente amiga.

Finalmente a **todos** los colaboradores, participantes y amigos que hicieron que este proyecto fuera posible dado a su participación, ayuda y apoyo.

ÍNDICE

Resumen	5
----------------------	---

Introducción	6
---------------------------	---

Planteamiento del problema	6
Justificación.....	13
Preguntas de investigación	16
Organización de la tesis	17

Capítulo 1. Visión teórica de las concepciones, las prácticas educativas, así como de la teoría de aprendizaje	19
1.1 Concepciones	19
1.2 Prácticas educativas	21
1.3 Perspectivas sobre el aprendizaje.....	23
1.3.1 Enfoque constructivista	23
1.3.3 Teoría crítica.....	29
1.3.4 Pedagogía crítica.....	30
1.3.5 Alfabetización crítica	32

Capítulo 2. Perspectivas pedagógicas en la enseñanza de idiomas como lenguas extranjeras	37
2.1 Métodos de enseñanza tradicionales	38
2.1.1 Método de gramática – traducción (G-T).....	38
2.1.2 Método directo.....	39
2.1.3 Método audiolingual	40
2.1.4 Sugestopedia.....	41
2.1.5 Método de respuesta física total (RFT).....	42
2.2 Métodos de enseñanza utilizados en la enseñanza de lenguas basados en la teoría sociocultural	43
2.2.1 Enfoque comunicativo	43
2.2.2 Aprendizaje por descubrimiento.....	44
2.2.3 Aprendizaje basado en tareas	45
2.2.4 Aprendizaje basado en proyectos.....	46
2.2.5 Aprendizaje cooperativo y colaborativo	47

Capítulo 3. Desarrollo metodológico	49
3.1 Método de investigación	49
3.2 Preguntas de investigación.....	50
3.3 La facultad y su centro de idiomas	51
3.4 Profesores participantes	52
3.5 Plan y programa de estudios del CEI	54
3.6 Recolección de datos	55
3.6.1 Observación y videograbación de clases.....	56

3.6.2	Diario de Campo.....	57
3.6.3	Entrevista semiestructurada.....	57
3.6.4	Análisis e interpretación de los datos.....	58

Capítulo 4. Concepciones y prácticas de los maestros que imparten el nivel PG6 en Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.....		61
4.1	Concepciones de los maestros.....	62
4.1.1	Aprendizaje del inglés.....	62
4.1.2	Enseñanza del inglés.....	66
4.1.3	Rol del profesor.....	68
4.1.4	Rol del alumno.....	72
4.1.5	Metodología de enseñanza.....	75
4.1.6	Concepciones políticas y culturales sobre la enseñanza del inglés.....	78
4.2	Prácticas educativas.....	84
4.2.1	Aprendizaje del inglés.....	84
4.2.2	Enseñanza del inglés.....	88
4.2.3	Rol del profesor.....	92
4.2.4	Rol del alumno.....	96
4.2.5	Metodología de enseñanza.....	99
4.2.6	Implicaciones políticas y culturales.....	108

Capítulo 5. Respuesta a las preguntas de investigación: Relación de las concepciones y las prácticas educativas de los profesores.....		112
5.1	Respuesta a la primera y segunda pregunta de investigación.....	112
5.2	Respuesta a la tercera pregunta de investigación.....	114
5.2.1	Aprendizaje del inglés.....	115
5.2.2	Enseñanza del inglés.....	116
5.2.3	Rol del profesor.....	117
5.2.4	Rol del alumno.....	118
5.2.5	Metodología de enseñanza.....	119
5.2.6	Implicaciones políticas y culturales.....	121

Conclusiones.....	123
--------------------------	------------

Referencias.....	126
-------------------------	------------

RESUMEN

Este proyecto explora las concepciones que tienen los maestros de inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera e investiga cómo estas concepciones amplían o limitan las prácticas educativas que se llevan a cabo en el aula. Con este fin, se adopta una mirada teórica informada por la teoría sociocultural y la pedagogía y alfabetización críticas donde los exponentes más reconocidos son Vygotsky (1978), Paulo Freire (1970), Henry Giroux (1970), Ira Shore (1992) y Peter McLaren (1995). Estas teorías abordan de manera explícita el tema de la enseñanza a través de la interacción social, así como el poder en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; conciben la lectura, la escritura y el lenguaje oral como procesos sociales y no sólo como habilidades lingüísticas y/o cognitivas.

El estudio es principalmente de corte cualitativo de tipo etnográfico; sin embargo, retoma elementos del análisis cuantitativo para la presentación del análisis de las concepciones y prácticas. El proyecto se llevo a cabo con seis profesores de la FES Acatlán los cuales imparten el último nivel de inglés y los datos se obtuvieron a partir de observaciones de clases, videograbaciones, entrevistas, notas de campo y la revisión de los materiales utilizados en clase.

Los resultados y las conclusiones a los que se ha llegado con este trabajo han corroborado que las concepciones de los profesores sí influyen de manera importante en las prácticas educativas que ocurren en el aula. Se recomienda la actualización de los maestros a partir de la teoría sociocultural y de la alfabetización crítica como una manera de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: *Concepciones, prácticas educativas, enseñanza de inglés, teoría sociocultural, pedagogía crítica, alfabetización crítica*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enfoca en explorar las concepciones y prácticas docentes sobre la enseñanza del inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) de la UNAM.

El estudio de las concepciones y prácticas docentes que ocurren al interior del salón de clases es necesario para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera razón por la que analiza las concepciones y prácticas docentes desde la perspectiva de la teoría sociocultural, la pedagogía y la alfabetización crítica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación presento fragmentos de observaciones videograbadas de dos clases de inglés del plan global, nivel 6, (PG6) que se imparte en el CEI de la FES Acatlán de la UNAM. El objetivo del curso PG6 es el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la lengua meta; al término de los seis niveles de inglés los alumnos obtienen una carta de liberación de idiomas que acredita que el estudiante posee un nivel intermedio en el uso de la lengua inglesa en sus cuatro habilidades.

En estos fragmentos de observaciones¹, tanto de la clase 1 como de la clase 2, se pudo identificar ciertos patrones en las prácticas docentes del Centro de Idiomas de la FES Acatlán que me llevaron a investigar más a fondo tanto las prácticas educativas como las concepciones que tienen los maestros sobre la enseñanza del inglés y la manera en que contribuyen el quehacer docente.

¹ La presentación de estos fragmentos de observación responden a los nuevos estudios de Literacidad los cuales plantea que la investigación parte de la realidad.

CLASE 1

Fecha: Miércoles 13 de abril del 2011.

Sitio: Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM. Naucalpan, Estado de México.

Evento: Curso: Inglés plan global nivel 6.

Tema: Diferencia entre oraciones continuas y simples.

Participantes: 15 alumnos y 1 maestra. Materiales: pizarrón, libros, CD y grabadora.

[Mientras espera que todos los alumnos lleguen, se acomodan y abren sus libros, la maestra empieza la sesión preguntando cuál fue la tarea de la clase anterior, mientras a los alumnos les toma cinco minutos prepararse para la clase. La maestra empieza a revisar la tarea la cual consiste en resolver algunos ejercicios gramaticales del libro de trabajo.]

[Después de veinte minutos de revisar la tarea, la maestra se enfoca en un cuadro donde se presentan las explicaciones gramaticales de cada uno de los tiempos simples y continuos en presente, pasado, presente perfecto que se ejemplifican con oraciones con el fin de contrastar sus diferentes usos. Los alumnos van leyendo cada una de las oraciones y la maestra explica un poco sobre la forma correcta del tiempo de los verbos y la estructura gramatical.]

La maestra pregunta a los alumnos después de su explicación:

Mtra: ¿No hay problema con el tema? (se refiere a los tiempos verbales)

[Después de leer sólo la parte gramatical.]

Alumnos: (...) No (risas de nerviosismo).

Mtra: ¿¡Seguros!?

Alumnos: (...) No.

Mtra: O.K. Les creo.

Mtra: Entonces van a mostrar que entendieron esto (la diferencia entre los tiempos verbales). Antes que hagamos esta actividad en parejas, quiero que practiquen un poco más para que no se quejen. En la página 76 tenemos (...) es como una línea de tiempo con diferentes fechas sobre la vida de alguien, los logros de alguien, las actividades de alguien que ha hecho hasta el momento. Tienen los secretos de las acciones desde que nació hasta el momento. Y lo que quiero que hagan, por favor., en este caso; vamos a usar expresiones de tiempo como (...) *by the time*, *after that*, *before* estas palabras de tiempo, estas expresiones de tiempo. Las van a usar para completar la información. Escojan la expresión más apropiada con la información que tienen. En parejas por favor.

[Los alumnos empiezan a trabajar en parejas tratando de descifrar lo que tienen que hacer en el libro con las estructuras que habían visto previamente. La maestra se dedica a explicar las instrucciones del ejercicio a los estudiantes que no entendieron lo que tenían que hacer. Después de quince minutos de trabajo la maestra continúa su clase.]

Mtra: ¿Acabaron chicos? (...) Gaby, Jesús. Listos!

Alumno: Me faltan dos...

Mtra: O.K.

[“Después de 5 minutos en que los alumnos terminaron el ejercicio. La maestra continúa preguntándoles”.]

Mtra: ¿Qué expresiones de tiempo están usando?

Alumnos: (...) *after, while, since until*

Mtra: ¿Qué más?

Alumnos: *since, between, until (...)*

Mtra: ¿Algún otro? (...) O.K.

[La maestra alienta a los alumnos a que le den más expresiones de tiempo que estaban siendo utilizadas en el ejercicio que se les había asignado.]

Alumno: *at*

Mtra: Hay algún *by the time...*

Alumnos: No...

Mtra: ¿Qué significan cada una de estas palabras? ¿Cómo las escogen para poner las en el lugar correcto?

[Después de un silencio considerablemente largo, la profesora empieza a explicar el vocabulario que los alumnos estaban tratando de utilizar en la actividad asignada].

En este pequeño fragmento de clase se puede apreciar que la clase de inglés siempre gira alrededor de los contenidos gramaticales que se ven en el nivel y no en desarrollar las habilidades del idioma que son los objetivos del curso.

CLASE 2

Fecha: Lunes 23 de Mayo del 2011

Sitio: Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM. Naucalpan, Estado de México.

Evento: Clase de Inglés. Tema: Uso de las *Tag Questions*².

Participantes: 15 alumnos y 1 maestro. Materiales: pizarrón, libros, CD y grabadora.

[Los alumnos regresan del descanso, poco a poco empiezan a sentarse y ponen atención a la plática que el maestro tiene con algunos de sus compañeros que ya se encontraban en el salón de clases. El maestro les pregunta sobre cómo les había ido en el examen oral y de ahí empieza la revisión del tema gramática *Tag*

² Las *Tag Questions* son pequeñas frases o preguntas que se colocan al final de una oración afirmativa o negativa y que generalmente tienen como objetivo confirmar o negar el contenido de la frase misma. Es el equivalente al "¿verdad?" o "¿no?" en español.

Questions en todos los tiempos. El maestro escribe las oraciones (*The oral exam was easy* y *You knew about the topic*) y pregunta en qué tiempo están.]

Alumno 1: La primera en pasado con verbo *to be*.

Alumno 2: En pasado simple.

Maestro: ¿Cuál es la *Tag Question* de la primera oración, en qué tiempo está?

(...)

Alumno 1: Están en pasado y la pregunta es *Didn't it?*

Maestro: Si pero el verbo *to be* esta en pasado.

Alumno 1: "The oral exam was easy". Wasn't it?

Maestro: Correcto. Y la segunda oración.

Alumno 2: Está en pasado y se usa el pasado participio.

Maestro: No, está sólo en pasado.

Alumno 2: You knew about the topic Ah!, (...) es *Didn't you?*

Maestro: Correcto.

Alumno 3: - A mí se me hizo difícil porque estoy crudo.

[El maestro escribe *I have a hang over*.]

Maestro: ¿En qué tiempo está?

Alumno 3: Presente

Maestro: ¿Cuál es la *Question tag*?

Alumno 3: (...) *Doesn't it?*

Maestro: No

Alumno 3: *Don't you?*

Maestro: Correcto.

Como se puede observar en estos dos fragmentos de observación, que corresponden a sucesos reales, identificamos el mismo patrón de clase: el maestro sólo se enfoca en la parte estructural, pero no en el uso funcional del idioma, siempre parte de la base gramatical pero no explica ni propone actividades sobre cómo, cuándo y por qué se utilizan dichas estructuras en ciertos contextos.

En el trabajo de campo preliminar que realizamos para este proyecto (en el semestre 2011-2) se observaron diferentes clases durante el mismo periodo escolar y se detectó un mismo patrón en los profesores, ya que sólo se apegan al libro y a la

explicación gramatical, pero no trabajan con el desarrollo de habilidades. Se aprecia claramente cómo las clases giran alrededor de lo que los maestros explican y proponen, más que alrededor del trabajo comunicativo de los alumnos. La clase se torna aburrida y los alumnos asumen un rol pasivo donde su función es de receptores de conocimiento más que un rol participativo donde se practiquen y desarrollen las habilidades del lenguaje que se pretenden alcanzar.

Por otra parte, los maestros adoptan un rol activo y directo, así que la clase gira alrededor de sus acciones y decisiones. Se trata de los roles superordinado y subordinado de los que hablan Scollon y Scollon (1981) donde el maestro ejerce su poder sobre el alumno y actúa como un ser activo y participativo mientras que el alumno es un espectador, así mismo es un clásico ejemplo de la educación bancaria (Hull 2003; Freire 1993) donde los alumnos pasivos son “llenados” con los conocimientos que los profesores “vierten” sobre ellos.

Las observaciones de clase me hicieron reflexionar si los alumnos en verdad desarrollan habilidades que les son útiles para desenvolverse en la lengua inglesa o si solamente aprenden sobre estructuras lingüísticas del idioma, sin llegar a usarla de forma funcional, crítica e independiente. Estos son los tipos de prácticas educativas que acontecen de manera regular en las clases de inglés que se imparten en la UNAM FES Acatlán y lo que me lleva a preguntarme qué concepciones de enseñanza tienen los docentes de inglés del CEI de dicha institución y cómo éstas enriquecen o limitan la adquisición de una lengua extranjera.

DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA

El estatus del idioma inglés a nivel mundial ha traído como consecuencias no sólo la enseñanza este idioma, sino implicaciones políticas y culturales (Hernández, 2012). Cristal (1997: 50) afirma que “una nueva manera de inglés, inglés estándar mundial, surgirá como forma de comunicación internacional donde la mayoría de la gente será multidialectal en mayor o menor medida”. Asimismo, la expansión del idioma inglés ha causado cuestionamientos sobre el rol político, económico, social y cultural que esta lengua juega en los países tercer mundistas. Phillipson (2000) argumenta que hay una relación importante entre el imperialismo global, en términos económicos, políticos, militares, culturales, sociales y la propagación del inglés.

En México la globalización, los tratados comerciales con los Estados Unidos, el internet y la divulgación de las ciencias han propiciado un auge en la enseñanza del inglés a escala nacional y como resultado la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló el Programa Nacional de inglés en la educación Básica (PNIEB) con el objetivo de oficializar la asignatura del inglés en la educación básica. El currículum fue desarrollado a partir de la necesidad de incluir la asignatura de inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria, por lo que también fueron modificados los contenidos de nivel secundaria, con el fin de articular la enseñanza de los tres niveles de educación obligatoria en el país (preescolar, primaria y secundaria).

El objetivo de este programa nacional de inglés es evitar que la enseñanza del idioma se imparta de forma aislada entre los diferentes niveles de educación básica del país, y ofrecer un programa que relacione los contenidos de forma que fluyan en

cada uno de los niveles y que los alumnos logren alcanzar, al finalizar su educación básica, el nivel B1 del Marco Común Europeo (SEP, 2011: 5).

De igual manera, la UNAM a través de sus 36 años de vida ha brindado cursos de inglés con la visión de formar profesionistas capaces de enfrentar las necesidades laborales tanto nacionales como internacionales. La enseñanza del inglés en la FES Acatlán es obligatoria y su objetivo institucional es que los alumnos lleguen a ser usuarios competentes y utilicen el idioma como herramienta complementaria a sus estudios de licenciatura o posgrado.

Como maestro de inglés de la UNAM me parece importante preguntarnos a qué nivel de dominio llegan realmente nuestros alumnos, desde qué concepciones pedagógicas estamos trabajando, cómo estas concepciones afectan las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases y si tenemos al menos una mínima reflexión sobre las implicaciones de la difusión masiva del inglés en México.

No obstante, es transcendental analizar qué tipo de alfabetización estamos promoviendo y si la enseñanza que reciben les permitirá aprovechar distintas oportunidades educativas que se ofrecen tanto en el escenario nacional como en el internacional, tener acceso a mejores puestos laborales y llegar a desenvolverse exitosamente en el ámbito personal.

JUSTIFICACIÓN

La importancia de este proyecto radica en saber cómo las concepciones de los maestros influyen en el proceso de enseñanza; específicamente en las prácticas educativas que se llevan a cabo en el salón de clases, así como las decisiones que se toman respecto a la planeación de la enseñanza del inglés y ver cómo las concepciones de los maestros se alinean y/o reproducen ideologías y políticas globales del inglés como lengua franca.

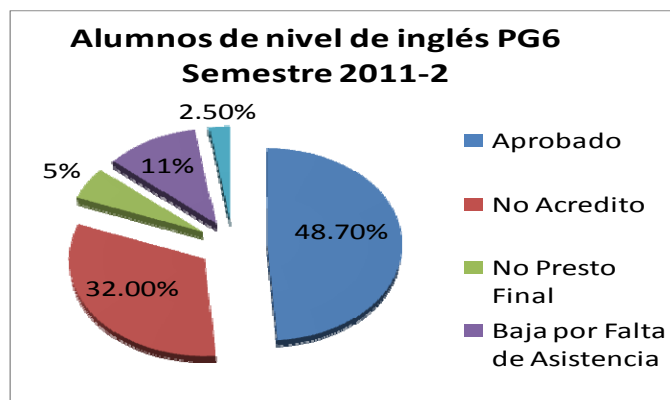
Pratt (1992: 04) define las concepciones “como significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median nuestras respuestas a las situaciones que implican estos fenómenos. Formamos concepciones de todos los aspectos del mundo que nos rodea, y al hacerlo utilizamos estas percepciones en otros aspectos de nuestro mundo; vemos el mundo a través de los lentes de nuestras percepciones, interpretamos y actuamos de acuerdo con nuestra comprensión del mundo”.

Esta investigación asume que las concepciones están vinculadas a los fenómenos de enseñanza y son mediadas por las creencias, puntos de vista, las experiencias previas de los maestros y el contexto en que se imparten las clases. Podemos decir que hay una relación directa entre las concepciones que tiene el maestro con la forma de impartir clase y las decisiones metodológicas tomadas para la preparación de ésta. Las prácticas educativas se desarrollan y cambian a través del cuestionamiento de actividades, metodologías o ideas de enseñanza; el maestro las pone a prueba en el salón de clases y si le son exitosas las incorpora a su repertorio de concepciones de enseñanza después de reflexionar sobre la experiencia y los resultados obtenidos. A su vez, las concepciones --que afectan directamente el desarrollo del profesor dentro del aula-- se desarrollan a través de los años de

experiencia acumulados y son igualmente influenciadas por aspectos que afectan la labor docente tales como decisiones sobre el seguimiento a planes y programas de estudio, objetivos institucionales, exámenes y certificaciones así como políticas de la enseñanza del idioma inglés.

Lo anterior, me llevó a acercarme al escenario del CEI de la FES Acatlán con el fin de poder determinar directamente cuáles son las prácticas educativas que se llevan a cabo en el salón de clases y se vinculan a las concepciones que tienen los docentes. En otras razones, porque el análisis de las prácticas y las concepciones pueden ayudar al desarrollo académico de los profesores de inglés asegurando así la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Con la finalidad de ver más a fondo lo que sucede en el último nivel de inglés obligatorio se analizó la cantidad de egresados de los 16 grupos existentes del nivel PG6, en el semestre 2011-2, se observa que la cantidad de alumnos aprobados es de 49.5% mientras que de reprobados o que no terminaron el curso suma un total de 50.5%. Esta situación muestra que son menos del 50% los alumnos que reciben la carta de liberación, lo que conlleva un serio rezago en el proceso de titulación dentro de la FES Acatlán puesto que si los alumnos no tienen la carta de liberación no pueden titularse aunque tengan cubiertos los créditos que exige el programa de licenciatura, maestría o doctorado al que se inscribieron.



Fuente. Elaboración propia: Datos obtenidos de las actas del semestre 2011-2.

Como maestro de inglés del CEI de la FES Acatlán, esta situación me lleva a cuestionarme sobre cuáles son las concepciones de alfabetización que tenemos los docentes y cómo éstas limitan o amplían el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En la actualidad, mundialmente se han planteado nuevas formas de concebir la enseñanza de inglés como lengua extranjera que se derivan de distintas perspectivas tales como la pedagogía y la alfabetización crítica y la teoría sociocultural. Sin embargo, en México estas concepciones no se han consolidado por lo que conocer y comprender las razones del por qué, ayudaría a mejorar el proceso de enseñanza, las prácticas docentes y, en consecuencia el nivel de dominio y competencia de idiomas distintos al materno en la FES Acatlán UNAM.

En el contexto internacional se han hecho investigaciones sobre la enseñanza del inglés desde estas perspectivas, como es el estudio de Mia-Ok Liam (2007) quien analiza las prácticas sociales en las clases de inglés de una escuela de educación pública en Corea. Mia-Ok en su tesis doctoral explora las asunciones teóricas y metodológicas de la enseñanza del inglés a través de la teoría sociocultural. Lawrence Jun (2009), por su parte, investiga sobre la enseñanza de la lectura crítica con maestros de inglés como lengua extranjera en Singapur. En la publicación describe los beneficios que tanto alumnos como maestros obtienen al adoptar en su enseñanza la alfabetización crítica.

Por otro lado, en Taiwán se han hecho estudios sobre el sentir de los maestros al usar la alfabetización crítica en la enseñanza de una lengua extranjera, como el de Mei-yun Ko (2007) quien resalta la importancia que tiene la alfabetización crítica en la práctica de los maestros de inglés como lengua extranjera, así como su viabilidad

tanto en las clases regulares como en una clase ideal de inglés como segunda lengua.

En México, existen pocos estudios que analizan, a nivel superior, la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas desde el enfoque sociocultural y menos bajo la mirada de la pedagogía y la alfabetización críticas. Dentro de la FES Acatlán, no se ha desarrollado proyectos que ayuden a reconocer las concepciones que tienen los profesores de lenguas extranjeras sobre estas teorías, así como la manera en que éstas afectan el proceso de enseñanza de dichas lenguas.

De aquí la importancia de investigaciones como la contenida en este documento, que pretenden aportar conocimientos que ayuden a comprender los procesos de enseñanza del inglés en educación superior. El objetivo de esta investigación es indagar sobre las concepciones docentes que existen sobre la enseñanza de inglés en la UNAM, específicamente en la FES Acatlán, y cómo éstas ayudan o afectan las prácticas docentes, todo a partir desde la pedagogía y alfabetización críticas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1) ¿Qué concepciones tienen los maestros de inglés de la FES Acatlán sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma como lengua extranjera?
- 2) ¿Qué concepciones tienen los maestros sobre la relación que existe entre la enseñanza del idioma inglés y los aspectos sociales de la lengua?
- 3) ¿En qué medida las concepciones de enseñanza y aprendizaje, que tienen los maestros de la FES Acatlán, influyen las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del aula?

La primera pregunta fue formulada con la finalidad de develar qué entienden los maestros de la FES Acatlán por el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y cuáles son los métodos, las teorías y los enfoques que conocen.

La segunda pregunta surgió por el interés de conocer si los maestros de inglés están conscientes de los aspectos sociales y culturales que rodean al idioma.

La tercera pregunta está creada con el objetivo de reconocer cómo las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los maestros de inglés favorecen o afectan el proceso de enseñanza del idioma, dado que dichas concepciones se reflejan en las prácticas educativas que se generan en el salón de clases.

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

En el capítulo 1 se hace una revisión de la literatura acerca de las concepciones de los maestros y sus prácticas educativas, así como de los principios y fundamentos de la teoría sociocultural, la teoría crítica, la pedagogía y la alfabetización crítica; se describen los referentes teóricos necesarios para el análisis de los datos obtenidos durante la investigación.

En el capítulo 2 se hace una revisión de los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera más conocidos por los maestros y de los que son retomados para la enseñanza de idiomas desde una perspectiva constructivista social.

En el capítulo 3 se describen tanto la metodología, el análisis de los datos, el proceso de investigación adoptado para este trabajo, así como las características principales de los participantes y la institución.

El capítulo 4 presenta el análisis de las concepciones y las prácticas educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el rol del profesor y el alumno, la

metodología de enseñanza, y las concepciones políticas y culturales sobre la enseñanza del inglés.

En el capítulo 5 se responden los tres cuestionamientos de esta investigación; en el primero apartado se contestan las dos primeras preguntas, que hacen referencia a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma y su relación con los aspectos sociales de la lengua. En el segundo apartado se responde la pregunta principal de investigación, a partir de los hallazgos obtenidos sobre las concepciones y las prácticas y cuál es la relación existente entre ellas.

Finalmente, se exponen las conclusiones, las implicaciones del estudio y las reflexiones personales adquiridas durante la realización de la investigación.

Es importante mencionar que esta investigación fue enriquecida gracias al intercambio académico, del que fui participe, con la Universidad de Southampton en el Reino Unido durante el semestre 2012-2, del 23 de Enero al 20 de junio de 2012. La estancia académica realizada apporto conocimientos fundamentales para la realización y termino de esta investigación.

CAPÍTULO 1. VISIÓN TEÓRICA DE LAS CONCEPCIONES, LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, ASÍ COMO DE LA TEORÍA DE APRENDIZAJE.

En este apartado se exploran las teorías que dan soporte a la investigación y se retoman las definiciones y teorizaciones de concepción, de prácticas educativas, así como un análisis de las perspectivas sobre el aprendizaje desde un Enfoque Constructivista específicamente desde la perspectiva sociocultural. Asimismo, la pedagogía y la alfabetización críticas son analizadas para dar fundamento a los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

1.1 CONCEPCIONES

Las personas formamos concepciones de todos los aspectos del mundo que nos rodea, y al hacerlo las utilizamos para comprenderlo; vemos el mundo a través de los lentes de nuestras ideas, interpretamos y actuamos de acuerdo con nuestra comprensión del mundo. Dentro del contexto de las concepciones podemos encontrar diferentes maneras de nombrarlas como son: creencias (Pajares, 1992), asunciones (Calderhead, 1996) y/o teorías implícitas (Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, en este proyecto coincidimos con la definición de concepción como aquella estructura mental que está conformada por creencias, significados, experiencias, reglas e imágenes mentales, Stergiopoulou define las concepciones “como significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median nuestras respuestas a las situaciones que implican estos fenómenos” (2012: 103). Para nuestra investigación es necesario redireccionar el concepto de concepción al área educativa, específicamente hacia la enseñanza de inglés como lengua extranjera y relacionar su significado con el contexto universitario en el cual se desarrolla esta investigación.

que se desenvuelven; y por otro lado, las experiencias de aprendizaje que ha tenido durante su vida.

Las concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la metodología, el rol del maestro, del alumno y los aspectos sociales de la lengua influyen consciente e inconscientemente en las decisiones que toma el profesor sobre las actividades que desarrolla. Como maestros ponemos a prueba lo que aprendemos, lo usamos y si es exitoso lo adoptamos, cambiando así la forma en que actuamos dentro del aula. Es de suma importancia analizar las concepciones docentes para entender cómo el profesor toma decisiones pedagógicas al planear sus clases y cómo actúa dentro del aula; lo que los maestros entienden y dicen sobre los métodos y las decisiones que toma son reflejo de sus concepciones.

1.2 PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Aunque suele suponerse que el significado y las características de las “prácticas educativas” son claros; al definirlos resulta una tarea difícil. Podría pensarse que las prácticas educativas son aquellas actividades que el profesor realiza dentro del salón de clases y que están dirigidas a cumplir ciertos objetivos académicos. Sin embargo, ya que se trata de un concepto complejo, limitarlo a un conjunto de actividades con fines específicos conlleva, entre otras cosas, a negar su complejidad.

Según Carr (1997: 2), “la práctica educativa es aquella constituida de actividades que el docente desarrolla en forma consciente o inconsciente al preparar y dar clase”. Desde esta perspectiva, las prácticas docentes son todas aquellas decisiones que el maestro toma con la finalidad de desarrollar en los alumnos conocimiento. Sin embargo, es importante mencionar cuales son los componentes que conforman las prácticas educativas; Gómez (2008) explica que: la experiencia

docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico afectan directamente en las prácticas de los maestros. Las concepciones que el docente ha creado a partir de la experiencia que tiene como maestro, la materia que imparte y el conocimiento pedagógico de la materia lo hacen tomar decisiones directas sobre las actividades a llevar dentro del salón de clases.

Las prácticas educativas no son un hecho o fenómeno aislado pues siempre se generan dentro de un contexto social por lo que, al estudiarlas es necesario tener en cuenta la institución donde los maestros laboran. La institución es el lugar donde se llevan a cabo y se estructuran las prácticas; el contexto recompone al profesor en su forma de pensar, en la forma de percibir su práctica y en la forma de actuar dentro del aula; el contexto social influye directamente en la creación de concepciones y en el tipo de práctica que el docente tiene en su labor educativa.

Para el análisis de la práctica docente es importante concebirla como un proceso activo y de intercambio; un proceso que comprende tanto a todos los individuos que se encuentran en el salón de clases como a las prácticas educativas que toman lugar en él. Al respecto, Coll y Solé (2002: 54) señalan que “el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor*”.

Por lo tanto, estudiar las prácticas educativas implica comprender las concepciones que los maestros tienen sobre: la materia que imparte, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol de los alumnos, su rol como docente y el lugar que ocupan dentro de la institución, así como los métodos utilizados.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del aula deben ser considerados para tener un mejor entendimiento de las prácticas educativas que son resultado de las concepciones que los profesores han desarrollado a través del tiempo.

1.3 PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE

Diversas teorías sobre el aprendizaje humano se han desarrollado a lo largo de varias décadas como son la teoría conductista, innatista, el cognitismo, la teoría sociocultural y la teoría crítica. La teoría cognitiva es una de las más importantes porque concibe al aprendizaje como una construcción simbólica y mental en los individuos, cuyo rol es muy participativo. Dentro de la teoría cognitiva los autores más importantes son, Bandura, Ausubel y Vygostky. Al respecto Brown (1987) nos dice que el cognitismo “en vez de enfocarse en mecanismos de estímulo-respuesta trata de descubrir los principios de organización y función psicológica”. A partir de la teoría cognitivista surge el enfoque constructivista, el cual deriva en la teoría sociocultural de Vygostky.

1.3.1 Enfoque constructivista

Es importante mencionar la psicología conductista para poder hablar del enfoque constructivista dado que a partir de ésta se origina la revolución cognitiva. “La base del conductismo es la base del conocimiento y el aprendizaje” (Pozo 1993: 42), es la relación entre estímulo y respuesta. Diversos autores conductistas como Bandura, Kendler, Osgood y Resenthal se han acercado a la teoría del proceso de la información desde un punto de vista conductista y Bandura aporta una de las teorías conductistas más importantes llamada teoría del aprendizaje social, el cual define al comportamiento humano como “una interacción recíproca entre los

factores personales, la conducta del sujeto y el medio ambiente” (Bandura 1977: 98). La conducta del individuo está regulada por los otros dos factores. Bandura (1982) explica que el comportamiento humano se mantiene o se activa mediante estímulos cognitivos, los cuales actúan como motivadores del comportamiento. La teoría del aprendizaje social es considerada como un puente entre la teoría conductista y la teoría cognitivista porque considera la atención, la motivación y la memoria como factores esenciales para el aprendizaje. Brown (2007: 87) nos dice que “cada individuo es motivado de diferente manera, y que actuará de forma única según el ambiente que lo rodea. La forma de actuar del individuo siempre es resultado de las cuestiones culturales, políticas y sociales, y no puede ser separada del contexto”.

Dentro de la teoría cognitiva, los factores que influyen en el aprendizaje son condiciones ambientales como explicaciones, demostraciones, ejemplos, prácticas y/o retroalimentaciones; asimismo, debe haber un enfoque en las actividades mentales que lleven al razonamiento. La realidad de una persona es transformada a través de la interacción entre el ambiente en que el sujeto se desenvuelve y sus procesos cognitivos.

Dentro de la teoría cognitivista, el enfoque constructivista juega un papel muy importante y se basa en la construcción del conocimiento que cada individuo realiza, de acuerdo con sus propias experiencias. Vygostky y Ausubel son dos grandes exponentes del constructivismo. Vygostky propuso una teoría basada en la actividad (en Pozo: 1993); él pensaba que los seres humanos podemos hacer algo más que actos mecanicistas, ya que podemos transformar los estímulos a partir de mediadores, que pueden ser herramientas o signos.

De acuerdo con Vygostky, la cultura y el entorno social nos proporcionan los instrumentos de mediación; sin embargo, la adquisición de signos no es solamente tomar los mediadores del mundo exterior sino internalizarlos a través de la socialización. Vygostky (en Pozo, 1993: 196) nos señala “que el ambiente que nos rodea está compuesto de objetos y de personas que median en la interacción del individuo con los objetos”. Dentro de la teoría cognitivista hay dos orientaciones la psicológica y la orientación social. Vygostky como exponente principal en la teoría constructivista es bien conocido por la teoría sociocultural.

1.3.2 Teoría sociocultural

La asunción de que dentro de los salones de idiomas se enseña francés, inglés, español, etc.; es generalizada entre los maestros de idiomas. Sin embargo, bajo la perspectiva sociocultural de la alfabetización y de la enseñanza de idiomas, los alumnos no aprenden en clase de idiomas inglés, ruso, francés o español como una sola unidad, si no diferentes idiomas sociales dentro de cada uno, lo que les ofrece diferentes herramientas que le ayudarán a interactuar en ciertos contextos sociales (Gee, 1991).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como lengua extranjera no sólo tiene que ver con el desarrollo de las cuatro habilidades, sino con la relación que tiene el idioma con la vida de los alumnos y su identidad social. Los maestros de enseñanza de inglés como lengua extranjera tienen ciertos estereotipos y creencias sobre la enseñanza del idioma que pueden ayudar o dificultar el proceso de llevar a los alumnos a alcanzar la habilidad de pensar en términos abstractos donde los educandos lleguen a tomar una postura crítica sobre las cuestiones, políticas,

culturales y sociales a las que son expuestos y como el aprendizaje de otro idioma puede afectar su contexto social, cultural y político.

Desde la perspectiva sociocultural los seres humanos son vistos como seres que tienen la capacidad de comunicarse y que viven en grupos, comunidades, y sociedades que comparten formas de usar el idioma, de pensar y diferentes prácticas sociales (Mercer y Littleton, 2007). El aprendizaje de un idioma no parte de aprender las cuestiones sintácticas, fonéticas, gramaticales y léxicas si no de entender cómo, cuándo, donde, con quién y por qué se utilizan; el desarrollo de la lengua se origina a través de la interacción social de los individuos y del entendimiento del uso del idioma en los diferentes contextos sociales. Piaget y Vygostky estaban interesados en el desarrollo cognitivo y tomaron en cuenta la interacción social del individuo. Sin embargo, mientras Piaget reconoce el valor de la interacción para el desarrollo del pensamiento y la razón, Vygotsky conceptualiza la interacción social como el punto clave donde surge el proceso del desarrollo, para Vygostky (1978) la construcción del conocimiento es inherentemente un resultado de la actividad social.

Como ejemplo podemos mencionar a un aprendiz de ebanista que necesita desarrollar conocimientos, técnicas, actitudes y un lenguaje apropiado para su oficio. El novicio aprende y se desarrolla a través de la interacción que tiene con maestros más experimentados en dicho arte, es decir, aquellos que por ser más capaces se desenvuelve de manera autónoma en el oficio. No es el aprendiz quien desarrolla sólo el conocimiento y el entendimiento de las técnicas usadas; es la interacción que existe entre los individuos. Asimismo, a partir de las experiencias exitosas y fallidas, del contexto, del dominio del uso de las herramientas, del

entendimiento y uso de las cuestiones teóricas, el ebanista reestructura sus concepciones y sus prácticas relacionadas con su trabajo.

A este nivel de interacción Vygostky (1978: 78) lo llama la Zona de Desarrollo Próximo, la cual define como la “distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. De acuerdo con este autor, el desarrollo se da a través del uso de herramientas culturales que son parte de los recursos que el aprendiz utiliza para internalizar el conocimiento. Las herramientas culturales no sólo se refieren a los instrumentos físicos, por ejemplo en el caso del ebanista aprendiz no sólo se trata de instrumentos como serrucho, martillo y clavos o en el caso de un estudiante computadora, lápiz, impresora e Internet, sino también de herramientas simbólicas como es el lenguaje.

Por lo anterior es que aprender a usar las herramientas culturales conlleva no sólo necesitarlas sino apropiarse de éstas para construir el mundo que lo rodea, enfrentar y resolver problemas y relacionarse con los miembros de la sociedad. Entonces, el aprendizaje y el desarrollo son considerados procesos interpersonales e intrapersonales mediados por herramientas culturales. Vygotsky explica que:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Podemos considerar esta posición como una ley en todo el sentido de la palabra, pero no está demás decir que la internalización transforma el proceso en sí mismo y cambia su estructura y funciones (Vygotsky 1981: 163).

Con un maestro experimentado y con apropiación de herramientas culturales un ebanista aprendiz tiene mayores posibilidades para completar tareas cada vez más

complicadas, siempre y cuando el profesor o maestro ofrezca ayuda al alumno, a través de guía, apoyo, sugerencias y demostraciones durante el proceso para dominar la actividad o alcanzar el entendimiento necesario para la realización de dicha tarea, con la finalidad de que el estudiante lo pueda hacer por sus propios medios en el futuro. A éste tipo de interacción entre el maestro y el alumno en la Zona del Desarrollo Próximo se le denomina andamiaje.

El andamiaje es “una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o *andamiaje* del maestro o sujeto más experto” (Bruner, 1988, 1997; Vygotsky, 1993 en Mateos, 2008).

En este sentido, la enseñanza no es lograr que los alumnos manipulen objetos y tampoco radica en el grado en el que los maestros ayudan a los estudiantes, sino hacer que el alumno adquiera nuevas perspectivas, es decir, nuevas formas de representar ideas y experiencias, de formular preguntas y de saber contestarlas; todo a través de un proceso de socialización en el que intervienen equitativamente tanto alumnos como maestros.

Dado lo anterior, el aprendizaje se conjunta con todos los aspectos sociales que rodean al individuo y lo transforman; de igual manera, las concepciones que el individuo crea lo ayudan a desenvolverse y se comporta como resultado de estas. Ira Shore (en Hull 2003) explica que somos lo que decimos y hacemos. La forma en que hablamos y en la que se nos habla ayuda a formar las personas en las que nos convertimos. A través del habla y otras acciones sociales reconstruimos nuestras concepciones del mundo que nos está formando. Podemos reconstituarnos a

nosotros mismos y a la sociedad, si queremos, a través de palabras alternativas y proyectos disidentes.

Aquí es cuando la alfabetización crítica comienza, porque se trata de palabras que cuestionan un mundo aún no terminado y/o humano. La enseñanza del idioma inglés debe tener un enfoque donde la lengua sirva para comprender aquellas cuestiones políticas y culturales del idioma y ver cómo éste afecta las cuestiones culturales y sociales de los estudiantes.

Si hablamos de una reconstrucción del “yo” a través del habla y las acciones que realizamos dentro de la sociedad en la que vivimos, es importante mencionar que lo que hacemos es un reflejo de lo que aprendemos y aprendemos a partir de todas esas prácticas sociales a las que estamos expuestos. El aprendizaje y la enseñanza de idiomas, como el idioma mismo, es siempre un acto social y cultural (Candlin, 1999). Podemos decir entonces que el aprendizaje es producto de los participantes socialmente situados que operan y se desarrollan en contextos particulares.

1.3.3 Teoría crítica

Esta investigación se fundamenta en las teorías de la pedagogía crítica y de la alfabetización crítica, las cuales abordan de manera explícita el tema del poder en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y conciben la lectura, la escritura y el lenguaje oral como procesos sociales y no sólo como habilidades lingüísticas y/o cognitivas (Hernández 2008).

Estos enfoques se consideran útiles para la enseñanza de una segunda lengua porque lleva a los estudiantes a desarrollar habilidades del lenguaje que van más allá de sólo decodificar, predecir y resumir. La pedagogía y alfabetización crítica

desarrollan en el alumno una mirada más profunda sobre los contenidos que se encuentran en un texto, no sólo a saber dónde, cuándo, por qué, y cómo sino a crear una interpretación de lo que se lee y escucha; hacer cuestionamientos sobre la carga cultural y política de los textos. De igual manera conlleva a saber cómo utilizar el lenguaje al hablar y escribir con fines de beneficio social y cultural. Estos dos enfoques me ayudan a entender qué concepciones tienen los maestros de la FES Acatlán y cómo éstos influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

1.3.4 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica está basada en la teoría crítica y sus mayores exponentes son Henry Giroux (1988), Ira Shor (1992), Paulo Freire (1970) and Peter McLaren (1995), para ellos la pedagogía crítica requiere más que reflexionar e interpretar el mundo desde un punto de vista crítico; el individuo debe tener voluntad de actuar para hacer un cambio en la sociedad que lo rodea.

Freire (1970) plantea que la educación liberadora se centra en el desarrollo de la conciencia crítica, que permite a los alumnos reconocer las conexiones entre sus problemas y experiencias individuales y los contextos sociales en los que están inmersos. El interés de la pedagogía crítica es fomentar una concientización usualmente conocida como “conciencia crítica”. En su libro *Pedagogía del Oprimido* Freire (1970) la define como aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas a través del desarrollo de la conciencia crítica para que los individuos puedan tomar acción en contra de los elementos opresores de su realidad.

La enseñanza del inglés debe llevar a los alumnos a cuestionar los aspectos culturales, sociales y políticos de los países angloparlantes dominantes, con la finalidad de entender los elementos que dificultan su realidad social y que lo ayude a tomar decisiones de cambio con respecto a su interacción con la sociedad en la que se encuentra inmerso.

La conciencia crítica se desarrolla a través de la práctica, donde se actúa y se reflexiona sobre lo que nos rodea y como resultado hay una interpretación y un cambio. “La conciencia crítica no es desarrollada a partir del esfuerzo intelectual individualizado, pero sí a través de la praxis - con la unión de la acción y la reflexión” (Freire 1970, 48).

Giroux (1970) ve la pedagogía crítica no sólo como una herramienta de empoderamiento, sino también como la forma en que se enseña, los contenidos que comprende y el aprendizaje (Giroux, 1970); es decir, la pedagogía crítica es también la reestructuración de la relación existente entre maestros y alumnos, así como la del sistema escolar. Respecto a la relación que debe existir entre los alumnos y los profesores, Ira Shor (1992) nos indica que debe haber una relación recíproca en la cual el profesor tiene el deber de saber de qué habla el alumno, cuáles son sus experiencias, conocimientos y sentimientos.

Con lo que respecta a la enseñanza del inglés, se deben crear situaciones educativas donde los profesores y los maestros trabajen juntos para lograr un fin común en el desarrollo tanto de las habilidades del lenguaje como en el análisis de las cuestiones que están implícitas en el idioma; con la finalidad de romper con el rol del profesor como proveedor y el rol del alumno como receptor, clásico ejemplo de los roles tradicionales de la educación bancaria. La práctica de la pedagogía crítica

requiere maestros que trabajen con los aprendices, colegas y la comunidad escolar para lograr que los alumnos tengan un profundo entendimiento sobre los aspectos sociales, políticos, y económicos que influyen en él.

El aprendizaje relevante ocurre dentro de la participación de un grupo social, profesional, económico y político; las actividades contextualizadas ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje por ser reales y por lo tanto significativas para el alumno. El aprendizaje está relacionado con aspectos sociales fundamentales que influyen en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Las relaciones interpersonales y las interacciones sociales influyen ampliamente en el aprendizaje individual y en el desarrollo de habilidades donde se cuestione todos los aspectos implícitos que están inmersos en la lengua.

1.3.5 Alfabetización crítica

Por “alfabetización crítica” se entiende no sólo el aprender a leer y escribir de manera analítica, o la habilidad de pensar en términos abstractos, sino aprender a tomar una postura crítica hacia la posición histórica, económica, étnica, racial y de género (Hull 2003; Lankshear y McLaren 1993). Ser analfabeta para Freire, no es sólo no tener las habilidades de leer y escribir; es sentirse sin poder y dependiente a las influencias sociales sin lograr tomar una postura de cambio.

Algunos de los exponentes más importantes de la pedagogía y alfabetización Crítica son Freire (1970), Peter McLaren (1995), Shor (1992), Cummins (1997), Kozol (1995), y Giroux (1988).

Por su parte, Rowe (2011) cita a Giroux (1967) al enlistar los objetivos de la Pedagogía Crítica:

1) Reconstituir las escuelas como lugares donde los alumnos aprendan las habilidades y conocimiento necesarios para vivir y pelear por una sociedad viablemente democrática.

2) Crear espacios que se caractericen por una pedagogía que demuestre el compromiso para enfrentar problemas que afecten a los alumnos en sus vidas cotidianas.

3) Cultivar el espíritu de crítica y respeto por la dignidad humana que sea capaz de unir personas y aspectos sociales ayudando a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos.

4) Enfatizar la necesidad de desafiar y resistir a las fronteras existentes del conocimiento y crear nuevas. Es importante crear condiciones en el salón de clases que faciliten las habilidades del alumno para hablar, escribir, leer y escuchar en un lenguaje multiperspectivo.

La enseñanza de la alfabetización es una acción cultural, un diálogo entre personas, donde a través de las prácticas sociales el individuo entienda, reflexione e intérprete las relaciones de poder que existen y cómo éstas influyen en su vida; logrando que tome acciones y transforme su realidad.

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera es necesario llegar a una alfabetización que permita a los alumnos reflexionar e interpretar a través de la misma lengua las cuestiones culturales, políticas, y sociales que impactan su realidad.

Respecto al concepto de alfabetización, Hernández (2008, 19) argumenta que hay cinco puntos importantes que debemos tomar en cuenta cuando hablamos de

alfabetización. 1) Se debe conocer el código de escritura específico de la lengua; 2) la lengua específica en el que se encuentra el texto; 3) las formas lingüísticas para evitar dificultades para entender el texto; 4) la experiencia práctica (familiarización de lenguaje especializado); y 5) la interpretación del texto a través de medios digitales y multimodales. Estos cinco puntos son importantes para que un individuo pueda llegar a comprender a fondo lo que se encuentra en un texto sea escrito u oral. La presente investigación analiza las prácticas educativas que se dan durante el proceso de enseñanza, las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza del inglés y se toma como referentes teóricos los conceptos desarrollados en este apartado.

De acuerdo con Cummins y Sayers (1995), hay diferentes dimensiones de alfabetización: alfabetización funcional, cultural y crítica. La primera implica un nivel de lectura y escritura que habilita al individuo a funcionar en la sociedad. La segunda enfatiza la necesidad de compartir experiencias, conocimientos y expectativas para entender textos y patrones sociales de interacción dentro de una comunidad. Y la tercera, es definida por Ira Shor como “hábitos de pensamiento, lectura, escritura y del habla que van más allá del significado superficial, de la primera impresión, del mito dominante, del comunicado oficial, del cliché tradicional, de la sabiduría recibida, de meras opiniones, para entender el significado profundo, las causas desde la raíz, el contexto social, ideológico y personal, consecuencias de cualquier acción, evento, objeto, proceso, organización, texto, experiencia, política, medio de comunicación masivo o discurso” (Shor, citado en Cummins y Sayers, 1995).

De igual manera, la dimensión crítica de la alfabetización implica que el alumno realice un análisis activo de textos, no necesariamente escritos, con la finalidad de

que interprete los mensajes del mundo actual de una forma crítica logrando que el alumno sea un participante social activo. Por su parte, para Freire (1970) la alfabetización crítica “se enfoca en el potencial del lenguaje como una herramienta que estimula a la gente para analizar las divisiones del poder y recursos en su sociedad, y a trabajar para transformar las estructuras de discriminación” (Freire, 1993, citado en Cummins, 1997: 8). Para esta investigación lo anterior significa que es importante examinar si las clases de inglés impartidas en la FES Acatlán llevan al alumno a usar la lengua de forma crítica o sólo a un nivel superficial donde se desarrollan habilidades, sin pensar en la lengua como una herramienta de análisis que lo ayude a entender y cambiar su entorno social.

McLaughlin & DeVogd (en Ko 2007: 11) usan cuatro principios para describir a la Alfabetización Crítica:

- (1) Se enfoca en cuestiones de poder y promueve la reflexión, transformación y acción.
- (2) Se orienta en el problema y su complejidad.
- (3) Las técnicas que promueven la alfabetización crítica son dinámicas y se adaptan al contexto en que son usadas.
- (4) Examina múltiples perspectivas y se guían en las prácticas sociales.

Adoptar las perspectivas sociales, así como la pedagogía y la alfabetización crítica para investigar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso del inglés, implica ir más allá del simple idioma. Se trata de explorar las creencias y los valores que se encuentran implícitos en los textos, las prácticas educativas, y la manera en que dichos valores promueven o no un pensamiento crítico y una conciencia social en los alumnos.

El desarrollo de la alfabetización crítica surge a través de la participación que tienen los alumnos en actividades donde se discuten elementos sociales, políticos, económicos que conforman un texto (hablado o escrito); aspectos que influyen en sus vidas. En contextos educativos las actividades de aprendizaje cooperativo, participativo, contextualizado y con un fin real para los alumnos ayudan a la adquisición de una lengua de forma más fluida y natural que en un ambiente pasivo de aprendizaje de lengua, donde se limitan las oportunidades de los alumnos para producir lenguaje y desarrollar habilidades.

Estos enfoques ayudan a los alumnos a tener un empoderamiento. Freire (1970) expone que la educación y el conocimiento proveen poder cuando ayudan a los estudiantes a liberarse de las condiciones que los oprimen (Peyton & Crandall, 1995). Cummins (1997) menciona que los estudiantes son empoderados mediante la colaboración, de manera que la identidad de cada uno es más segura y puede cambiar su vida y su entorno social.

Utilizar la lengua inglesa como herramienta o medio de comunicación no es suficiente debemos usar la lengua de forma crítica es decir cuestionarse sobre los contenidos políticos, sociales y culturales que se encuentran implícitos en la lengua y hacer que los alumnos reflexionen sobre cómo la enseñanza y aprendizaje de la lengua afecta, positiva o negativamente, su contexto social. La enseñanza del inglés siempre se ha visto desde un punto de vista funcionalista; sin embargo la pedagogía crítica nos ayuda a ver la importancia de la enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica que ayude a los alumnos a entender su posicionamiento ante el idioma.

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS COMO LENGUAS EXTRANJERAS

Durante los últimos años han surgido diferentes métodos sobre la enseñanza de idiomas como lengua extranjera. El objetivo de este capítulo es presentar una visión integral de los métodos más importantes, así como destacar en ellos las características más relevantes, las cuales son importantes para el análisis e interpretación de los datos.

Los métodos presentados en el primer apartado son los más conocidos por los maestros porque son a los que tienen acceso durante su formación como docentes de inglés. Los métodos a discutir son: el método de gramática - traducción, el método directo, el método audiolingual, la sugestopedia, el enfoque natural y el método de respuesta física total.

De igual manera, se mencionan los métodos de enseñanza basados en la teoría sociocultural retomados para la enseñanza de lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo y cooperativo, los cuales revelan las nuevas tendencias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de idiomas a partir de la teoría sociocultural.

Las concepciones que los maestros tienen sobre las cuestiones metodológicas de la enseñanza del inglés tienen un impacto significativo en las prácticas docentes que se llevan a cabo en el salón de clases porque a partir de sus conocimientos metodológicos toman decisiones sobre las actividades a realizar.

2.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES

Los métodos de enseñanza de lenguas están basados tanto en teorías lingüísticas como en psicológicas y han sido categorizados específicamente de acuerdo a categorías lógicas (síntesis, análisis, etc.), al aspecto lingüístico en que se centra (gramático, léxico, fonético, etc.) y en las habilidades de la lengua (oral, escrito, lectura y auditivo). Estos métodos son de suma importancia dado que han aportado características esenciales en los métodos más actuales. A continuación se presentan los métodos tradicionales más conocidos.

2.1.1 Método de gramática – traducción (G-T)

Éste es el método más antiguo de todos; usados durante los siglos XVIII y XIX y fue utilizado para la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego. Este método se enfoca en la explicación gramatical, memorización de vocabulario y en la explicación de declinaciones y conjugaciones a partir de traducción de textos y ejercicios escritos. La traducción de una lengua a otra servía como técnica general para el entendimiento de las palabras, formas y estructuras gramaticales de la lengua que se aprendía.

Prator y Celce-Murcia (en Brown: 2007) enlistan las características más importantes de este método.

- Las clases se imparten en la lengua materna y hay poco desarrollo de la lengua meta.
- Se enseña mucho vocabulario pero de forma aislada, no en contexto.
- Las explicaciones gramaticales se enfocan en la forma y la inflexión de las palabras.
- La lengua se practica a través de ejercicios gramaticales y léxicos.

- Los ejercicios se enfocan en traducir oraciones descontextualizadas a la lengua materna.
- Se da poca atención a la pronunciación.

Brown (2007) menciona que éste método es muy popular dado que requiere poca habilidad por parte del maestro, no se necesita hablar la lengua que se enseña, se tiene un mayor control sobre la clase, es fácil crear exámenes de reglas gramaticales y traducción, y ayuda a los alumnos a entender la parte estructural del idioma. Este método no tiene ningún soporte teórico. No hay literatura que ofrezca una justificación que intente relacionar las cuestiones psicológicas, lingüísticas y educativas.

2.1.2 Método directo

El método directo, a veces llamado método natural, sólo utiliza la lengua meta para la enseñanza del idioma. Este método parte de la premisa de que la enseñanza de la segunda lengua se debe aprender como la primera lengua a través de interacción oral, uso espontáneo del lenguaje, sin traducción entre los dos idiomas, y poco o no análisis de las reglas gramaticales (Brown: 2007).

Richards y Rodgers (en Brown: 2007) resumen las características importantes del método directo:

- La clase se imparte en la lengua meta.
- La gramática se enseña inductivamente.
- Los temas son introducidos y enseñados a través de modelos orales.
- El vocabulario concreto es enseñado a través de demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto es enseñado por medio de asociación de ideas.

- Se desarrolla la producción oral y la comprensión auditiva.
- Se enseña el uso correcto de la gramática y la buena pronunciación.
- Corrección inmediata de los errores de pronunciación y gramatical.

El uso de textos escritos son introducidos hasta que el alumno haya adquirido un buen manejo del idioma de la misma forma que lo hacen los aprendices de una primera lengua. La escritura es introducida hasta después de la introducción de textos impresos y la traducción y la gramática son evitadas porque esto implicaría el uso de la primera lengua.

2.1.3 Método audiolingual

Este método, también conocido como aural-oral, está enfocado en gran parte a la actividad oral, pronunciación, ejercicios mecánicos y conversaciones prácticas con ninguna explicación gramatical y ningún tipo de traducción. El método audiolingual está basado firmemente en teoría lingüística y psicológica. Se busca que el individuo aprenda vocabulario a través de la asociación de la palabra hablada y principalmente usando la repetición

Brown (2007:57) presenta los puntos más importantes del Método Audio Lingual:

- El material nuevo se presenta en forma de diálogo.
- Las estructuras se enseñan usando ejercicios de repetición.
- Hay poca explicación gramatical. La gramática se enseña de forma inductiva y no se dan explicaciones deductivas.
- El vocabulario enseñado es limitado y se enseña en contexto.
- Se hace uso de audios, laboratorios de idiomas y materiales visuales.
- La pronunciación es un aspecto importante en este método.

- Los alumnos hacen un gran esfuerzo en no producir errores al hablar.
- Hay una gran tendencia en manipular el lenguaje e ignorar el contenido.

Esta teoría está basada en el conductismo, se trata el lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social. No se le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje (Hernández, 2006). El aprendizaje ocurre entre el estímulo y la respuesta. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada o correspondiente al estímulo, se asume que él ha aprendido esa conexión.

2.1.4 Sugestopedia

Este método está basado en la psicología, Lozanov (1979) consideraba que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de información si se dan las condiciones idóneas para el aprendizaje. Lozanov (Morales y Pérez, 1989) define la sugestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basada en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. En este método se sienta a los alumnos en muebles cómodos, se escucha música barroca, instrumental o clásica mientras los estudiantes escuchan diálogos esperando que los alumnos lleguen a una mejor asimilación del vocabulario.

Características principales de la Sugestopedia:

- El aprendizaje es facilitado en un ambiente cómodo.
- El aprendizaje periférico se promueve a través de la presencia de material visual en el salón de clases como son explicaciones gramaticales, vocabulario o expresiones idiomáticas.

- El maestro asume un rol de completa autoridad y control en el salón de clases.
- Los alumnos asumen roles y nombres en la lengua meta.
- Música suave es introducida de fondo para fomentar la relajación mental.
- Los errores son tolerados y se da énfasis en el contenido y no en el significado. La gramática y el vocabulario son presentados de forma implícita.
- La música, el drama y las artes son integradas en el proceso de enseñanza lo más posible.

La sugestopedia enfatiza el desarrollo de la memoria y expone a los alumnos a diferentes ambientes psicológicos con el objetivo de introducirlos en el contexto del idioma y se sienta cómodo y confiado para empezar a usar la lengua.

2.1.5 Método de respuesta física total (RFT)

Este método es desarrollado por James Asher (1977) y se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. El método utiliza el modo imperativo desde niveles básicos hasta niveles avanzados.

Las características más importantes del método son:

- El maestro dirige y los alumnos actúan en respuesta. “El instructor es el director de la escena en la cual los alumnos son los actores” (Asher, 1977: 43).
- La comprensión oral y los estímulos físicos se dan a través de la producción oral.
- Cuando es posible, el humor es usado para hacer la lección más agradable para los alumnos.
- Los alumnos no son obligados a hablar hasta que se sientan listos y confiados para hacerlo.

- La gramática y el vocabulario son enfatizados sobre las otras áreas del lenguaje.
- La producción oral es enfatizada más que la producción escrita.

2.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS BASADOS EN LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

En este apartado se hace un análisis de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de idiomas tanto en lenguas extranjeras como en segundas lenguas, los cuales están basados en la teoría sociocultural y son los métodos más recientes en la enseñanza de idiomas. Este tipo de metodologías de enseñanza promueven el desarrollo de habilidades críticas que le ayudan a decidir qué tipo de información es fidedigna y a tomar decisiones que afectan su vida; este tipo de habilidades se fomentan a partir de actividades donde el lenguaje tiene un propósito comunicativo, la construcción del conocimiento se da a partir de la interacción social, hay una reflexión individual y/o grupal sobre los temas culturales, sociales, políticos y económicos que están relacionados con su contexto.

2.2.1 Enfoque comunicativo

Surge en los años setenta y en realidad no es un método sino un enfoque que se centra en el desarrollo del aspecto funcional de la lengua y por encima de las cuestiones gramaticales. Este enfoque fue desarrollado como una reacción a los enfoques orientados a la enseñanza de la estructura gramatical.

Las características más importantes del Método Comunicativo son:

- El significado es más importante que la estructura.
- Enfatiza la comunicación a través de la interacción, usando la lengua meta.
- Se utilizan textos auténticos en la enseñanza del idioma.

- Se propicia que el alumno se enfoque en el idioma y en el proceso de aprendizaje.
- La práctica de las experiencias personales de los alumnos como elementos importantes en el aprendizaje.
- Se vincula el aprendizaje dentro del aula con el uso del idioma en la vida real.
- Se busca una comunicación efectiva.
- El sistema lingüístico se aprende a través del uso de la lengua.
- Los maestros motivan a los alumnos a usar la lengua.

La meta principal del enfoque comunicativo es desarrollar en los estudiantes el uso de la lengua como un medio de expresión para hablar de valores y juicios y desarrollar la lengua para cubrir las necesidades comunicativas que tienen. Es importante distinguir entre la competencia comunicativa y la comunicación real. La primera tiene que ver con el conocimiento y las habilidades requeridas en la comunicación y la segunda es “la realización del conocimiento y la habilidad bajo limitantes psicológicas como nerviosismo, distracciones, ruido, fatiga, que pueden interferir” (Canale, en Richards 1986: 5)

2.2.2 Aprendizaje por descubrimiento

Este método está basado en la investigación donde los alumnos usan tanto sus experiencias previas como los conocimientos recientemente adquiridos para resolver tareas, problemas o ejercicios relacionados con su aprendizaje. El método está basado en las teorías psicológicas y de aprendizaje de Piaget y Bruner. Como resultado, los alumnos son capaces de comprender mejor la información, así como descubrir conocimiento por sí mismos.

Las características principales de este método son (SEP, 2012):

- El lenguaje es visto como un sistema de expresión.
- El desarrollo conceptual y las habilidades cognitivas se desarrollan a través de un proceso de exploración.
- Enfatiza los cuatro pasos para el proceso de experimentación: experimentación concreta, reflexión y observación, conceptualización abstracta y experimentación activa.
- Las actividades están enfocadas a ciertos aspectos del lenguaje con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre su uso.
- Las actividades están orientadas primero al significado y después a la forma.
- Provee exposición directa a la lengua y guía al alumno a descubrir su uso.
- Los textos orales y escritos proveen ejemplos de la lengua en contexto y están enfocados a características específicas del idioma.

El objetivo principal de este método es desarrollar las habilidades del idioma a través de la exploración, guía y motivación. El alumno desarrolla el conocimiento a través de la guía, el apoyo y la estimulación que el profesor provee.

2.2.3 Aprendizaje basado en tareas

El método se centra principalmente en utilizar tareas específicas para la enseñanza de lenguas. Las tareas o actividades a desarrollar se enfocan en resolver problemas, en el lenguaje más que en la estructura de la lengua, y en completar y evaluar los proyectos con una mirada formativa (Brown 2007: 50).

Las características principales son (SEP, 2012):

- El lenguaje es un sistema de expresión enfocado a la interacción comunicación y la organización social.

- Las actividades están basadas en resolver tareas donde el lenguaje tiene un propósito comunicativo.
- Diferentes tareas comunicativas son utilizadas y relacionadas con las necesidades e intereses de los alumnos.
- El rol de los alumnos es participativo; se trabaja en pares o grupos usando el idioma para obtener resultados.
- El profesor facilita y guía las condiciones del aprendizaje, provee balance entre la exposición y el uso del lenguaje.
- Se proveen contextos reales para el estudio de la lengua.

Hay tres condiciones esenciales para el aprendizaje exposición, uso y motivación que combinados con la instrucción suministra un ambiente de aprendizaje óptimo.

2.2.4 Aprendizaje basado en proyectos

Es un método instruccional que enfrenta a los alumnos con tareas complejas basadas en preguntas o problemas; en las cuales los alumnos tienen que utilizar diferentes estrategias como problematizar, investigar, reflexionar y tomar decisiones para después utilizar las habilidades desarrolladas en el mundo que los rodean.

Las características principales del método son:

- El lenguaje es un sistema de expresión enfocado a la interacción de la comunicación y la organización social.
- El aprendizaje ocurre cuando los alumnos se enfrentan a retos en los cuales deben utilizar diferentes estrategias o herramientas para resolverlos.
- Está basado en actividades auténticas que involucran al alumno en la tarea asignada fomentando la motivación y el interés.

Las habilidades son integradas y guiadas hacia el producto final. Los alumnos trabajan sobre proyectos de forma grupal o individual con un objetivo en común y no sobre un aspecto específico de la lengua.

2.2.5 Aprendizaje cooperativo y colaborativo

La palabra cooperativo nos dice que el método está basado en el trabajo de equipo donde los alumnos comparten información y se ayudan unos a otros. El método es una secuencia estructurada, es prescriptivo sobre las técnicas utilizadas, está dirigido a los alumnos y sobre todo al trabajo de equipo (Brown: 2007). Aunque las palabras cooperativo y colaborativo indican el trabajo en conjunto de individuos para lograr un fin, hay ciertas diferencias entre estos dos modelos de enseñanza. En el aprendizaje colaborativo el alumno aprende a través de la interacción existente entre él y alguien más capaz que provee asistencia o guía (Zona del desarrollo próximo), mientras que el aprendizaje cooperativo está dirigido a técnicas de clase dirigidas a los alumnos sobre cómo trabajar en conjunto. Sin embargo, comparten características importantes para la enseñanza de idiomas:

- El lenguaje es un sistema de expresión enfocado a la interacción y la comunicación.
- Uno construye su propio entendimiento del mundo a través de la comunicación.
- Hay una reformulación constante del conocimiento a partir del proceso de interacción.
- Se promueve la construcción en equipo, la construcción en el salón de clases, las habilidades comunicativas y habilidades de pensamiento.
- Los alumnos deben ser introducidos a prácticas educativas donde se promueva la interacción simultánea, la participación equitativa, la interdependencia positiva y responsabilidad individual.

- El profesor es un facilitador que diseña y estructura las actividades. Es crucial que las actividades estén alineadas con los objetivos principales.
- El material es cuidadosamente seleccionado para garantizar la interacción entre los alumnos.

El objetivo es llevar aquellas actividades escolares a ser experiencias sociales donde los participantes intercambien información y estén motivados para generar su propio aprendizaje.

CAPÍTULO 3. DESARROLLO METODOLÓGICO

El propósito de este proyecto fue analizar las concepciones y las prácticas educativas de los maestros que imparten el nivel Plan Global³ (PG) 6 de inglés y cómo las concepciones tienen impacto en las prácticas que se desarrollan en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

En este apartado se especifican los aspectos metodológicos contemplados para esta investigación, las preguntas de investigación, el contexto y los maestros participantes. Asimismo, se explica cómo se recolectaron los datos y cuál fue el proceso de análisis para su interpretación.

3.1 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación utilizado para este proyecto es de corte cualitativo de tipo etnográfico porque analiza a través de la observación las conductas sociales que ocurren dentro del aula e intenta dar sentido a las concepciones que tienen los profesores y la relación de éstas con sus prácticas docentes. Al respecto, Álvarez-Gayou (en Sampieri, 2006) considera que el propósito de la investigación etnográfica es investigar y analizar las prácticas de una población en un contexto determinado para presentar los hallazgos de manera que se resalten las peculiaridades y entender cuáles son los procesos sociales que ocurren en esa población.

³ Programa enfocado a desarrollar las cuatro habilidades del idioma inglés; el nivel PG6 es equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo donde el alumno es capaz de comunicarse en contextos familiares y de interés general. Este es el último nivel obligatorio que es parte del requisito de titulación para los alumnos de la UNAM.

Las concepciones que tienen los maestros surgen como una configuración de significados que le dan a las situaciones en las cuales están inmersos; la realidad de las prácticas educativas son resultado de la interacción con la institución donde laboran, FES Acatlán, porque dichas configuraciones se construyen cuando los actores están contextualmente situados.

Por lo tanto, considerando que esta investigación se enfoca en comprender las prácticas educativas (conductas sociales) y las concepciones de los maestros en un contexto determinado la investigación es de tipo cualitativo porque plantea que, “debido a que el objeto de las ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros, el método debe orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales en sociedad” (Tarrés 2008: 47).

3.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

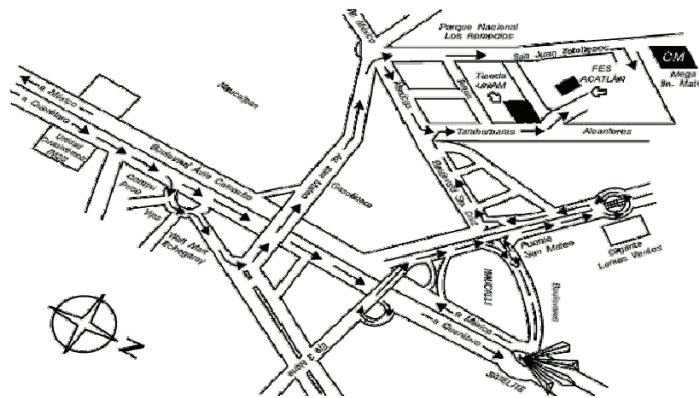
Las preguntas de investigación son la guía principal de este proyecto y están relacionadas con las concepciones que tienen los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la relación de la enseñanza del idioma con los aspectos sociales de la lengua y cómo las concepciones afectan las prácticas educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las dos primeras preguntas están subordinadas a la pregunta principal de la investigación que relaciona las concepciones que tienen los maestros y cómo éstas influyen en las prácticas docentes dentro del aula.

1. ¿Qué concepciones tienen los maestros de inglés de la FES Acatlán sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma como lengua extranjera?
2. ¿Qué concepciones tienen los maestros sobre la relación que existe entre la enseñanza del idioma inglés y los aspectos sociales de la lengua?

3. ¿En qué medida las concepciones de enseñanza y aprendizaje y los aspectos sociales de la lengua, que tienen los maestros de la FES Acatlán, influyen las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del aula?

3.3 LA FACULTAD Y SU CENTRO DE IDIOMAS

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual se encuentra en la avenida Alcanfores y San Juan Totoltepec en Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, en el Estado de México.



Fuente: FES Acatlán www.acatlan.unam.mx/campus/91/

La facultad está conformada por una unidad multidisciplinaria en la que se imparten 16 licenciaturas en el sistema escolarizado, agrupadas en 6 Divisiones: Edificación y Diseño, Humanidades, Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas, Ciencias Jurídicas, y el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, que imparte tres licenciaturas. Se imparten también diplomados, especialidades, maestrías y doctorados.

La FES Acatlán ofrece siete niveles obligatorios de inglés llamados Plan Global (PG) que están enfocados a desarrollar las cuatro habilidades del idioma. Cada uno

de estos niveles va del nivel PG básico al nivel PG6, que cada uno dura un semestre, por lo que los alumnos al terminar todos los cursos habrán tomado 448 horas de clase. La FES Acatlán atiende a una población estudiantil de 31,578 estudiantes de los cuales 20.340 alumnos se encuentran en cursos regulares de idiomas y 15.000 son alumnos de cursos regulares de inglés los cuales al terminar el nivel PG6 deben acreditar un examen de requisito, logrando así obtener la constancia de liberación de idioma necesaria para la titulación (NotiFESAcatlan, 2011). El objetivo de la institución es llevar a los alumnos a obtener un nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia⁴, que se alude a un usuario independiente en el uso de la lengua inglesa y que equivale a 450 puntos en el examen TOEFL Institucional⁵.

3.4 PROFESORES PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio fueron seis maestros (ver tabla 3.1) del nivel Plan Global 6 de los cuales cinco son egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que se imparte en la propia FES Acatlán, mientras que sólo un profesor fue acreditado por la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras de la UNAM (COELE). La edad de los profesores va de los 30 a los 58 años, lo que brinda una variedad de experiencias sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés. En el siguiente recuadro se presenta el seudónimo del profesor, la edad,

⁴ El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Los niveles se dividen en tres bloques el bloque A que se refiere a un usuario básico, compuesto por dos subniveles Nivel A1: Acceso. Nivel A2: Plataforma. El bloque B se refiere a un usuario independiente, con dos subniveles Nivel B1: Umbral. Nivel B2: Avanzado. y el bloque C que es un usuario competente conformado por dos subniveles Nivel C1: Dominio operativo eficaz. Nivel C2: Maestría.

⁵ El TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*) es un examen que mide fluidez y conocimientos en el idioma inglés, está basado en el inglés que se habla en los Estados Unidos. El TOEFL es un examen de lengua inglesa ampliamente respetado en el mundo, reconocido por más de 7,500 colegios, universidades y agencias en más de 130 países.

los años de experiencia, su formación educativa y las responsabilidades académicas que tienen con respecto al nivel Plan Global 6.

Profesor	Edad	Años de Experiencia docente	Estudios en la Enseñanza de Idiomas	Responsabilidad Académica
Mariana	30	7	Licenciada en Enseñanza de Inglés	Evaluación de exámenes parciales y de posesión de idioma.
Arelí	34	10	Licenciada en Enseñanza de Inglés	Evaluación de exámenes parciales y de posesión de idioma.
Eva	58	30	Profesor acreditado por la COELE	Diseño de exámenes parciales, diseño de exámenes de posesión, desarrollo del nuevo currículum.
Sergio	45	20	Licenciado en Enseñanza de Inglés	Evaluación de exámenes parciales y de posesión de idioma.
Mirna	43	23	Licenciada en Enseñanza del Inglés	Evaluación de exámenes parciales y de posesión de idioma.
Rosa	45	20	Licenciada en Enseñanza de Inglés	Evaluación de exámenes parciales y de posesión de idioma.

TABLA DE PROFESORES PARTICIPANTES 3.1

Se trabajó con seis maestros que imparten el nivel PG6 porque éstos representan más del 10% de los maestros que imparten el nivel siendo una muestra significativa para la investigación dado que aproximadamente se abren 14 grupos semestralmente. Los maestros con más experiencia son considerados para impartir este nivel porque es el último de preparación para poder acreditar el examen de posesión de idioma expedido por la UNAM; así mismo los profesores que imparten este nivel también califican y deciden si los alumnos acreditan o no el idioma.

3.5 PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL CEI

Para este estudio fue necesario analizar los documentos relacionados con las prácticas educativas de los docentes. Se identificó que el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán no cuenta con un plan o programa de estudios. Sin embargo, cuentan con el desglose de los contenidos mínimos de cada uno de los niveles, los cuales están tomados a partir de la serie de libros británicos *New English File* que van desde el nivel elemental, pre-intermedio e intermedio. La serie de libros de texto *New English File* pertenece a la editorial *Oxford University Press* y está diseñado para llevar al alumno de un nivel A1 a un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Para cada uno de los niveles se ve la mitad de cada libro; con lo que respecta a los niveles PG1 y PG2 es utilizado el libro elemental, que está conformado por 9 unidades, para los niveles PG2 y PG3 es utilizado el libro pre-intermedio, que está conformado por 9 unidades, y para los últimos niveles PG5 y PG6 es utilizado el libro intermedio, que está conformado por 7 unidades.

Los contenidos mínimos del nivel PG6 están tomados a partir de los contenidos gramaticales expuestos en el libro de las unidades (llamados *Files*) 5, 6 y 7; es importante mencionar que en el documento donde se describen los contenidos, no cuenta con objetivos a corto o mediano plazo sobre el desarrollo de competencias y/o sobre el proceso de aprendizaje, así como el objetivo general del curso. El desglose de los contenidos mínimos es entregado al inicio del curso con la finalidad de que los maestros preparen sus clases.

FILE	STRUCTURE	FUNTION	VOCABULARY	WRITING
5	Quantifiers Articles a / an / the , no articles Gerunds and infinitives	Focus on instructions and to practice the grammar structures as well as the useful language	Noun formation Verbs and Adjectives + prepositions Work	Write a CV and a covering letter
6	Reported speech: statements, questions, and commands. Passive: be + past participles Relative clauses: defining and non- defining	Focus on breaking news and to practice the structures as well as the useful language	Shopping Cinema What people do	A film review
7	Third conditional Question tags, indirect questions Phrasal verbs	Focus on apologizing, giving excuses and to practice the structures as well as the useful language	Making adjectives and adverbs Compound nouns Television, phrasal verbs	An article magazine

Fuente: Contenidos Mínimos nivel PG6 Fes Acatlán

3.6 RECOLECCIÓN DE DATOS

A partir del escenario y los informantes, se incluyeron diferentes técnicas para la recolección de los datos durante el semestre 2012-2 como son: observaciones de clases, videograbaciones, entrevistas semiestructuradas y notas de campo todo con la finalidad de comprender las concepciones y las prácticas educativas de los profesores sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, así como las implicaciones sociales y políticas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

3.6.1 Observación y videograbación de clases

La observación y videograbación se realizó en dos fases durante la investigación. Al principio, se observó y video grabó cuatro clases de inglés del nivel PG6; la observación fue más general que particular. Sin embargo, sirvieron para hacer anotaciones que ayudaron a la problematización de la investigación sobre las concepciones y las prácticas educativas de los maestros de inglés.

En una segunda fase se videograbaron, durante el semestre 2012-2, dos clases por cada maestro participante con una duración de 2 horas cada una, dando un total de 12 clases y 24 horas de videograbación. Medley y Mitzel (1963: 25) señalan que dentro de los estudios de aula “seguramente no hay un enfoque más obvio para investigar sobre enseñanza que la observación directa de los profesores mientras enseñan y de los estudiantes mientras aprenden”.

El objetivo de la observación y la videograbación de clases durante este proyecto fue llevar a cabo el análisis de la actuación docente a través de la realidad de lo que sucede en el aula universitaria; se hizo la transcripción de cada una de las clases con la finalidad de identificar los momentos cruciales de las clases. Con la observación y la videograbación de clases se pudo obtener los siguientes datos:

- El tipo de actividades que realizan los docentes en sus clases.
- La interacción entre alumnos y maestros y entre los mismos alumnos.
- Los materiales utilizados.
- Las actitudes de los maestros frente al grupo.

El análisis de las observaciones de clase se realizó a partir de los temas establecidos para las concepciones, dado que eso ayudo a triangular los datos en el último capítulo 5.

3.6.2 Diario de Campo

Durante la videograbación, también se llevo un diario de campo que ayudo a entender mejor lo que sucedía en el aula. Algunos de los aspectos que se complementaron utilizando este instrumento fueron:

- Los momentos importantes en la clase.
- El manejo de los recursos materiales.
- La participación en clase de los maestros y alumnos.
- Metodología utilizada por el profesor

3.6.3 Entrevista semiestructurada

Se entrevisto en diferentes ocasiones a los seis profesores participantes; principalmente se utilizo una entrevista semiestructurada porque, como afirma Bernard (en Tarrés 2008: 76), “éstas son adecuadas para personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo”. Este tipo de entrevista permitió explorar más a fondo las concepciones de los maestros por la flexibilidad que permite al entrevistador de indagar más sobre los temas de interés. Los maestros invitados a participar en el proyecto trabajan en dos o tres escuelas por lo que fue necesario guiarles durante la entrevista para poder obtener la información requerida como son motivaciones, concepciones y actividades sobre su labor docente en la enseñanza del idioma inglés. La aplicación de esta técnica

ayudó a recopilar información sobre los diferentes puntos de vista que tienen los profesores respecto a las concepciones de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Durante el trabajo de campo también hubo charlas informales con los profesores, discusiones sobre materiales utilizados, contenidos del curso, metodología, enseñanza y aprendizaje del inglés, cuestiones culturales y políticas del inglés entre algunos de los maestros entrevistados; lo que ayudo a comprender de manera más clara las concepciones y el desarrollo de las prácticas de los maestros.

El instrumento se desarrollo en 4 periodos:

1. Se realizaron entrevistas con profesores para pilotear el instrumento.
2. A partir del resultado y los comentarios de los profesores sobre la entrevista se realizaron cambios.
3. Se realizaron entrevistas en la Universidad de Southampton con la finalidad de ver otra perspectiva a partir de maestros nativos de la lengua.
4. Se estructuró la versión final de la entrevista semiestructurada y se aplicó a los maestros participantes.

3.6.4 Análisis e interpretación de los datos

El análisis y la interpretación de los datos durante el desarrollo de esta investigación están basados principalmente en el método cualitativo. Conforme los datos fueron recolectados se hicieron ajustes al marco teórico y se tuvo la necesidad de agregar las perspectivas pedagógicas en la enseñanza del idioma como lengua extranjera (Capítulo 2), que permitieron analizar e interpretar las prácticas educativas de los profesores, lo que ayudo a ver la relación de sus concepciones y prácticas.

Al analizar los datos obtenidos a partir de las observaciones y videograbaciones, el diario de campo y las entrevistas; nos vimos en la necesidad de organizar los datos a partir de los aspectos considerados en la estructura de la entrevista semiestructurada, ya que permitió su sistematización y la creación de las categorías de análisis que permitieron su análisis e interpretación.

Aspectos considerados en cuenta para la organización de los datos a través de la entrevista:

- a) Aprendizaje del inglés
- b) Enseñanza del inglés
- c) Rol del profesor
- d) Rol del alumno
- e) Metodología de enseñanza
- f) Implicaciones políticas y culturales.

En una segunda fase, a partir de la sistematización de los documentos se obtuvieron diferentes categorías para las concepciones de los profesores

Las categorías de análisis obtenidas con lo que respecta a las concepciones son:

a) Aprendizaje del inglés

- Proceso formal
- Proceso natural y social

b) Enseñanza del inglés

- Proceso de transferencia
- Desarrollo de herramientas y/o habilidades

c) Rol del profesor

- Como transmisor
- Como proveedor
- Como los que todo lo saben
- Como guías

d) Rol del alumno

- Reproductores de información
- Seres bien portados
- Constructores activos y colaborativos

e) Metodología de enseñanza

- Metodología ecléctica basada en enfoques tradicionales
- Metodología basada en un enfoque constructivista

f) Implicaciones políticas y culturales.

- El inglés no es una imposición imperialista.
- El inglés refuerza los valores culturales mexicanos.
- El inglés ayuda a entender las diferentes culturas.
- La imposición surge al desconocer la cultura propia.

Para el análisis de la transcripción de los videos se revisaron cada una de las transcripciones de las clases y se identificaron los momentos importantes de cada una, se clasificaron según el tipo de prácticas encontradas y fueron categorizadas a partir de los temas obtenidos de la entrevista con la finalidad de triangular los datos y explicar la relación entre las concepciones y prácticas educativas presentadas en el capítulo 5. Para hacer referencia a la distribución de las concepciones y a la regularidad de las prácticas de los profesores se utilizó porcentajes porque nos brinda un panorama más amplio de cómo las concepciones de los maestros de inglés tienen un impacto importante en las prácticas educativas que llevan a cabo al dar clase.

CAPÍTULO 4. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS QUE IMPARTEN EL NIVEL PG6 EN CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA FES ACATLÁN

El propósito de esta investigación fue comprender las concepciones que tienen los maestros de inglés de la FES Acatlán sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés, la relación de la enseñanza del inglés con los aspectos sociales de la lengua y cómo estas concepciones influyen las prácticas educativas de los docentes.

El análisis de la información se organizó basándonos en los temas de la entrevista semiestructurada que se tuvo con los maestros, las cuales se encuentran en el siguiente orden a) aprendizaje del inglés, b) enseñanza del inglés, c) rol del profesor, d) rol del alumno, e) metodología de enseñanza y f) implicaciones políticas y culturales. Dentro de cada uno de estos temas se encuentran las categorías analíticas encontradas a partir del análisis de la entrevista semiestructurada, las charlas informales, los comentarios de los profesores y de las observaciones de clases que se realizaron a cada uno de los maestros. Con la finalidad de organizar la información se utilizó una plantilla en *Excel* para poder verificar la información de cada maestro por cada uno de los temas mencionados antes y así poder identificar y analizar las categorías encontradas.

En el primero punto (4.1), se presentan los resultados sobre las concepciones que tienen los maestros y, en el segundo grupo (4.2) se discuten los hallazgos vinculados a las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases; es importante mencionar que tanto los extractos como las observaciones de clases se presentan en español con la finalidad de dar uniformidad a la investigación.

4.1 CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS

Las concepciones de los maestros juegan un papel importante en el desarrollo de las prácticas educativas dado que de forma consciente e inconsciente afectan la toma de decisiones que hacen sobre las actividades que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A continuación se presenta el análisis de las concepciones que tienen los maestros sobre el aprendizaje, la enseñanza, su rol como profesor, el rol del alumno, la metodología de enseñanza y las implicaciones políticas y culturales. Es importante mencionar que se utiliza los porcentajes para mostrar la distribución de las concepciones de los profesores y al final poder hacer un análisis más claro sobre su relación con las prácticas educativas.

4.1.1 Aprendizaje del inglés

A partir del análisis de los datos, obtenidos de las entrevistas y de charlas informales, se construyeron dos categorías de análisis con lo que respecta al aprendizaje del inglés: el aprendizaje como proceso formal (1°) y el aprendizaje como proceso natural y social (2°).

Categorías	Concepciones de Aprendizaje
1° Proceso formal	70%
2° Proceso natural y social	30%

La Marco Europeo de Cualificaciones (MECU 2013) define la educación formal como “el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que

concluye normalmente con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno”.

El 70% de los maestros entrevistados concordaron que la enseñanza del inglés es un proceso formal (Educación Formal) que ocurre en una institución con la ayuda de un método y un currículum. Los profesores consideran que el proceso se da de forma escolarizada y tradicional. Asimismo, entienden el aprendizaje como un proceso donde el alumno practica el inglés a través de diferentes actividades mecanizadas donde la gramática y el vocabulario juegan un rol primordial. El aprendizaje del inglés va de las estructuras formales de la lengua hacia el desarrollo de las cuatro habilidades.

Mariana comentó que “el aprendizaje del inglés se genera en un ambiente de aprendizaje formal [se refiere a la escuela], cuando los alumnos han tenido suficiente input o exposición al idioma y tienen la capacidad de generar hipótesis sobre el mismo (...) y tienen la autoestima suficiente para aprobar o desaprobar dichas hipótesis”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-03-11).

Areli contestó que “se desarrolla de manera formal tomando clases en la escuela o un instituto con algún método o métodos específicos”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Sergio agregó que “el aprendizaje se da a partir de la práctica constante de la estructura del inglés (...) pasando de la forma gramatical a las habilidades del idioma”. (Fuente: Entrevista al profesor 09-05-11).

Eva comentó “yo aprendí inglés como lengua extranjera de forma escolarizada (...) y tradicional”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

El idioma se ve como un objeto que no tiene relación con el ambiente que rodea a los alumnos; una entidad que puede ser transmitida de forma mecánica del profesor al alumno. El saber es una donación que el ignorante acepta sin ningún cuestionamiento. Schön (1992) nos dice que en la enseñanza debe haber una relación entre maestros y alumnos que está caracterizada por una situación real y

concreta donde se utilicen tanto acciones como palabras y donde hay una acción recíproca.

Si vemos la enseñanza como un proceso formal a través de una perspectiva sociocultural la enseñanza del inglés se debe de ver como lo menciona Vygotsky (1978) desde la “mediación”. A partir de la interacción social logramos internalizar nuestros conocimientos, así mismo Vygostky (1978) menciona que la interacción de un maestro (un compañero más capaz) y de los alumnos logrará llevar a los alumnos a completar tareas más complicadas. Sin embargo, los profesores ven el aprendizaje del inglés como un objeto que se genera desde un salón de clases con una metodología específica donde la interacción no es considerada como un factor importante dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.

En la 2° categoría, el 30 % de los profesores conciben que el aprendizaje del inglés se da por la exposición que tiene el alumno a la lengua de forma natural y que se da en el país donde se habla a través de un sistema de inmersión o teniendo contacto con el idioma desde pequeños; un proceso natural y social implica la práctica de las cuatro habilidades en el contexto de la lengua. El aprendizaje del inglés se ve como un proceso social donde el alumno desarrolla las habilidades de la lengua a través del uso de la misma en contextos que le permiten entender su funcionalidad.

Rosa :“el aprendizaje se da desde la infancia en la casa cuando los padres les hablan a los niños desde pequeños, estando expuestos a la lengua todo el día. La profesora agrego, yo aprendí inglés (...) desde el kínder en una escuela bilingüe. Los profesores daban la clase totalmente en inglés. El aprendizaje fue sin estar consciente de las reglas gramaticales. (...) Los alumnos estábamos expuestos a la lengua por el mismo número de horas que las clases en nuestra lengua materna (español). Practicábamos en forma oral y escrita. (...) De hecho primero aprendí a escribir en inglés que en español”. (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

Mariana: "Creo que la gente aprende cuando vive en el país donde se hablan los idiomas en cuestión". (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

A partir de la teoría sociocultural podemos decir que la enseñanza del idioma es un proceso activo donde el aprendizaje y el conocimiento interactúan. Desde esta perspectiva, aprender inglés no es solamente entender aspectos lingüísticos como los sintácticos, fonéticos, gramaticales y léxicos sino también sus usos sociales porque el aprendizaje de una lengua se da a través de la interacción social de los individuos "mediación" y del entendimiento del uso del idioma en los diferentes contextos sociales logrando así ser significativo para el alumno (Vygostky, 1970; Ausubel, 1963); el aprendizaje se genera a través de la interacción del alumno y su conocimiento con el entorno en el que se desenvuelve. Las profesoras están consientes de la importancia de la interacción social y del contexto características esenciales que necesita el sujeto para poder desarrollar las habilidades de la lengua.

Como se puede observar estas dos concepciones del aprendizaje (proceso formal y proceso natural y social) debelan una visión del aprendizaje del inglés que los maestros tienen y que es, como se puede apreciar, en algunos casos resultado de la manera de cómo algunos profesores aprendieron la lengua dado que algunos maestros comentaron que así fue como ellos aprendieron.

4.1.2 Enseñanza del inglés

Dentro de este rubro identificamos las siguientes dos categorías de análisis relacionadas con las concepciones de enseñanza del inglés (1°) como un proceso de transferencia de conocimientos y (2°) como un abastecimiento de herramientas y/o habilidades, los cuales han sido adquiridos a través del tiempo y que es necesario desarrollar en los alumnos con la finalidad de que los utilicen.

Categorías	Concepciones de Enseñanza
1° Proceso de Transferencia	70%
2° Desarrollo de herramientas y/o habilidades	30%

En la 1° categoría, el 70% del profesorado concuerda que la enseñanza del inglés es transmitir el conocimiento que han acumulado a través del tiempo, de forma efectiva, con la finalidad de que los alumnos utilicen este conocimiento. Si tomamos en cuenta que transferir es ceder o traspasar de uno a otro, los maestros ven la enseñanza como un proceso donde el maestro traspasa la información a sus alumnos de forma unidireccional.

Como ejemplo tenemos los comentarios obtenidos a través de la entrevista semiestructurada donde se puede apreciar que ambos maestros ven la enseñanza como la transmisión de las cuestiones estructurales de la lengua; para ellos enseñar inglés es trasladar los conocimientos que han aprendido sobre la lengua de la manera más clara posible.

Areli: "La enseñanza del idioma es transmitir mis conocimientos (se refiere a las cuestiones gramaticales) de manera eficaz y efectiva (...) para que los alumnos se familiaricen con la lengua, la

conozcan y puedan usarla”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Sergio: “La enseñanza de inglés desde mi punto de vista es transferir información que les ayude a los alumnos a entender las estructuras del idioma (se refiere a la gramática) con la finalidad de que entiendan y transmitan sus ideas. Lo que yo les comparto, (...) es información que he aprendido a lo largo del tiempo” (Fuente: Entrevista al profesora 09-05-11).

Se suele pensar que la transmisión de conocimientos en un entorno controlado es mucho más seguro y que los alumnos que llegan al salón de clases son seres que no ha sido dotado de conocimiento por lo que es necesario transmitir el conocimiento que los profesores tienen de forma segura y controlada. Freire (2004) propone que debe existir un intercambio de conocimientos y saberes, los cuales deben tener significado para los actores del proceso de enseñanza (maestro y alumnos) con la finalidad de que el crecimiento sea para ambos, tanto en cuestiones personales, culturales y sociales, el ser humano se encuentra en un crecimiento y aprendizaje constante y socialmente ligado. Sin embargo, los maestros no lo conciben así, ellos se ven como los poseedores del conocimiento absoluto.

En la 2° categoría, el 30% de los maestros restantes ven la enseñanza como un desarrollo de herramientas y/o habilidades que les permiten a los alumnos aplicarlas en diferentes contextos de su vida diaria. Los participantes comentaron que estas habilidades las habían desarrollado a través del tiempo y que consideran que son las necesarias para poder desenvolverse en diferentes contextos.

Rosa: “Proporcionar al alumno las herramientas de conocimientos, habilidades y valores que puedan permitirle el uso real del idioma inglés en su actividad profesional y personal”. (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

Mariana: “Significa dar a la gente una herramienta más que les ayude a abrirse paso en la vida, (...) además de enseñar otras maneras de concebir el mundo”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

En estos dos fragmentos recuperados de la entrevista se puede observar que los maestros están preocupados por el desarrollo de habilidades, pero la enseñanza no sólo es sólo eso, para Freire (2004) es ayudar a los alumnos a utilizar dichas habilidades o herramientas para poder desarrollar en el educando el autoconocimiento y hacer que utilice dichas herramientas para lograr un cambio en si mismo y que pueda leer el mundo con otros ojos. La enseñanza del inglés debe ser vista como una herramienta emancipadora que ayude a los alumnos a entender las cuestiones culturales, sociales y políticas de la lengua.

Ambas concepciones de enseñanza coinciden con lo que Freire (1970) denomina como educación bancaria donde el sujeto principal es el maestro porque decide y controla todos los aspectos del aprendizaje. Los alumnos son vistos como recipientes donde literalmente se deposita el saber; actúan como agentes pasivos cuyo rol principal es archivar conocimiento donado por aquéllos que lo poseen.

La enseñanza no es un proceso unidireccional donde se provee al alumno con información para su bienestar o se desarrollen habilidades que el profesor considera importantes; la enseñanza debe de ser vista como un proceso interactivo donde el desarrollo se dé a partir de la práctica, donde exista interrelación entre el maestro, el alumno y el lenguaje, y que esta interacción sirva para comprender el mundo y el lenguaje tenga una función de herramienta emancipadora.

4.1.3 Rol del profesor

Se obtuvieron cuatro categorías sobre cómo los profesores entienden su rol de maestro, mismas que se describen a continuación: (1°) los que se ven como transmisores, (2°) como proveedores, (3°) como los que todo lo saben y (4°) como

guías. Las concepciones que se enlistan fueron obtenidas a partir de las entrevistas que se tuvieron con los maestros y representan sus concepciones sobre la forma en que ellos se ven situados dentro del salón de clases.

Categorías	Concepciones del rol del profesor
1° Como transmisores	40%
2° Como proveedores	15%
3° Como los que todo lo saben	15%
4° Como guías.	30%

En la 1° categoría, 40% de los profesores entienden su rol como transmisores del conocimiento. Ellos perciben que su tarea principal es transmitir los conocimientos que tienen sobre el idioma a través de actividades donde los alumnos puedan demostrar que entendieron las estructuras del idioma. El profesor dirige las actividades que ocurren a su alrededor, el hace uso de su poder como maestro para poder manipular la situación y lograr cubrir, reproducir o transmitir lo que él considera importante.

Mirna: “El rol como profesora en clase es (...) transmitir conocimientos del inglés en forma práctica con actividades en situaciones reales”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-13-11).

Eva: “Los alumnos deben de demostrar que lo que les transmití lo pueden usar. (...) Deben saber contestar los ejercicios gramaticales para poder decir que aprendieron las estructuras vistas en clase”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

En la 2° categoría, el 15% de los profesores se ven como proveedores de herramientas, las cuales deben ser utilizadas por los alumnos para desarrollarse en ciertos contextos. Los profesores proveen herramientas que consideran útiles para

los alumnos con el fin de poder desarrollarse en diferentes aspectos de su vida donde el inglés puede ser utilizado. Claro ejemplo de una visión tradicionalista “conductista” es el comentario recuperado porque se aprecia que el profesor se ve como el principal actor del proceso educativo dado que él decide que es lo mejor para los alumnos.

Sergio: “Que ellos aprendan a utilizar las herramientas que les puedo proveer yo aquí para que ellos las sepan utilizar en el ámbito en que ellos las necesitan (...) ya sea trabajo o escuela, en sus viajes, en sus presentaciones y en los aspectos formales”. (Fuente: Entrevista al profesor 09-05-11).

En la 3° categoría, 15% se ven como los maestros que todo lo saben y asumen que el papel principal a realizar es resolver dudas de los contenidos estructurales de la lengua vistos en niveles anteriores o en la clase misma, se consideran la figura principal por el comentario que hace la profesora de llevar todo el peso de la clase; el comentario de la profesora Areli ejemplifica su concepción de enseñanza de tipo tradicionalista donde no se toma a los alumnos como un ente participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Areli: “Llevo yo todo el peso de la clase porque ellos esperan que resuelva todas las dudas (...) de índole gramatical que surgen en el curso o que tienen de cursos atrás”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

En la 4° categoría, el 30% restante asumen su rol de maestros como guías; la concepción que tienen sobre su función como profesores es de guiar a los alumnos hacia un desarrollo de habilidades y/o competencias que les permitan hacer uso del idioma inglés en sus cuatro habilidades. Vygostky (1978) menciona que el maestro debe incentivar de manera natural al alumno mediante avances que el alumno no haría por si mismo, logrando así su desarrollo.

Mariana: (...) “Creo que mi rol es de guía [es decir] guiar a los alumnos en el desarrollo de las competencias que necesitan para comunicarse en el idioma inglés”. – claro a partir del uso de la lengua en actividades donde la puedan desarrollar. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-03-11).

Rosa: “Mi rol es de guía y formadora (...) con el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades del idioma”. (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

Si analizamos el rol del profesores identificamos que en las primeras tres categorías encontradas (1° como transmisores, 2° como proveedores y 3° como los que todo lo saben) es el ejemplo de concepciones totalmente tradicionalistas, donde el rol del profesor es el principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Los profesores se ven como el ser que tiene el poder de decidir qué es lo importante que los alumnos deben de saber. Giroux (1990) describe el rol del profesor desde la pedagogía crítica, donde el rol del maestro no está definido rígidamente dado que tanto el maestro como los alumnos pueden aprender uno del otro; la enseñanza no se ve desde una perspectiva de conocimientos nada más, sino también debe tomarse en cuenta la interacción de los actores en la educación.

A partir de la teoría sociocultural el rol del maestro es de mediador; un guía que apoya a los estudiantes a construir su conocimiento en contextos sociales significativos. Onrubia (1998, 116) argumenta que “el lenguaje es el instrumento por el cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo”. El profesor debe ser un guía que ayude al alumno a desarrollar las habilidades del idioma tomando en cuenta los conocimientos de los alumnos; es necesario transformar la concepción del profesor como figura principal, el que todo lo sabe y el que ejerce su poder dentro del aula.

4.1.4 Rol del alumno

Las categorías encontradas sobre el rol del alumno son variadas; los profesores perciben a los alumnos desde reproductores de información, seres que se comportan correctamente en el salón de clases y como constructores colaborativos y activos en su proceso de aprendizaje del idioma.

Categorías	Concepciones del rol del alumno
1° Reproductores de información	15%
2° Seres bien portados	15%
3° Constructores activos y colaborativos	70%

En esta 1° categoría encontrada, el 15% de los maestros ve a los alumnos como seres pasivos que sólo reciben información, la cual debe ser guarda para poder ser usada cuando tenga que resolver exámenes o ejercicios gramaticales. La visión de los maestros sobre el rol de los alumnos es literalmente de adquirir un entendimiento básico de la lengua o de los conocimientos que tiene el maestro, donde los alumnos lo único que tienen que hacer es sentarse, escuchar clase y contestar a los cuestionamientos del profesor (visión Conductista). Aunque la profesora entrevistada no lo dice de manera explícita, podemos leer entre líneas que los alumnos no interactúan mucho en clase dado que los maestros se enfocan en la enseñanza de la estructura del idioma a través de ejercicios gramaticales. La enseñanza es maestro-alumno por lo que el alumno recibe la información directamente; no hay ningún tipo de interacción entre ellos.

En el extracto obtenido de la entrevista con la profesora Eva podemos observar que los alumnos deben reproducir las cuestiones gramaticales de la lengua que se ven en sus clases y que esa es la tarea principal del alumno.

Eva: “Los alumnos deben de demostrar que lo que les transmití lo pueden usar. (...) Deben saber contestar los ejercicios gramaticales para decir que aprendieron las estructuras vistas en clase”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

En la 2° categoría el 15% de los maestros conciben el rol del alumno como un ser bien portado que ponga atención sobre lo que se ve en clase y que no se distraiga; la profesora considera que el alumno es un receptor pasivo, el cual no debe tener ningún tipo de interacción con sus compañeros pues eso podría afectar su clase. Ella favorece el tipo de comportamiento de alumno “bien portado” aun cuando esto se traduzca en el poco desarrollo del lenguaje de los alumnos.

Areli: “El rol del alumno es como alguien activo [se refiere a los alumnos que ponen atención], no alguien que esté jugando [se refiere a los alumnos inquietos], sino también involucrarse con lo que está pasando alrededor del objeto de estudio; (...) en pocas palabras que estén pensando y reflexionando [poniendo atención y respondiendo a los cuestionamientos de la profesora] sobre lo que están viendo y (...) no sólo hablando”. [La profesora se refiere al uso de la gramática] (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

En la 3° categoría el 70% comentó que el rol de los alumnos es de constructores activos y colaborativos, los cuales deben usar su conocimiento previo para posteriormente integrar los conocimientos nuevos que se ven en clase.

Mirna: “El rol del alumno es como un participante activo (...) y colaborador; que aporte por medio de estrategias conocimiento previo que posteriormente lo integre con conocimiento nuevo. (...) El es responsable de su aprendizaje del inglés”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-13-11).

De igual manera, los profesores entienden el rol de los alumnos como constructores, los cuales construyen su conocimiento con ayuda del maestro a partir de las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases. Las actividades propuestas por los profesores son de carácter colaborativo donde los alumnos trabajan con un fin común de desarrollar la lengua. Los maestros ven a los alumnos como personas que se involucran en su aprendizaje y que desarrollan el idioma a partir de actividades que fomentan entendimiento de la función y la estructura de la lengua.

Mariana: “El rol de los alumnos es el de constructores, (...) ellos construyen paso a paso su propio conocimiento a través de las actividades que se desarrollan en el salón de clases como preparar presentaciones, (...) interactuar con sus compañeros discutiendo temas, más que personas sentadas escuchando clase”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-03-11).

Rosa: “Los alumnos son constructores, trabajamos juntos para que puedan desarrollar las cuatro habilidades del idioma. (...) Los alumnos deben ser participativos e involucrarse con las actividades y los contenidos que estamos viendo”. (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

En el proceso de desarrollo de una lengua a partir de la teoría sociocultural y de la alfabetización crítica, el alumno es visto como un ser activo que reconstruye y desarrolla su conocimiento para convertirse en un usuario competente de la lengua. Con lo que respecta a la relación entre maestro y alumno, Giroux (1970) nos dice que un punto importante dentro de la Pedagogía Crítica es la reestructuración de la relación entre los actores del proceso educativo con la finalidad de tener un entendimiento profundo de los aspectos sociales y culturales que se encuentran inmersos en la enseñanza.

Vygotsky (1978) conceptualiza al alumno como un ser socialmente situado que construye su conocimiento a partir de la interacción social en la que se desenvuelve. Si los profesores ven el rol del maestro como constructores activos y participativos

podemos decir que consideran que la interacción social es de suma importancia para la adquisición del lenguaje. Asimismo, Freire (1970) se refiere al rol del alumno como una persona que reflexiona sobre el uso de la lengua y que al mismo tiempo es afectado por ésta a partir de su uso en prácticas sociales, lo que genera un alumno empoderado.

4.1.5 Metodología de enseñanza

Conocer las concepciones sobre la metodología de enseñanza es de gran importancia para esta investigación, de los resultados obtenidos se encontró en la 1° categoría que el 85% de los maestros entrevistados no tienen ninguna metodología específica para la impartición de sus clases mientras que en una 2° categoría el 15% dice utilizar una metodologías basadas en el enfoque constructivista.

Categorías	Concepciones sobre la metodología de enseñanza
1° Metodología ecléctica	85%
2° Metodología basada en un enfoque constructivista	15%

El 85% se considera ecléctico y menciona que sólo se enfocan en las necesidades que tiene el grupo, las cuales pueden ser de habilidad o de estructura del idioma, si los alumnos necesitan reforzar la gramática se enfocan en ejercicios gramaticales, si necesitan mejorar la expresión oral se concentran en ejercicios que mejoren dicha habilidad, todo a través de actividades controladas. Los profesores comentaron:

Mirna: “Ningún método en particular. (...) Tal vez un poco de cada uno [se refiere a una metodología ecléctica]. Dependiendo de las necesidades del grupo. Si creo que los alumnos necesitan más

práctica controlada, posiblemente hago ejercicios de repetición y sustitución, para que adquieran más confianza”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-13-11).

Eva: “La preparación con base en los contenidos por unidad. No utilizo un método único. [se refiere a una metodología ecléctica] Me considero ecléctica (...) y doy importancia a los resultados previos y las necesidades y características de cada grupo”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Areli: “Utilizo diferentes técnicas de los diferentes enfoques y métodos que existen. Tomo decisiones con base en las necesidades del grupo y el programa que tengo que cubrir”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Mariana: “Creo que no tengo un método específico, me baso en lo que a los alumnos les funciona mejor, o en las áreas en las que tienen más problemas. Si por ejemplo, (...) tienen problemas con gramática entonces me enfoco en gramática, si por el contrario tiene problemas con la producción escrita o hablada, pues entonces me enfoco en esas áreas”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-03-11).

De los testimonios recuperados se puede apreciar que los profesores entrevistados sólo se enfocan en satisfacer aquellas necesidades que identifican en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin cuestionarse sobre la metodología de enseñanza. Al mencionar que son eclécticos se entiende que no siguen ninguna metodología de enseñanza y que sólo se dedican a cubrir contenidos o a desarrollar aquellas habilidades de manera aislada que consideran importantes. El tipo de metodología que se puede apreciar en los testimonios es de tipo tradicional donde el objetivo principal es la práctica de estructuras con la finalidad de cubrir contenidos y la práctica de habilidades de forma controlada donde se reproducen cuestiones estructurales de forma oral o escrita, pero no se pone énfasis en el uso real de la lengua.

Sin embargo, el 15% restante enfatizó, que la metodología que utilizan está basada en el enfoque constructivista dado que siempre toma en cuenta los conocimientos y

las experiencias previas de los alumnos para poder elaborar un andamiaje que les permita alcanzar nuevos conocimientos y habilidades.

Rosa: "Prefiero el enfoque constructivista. (...) Siempre parto de los conocimientos y experiencias previas de mis alumnos para elaborar un andamiaje que junto con el conocimiento nuevo les permita escalar hacia el aprendizaje de nuevos conocimiento y habilidades". (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

En el extracto recuperado, la maestra considera que utiliza el enfoque constructivista porque siempre toma en cuenta los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema y a partir de ahí siempre empieza a construir lo que sucede en el salón de clases. Sus temas siempre los introduce con aquellos aspectos que tienen que ver con las experiencias del alumno logrando así poderlos conectar con sus conocimientos y experiencias.

Si revisamos los métodos utilizados para la enseñanza de idiomas a partir de la teoría sociocultural podemos identificar que los alumnos se encuentran en un proceso de negociación donde el uso del lenguaje juega un papel importante porque funciona como herramienta para resolver problemas, encontrar soluciones, producir proyectos y/o alcanzar objetivos parciales o finales a través de actividades que ayuden al alumno a aprender a través de su Zona de Desarrollo Próximo. Desde una perspectiva crítica la metodología utilizada para el desarrollo de la lengua tiene que ser una acción social a través del lenguaje donde el proceso de aprender a leer, a escribir, a hablar y a escuchar sea parte del proceso de construcción y cambio de los alumnos con respecto al contexto que los rodea.

4.1.6 Concepciones políticas y culturales sobre la enseñanza del inglés

En los últimos años la lengua inglesa, como lengua franca, a nivel mundial nos hace pensar sobre la enseñanza del inglés y sus implicaciones políticas y culturales en nuestro país. Si tomamos en cuenta que la lengua inglesa es una de las más habladas en el mundo y que su enseñanza es esencial para el desarrollo económico y político de los países en desarrollo, como resultado la enseñanza del inglés despierta sentimientos encontrados entre los actores que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ello, analizar las concepciones políticas y culturales de los maestros sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera es fundamental para entender su papel como maestros.

Categorías	Concepción política
1° El inglés no es una imposición imperialista.	100%

El 100% de los maestros entrevistados concuerda que la enseñanza del inglés no es vista como una imposición de los países imperialistas sino como una herramienta que ayuda a los alumnos a desenvolverse en diferentes aspectos de su vida dado que el idioma inglés no es solamente utilizado por los países imperialistas sino por diferentes países en vías de desarrollo. Asimismo, piensan que la facilidad del idioma ayuda a que sea el más hablado en el mundo y que los hablantes no nativos del inglés se conviertan en usuarios de la lengua por su auge en los medios de comunicación, en las ciencias y en las nuevas tecnologías.

Areli: “La enseñanza del inglés no es una imposición porque en todo el mundo hay gente que habla inglés (China, Rusia) aunque económicamente se volvió una lengua franca. Estamos hablando de una situación de usuarios y no de imposición”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Sergio: “El inglés es una herramienta más para la vida, (...) donde la cultura va implícita, el pensamiento, la política, de los otros países pero no es una imposición y no puede ser una imposición pues es otro sistema de vida muy diferente al nuestro, por ejemplo EUA”. (Fuente: Entrevista al profesor 09-05-11).

Rosa: “Más bien es una herramienta que abre puertas”. (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

Mirna: “El inglés se ha convertido en una lengua global no sólo los países imperialistas lo hablan (...) y tampoco no se me hace una imposición pienso que es una lengua que por la facilidad de como es la lengua y de su facilidad de manejo (...) y que todo está en inglés por eso hay un auge. Es una lengua sencilla de aprender y entender”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-13-11).

Eva: “El inglés es una herramienta que ayudará a los alumnos a desenvolverse en su vida tanto personal como profesional (...) y como todo el mundo habla inglés no creo que sea una imposición”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Mariana: “No veo como una imposición el idioma inglés ni la cultura que esta lengua representa (...) más bien es una herramienta que sirve para comunicarse con otras personas no sólo con nativo hablantes sino con personas de otras partes del mundo”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-03-11).

Estos extractos muestran que la concepción que tienen los maestros sobre el inglés a nivel mundial es de herramienta de comunicación donde la expansión imperialista del idioma no tiene gran relevancia dentro de sus concepciones como maestros de inglés. En los últimos años el inglés como lengua franca (ELF) ha sido un punto de discusión sobre la visión comunicativa del inglés. Jenkins (2013) menciona que el uso del inglés a nivel mundial es el resultado de la globalización actual y el uso del inglés como lengua franca es vista como la lengua de contacto entre personas no

nativo hablantes del inglés y que no comparten una cultura nacional del idioma, así que el inglés es una lengua adicional que funciona como instrumento de comunicación. Los maestros de inglés ven el idioma como una herramienta que les ayuda a cruzar las fronteras lingüísticas con el que pueden comunicarse en diferentes contextos, además el idioma les ayuda a entender las cuestiones políticas, culturales y sociales de otros países y no sólo de los países angloparlantes. Si vemos que el inglés es una herramienta de comunicación y que puede ser usada con fines de empoderamiento.

Con lo que respecta a las concepciones culturales en la enseñanza del idioma inglés, se identificaron tres diferentes concepciones sobre la cultura mexicana y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es importante definir “Cultura” para entender las concepciones que tienen los maestros de inglés. Kroeber (en Geertz, 1988) considera la cultura como la mayor parte de las reacciones sociales, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos de generación en generación.

Categorías	Concepciones sobre cultura
1° Refuerza los valores culturales mexicanos	20%
2° el inglés ayuda a entender las diferentes culturas	70%
3° La imposición surge al desconocer la cultura propia	10%

En la 1° categoría, el 20% de los profesores comentaron que la enseñanza del idioma no afecta directamente las cuestiones culturales mexicanas sino que ayudan

a reforzar nuestros valores culturales porque podemos compararlos con los de otras culturas gracias al acceso que el inglés nos permite. Si decimos que la enseñanza del inglés debe crear en nuestros alumnos una conciencia crítica este es uno de los momentos donde la pedagogía y la alfabetización críticas permiten a los alumnos reconocer las diferencias culturales políticas y sociales entre diferentes países y tomar acción sobre las contradicciones que encuentre en su país.

Sergio: “El aprender inglés te ayuda a ver las diferencias y similitudes que tienes con otros países (...) pero no se impone la cultura”. (Fuente: Entrevista al profesora 09-05-11).

Rosa: “El inglés puede afectar la cultura mexicana si tratamos de interculturalizar a la gente. (...) Sin embargo, es una manera de valorar lo que tenemos y contrastar lo con otras cosas”. (Fuente: Entrevista a la profesora 08-28-11).

En una 2° categoría, el 70% de los profesores ven la enseñanza del inglés como una puerta para entender diferentes culturas y lo que pueden ofrecernos; consideran que no podemos quedarnos con lo que tenemos en México, sino también ver que nos ofrecen los países angloparlantes y los países que hablan inglés como segunda lengua o como lengua extranjera con la finalidad de estar al día con lo que pasa en el mundo.

Areli: “La enseñanza del inglés no afecta las cuestiones culturales mexicanas (...) más bien es una herramienta que va a servir profesionalmente; sin embargo, hay muchas cosas de la cultura inglesa o americana que son interesantes (...) yo creo que es una puerta para conocer otras formas de conocimiento”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Eva: “Culturalmente no afecta la enseñanza de inglés en México, creo que el inglés abre puertas para ver y entender diferentes costumbres de otros países”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-11-11).

Mirna: “El inglés no es un tipo de postcolonialismo más bien los tiempos cambian no podemos quedarnos nada más con nuestra cultura sino también aceptar lo que nos ofrece el inglés y los países que lo hablan, tenemos que estar al día con lo que pasa en el mundo”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-13-11).

En los extractos de entrevistas se puede observar que los profesores ven el inglés como una herramienta que ayuda a crear una conciencia sobre los aspectos sociales, políticos y culturales de otros países y que sirve para reflexionar sobre los de uno mismos.

En una 3° categoría encontrada, el 10% de los maestros concibe que la imposición del inglés surge cuando la gente es ignorante sobre las costumbres de su país dado que al no saber sobre sus costumbres y tradiciones, acepta más fácilmente aquellas ideologías de otros países.

Mariana: “Creo que la imposición cultural llega cuando las personas son ignorantes sobre sus propias tradiciones y raíces, (...) en ese caso aceptan algo con facilidad”. (Fuente: Entrevista a la profesora 09-03-11).

El idioma inglés ha surgido como una lengua auxiliar a nivel mundial que hoy en día es usada por más no-nativo hablantes, debido a la facilidad de comunicarse entre diferentes países donde se hablan diferentes lenguas. El idioma inglés es visto como una herramienta extra en la comunicación y no como una lengua cuyo papel sea remplazar o substituir la lengua y la cultura de un pueblo. David Crystal (2011) en su artículo *The consequences of global Englishes* menciona que los maestros, alumnos, la gente de negocios y cualquier usuario del idioma inglés al hacer uso de éste utiliza costumbres, prácticas, cuestiones políticas y otras facetas sociales que los rodea; por lo que las cuestiones culturales de los alumnos se impone sobre el idioma. Como maestros debemos mantener una ecología del lenguaje mostrando respeto lingüístico, pedagógico y cultural hacia los diferentes idiomas; haciendo uso

de otras lenguas a parte del inglés; e introduciendo una enseñanza crítica de la lengua logrando así que los estudiantes entiendan mejor la interrelación de la lengua, las cuestiones políticas y culturales (Fairclough, 1999; Morgan, 1995); al mismo tiempo debemos entender que enseñamos inglés como lengua internacional para una comunicación global con la finalidad de desarrollar habilidades de comunicación que ayuden a resolver problemas en la lengua meta (Warschauer, 2000).

A partir de los datos obtenidos podemos apreciar que la enseñanza del inglés es vista por los profesores como la enseñanza de una herramienta que debe ser usada con fines comunicativos (Inglés como Lengua Franca) y no se toman en cuenta las cuestiones culturales y sociales de la lengua de los países dominantes; ellos consideran que el idioma provee de información que ayuda a los alumnos a tener una visión más global de lo que pasa en el mundo y como eso se relaciona con su contexto social.

4.2 PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Como ya se ha mencionado, las concepciones de los maestros juegan un papel importante en el desarrollo de su rol como docentes. Las decisiones sobre las actividades que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza son el resultado de la experiencia laboral, experiencias de aprendizaje y de los conocimientos metodológicos que se adquieren a través de los años.

La observación de clases se realizó sin dar aviso a los maestros sobre la videograbación y la observación de clases con la finalidad de que no cambiaran sus prácticas educativas; se utilizó una cámara de video y al mismo tiempo se tomaron notas de campo que ayudó a triangular los datos para el análisis de las prácticas educativas de los maestros.

A continuación se presenta las prácticas que tienen los maestros en el aula; dichos datos están organizados de la misma manera que en el análisis de las concepciones, con la finalidad de ver si éstas afectan las prácticas de los maestros en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y facilitar el análisis de ambas en el capítulo 5.

4.2.1 Aprendizaje del inglés

A partir del análisis de las clases videograbadas se pudo observar cómo los maestros de inglés de la FES Acatlán actúan ante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Con lo que respecta a esta categoría, se observó que el 70% de los profesores en su práctica docente enfatizan que el aprendizaje del inglés es un proceso formal por el cual los alumnos deben pasar para aprender el idioma y donde la estructura es enseñada principalmente.

Sergio: [Empieza la explicación gramatical de forma deductiva preguntándoles a los alumnos sobre la estructura de las preguntas y cómo éstas se forman; los alumnos contestan y estructuran preguntas en diferentes tiempos. El maestro a partir de esta explicación directa de gramática recurre a experiencias que tienen los alumnos sobre el tema y poco a poco los deja interactuar usando la estructura previamente vista]. (Fuente: Observación de clase 08-15-12).

Al analizar esta observación de clase se puede apreciar que el profesor parte de la presentación de la estructura gramatical y poco a poco hace que los alumnos la utilicen usando sus conocimientos que tienen sobre el tema. Este tipo de práctica educativa corresponde a un método tradicional donde se favorece la estructura del idioma más que la utilización del lenguaje como herramienta de desarrollo.

En otra observación de clase, de la profesora Areli, nos podemos percatar que aparte de que se favorece más la estructura del idioma que el uso de la lengua, también podemos identificar el tipo de método utilizado en la enseñanza del inglés.

Areli: [La profesora empieza la clase recordándoles a los alumnos sobre la estructura, preguntas indirectas, y su uso; los alumnos responden de forma general sobre el uso de esta forma gramatical, en lo que los alumnos responden al unísono la maestra reparte una hoja donde los alumnos tienen que utilizar las preguntas indirectas para completar una actividad oral. Primero los alumnos junto con la maestra cambian las preguntas directas a indirectas por diez minutos resolviendo la parte gramatical y después las estructuras son utilizadas para completar la actividad oral que consta en pedir información de forma educada y completar los espacios requeridos.] (Fuente: Observación de clase 10-14-12).

El tipo de método utilizado en estas prácticas es el método de gramática-traducción dado que: la lengua se practica a través de ejercicios gramaticales, se enseña la lengua de forma directa y se da más valor a las estructuras del idioma que al significado. De igual manera, se identifican características de otros métodos como son: el método directo y el método audiolingual porque el profesor imparte su clase en inglés, se enseña el uso correcto de la gramática y se desarrolla el uso de la estructuras de forma oral pero en actividades controladas. Sin embargo, el enfoque

es totalmente tradicional dado que siempre se parte de la estructura del idioma. Esto es un claro ejemplo de la Educación Bancaria de Freire (1970), donde el aprendizaje es visto como un proceso de memorización y repetición de contenidos estructurados donde de forma mecánica se practican las estructuras de la lengua. Los profesores parten de la presentación de la estructura de la lengua y poco a poco van permitiendo que los alumnos la utilicen en actividades controladas para que los maestros los ayuden y corrijan durante las actividades.

Por otro lado, se observó en las clases de dos profesoras, que representan el 30%, que el aprendizaje del idioma es visto como un proceso en el que los participantes tienen un rol activo y adquieren el idioma de forma natural a través de actividades comunicativas donde la lengua es una herramienta de desarrollo.

Rosa: [La maestra empieza la clase preguntándoles alumnos cuáles es su programa de radio favorito, tratando de obtener experiencias previas de los alumnos sobre el tema. Los alumnos empiezan a decir cuáles son sus programas y estaciones favoritas y las experiencias que han tenido al hablar al programa. La maestra les pide después de haber hablado de las experiencias escuchar una conversación donde cinco personas que llaman a un programa de radio para hablar del tema. Al finalizar todos juntos aclaran dudas sobre el vocabulario que los alumnos no entendieron y luego lo escuchan de nuevo y discuten lo que los alumnos escucharon sobre el programa "*Positive Thinking*". A partir de ese momento la profesora parte de los ejemplos dados por los alumnos empieza a mostrar de forma implícita los temas gramaticales que se van a ver (will y going to) en clase. La maestra ayuda a los alumnos a estructurar su pensamiento con ejemplos que da sobre el tema. La información es discutida en grupo y la maestra procura que todos participen.] (Fuente: Observación de clase 10-18-12).

En la observación de clase de la maestra Rosa se aprecia que toma en cuenta los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema y los usa para motivarlos a adentrarse en éste, lo que logra que el aprendizaje sea relevante para los alumnos y los ayuda a utilizar el lenguaje como medio de desarrollo de la misma lengua. Si lo vemos a través de la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) el maestro lleva al alumno desde el nivel real que tiene sobre la lengua a un nivel potencial, donde bajo su guía

él puede llegar a desarrollar habilidades del lenguaje a través de las actividades que propone en clase.

Mariana: [La profesora presenta la estructura gramatical del día a partir de una lectura sobre una presentadora de televisión que ayuda a la gente con sus problemas personales. El objetivo del ejercicio es que los alumnos lean las cartas de los televidentes y den algunas sugerencias sobre los problemas que tienen. Los alumnos empiezan a utilizar el tema gramatical, *should*, trabajando en equipos de tres personas dando recomendaciones según el caso elegido. Al finalizar el ejercicio los alumnos han entendido la forma y uso de la estructura sin verlo de forma directa. La maestra refuerza la estructura a partir de la discusión de cada una de las sugerencias hechas para cada caso planteado. Para terminar la presentación gramatical la profesora explica con detalle la estructura y uso del tema; sin embargo, los alumnos lo han entendido gracias a que fue usado previamente.] (Fuente: Observación de clase 10-16-12).

En esta otra observación de clase la maestra Mariana parte de la lectura de unas cartas, relacionadas con los problemas de los televidentes para presentar de forma implícita los contenidos de la clase. La maestra parte de la función del lenguaje hacia la estructura de la lengua. Se puede apreciar que se utilizan diferentes características de métodos de enseñanza relacionado con la teoría sociocultural como es el caso del enfoque comunicativo donde el significado es más importante que la estructura, se enfatiza la comunicación a través de la interacción y se busca una comunicación efectiva. Asimismo, se identifican el aprendizaje por descubrimiento porque el lenguaje es visto como un sistema de expresión, el desarrollo conceptual y las habilidades se desarrollan a través del proceso de exploración comunicativa y hay un rol participativo; se trabaja en equipos.

Se puede observar que en las clases de las profesoras parten del uso de la lengua, ya sea a partir de un ejercicio auditivo, de lectura o de discusión para presentar de forma inductiva la estructura gramatical y que sin presentarla de forma explícita los alumnos entiendan y usen la lengua, logrando así que el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés sea fructífero.

El aprendizaje, para estas maestras, es un proceso activo donde los participantes usan la lengua para poder llevar a cabo tareas específicas en la lengua meta y creen que los conocimientos previos de los alumnos son importantes para poder hacer que el proceso de aprendizaje del inglés sea real. La lengua es aprendida a través del uso de ésta y no de la explicación de las estructuras gramaticales.

4.2.2 Enseñanza del inglés

Tomando en cuenta las actividades que realizan los maestros en sus clases en el punto anterior (5.2.1), donde los maestros Sergio y Areli se enfocan en la enseñanza explícita de la lengua y donde las maestras Rosa y Mariana enseñan la lengua de forma inductiva, podemos identificar un patrón sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la FES Acatlán.

Surge la 1° categoría a partir de las actividades planteadas por los profesores Sergio, Areli, Eva y Mirna, que representan el 70% de los maestros, la enseñanza del inglés es vista como un proceso que empieza con la transmisión de conocimiento, es decir, la transmisión de la estructura de la lengua inglesa y que termina con el uso de la lengua en actividades controladas donde los alumnos puedan usar las estructuras gramaticales y el vocabulario de forma oral a través de la interacción.

Los profesores, de forma explícita, explican las cuestiones estructurales de la lengua y el objetivo principal de sus clases es que los alumnos memoricen la estructura del tema gramatical que están viendo; ponen en práctica las estructuras a través de ejercicios mecánicos y de repetición que se encuentran tanto en los libros utilizados como en los materiales extras que ofrecen a los estudiantes y para reforzar utilizan actividades controladas donde el alumno pueda desenvolverse

utilizando los contenidos vistos previamente durante la clase o durante el curso. Los profesores parten de lo particular a lo general, es decir, es un modelo tradicional de la enseñanza del inglés aún cuando en sus clases se pueden observar diferentes estrategias de los métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

A continuación se presenta la transcripción de clase de la maestra Mirna y las anotaciones del diario de campo de la clase para ejemplificar una práctica muy recurrente entre los profesores mencionados.

Maestro: Van a preguntarles a sus compañeros sobre las cosas que hicieron el fin de semana (...) aun cuando no hayan salido, yo creo que si hicieron algo, no sólo dormir. Yo les voy a decir con quien van a trabajar y quiero que usen todas las *question words* que conocen. (...) ¿Cuáles son las Question Words, chicos?

Maestro: *Ok, what, where, how.....*

Alumnos: *How many, how much...*

Alumnos: *Why, How*

Alumnos: *When*

Maestro: *How long*

Alumnos: *How far*

Maestro: ¿Cómo se estructuran las preguntas en pasado? ¿Cuál es el auxiliar para el pasado? (...) ¿Cómo se pronuncian los verbos regulares? (...) Tomen en cuenta todo eso para hacer las preguntas a sus compañeros.

[Los alumnos se reúnen a trabajar y empiezan a platicar en inglés sobre lo que hicieron ese fin de semana. La maestra va alrededor del salón tratando de corregir las cuestiones de estructura, de vocabulario y de pronunciación, sin tomar en cuenta el significado de las oraciones, se enfoca más en la estructura que en lo que se dice. Al finalizar la actividad, los alumnos comentan sobre lo que sus compañeros hicieron durante el fin de semana y la maestra se enfoca más en corregir que en las actividades que hicieron los alumnos.] (Fuente: Observación de clase 09-22-12).

En estos fragmentos se observa que la profesora está más preocupada por la estructura de la lengua que por el desarrollo de la producción oral y mucho menos por el desarrollo de la lengua a través de la interacción que tienen los alumnos. No

potencializa la interacción de los alumnos y no logra convertir la actividad en un momento donde se puede desarrollar la lengua. Este tipo de enseñanza es de tipo tradicionalista donde la estructura es más importante que el significado mismo. Si vemos la enseñanza a través de una mirada crítica podríamos decir que la enseñanza se debe desarrollar, a partir de la participación de los individuos, la reflexión, la interpretación y la relación de los sucesos que ocurren a su alrededor.

La profesora utiliza diversas características de diferentes métodos de enseñanza como son: la clase se imparte en la lengua meta, la gramática es enseñada a partir de modelos orales, corrección inmediata de la gramática (Método Directo) y una gran tendencia de manipular el lenguaje e ignorar el contenido (Método Audiolingual), pero este tipo de métodos tienen una visión tradicional.

En una 2ª categoría resultante de las observaciones de las profesoras Rosa y Mariana, que representan el 30% restante, se aprecia que siempre toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y se enfocan en el proceso comunicativo más que en las estructuras gramaticales. Sus actividades para introducir, de forma implícita, la gramática son significativas para el proceso de enseñanza de la lengua dado que retoman los conocimientos previos de los alumnos y los ayudan a utilizar la lengua como herramienta para su aprendizaje.

Rosa: [En una de sus actividades invita a los alumnos, a través de un cuestionario, a platicar más sobre sus sueños, la estación de radio que escuchan y otros temas; les dice que deben trabajar con alguien con quien no hayan trabajado antes. En el cuestionario hay preguntas donde el nuevo vocabulario es introducido. Los alumnos utilizan el vocabulario para practicar las preposiciones de los verbos (de forma inconsciente) antes de ser explicados por la maestra.] (Fuente: Observación de clase 10-21-12).

What did you **dream about**?

What do you **think of** the dream?

Do you talk about your dreams **with** your friends?

What radio station do you **listen to**?

Did you **wait for** the bus?

Are you going to write an e-mail **to** anybody?

(Preguntas obtenidas de la actividad de la clase observada el día 10-21-12.)

[Al final de la actividad, la profesora explica las preposiciones y termina con un ejercicio del libro con la finalidad de que los alumnos se den cuenta que es el mismo vocabulario que usaron en la actividad previa.] (Fuente: Observación de clase 10-21-12).

Este tipo de actividades, utilizada por la maestra Rosa, introducen vocabulario y/o gramática sin ser de forma directa, los alumnos utilizan las estructuras de forma comunicativa y al final de la actividad han entendido el uso de la gramática y el vocabulario. Este tipo de prácticas educativas está basado en una metodología sociocultural puesto que el idioma es visto como un sistema de expresión, de autodescubrimiento, el rol del alumno es participativo y permite trabajar en zonas de desarrollo próximo puesto que se involucra al usuario a realizar actividades que no haría por sí sólo.

Las profesoras parten de la función del lenguaje a la estructura y no vice versa; por lo que la enseñanza del inglés es potencializada para que los alumnos junto con el maestro construyan su conocimiento.

4.2.3 Rol del profesor

Dentro de los datos obtenidos sobre el rol del maestro se encontraron dos categorías en las cuales los maestros pueden ser clasificados. En la 1° el 70% de los maestros en su práctica docente se aprecia que su rol es de maestro transmisor de conocimiento. En las clases observadas se detectó que los maestros hablan un 70% de la clase mientras que los alumnos sólo un 30%. A continuación se presentan los hallazgos de dos clases que ejemplifican el rol del maestro.

La primera clase fue impartida el día 14 de noviembre del 2012 por la maestra Mirna. El tema que se veía en ese momento son las preguntas *tag questions*, la maestra empieza la explicación gramatical como se muestra a continuación:

Maestra: Vayan a la pagina 142. (...) El *grammar bank*. Veamos juntos todo el ejercicio de *question tags*. ¿Están todos en la página? Vamos a revisar.

Maestra: Las reglas (empieza a escribir en el pizarrón) ésta es la regla, Si tenemos oración afirmativa como *tag question* usamos pregunta negativa. Y la segunda regla es (...), si tenemos oración negativa como *tag question* usamos preguntas positivas.

Maestra: Si queda claro.

Maestra: ¿Cual es la función de esto, de *las question tags*?

Maestra: Para hacerles la vida miserable...No es una opción.

Alumno: Para conf.....

Maestra: Sí, para confirmar información.

Maestra: Cual sería un ejemplo.

Maestra: Por ejemplo *it's cold today. Isn't it?*

Maestra: A veces suenan como preguntas retoricas pero bueno....

[La profesora continua así por 15 minutos leyendo los ejemplos que vienen en la sección de gramática del libro. Los alumnos tratan de participar; sin embargo, la profesora interrumpe a los alumnos para dar las respuestas correctas. Se pregunta y se contesta sola. Las caras de aburrimiento de los alumnos me dicen que normalmente en el momento que se tocan temas gramaticales la maestra es la que sabe, habla y propone.]

El segundo hallazgo es una observación de clase de la profesora Eva quien impartía clase el día 19 de noviembre del 2012 y cuyo tema principal era hacer la revisión de

diferentes tiempos gramaticales que se habían visto durante los cursos anteriores y que se habían revisado de nuevo durante el curso.

[Durante toda la clase la maestra se ha dedicado a explicar la diferencia entre el presente y el presente continuo, el pasado y el pasado continuo, presente y pasado perfecto, todos los tiempos que se ven en este nivel. Pero puedo observar que siempre es ella la que habla y los alumnos han participado esporádicamente durante la clase, la cual ha sido sobre la estructura gramatical. Ha pasado una hora con cinco minutos y todo sigue igual. Ningún ejercicio comunicativo donde los alumnos usen la lengua para comunicarse, ha sido utilizado. Esta clase está preparada específicamente para la revisión de la estructura de cada uno de los tiempos existentes en inglés.]

En ambos casos podemos observar que las maestras son transmisoras de información, se puede apreciar que las profesoras hablan todo el tiempo y que los alumnos, quienes deberían ser los sujetos más activos de éste proceso, no hablan. El rol del profesor visto desde la Educación Bancaria de Freire (1970) dice que el maestro es la figura central del proceso educativo, el que toma las decisiones sobre los ejercicios, los cuales se desarrollan de forma fija o lineal, es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, él es quien habla, disciplina y actúa en clase y él es el que sabe y puede resolver los problemas.

Si vemos las practicas educativas de estas dos profesoras identificamos que ellas son las que deciden que hacer, como hacerlo y por qué hacerlo. Las maestras se dedican a explicar la lengua y como éstas se construyen de forma correcta, no hay oportunidad de interacción entre los alumnos y los maestros y literalmente están depositando información en los estudiantes. Si tomamos en cuenta lo que dice la teoría sociocultural, el profesor debe ser un guía que ayude al alumno a construir su conocimiento, aquí no sucede. Es una práctica educativa tradicional-bancaria donde el rol dominante lo tiene el profesor y los alumnos están subordinados a su poder.

En una 2° categoría se aprecia que el 30% restante de los maestros, las profesoras Mariana y Rosa, en sus clases asumen un rol de guías y se ven como un apoyo para que sus alumnos desarrollen la lengua. A continuación se presentan un extracto de clase, así como anotaciones del diario de campo de las clases de las maestras Mariana y Rosa, donde podemos constatar su rol como profesoras.

Esta clase fue impartida por la maestra Mariana el día 15 de Octubre de 2012. La maestra introduce la voz pasiva en inglés a partir de diferentes actividades e inductivamente hace que los alumnos empiecen a comprender los temas estructurales que va a presentar.

Maestra: ¿Que piensan sobre la contaminación y el reciclaje?

Alumnos: (...) Nada.

Maestra: ¿Cómo nada? ¿Reciclan en sus casas?

Alumno 1: (...) Yo sólo el agua de la regadera.

Alumno 2: (...) Yo las bolsas del súper.

Alumno 3: Yo no hago nada!, que pena.

Maestra: Creen que México es un país contaminado o no?

Alumnos: (...) Sí.

Maestra: Entonces porque no hacen nada al respecto.

Alumno 4: Creo que no somos conscientes de toda la basura que tiramos.

Maestra: Vamos a ver un video (...) y me dicen que piensan sobre él.

[A partir del video y de la actividad previa para interesar a los alumnos en el tema, la profesora empieza poco a poco a dar ejemplos orales de la estructura gramatical que se va a ver.]

Maestra: Entonces podemos decir que (escribe en el pizarrón) el agua es contaminada por las industrias.

Alumno 5: (...) También el aire es contaminado por las industrias.

[De esa manera la profesora empieza a obtener las estructuras que necesita para la parte gramatical, las escribe en el pizarrón y trata de que todos los alumnos participen en la actividad dando sus comentarios sobre la contaminación. Inductivamente la maestra introduce el tema si.]

En esta clase se puede observar que la maestra propicia un tema que les ayude a los alumnos a usar la lengua como herramienta de construcción, trabaja de forma grupal y estimula a los alumnos a usar las estructuras de la lengua de forma implícita. Este tipo de práctica está relacionada con la pedagogía crítica dado que el profesor ve su rol como guía del proceso educativo, el cual propicia el medio para estimular a los estudiantes, genera un dialogo entre los actores del proceso educativo (profesor-alumnos) y ve la lengua como herramienta social de aprendizaje.

Asimismo, se presenta información obtenida de la clase impartida por la maestra Rosa, el día 16 de Octubre de 2012, sobre la forma como la maestra siempre introduce tanto el vocabulario como la gramática en las clases para poder hacer que los alumnos tengan momento significativos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

[Durante todas las actividades sean tanto de gramática, lectura, escritura o de actividades auditivas la profesora siempre parte de los conocimientos previos de los alumnos. En esta actividad la maestra les pregunta a los alumnos cuáles son sus planes para las vacaciones de invierno; si piensan salir de la ciudad, a donde, con quien y cuanto tiempo. Los alumnos contestan y se interesan en la plática. Los alumnos trabajan en grupos de tres o a veces en forma grupal discutiendo los temas de interés común. Después de haber conocido los planes de los alumnos se dedican a escuchar la conversación donde Rima, la chica del ejercicio, habla sobre sus planes en Inglaterra.]

En los dos casos, las maestras son mediadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés ayudan a que los alumnos construyan su conocimiento a partir de ejercicios en los que ellos descubren la estructura de la lengua pero principalmente la función a través de actividades comunicativas y retoman las experiencias previas que tienen los estudiantes sobre el tema. La lengua es usada como una herramienta que ayuda al desarrollo del conocimiento y de la lengua

misma. Vygostky (1978) menciona que el momento más significativo durante el aprendizaje es cuando el lenguaje y la actividad trabajan de forma conjunta porque esto hace que se interiorice y al mismo tiempo funcione como una herramienta social del aprendizaje.

4.2.4 Rol del alumno

En el proceso de enseñanza siempre hay una relación directa entre el profesor y los alumnos; la cual puede ser observada a partir de las diferentes actividades utilizadas para desarrollar las habilidades.

En una 1° categoría se identificó que el 50% de los profesores en su práctica educativa asumen que el rol del alumno es mayormente pasivo y que la figura principal en el salón de clases es el maestro. El alumno es visto como un ser pasivo, receptor y reproductor del conocimiento, el cual acata ordenes y tiene la percepción de ser activo dentro de la clase.

A continuación se presenta la observación de clase del profesor Sergio que ejemplificar como los maestros ven el rol del alumno dentro del salón de clases.

[El profesor Sergio se dispone a presentar las preguntas indirectas al grupo y les pregunta como cambiarían la pregunta ¿Dónde vives? a una pregunta más formal; la oración está en español y los alumnos contestan en español.]

Maestro: ¿Cómo cambiamos esta pregunta (...) a una pregunta mucho más formal?

Alumnos: (...) ¿Podrías decirme dónde vives?

Maestro: Perfecto, ahora tenemos estas preguntas en inglés que podemos hacer más formales si utilizamos las siguientes expresiones.

(El maestro empieza a escribir las expresiones en inglés *Could you tell me...?*, *Can you tell me.....?* y *Do you know.....?*)

[Después de escribir en el pizarrón las expresiones que deben utilizar los alumnos, el profesor empieza a hablar en inglés.]

Maestro: Tenemos estas preguntas (...) *Where does she live? What do you do? (...) Where are you going on vacation? How long have you been in Cancun?*

Maestro: ¿Cómo podemos cambiarlas a una forma más formal?

Alumno 1: (...) *Could you tell me where does she live?*

Maestro: No, no podemos tener dos preguntas en una misma pregunta. (...)

Maestro: Lo que hacemos es unir las dos preguntas en una sola. Por ejemplo *Could you tell me where she lives?*

Maestro: La siguiente es (...) *Do you know where you are going on vacation?*

Maestro: Y así son todas las preguntas indirectas. (...) Debemos tener en cuenta que debemos cambiar la pregunta a oración y poner las expresiones que les di para hacerlas más formales.

Maestro: ¿Como cambiamos la siguiente pregunta?

Alumno: *Can you tell me how long have you been in Cancun?*

Maestro: No, (...) recuerden que debemos cambiar los auxiliares de lugar dependiendo del tiempo en el que está la oración.

[El maestro continúa así por quince minutos explicando la estructura gramatical.] (Fuente: Observación de clase 09-21-12).

Se puede observar que el profesor ve su rol como el actor principal de la clase y que el rol de los alumnos es escuchar y memorizar las estructuras del idioma. El maestro habla la mayor parte del tiempo y recita de memoria como se forma la estructura de las preguntas indirectas. Los alumnos no tienen participación dentro de la clase, son vistos como objetos vacíos que deben ser llenados puesto que no practican las estructuras más que de forma mecánica con ejercicios.

En esta segunda anotación del diario de campo, se observa que no hay interacción entre los alumnos y que la clase gira alrededor de una práctica tradicional donde los alumnos no tienen participación en la clase. La maestra literalmente deposita conocimiento en los alumnos a través de la exposición oral de la estructura de la lengua.

[La clase de la maestra Mirna se desarrolla de forma muy pasiva, la profesora habla durante toda la clase y los alumnos se dedican

a contestar sin que haya mucha interacción entre ellos. La maestra inicia una actividad de lectura donde sólo les dice a los alumnos que lean el texto y contesten las preguntas correspondientes al ejercicio. Los alumnos trabajan de forma individual sin hacer ningún ruido, algunos alumnos se voltean a ver porque no entendieron lo que tienen que hacer. No hay ninguna actividad previa a la lectura que ayude a los alumnos a activar sus conocimientos previos sobre la lectura. Después de la actividad de lectura, la maestra se dispone a explicar algunas estructuras gramaticales que se encontraban en la lectura. La maestra menciona que el tema se llama voz pasiva y explica cómo se forma y explica que este tiempo lo podemos encontrar en los periódicos. Los alumnos se dedican a ver la explicación en el pizarrón y la maestra termina con unos ejemplos orales.] (Fuente: Observación de clase 10-24-12).

El resultado del tipo de práctica de la profesora Mirna es totalmente tradicionalista y el tipo de estrategias corresponden a métodos conductistas donde el conocimiento consiste en la acumulación de nuevas estructuras. Sin embargo, se esperaría que la herramienta principal fuera la lengua y los alumnos trabajaran de forma cooperativa y colaborativa en el desarrollo de esta.

En una 2° categoría se encontró que el 50% de los maestros restantes, Areli, Rosa y Mariana, consideran que los alumnos son seres participativos que a través de la interacción deben desarrollar la lengua. Se encontró que los profesores realizan actividades donde los estudiantes participan en forma conjunta.

La profesora Areli a pesar de enfocarse de forma directa a la explicación de la estructura del inglés, durante sus clases realiza actividades que ayudan al alumno a desarrollar la lengua a través de la interacción y que les ayuda a adquirir la lengua.

[La maestra reparte unas hojas donde los alumnos deben entrevistar a sus compañeros. El objetivo de la actividad es obtener información sobre lugares turísticos en México, los alumnos deben primero trabajar de forma individual y anotar en su cuaderno dos lugares que les guste y las actividades que pueden realizar. Los alumnos van alrededor de la clase preguntándoles a los compañeros sobre sus recomendaciones utilizando las preguntas indirectas. La profesora va alrededor del salón ayudando a los alumnos con sus dudas y corrigiendo. Después de 15 minutos, los alumnos empiezan a sentarse y la maestra pregunta cuáles son los lugares que uno debería de visitar y por qué motivando a los alumnos a platicar sobre lo que encontraron y sobre los lugares que ellos conocen.] (Fuente: Observación de clase 10-10-12).

La maestra toma en cuenta la opinión de los alumnos y con esto hace que practiquen la estructura de la lengua con la finalidad de que afiancen la estructura y la utilicen en un contexto real para los alumnos. La naturaleza de la actividad toma en cuenta los conocimientos que tienen los alumnos del lugar donde viven y de los conocimientos previos que tienen de la lengua inglesa.

En esta observación de clase se aprecia como el rol del alumno es importante para el proceso de enseñanza, es visto como un ser socialmente situado que a través de la interacción desarrolla la lengua, no sólo debe saber cómo se forma la lengua sino también cómo se utiliza; Vygotsky (1978) nos dice que la construcción del conocimiento es inherentemente un resultado de la actividad social. La alfabetización crítica (Giroux 1988) ve el conocimiento como la producción resultante de la interacción con un fin de cambio.

4.2.5 Metodología de enseñanza

En las clases observadas se identificó que los maestros usan características de diferentes métodos para impartir su clase; desde cuestiones tradicionales hasta métodos que están relacionados con la teoría sociocultural. Es necesario enfatizar que los métodos mencionados en este apartado están descritos en el capítulo 2 donde se habla de las perspectivas de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es importante mencionar que una de las herramientas principales de los profesores es el libro de texto, que para el nivel Plan Global 6 es el libro *New English File Intermediate* de la editorial Oxford y cuyo objetivo principal es llevar a los alumnos de un nivel A2 a un nivel B1 del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas. El libro está diseñado para que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades del idioma a partir de la discusión de diferentes temas que se encuentran en el libro, así como la revisión de diferentes temas gramaticales. Aun cuando todos los maestros utilizan el mismo libro, en la forma en que presentan y desarrollan los temas se puede observar la metodología que utilizan para cada una de estas etapas.

En una 1° categoría se muestra que el 33% de los maestros, Eva y Sergio, se basa totalmente en el libro y no utilizan actividades extras para complementar sus clases. Los profesores siguen al pie de la letra las actividades del libro y lo complementan haciendo que los alumnos discutan por periodos cortos los temas que están en el libro, además los profesores utilizan los ejercicios del libro de trabajo para practicar las estructuras de la lengua.

A continuación se presentan anotaciones del diario de campo de una de las clases de la maestra Eva y se describe como la maestra sigue al pie de la letra el libro y en ocasiones les pide que discutan el tema que se está analizando en el momento.

[Después de haber checado la tarea por 20 minutos la profesora les pide de favor que abran sus libros de estudiante en la página 28 de su libro del estudiante y que en parejas discutan que es inusual sobre los dos productos que se encuentran en la parte superior del libro. Los alumnos empiezan a reunirse en parejas y empiezan a ver los dibujos (un mousemat, unos colores y una lapicera), algunos alumnos no ven nada de inusual pero la maestra les dice que son hechos de materiales reciclables.]

Maestra: ¿Qué opinan de estos objetos?

Alumnos: Que están hechos de materiales reciclable.

Maestra: ¿Los compran?

Alumno 1: No son muy caros; más caros que los que no son renovables.

Maestra: Ok! Vamos a leer un texto sobre reciclaje por favor léanlo y contesten los ejercicios.

[Los alumnos empiezan a trabajar con el compañero con el que empezaron a discutir los artículos y juntos leen y contestan las preguntas del ejercicio 3. Pasados 5 minutos, la maestra les pregunta sobre la idea general del texto y donde podrían encontrar un texto como éste.]

Maestra: Ahora que saben de qué se trata el texto. (...) En el ejercicio cuatro tenemos unas opciones donde tenemos palabras claves sobre los temas de cada uno de los párrafos. Por favor, (...) busquen las palabras claves que se relacionen con las palabras claves del ejercicio cuatro.

[Los alumnos continúan trabajando con la lectura por 15 minutos más y pasados estos 15 minutos revisa qué información es y por qué las palabras claves que se relacionan con las del ejercicio 4.]

Maestra: Ahora en el mismo texto vamos a encontrar todas las oraciones que se encuentre en voz pasiva. (...) ¿Recuerda la voz pasiva? La que está compuesta por un verbo *to be* y un verbo en pasado participio como *The mousemat is made from recycled tyres*. Subrayen todas las oraciones que estén en voz pasiva y (...) de ahí partiremos para hacer el ejercicio 6. "5 minutos por favor".

[La profesora continua así durante una hora; todas las actividades son las que están en el libro y ninguna actividad extra que ayude a los alumnos a reforzar lo visto.]

En estos fragmentos de clase y de anotaciones obtenidas durante la observación se aprecia que el material principal es el libro de texto y aunque el libro está hecho para el desarrollo de las habilidades comunicativas, la profesora presenta todas las actividades siguiendo el patrón del libro, pero más que nada se enfoca en la estructura de la lengua y no en lo que dicen los alumnos sobre el tema o sobre de lo que se trata el texto. Podemos apreciar que la metodología que prevalece durante la clase es ecléctica por utilizar características de diferentes métodos; sin embargo, se mantiene entre las metodologías tradicionales:

- La explicación gramatical es de forma explícita y se enfocan en la forma más que en el uso.
- Hay poco desarrollo de la lengua meta.

- Hay muy poca interacción entre los alumnos.
- La lengua es practicada a partir de ejercicios gramaticales y léxicos.
- Hay una gran tendencia en la estructura del idioma pero no en la función.
- Los temas son introducidos de forma directa y sin una actividad de activación de conocimientos previos.
- El maestro toma un rol de autoridad que marca los tiempos en que los ejercicios deben ser terminados. El maestro dirige y los alumnos actúan en respuesta; no hay interacción entre maestro y alumnos.
- La gramática y el vocabulario son enfatizados ante todo.
- Poca atención se da al desarrollo de la lengua y a la pronunciación.

La práctica educativa que tienen los profesores es mecánica donde lo que importa es cubrir contenidos establecidos en un libro sin darle importancia al proceso comunicativo y mucho menos a un proceso de construcción de conocimiento.

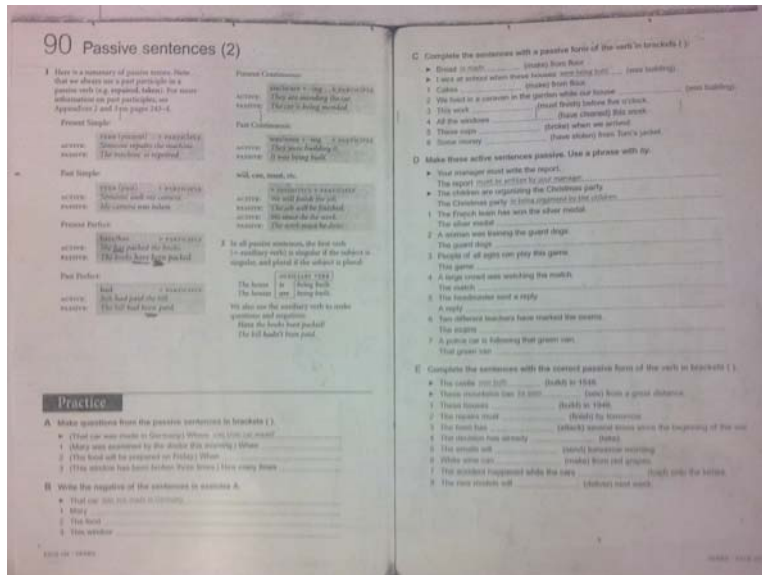
En esta 2° categoría, que representa otro 33% de los maestros, se identificó que las profesoras Mirna y Areli utilizan el libro como guía pero al mismo tiempo utilizan algunos ejercicios gramaticales o actividades orales semicontroladas para que los alumnos tengan la oportunidad de practicar más allá de lo que ofrece el libro.

A continuación se ejemplifica con anotaciones del diario de campo y con fotografías el tipo de actividades utilizadas por las maestras durante su práctica docente.

Se encontró que las maestras abordan las cuestiones gramaticales a partir de un método directo donde la explicación gramatical es de forma explícita para el alumno. Las profesoras se enfocan en revisar las cuestiones gramaticales que los alumnos necesitan para pasar el examen y le dedican muy poco tiempo al desarrollo de la función de la lengua. El tipo de materiales utilizados sólo enfatizan la estructura de la lengua y en muy poco grado el uso de ésta.

[La maestra reparte unas fotocopias sobre cómo se estructura y utiliza la voz pasiva en diferentes tiempos. Les pide a los alumnos

que uno a uno vayan leyendo en voz alta cada uno de los ejemplos que se encuentran en las fotocopias. Mientras los alumnos leen, la profesora va ejemplificando con otros ejemplos que escribe en el pizarrón. Al terminar de leer todos los tiempos les pide a los estudiantes contestar los tres primeros ejercicios para ver si entienden la estructura de la voz pasiva.]



El objetivo del material usado es practicar la estructura del idioma y en muy poco grado se enfatiza el uso funcional de la lengua. En el material proporcionado se explica cómo se usa la estructura; sin embargo, el tema sigue estando descontextualizado.

Así mismo, se encontró que las profesoras utilizan ejercicios orales semicontrolados donde más que el desarrollo de la lengua, el propósito general es la práctica oral de la estructura y del vocabulario. Esta fotografía es para mostrar uno de los ejercicios orales que las maestras utilizan para practicar las estructuras de forma oral.

5
A Communicative Lifestyle survey New English File Teacher's Book Intermediate
Photocopiable © Oxford University Press 2006

A
 a Make questions with *How much* and *How many* to ask B. Ask for more information.

free time / have? water / drink a day? British or American people / know?
 pairs of trainers / have? exercise / do? novels / read a month?
 chocolate / eat a week? close friends / have?
 songs / download a week? clothes / have that you never wear?
 hours a week / spend studying? DVDs / have?

b Answer B's questions with an expression from the list. Give more details.
 a lot / lots too much / many not much / many a few / very few
 a little / very little none not enough

B
 a Make questions with *How much* and *How many* to ask A. Ask for more information.

time / spend on yourself? coffee or tea / drink a day?
 photos / have on your mobile? hours / usually sleep?
 days a week / go out? hours a day / spend watching TV?
 fast food / eat a week? TV / watch a day?
 time / spend on the Internet? hot baths / have a week? kilometres / walk a day?
 pairs of jeans / have?

b Answer A's questions with an expression from the list. Give more details.
 a lot / lots too much / many not much / many a few / very few
 a little / very little none not enough

185

Fuente: Ejercicio retomado del libro del maestro de la serie *New English file intermédiaire*.

[El material está dividido en dos secciones alumno A y alumno B. El objetivo del material es que los alumnos realicen preguntas *con How much* y *How many* y después ya con las preguntas hechas los alumnos encuentren al compañero que tenga el papel opuesto según sean alumnos A o B e intercambien información usando las preguntas y el vocabulario que se encuentra en el papel.]

Se puede observar en las actividades que las maestras utilizan diferentes métodos durante sus clases de inglés:

- las explicaciones gramaticales son de forma directa y la práctica de las estructuras es a través de ejercicios mecánicos.
- El profesor se enfoca más a las cuestiones de estructura que de significado.

- Las actividades son semicontroladas lo que no permiten al alumno usar libremente la lengua.
- Hay interacción de los alumnos en la lengua meta.
- La introducción de las actividades son contextualizadas y los maestros utilizan los conocimientos previos.
- Hay una tendencia muy marcada hacia las actividades comunicativas como refuerzo de las explicaciones gramaticales.

Se puede apreciar que hay características de diferentes métodos dentro de sus clases como son: El método directo en el momento en que la profesora enseña la gramática de forma directa, es decir de forma explícita. También, el método de respuesta física total cuando la profesora ordena y los alumnos actúan; así mismo se percibe el método audiolingual en el momento que las estructuras se enseñan a través de ejercicios de repetición tanto escritos como orales, y finalmente el método comunicativo cuando las profesoras enseñan la lengua a través de la lengua misma y los alumnos son motivados a usarla. Sin embargo, aún no se aprecian prácticas educativas donde los profesores utilicen actividades donde el significado sea más importante que la estructura del idioma.

Finalmente en una tercera categoría, se encontró que el 33 % restante de las profesoras, Rosa y Mariana, además del libro de texto utilizan diferentes actividades que les ayudan a los alumnos a desarrollar la lengua a través de actividades donde el idioma es la herramienta principal del aprendizaje.

[La clase de la maestra Mariana empieza después de haber revisado la tarea del libro de trabajo, haciendo la pregunta:]

Maestra: ¿Qué me pueden decir sobre el Internet?

Alumnos: me gusta.

Alumno 1: Yo no puedo vivir sin él.

Alumno 2: Si yo necesito tener Internet para revisar mi facebook.

Alumno 3: Yo lo uso para trabajar.

Alumna 4: Yo no sé cómo usarlo.
Alumna 5: Yo no tengo ni facebook ni correo electrónico.
Maestra: ¿Creen que sean adictos al internet?
Alumnos: Si
Alumnas: Si

Maestra: Bueno, (...) tengo aquí un cuestionario donde podemos ver si son adictos o no al internet.

[La maestra va por todo el salón entregando los cuestionarios y resolviendo en inglés algunas dudas del vocabulario. La maestra enumera a los alumnos del uno al siete haciendo que los alumnos trabajen con diferentes personas, todos los alumnos se reúnen en parejas.]

Maestra: Van a entrevistar al compañero con quien les tocó trabajar (...) y van apuntando lo que les dice para poder determinar si es adicto o no al internet.

En este fragmento de clase observamos que la profesora introduce el tema usando los conocimientos previos de los alumnos y al mismo tiempo los activa para que los estudiantes se interesen en el tema del día. También, involucra a todos los alumnos a participar en la actividad y promueve la adquisición de la lengua a través de la interacción social.

En la siguiente imagen tenemos el cuestionario que los alumnos utilizan para entrevistar a sus compañeros. Si observamos con detenimiento, la profesora está introduciendo preposiciones, expresiones y patrones de verbos en el cuestionario, los cuales están siendo utilizados por los alumnos y de forma implícita presenta las estructuras gramaticales de la unidad. La profesora parte del uso de la lengua a la estructura lo que hace que la actividad ayude a los alumnos a adquirir la lengua de modo más significativo.

ARE YOU AN INTERNET ADDICT?

1. How often do you check your facebook?
a) Several times a day b) daily c) weekly
2. How many websites do you visit a day?
a) more than 6 b) 4 c) 2
3. How often do you chat with people?
a) Several times a day b) daily c) weekly
4. Do you ever download music?
a) Always b) usually c) never
5. How often do you buy stuff on the internet?
a) Once a month b) twice a month c) weekly
6. Are you good at surfing the web?
a) Yes b) No
7. What's the best website for downloading music, videos and movies?

8. Are you interested in blogging?
_____ Why?
9. Do you always check your email before going to bed?

10. Do you look for bargains on the internet? Where?

11. Do you enjoy playing online games? Which ones?

12. Have you ever put off something because of chatting online? What?

13. Can you live without chatting on facebook for a week?
Why not?

14. Are you looking forward to buying a new gadget with wireless internet? Which one?

15. How many hours do you spend watching videos on the web? Which ones do you watch?

Al analizar la clase y el material utilizado por la maestra se puede apreciar que la metodología de enseñanza utilizada es muy diferente a las dos categorías anteriores. Las estrategias utilizadas por las profesoras son:

- Enfatizar la comunicación a través de la interacción de los alumnos.
- Propiciar que los alumnos se enfoquen en el idioma y no en la estructura.
- Vincular el aprendizaje del aula con la vida real.
- Motivar a los alumnos a usar la lengua.

- Las actividades están dirigidas a ciertos aspectos del lenguaje para que los alumnos reflexionen sobre ellos.
- El rol de los alumnos es participativo
- Proveer contextos reales para el uso de la lengua
- Hacer del lenguaje un sistema de expresión enfocado a la interacción social.

Todas las estrategias usadas por las profesoras corresponden a métodos relacionados con la teoría sociocultural como son el enfoque comunicativo, el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje a través de proyectos y/o tareas y el aprendizaje colaborativo y cooperativo. La metodología básica de la teoría sociocultural se enfoca en la zona del desarrollo próximo donde los alumnos con ayuda del maestro puedan llegar de la zona de desarrollo real al nivel de desarrollo próximo; el aprendizaje debe ser visto como un proceso de interacción mediado y estructurado por el maestro con la finalidad de construir el conocimiento.

4.2.6 Implicaciones políticas y culturales

Los profesores entrevistados de la FES Acatlán no consideran que la enseñanza del inglés como lengua extranjera sea una imposición de los países anglosajones, ni que ponga en peligro los aspectos culturales del país. En sus prácticas educativas se aprecia que el 100% de los maestros entrevistados no marcan la diferencia entre los aspectos culturales anglosajones y mexicanos. Parece ser que los profesores están más interesados en las cuestiones estructurales o funcionales del idioma pero no en las cuestiones culturales de la lengua. Ellos no lo perciben, pero ven la enseñanza del inglés como lengua franca (EFL). Jenkins (2009: 201) se refiere a este término “al contexto de comunicación específico donde el inglés es usado como lengua franca, el idioma común de elección, entre hablantes que vienen de diferente

orígenes culturales”; no necesariamente tiene que ser entre no nativos hablantes, pero su función primordial es de comunicación.

Los profesores durante todo el semestre han tocado diferentes temas como son: tipos de casa, tipos de comidas, deportes, música, actividades recreativas, ropa y películas; sin embargo, parece que no se dan cuenta que los temas del libro en cierto momento están tocando aspectos culturales que vienen inmersos en el libro y esto es resultado de una visión de la enseñanza del inglés como lengua franca.

Cummins en su artículo *Alfabetización Bilingüe, Empoderamiento y Pedagogía Transformativa* afirma que la lengua es poder porque permite a los estudiantes tener la posibilidad de leer el mundo. Cummins (1999) argumenta que la pedagogía transformadora debe ser entendida como las relaciones entre educadores y estudiantes que fomenta la creación colaborativa de poder.

En las prácticas que ocurren en el salón de clases no se aprecia que los maestros y los alumnos trabajen en forma conjunta desde una perspectiva crítica y empoderadora que les ayude a entender las cuestiones culturales, sociales y políticas de las dos lenguas.

La política educativa de la FES Acatlán sobre la enseñanza del inglés es de tipo funcional donde es suficiente que el alumno sepa usar la lengua en contextos determinados usando las cuatro habilidades del idioma. Cummins y Sayers (1995) definen la alfabetización funcional como aquel nivel de idioma suficiente que permite a la gente desarrollarse adecuadamente en diferentes situaciones sociales.

Sin embargo, el tipo de política educativa que se lleva a cabo en la FES Acatlán es contradictoria a los modelos educativos internacionales donde se necesita que los

alumnos tengan un nivel alto de abstracción en el desarrollo académico; la enseñanza del inglés que se lleva a cabo en la FES Acatlán es de cuatro habilidades, de nivel cognitivo bajo, donde no se desarrollan habilidades académicas, las cuales son más complejas que comunicarse en situaciones cotidianas. Cummins (en Haynes, 2007) hace la diferencia entre estos dos niveles de adquisición de idioma; al primero le llama Habilidades Básicas de la Comunicación Interpersonal (*Basic Interpersonal Communication Skills*), en la cual los alumnos sólo tiene los conocimientos necesarios para desenvolverse socialmente y a la segunda la llama Proficiencia Académico-cognitiva de la Lengua (*Cognitive Academic Language Proficiency*) donde los alumnos son capaces de desenvolverse con éxito en áreas académicas.

Si tomamos en cuenta que el objetivo principal de la FES Acatlán es desarrollar estudiantes que pueden participar a nivel internacional en posgrados y en cursos de desarrollo académico entonces el enfoque utilizado es inadecuado.

Esta política de la enseñanza del inglés en la institución tiene como resultado que:

- La mayoría de los alumnos no alcanzan el nivel de inglés necesario para participar en convenios con universidades nacionales o internacionales para intercambios académicos, de posgrado o de especialización por lo que regresan a la institución a retomar los cursos de inglés.
- El desarrollo de la lengua durante seis semestres de inglés es mínimo; no se llega ni siquiera a un nivel intermedio en el uso de la lengua.

- Al terminar los seis semestres de inglés, los alumnos no tienen las habilidades suficientes para desarrollarse en el campo laboral por su poco manejo del idioma.

La enseñanza del inglés en la FES Acatlán es vista como un requisito institucional y no como un programa formativo que brinde oportunidades académicas y laborales a la población estudiantil. Es necesario replantear los objetivos institucionales sobre la enseñanza del inglés y establecer políticas educativas que en verdad ayuden a que los alumnos sean capaces de desenvolverse en diferentes niveles académicos con el uso del inglés como lengua extranjera. La enseñanza del inglés debe ser vista como una herramienta de comunicación y al mismo tiempo como una herramienta emancipadora que ayude a los alumnos a entender tanto los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales de México y de lo que pasa a nivel mundial, así mismo debe ser una herramienta de crecimiento personal y académico.

CAPÍTULO 5. RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: RELACIÓN DE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PROFESORES.

En este capítulo se responden las tres preguntas de investigación; la primera está relacionada con las concepciones que tienen los maestros de inglés sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma como lengua extranjera y la segunda sobre las concepciones que tienen los maestros sobre la relación existente entre la enseñanza del idioma inglés y los aspectos sociales de la lengua las cuales están subordinadas a la pregunta principal que relaciona las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma y las concepciones sobre los aspectos sociales de la lengua y cómo éstas afectan las prácticas educativas que ocurren dentro del salón de clases.

5.1 RESPUESTA A LA PRIMERA Y SEGUNDA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

La primera pregunta de investigación se refiere a las concepciones que tienen los maestros de inglés de la FES Acatlán sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma como lengua extranjera. Los resultados obtenidos demuestran que las concepciones que tienen los maestros sobre el proceso de enseñanza aprendizaje son varias. El 70 % de los profesores conciben el aprendizaje y la enseñanza como un proceso formal, donde el objetivo principal es la enseñanza de la estructura del idioma, donde su rol de profesor es dominante mientras que el rol del alumno es de un ser pasivo, receptor y reproductor de conocimientos. Las concepciones de estos maestros los hacen utilizar metodologías tradicionales donde el proceso de enseñanza aprendizaje no se enfoca en las cuestiones comunicativas del idioma; más bien es el claro ejemplo de la educación bancaria donde la interacción entre

alumnos no es tomada en cuenta. La información obtenida sobre las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje ayudarán a responder la pregunta principal de esta investigación que se enfoca en desentrañar la relación entre las concepciones y las prácticas educativas de los maestros. Asimismo, se encontró que el 30 % de los maestros ven la enseñanza y aprendizaje del inglés como un proceso interactivo entre alumnos y maestros donde la lengua se desarrolla a través del uso del idioma como herramienta de construcción; estas concepciones hacen que los profesores utilicen métodos relacionados con la teoría sociocultural.

Con lo que respecta a la segunda pregunta de investigación que se refiere a las concepciones que tienen los maestros sobre la relación que existe entre la enseñanza del idioma inglés y los aspectos sociales de la lengua se encontró que los profesores no ven la enseñanza del inglés como un intruso cultural impuesto en nuestra sociedad, sino como una herramienta utilizada por usuarios para poder comunicarse no sólo con gente nativo hablante sino también con gente que habla inglés como segunda lengua o como lengua extranjera; su visión del inglés es como lengua franca. Sobre los aspectos culturales de la lengua se identificó que los profesores creen que la enseñanza de la lengua inglesa no afecta las cuestiones culturales en México sino que ayuda a reforzar nuestros valores culturales, otros creen que el inglés nos puede ayudar a entender diferentes culturas y lo que éstas pueden ofrecernos y un tercer grupo cree que la cultura puede afectar en cuestiones culturales cuando las personas que aprenden otro idioma son ignorantes de su propia cultura. Se puede apreciar en el análisis de los datos que los profesores no ven en la enseñanza de la lengua y en sus aspectos culturales una relación entre éstas; sin embargo, ven la lengua como una herramienta de comunicación donde la cultura no juega un papel tan importante en la enseñanza del inglés como lengua

extranjera. Ellos consideran que la enseñanza del inglés puede ofrecer a los alumnos herramientas para entender las cuestiones culturales, sociales, políticas y económicas que ocurren en el mundo, logrando así que los alumnos tengan una visión más amplia de lo que pasa en el mundo y en su entorno social.

5.2 RESPUESTA A LA TERCERA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

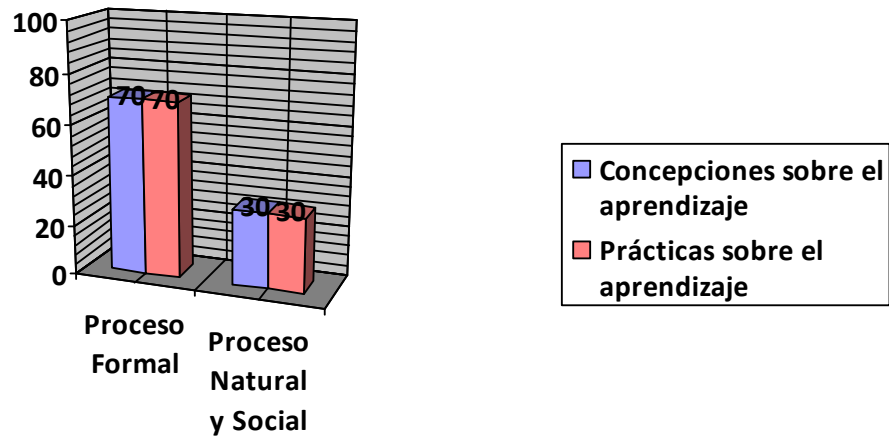
El objetivo principal de la tercera pregunta de investigación es saber en qué medida las concepciones de los maestros de la FES Acatlán, influyen en las prácticas educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés; para lograrlo se analizaron las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre los aspectos sociales de la lengua; así como las prácticas educativas que se llevaban a cabo en el salón de clases.

Los datos de estas dos categorías fueron analizados en su conjunto y se encontró que las concepciones que tienen los docentes sí afectan sus prácticas educativas; se encontraron similitudes entre las concepciones y las prácticas educativas que se llevan a cabo en el salón de clases. Los profesores actúan a partir de las concepciones que tienen sobre la enseñanza del inglés y sus prácticas docentes están ligadas fuertemente con sus concepciones.

Con la finalidad de describir las similitudes encontradas y explicar cómo se relacionan, a continuación se presenta por secciones cada una de las categorías explicando los hallazgos obtenidos.

5.2.1 Aprendizaje del inglés

Las concepciones y prácticas educativas analizadas sobre el aprendizaje muestran que sí hay una relación entre lo que los profesores creen sobre el aprendizaje y la forma en que imparten clases de inglés.

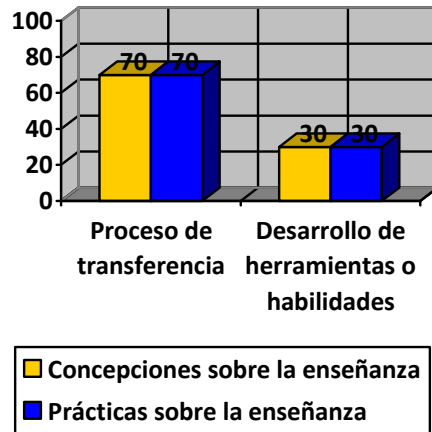


El 70% de los profesores piensan que el aprendizaje del inglés es un proceso formal donde el aprendizaje se da de forma escolarizada y formal; dentro de sus clases se observa que los profesores utilizan actividades estructurales para que los alumnos entiendan y usen las estructuras a partir de diferentes actividades.

Sin embargo, el 30 % restante ve el aprendizaje como un proceso natural y social donde los participantes tienen un rol activo en el proceso de aprendizaje del inglés; se detectó que en clase estos profesores toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que las actividades utilizadas tienen como objetivo enseñar la lengua de forma inductiva a través de la cooperación entre los participantes. Las concepciones y las prácticas educativas de los maestros corresponden puesto que se reflejan en el aula.

5.2.2 Enseñanza del inglés

Sobre la enseñanza del inglés se encontró relación entre las concepciones de enseñanza y las prácticas educativas de los maestros.

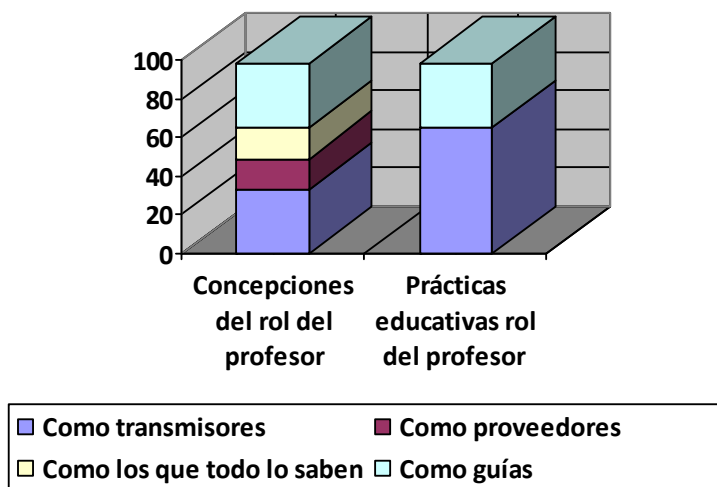


El 70% de los profesores ven la enseñanza como un proceso donde se transmiten los conocimientos gramaticales de la lengua y en sus prácticas docentes se observa que estos profesores en verdad se centran en explicar las estructuras gramaticales de la lengua en forma directa. El objetivo principal es que los alumnos memoricen las estructuras del idioma a través de ejercicios mecánicos y de repetición. En este sentido, la enseñanza del inglés se da a partir de un enfoque tradicional unidireccional.

El 30% restante concibe la enseñanza del inglés como construcción y desarrollo de habilidades. En las clases de estas profesoras se aprecia que las actividades son significativas dado que utilizan los conocimientos previos de los alumnos, la lengua como herramienta de comunicación y el objetivo principal es desarrollar las habilidades de la lengua partiendo de las cuestiones comunicativas y no de la estructura del idioma por lo que la enseñanza del inglés se potencializa a partir de su uso.

5.2.3 Rol del profesor

En el análisis de las concepciones sobre el rol del profesor identificamos cuatro categorías: 1) los que ven su rol como transmisores (40%) ,2) los que se ven como proveedores (15%), 3) los que piensan que todo lo saben (15%) y 4) los que se ven como guías (30%). En la primera categoría, los profesores que ven su rol como transmisores, aseveran que su actividad principal es transmitir sus conocimientos. En la segunda categoría, los profesores que son proveedores aportan herramientas, las cuales son necesarias para que los alumnos se desarrollen en diferentes aspectos sociales. En la tercera categoría, asumen que los alumnos no saben nada y que ellos tienen el poder de brindar conocimiento.

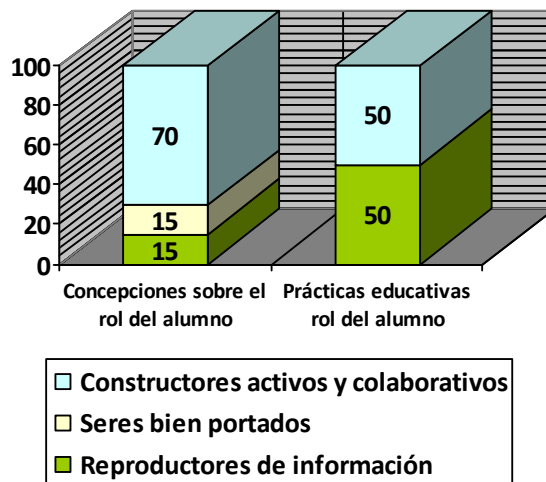


Al analizar las prácticas docentes de los profesores se encontró que estas tres categorías de concepciones sobre el rol del maestro encajan con sus prácticas educativas; en sus clases los profesores se dedican a la enseñanza de la estructura de la lengua y son los actores principales dentro de la clase mientras que los alumnos son seres pasivos receptores de conocimiento.

Con lo que respecta al 30% restante, su concepción sobre su rol como profesores es guiar a los alumnos hacia un desarrollo de habilidades y/o competencias que les permita hacer uso de la lengua. Al analizar las clases de estas profesoras se aprecia que son mediadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma porque a través de diferentes ejercicios los alumnos descubren la estructura de la lengua, así como, su función comunicativa. Se puede apreciar la relación directa entre lo que piensan los profesores sobre su función y la forma en que se desempeñan en el aula.

5.2.4 Rol del alumno

Las concepciones y las prácticas educativas sobre el rol del alumno muestran una pequeña disparidad entre estas.



En la primera categoría (15%), la maestra Eva ve a los alumnos como seres pasivos que sólo reciben información, la cual debe ser guardada para poder ser usada cuando tenga que resolver exámenes o ejercicios gramaticales.

En la segunda categoría (15%), la profesora Areli, concibe a los alumnos como seres bien portados que deben poner atención a lo que dice y hace el maestro.

En una tercera categoría (70%) se aprecia que los profesores Rosa, Mirna, Miriam y Sergio conciben el rol del alumno como constructores activos y colaborativos de su propio conocimiento.

Sin embargo, al analizar las prácticas identificamos que el 50 % de los profesores, Sergio, Areli y Eva, asumen que el alumno es una persona que necesita de su conocimiento y que debe reproducir el conocimiento de la misma forma que se le fue otorgado. Al analizar las clases de estos maestros se puede observar que la tarea de los alumnos es escuchar y memorizar las estructuras del idioma a través de ejercicios escritos; el conocimiento es depositado en los alumnos a través de la exposición de la estructura del idioma.

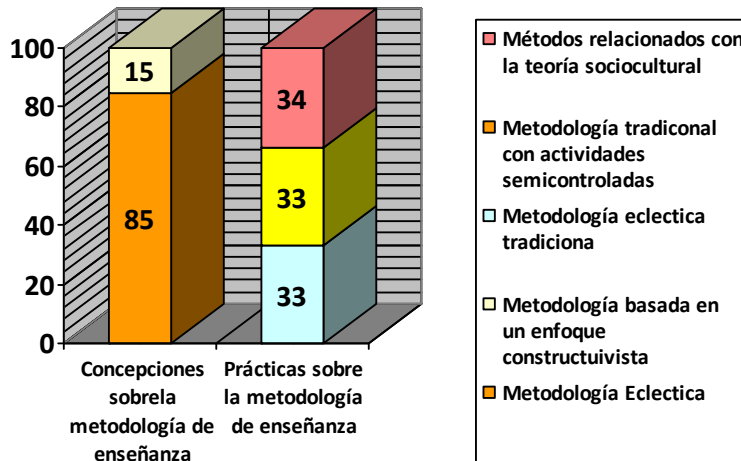
El 50% restante de los profesores (Mirna, Mariana y Rosa) ven el rol de los alumnos como constructores de su propio conocimiento, los cuales a través de la interacción desarrollan la adquisición de la lengua. El tipo de actividades que los maestros utilizan en sus clases logran una interacción entre los alumnos y los maestros con la finalidad de utilizar la lengua como herramienta de aprendizaje; la relación que existe entre los alumnos y los maestros es bidireccional y el profesor trata de no establecer una relación de poder.

Hay una relación entre las concepciones de estos profesores con la forma en que se desempeñan dentro del salón de clases y con las actividades utilizadas para la enseñanza del inglés.

5.2.5 Metodología de enseñanza

El 85% de los profesores entrevistados comentaron que la metodología que utilizan es ecléctica, es decir una combinación de diferentes metodologías que

según las necesidades que tiene el grupo son las técnicas utilizadas para poder ayudar a los alumnos en el proceso de enseñanza del inglés. Mientras que otro 15% comentó que utilizan una metodología basada en la teoría constructivista.



Al analizar las prácticas educativas se obtuvieron tres categorías:

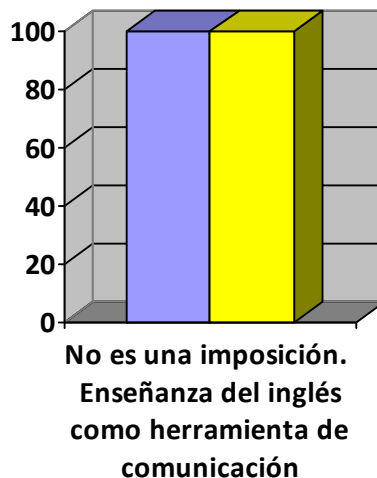
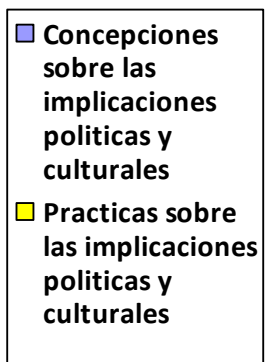
1. Los profesores Eva y Sergio utilizan estrategias muy tradicionales para reforzar las actividades de su clase lo que corresponde con sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el rol del alumno.
2. Las profesoras Mirna y Areli utilizan actividades estructurales para la práctica de la lengua y actividades orales para poder desarrollar la habilidad oral. Las profesoras utilizan diferentes estrategias de enseñanza desde lo más tradicional hasta actividades comunicativas semicontroladas. Las concepciones que tienen van desde aspectos tradicionales como es la enseñanza explícita de la lengua hasta aspectos comunicativos como es la práctica oral. Las concepciones que tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y el rol del maestro y alumno median los aspectos metodológicos de sus clases.

3. La profesora Rosa mencionó utilizar un enfoque constructivista para impartir clases y la profesora Mariana comentó utilizar diferentes tipos de estrategias. Sin embargo, se identificó que las prácticas educativas de ambas corresponden a las concepciones que tienen sobre aprendizaje, enseñanza y sobre el rol de profesor y del alumno.

En resumen en el análisis de las metodologías utilizadas por los profesores se aprecia que las concepciones docentes que tienen los profesores sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y el rol del profesor y de los alumnos impactan de forma directa en las decisiones que los profesores toman sobre los métodos utilizados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el análisis de las prácticas educativas se puede observar como todas las concepciones que tiene el maestro influyen directamente en su clase, en la forma de dirigirse al alumno, y en los materiales utilizados

5.2.6 Implicaciones políticas y culturales

El 100% de los profesores entrevistados no conciben que la enseñanza del inglés sea una imposición política o cultural sino una herramienta que puede ser utilizada en diferentes contextos sociales. Los profesores creen que la cultura inglesa no afecta la cultural mexicana, por el contrario la ven como una forma de entender diferentes culturas y lo que estas pueden llegar a ofrecer; consideran que la cultura anglosajona puede afectar a la mexicana si los alumnos son incultos sobre su propia cultura. Al analizar las prácticas educativas de los profesores se apreció que diferentes temas son revisados sin hacer ningún énfasis entre las diferencias culturales entre el español y la lengua extranjera.



Las concepciones sobre el inglés como lengua extranjera se reflejan en su práctica docente al enseñar la lengua como una herramienta de comunicación; ellos enseñan el inglés como lengua franca y consideran que su utilidad comunicativa es más importante que las cuestiones políticas y culturales de la lengua.

CONCLUSIONES

Este capítulo concluye el estudio discutiendo las implicaciones de la investigación, sugiriendo recomendaciones y las reflexiones personales.

CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio tiene implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, particularmente en el proceso de enseñanza del inglés en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán porque provee un análisis de las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma; así como las prácticas educativas que ocurren dentro de la facultad y cómo las concepciones influyen en las prácticas de los profesores; todo con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza del inglés y proveer una mirada sobre lo que sucede en el aula del Centro de Enseñanza de Idiomas.

Se encontró que los profesores preparan e imparten clases a partir de lo que creen y de las experiencias propias en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia de conocer las concepciones es evidenciar qué es lo que piensan los profesores sobre su labor y cómo estas concepciones de enseñanza y aprendizaje influyen fuertemente en cómo los profesores enseñan y cómo los alumnos aprenden (Pozo, 1993; Pratt, 1992; Stergiopoulou, 2012). Se aprecia que los profesores desarrollan su práctica educativa a partir de los conocimientos que tienen y de las experiencias que tuvieron al aprender inglés como lengua extranjera. Las características de sus clases empatan con las concepciones que tienen sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés.

Aunque hay investigaciones en México sobre las concepciones y prácticas educativas, esta investigación ocurre dentro de una de las instituciones más prestigiosas en la enseñanza de idiomas y pretende mejorar el nivel educativo del inglés.

RECOMENDACIONES

Con la finalidad de mejorar las prácticas educativas en la FES Acatlán se recomienda tomar en cuenta los hallazgos obtenidos en esta investigación y proponer cursos de actualización que refresquen los conocimientos metodológicos de los maestros, primordialmente basados en la teoría sociocultural y en la alfabetización crítica, y observar que estos conocimientos sean aplicados en el salón de clases. Es importante inculcar en los maestros el autoanálisis de las concepciones y prácticas con la finalidad de que éstas se reestructuren y tengan un mejor impacto en la enseñanza del inglés.

Asimismo, se recomienda hacer una valoración de los materiales utilizados dentro de la clase y de los instrumentos de evaluación con la finalidad de verificar si contribuyen al desarrollo del idioma o si sólo propician la educación bancaria.

REFLEXIONES PERSONALES

La realización de esta investigación me llevó a reflexionar sobre las concepciones que yo tenía sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y sobre mi práctica educativa como maestro de inglés.

Al iniciar esta investigación me pude percatar, a través de las entrevistas y de la videograbación de clases, que nunca había analizado lo que yo pensaba y lo que yo hacía en mi salón de clases. A partir del análisis me di cuenta que mi concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés era de forma tradicional, donde el

profesor manda y el alumno actúa; donde lo principal es partir de las estructuras del idioma hacia la práctica controlada del inglés. Analizar los datos me hizo reflexionar sobre lo que creía y hacía; reestructuré mis creencias y mi práctica dentro del salón de clases para trabajar junto con los alumnos en el proceso de adquisición del inglés. La teoría sociocultural brinda la oportunidad de enseñar el idioma inglés a partir de prácticas sociales que los alumnos conocen por lo que el proceso aprendizaje se vuelve significativo, relevante y principalmente real para los alumnos. Al mismo tiempo la enseñanza a partir de los aspectos sociales de la lengua ayudan tanto los maestros como los alumnos a crecer tanto en forma académica como personal al hacer comparaciones sobre las cuestiones, políticas, culturales, sociales y económicas de México con las cuestiones culturales de los países anglosajones. Es importante que como profesores evaluemos nuestras acciones y hagamos investigación sobre nuestra práctica educativa para lograr crecer como e profesionales y como individuos y de forma indirecta mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua.

En el área personal, a partir de esta investigación he madurado como maestro, como investigador y principalmente como persona; la realización de este proyecto crea en mí la necesidad de investigar más sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y a su vez he ampliado mi visión logrando cambiar mis propias concepciones de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Alford, J. (2002). *Learning Language and Critical Literacy: Adolescent ESL Students*. Australia: Universidad de Queensland
- Allington, L. (1999). *Critical Literacy: Key to Empowerment in Deaf Language Education*. Salt Lake City, Utah. (Disponible en: <http://www.pepnet.org/confpast/1998/pdf/allington.pdf>).
- Asher, J. (1977). *Learning another Language thorough actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos,CA: Sky POaks Productions.
- Ausubel, D. A. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning*. New York: Gruñe & Stratton.
- Barnett, M. A. (1989). *More than Meet the Eye: Foreign Language Reading, Theory and Practice*. New Jersey, NJ: Prentice Hall Regents.
- Blachowicz, C., y Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension: Strategies for Independent learners*. USA. New York: The Guilford Press.
- Borg, S. (2003) .*Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. School of Education, University of Leeds, UK.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to language pedagogy*. San Francisco State University.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Burns, A., y Hood, S. (2008). *Teachers' Voices: Teaching critical literacy*. Australia. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research Macquarie University.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: Berliner, D.C. and Calfee, R.C. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Candlin, Ch. N. Y Hyland, K. (1999), *Writing: texts, processes and practices*, Londres, Longman.
- Carr, W. (1997). *La concreción de una filosofía educativa. Conferencia en Argentina*.(Disponible en: http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html).

- SEP (2012) NEPBE Professional Development Workshop “*Strengthening NEPBE at Stage Level*”: México.
- Clark, C. M. y P. L. Peterson (1986). *Teachers’ thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd edn., pp. 255–96). New York: Macmillan.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins J. (2006). *Biliteracy, Empowerment, and Transformative Pedagogy*. Canadá: Universidad de Toronto.
- Cummins, J. (1997). *Alfabetización bilingüe y empoderamiento*. En J.V. Tinajero y A.F. Ada (Eds.) *The power of two languages: Literacy and biliteracy for Spanish-speaking students*. (Disponible en la antología “La lectura y la escritura en la educación básica”: <http://g-cep.blogspot.com/p/textos-d-grehz.html>)
- Cummins y Sayers (1995). *Brave new School: Challenging Cultural illiteracy through Global Learning Networks*. EUA. Nueva York: Library of Congress publication.
- Cummins, Jim and Dennis Sayers (1999). *Brave New Schools - Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*. New York: St. Martin's Press.
- Ellis, Rod. (1994). *Understanding Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- *ESL and Literacy: Finding Common Ground, Serving Learners’ Needs*. Canada: The Centre for Literacy of Quebec, 2008.
- Estévez, N. y ETTY, H. (2005). *Estrategias Cognitivas para la Comprensión de Textos en Educación Superior*. (Disponible en: <http://www.anuies.mx/principales/servicios/publicacionesrevsub/res094/txt4.htm>)
- Fairclough, N. (1999). *Global capitalism and critical awareness of language*. *Language Awareness*, 8, 71-83.
- Freire, Paulo (1970). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día primero de Mayo mes de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.
- Freire Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Brasil.
- Gee, J. P. (1991). *What is Literacy?* In Mitchell, C. y Weiler, K. (eds.) *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other*. New York: Bergin y Garvey. (Disponible en: <http://www.ed.psu.edu/englishpds/Articles/CriticalLiteracy/What%20is%20Literacy.htm>)
- Giroux, Henry A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota
- Gómez, L. (2008) *Los determinantes de la práctica educativa Universidades*, Vol. LVIII, Núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe México.
- GEERTZ, C. (1988) *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona. España.
- Haynes, J. (2007). *Explaining BICS and CALP*. (Disponible en: http://www.everythingsl.net/in-services/bics_calp.php)
- Hernández, S.; Fernández C. y Baptista L. (2003) *Metodología de la investigación*. 3ª. Edición. Editorial McGraw- Hill. México.
- Hernandez, Z., Gregorio (2008). *Alfabetización: Teoría y Práctica. Decisión: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. México: CREFAL, sep-dic 2008.
- Hull, Glynda (2003). *"Critical Literacy for Challenging Times"*. In Hull, Mikulecky, Clair, Kerka, Eds., *Multiple Literacies: A Compilation for Adult Educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment (Disponible en: <http://www.calpro-online.org/eric/docs/compilation-literacies.pdf>)
- Horkheimer, M. y Theodor W. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Jenkins J. (2009) *English as a lingua franca: interpretations and attitudes*. World Englishes, Vol. 28, No. 2, pp. 200–207. (Disponible en : http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Jenkins_ELF.pdf)
- Kahn, R y Cannell, C. (1977). *Entrevista. Investigación Social*, en David Sills. (Comp.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias*. España: Madrid.

- Ko, Mei-yun. (2007). *Critical Literacy in EFL Teaching*. Taiwan (Disponible en: sparc.nfu.edu.tw/~tcs/encouraging/95/95TCS051.pdf)
- Korman, A. (1978). *Psicología de la Industria y de las Organizaciones*. Madrid: Ediciones Marova.
- Lawrence, J. (2009). *Teaching Critical Reading to In-service EFL Teachers in Singapore*. (Disponible en: http://www.tesol.org//s_tesol/article.asp?SID=1&NID=3091&DID=12486&VID=167&CIDQS=&Taxonomy=False&specialSearch=False)
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- McLaren, P. (1995). "Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era." London and New York: Routledge.
- Maldonado, Gonzalo. (2006). *La enseñanza. Una aproximación desde la Didáctica*. (Disponible en: http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/Ursoev_ensen_didact.htm)
- López, M. (2006), Stakhnevich, J. (2006), León, H. (2006), Angélica Morales Santiago (2006). *Teacher Educators and Pre-Service English Teachers Creating and Sharing Power Through Critical Dialogue in a Multilingual Setting*. (Disponible en: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=30&more_editor)
- McDaniel, C. (2006). *Critical Literacy: a Way of Thinking a Way of Life*. EUA. Nueva York: Peter Land publishing.
- Mei-yun Ko & Tzu-fu Wang (2009). *Introducing Critical Literacy to EFL Teaching: Three Taiwanese College Teachers' Conceptualization*. (Disponible en: http://www.asian-efl-journal.com/site_map.php)
- Mateos, H. (2008). *El andamiaje en los aprendizajes sociales de los chicos y Chicas en situación de calle*. Dependencia académica: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan. (Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/227.pdf>)
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007) *Dialogue and the development of Children's Thinking: A sociocultural Approach*. USA: Routledge
- Medley, D. y Mitzel, H. (1963), *Measuring Classroom Behaviour in Systematic Observation*. In N.L.Gage (Ed.), *Handbook of research of teaching*. Chicago: Rand-McNally.
- MECU (2013) *Glosario: Definición Educación Formal*. (disponible en: <http://www.mecd.gob.e/mecu/glosario.html>)

- Morgan, B. (1995). *Promoting and assessing critical language awareness*. TESOL Journal, 5(2), 10-14.
- Moll, C. (1990). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Mugford, E. (2006). *Critical Pedagogies: Interpersonal Language and Teaching Development*. (Disponible en: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=)
- NotiFESAcatlan (2011). *Boletín informativo de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Rinde el doctor José Alejandro Salcedo Aquino segundo informe*. No 633. México D.F.
- Ochs, E. y Schieffelin, B.B. (1984). *Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications*. In R. A. Schweder y R.A. Le Vine (Eds.) *Culture theory: Essay on Mind, Self and Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1998). *Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. El constructivismo en el aula. Barcelona, España: GRAO
- Pajares, M. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Review of Educational Research. p.307-332.
- Peyton, J.K., & Crandall, J.A. (1995). *Philosophies and approaches in adult ESL instruction*. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education.
- Pozo, J. (1993). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Pratt, D. (1992). *Conceptions of teaching*. Adult Education Quarterly 42, no. 4: 203_20.
- Scollon, Ron & Suzanne B.K. Scollon. 1981. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. New Jersey: Ablex.
- Shor, Ira. (1992). *Empowering Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schon D. (2006). *La formación a través de la práctica reflexiva*. México McGraw Hill.
- Stergiopoulou, E. (2012). *Comparing experienced and inexperienced foreign language teachers' beliefs about language learning and teaching*. Aristotle University, Thessaloniki, Greece.

- Secretaria de Educación Pública. (2010). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Asignatura Estatal: Lengua Adicional Inglés. Argentina 28, Centro, México, D.F.
- Richards, C. Jack. et al. (1990). *Approaches and Methods in Language Teaching. Adscription and analysis*. United States of America: Cambridge University Press.
- Rowe, R. (2011). *Critical Pedagogy*. (Disponible en: <http://www.rrowe.net/about-me/tp/critical-pedagogy>.)
- Santos y Fabricio (2006). *The English Lesson as a Site for the Development of Critical Thinking*. (disponible en: <http://tesl-ej.org/ej38/a1.pdf>)
- Tarrés, M Luisa. (2008). *Observar, Escuchar y Comprender Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. México: Porrúa.
- Thompson, A. (1992). *Teachers´ beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. En D. A. Grouws. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, Macmillan.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2000). *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching*. America-Mideast Educational& Training Services Cairo, Egypt.