



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

***ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DEL CCH ANTE EL
CAMBIO DE ORIENTACIÓN DE LA MATERIA***

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
RUIZ GARCÍA MARIA ELENA

TUTOR: DRA. LAURA G. GARCÍA LANDA
CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS

MÉXICO D.F. ENERO, 2014.



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

Quiero agradecer a las personas que me apoyaron e impulsaron en la realización del presente trabajo. Para mí es muy significativo, ya que además de ser un trabajo de investigación académico, es un ejercicio de vida, ya que durante su realización se presentaron situaciones laborales y personales a las que tuve que enfrentar y que me pusieron a prueba, no sólo como profesional, sino también como persona. No hubiera podido concluir con el presente sin la fuerza y el respaldo incondicional de las personas a quien menciono a continuación.

A mi tutora:

Dra. Laura G. García Landa, quien merece todos mis respetos por su dedicación a la academia y al conocimiento; por su amor a las lenguas y su investigación; por su sensibilidad y paciencia, lo cual fue determinante para la conclusión de este trabajo. Mil gracias.

Al jurado:

Mtra. Gloria Medina Cervantes, Dra. Silvia López del Hierro, Mtra. Alma Ortiz Provenzal y Dra. Alina Signoret Dorcasberro, quienes tuvieron a bien revisar mi trabajo e hicieron las observaciones y aportaciones pertinentes, bajo el más alto criterio académico, lo que enriqueció el valor de los resultados aquí presentados.

A mi familia y amigos:

*Natalia, Miguel Tomás y Valeria, a quienes amo y admiro infinitamente.
Gracias por existir.*

Tomás, mi amor de siempre...

*Mis padres y hermanos, por el amor que me han dado. A Fernando, quien siempre vivirá
en mi corazón.*

*Amigos, Susana, Tere, Maru y Juan, gracias porque a pesar del tiempo y la distancia me
han acompañado en la vida.*

*Angélica, Gloria, Luisa, Guadalupe y Ma. Elena, compañeras y amigas, gracias por las
oportunidades, el apoyo y por el trabajo compartido.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	5
1. Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades	5
2. Desarrollo de la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH	8
CAPÍTULO II. ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS ANTE EL CAMBIO EN LA FUNCIÓN DE LA LENGUA	19
1. Cambio lingüístico	20
2. Política y planificación lingüística	22
3. Planificación del lenguaje en la educación	26
3.1. Planificación del prestigio y funciones de la lengua en la educación	29
3.2. Actitudes frente al cambio en las funciones de la lengua en la educación	32
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	39
1. Tipo de estudio	39
2. Sujetos	39
2.1. Población a la que se aplicó el Cuestionario de Actitudes	40
2.1.1. Caracterización de la población	40
2.1.2. Perfil de los profesores del CCH en el documento: Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza del Inglés en el CCH	43
2.2. Población a la que se aplicó la entrevista	44
3. Instrumentos	45
4. Elaboración del cuestionario de actitudes	45
4.1. Validación del cuestionario de actitudes	49
5. Elaboración de la entrevista	50
5.1. Preguntas para la entrevista a partir del Marco de Referencia Sociocultural de Cross	52

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES	54
1. Resultados globales de cada reactivo	55
1.1. Actitud de los profesores ante el cambio en la orientación de la lengua en el CCH	58
1.2. Actitudes de los profesores respecto al Marco Común Europeo de Referencia como base de la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH	62
1.3. Actitudes de los profesores respecto al Modelo Educativo del CCH como eje para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH	64
1.4. Actitudes de los profesores ante las acciones tomadas a partir del cambio de orientación de la materia	68
1.5. Actitudes de los profesores respecto a los apoyos e infraestructura que se brindaron a partir del cambio de orientación de la materia	70
2. Resultados de cada reactivo de acuerdo a la antigüedad laboral de los profesores	76
 CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS DE LA ENTREVISTA	 80
1. La entrevista con base en el Marco de Referencia Sociocultural	80
1.1. Niveles de análisis	80
1.2. Temas identificados en la entrevista	81
1.3. Análisis de las respuestas – la modalidad	83
1.3.1. Nivel filogenético	85
1.3.1.1. Actitudes hacia la comprensión de lectura	85
1.3.1.2. Actitudes hacia el programa de comprensión de lectura	86
1.3.1.3. Actitudes hacia la comprensión de lectura y la nueva orientación de la materia	87
1.3.1.4. Actitudes hacia el Modelo Educativo del CCH	89
1.3.2. Nivel ontogenético	91
1.3.2.1. Actitudes hacia la formación de profesores	91
1.3.3. Nivel microgenético	100
1.3.3.1. Actitudes hacia el momento del cambio	101
1.3.3.2. Actitudes hacia los recursos materiales y apoyos académico-administrativos	108

1.3.3.3. Actitudes sobre la percepción de otras áreas ante el cambio	112
1.3.4. Nivel sociocultural	116
1.3.4.1. Actitudes hacia la formación de los alumnos	116
CONCLUSIONES	122
a) Actitudes reflejadas en el cuestionario de actitudes	122
b) Actitudes reflejadas en la entrevista	124
c) Consideraciones generales	126
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXOS	133
Anexo A	133
Anexo B	136
Anexo C	137

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Tabla 1. Antigüedad laboral de los profesores	41
Tabla 2. Categoría laboral de los profesores	41
Tabla 3. Área de estudio de los profesores	42
Tabla 4. Formación de los profesores	42
Tabla 5. Equivalencias entre los temas detectados en las entrevistas y su correspondencia con las áreas del cuestionario de actitudes	82
Cuadro 1. Número de profesores que respondieron a las diferentes opciones de respuesta en cada uno de los reactivos	56
Cuadro 2. Porcentaje de profesores que respondieron a las diferentes opciones de respuesta en cada uno de los reactivos	57

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas, al igual que cualquier otra tiene que adaptarse a las nuevas situaciones y necesidades que se presentan como consecuencia del desarrollo que sufren las sociedades, las cuales están inmersas en un contexto mundial que va marcando las tendencias y las políticas que se deben implementar en los países para estar acorde no solo con el desarrollo científico y tecnológico, sino también con las organizaciones internacionales que dictan las políticas mundiales.

Al pasar por los procesos de cambio constante para adaptarse a las nuevas necesidades, se tienen que tomar decisiones para llevar a cabo los cambios pertinentes. Estas decisiones en situaciones normales deben ser planificadas, deben estar basadas en un diagnóstico de necesidades para conocer cuáles son los requerimientos necesarios y que justifiquen los cambios. Posteriormente se deben de seguir una serie de pasos, de acuerdo al tipo de institución de que se trate, y finalmente una evaluación para determinar si los cambios cubrieron las necesidades por las que se implementaron. Tanto las decisiones tomadas, como los pasos del proceso de cambio, necesariamente traen consigo reacciones en todos los actores implicados en el mismo.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que de acuerdo con el artículo primero de su Ley Orgánica tiene como función principal impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, en voz del rector José Narro Robles, impulsó un cambio en la política respecto a la enseñanza de la lengua inglesa. Esta decisión estuvo basada en la necesidad de mejorar la preparación de los alumnos en el sentido de que estuvieran mejor capacitados para interactuar en un mundo globalizado en donde las oportunidades de comunicación y de intercambio se han incrementado, tanto para los alumnos que actualmente cursan sus estudios en esa institución, como para sus egresados. Los jóvenes estudiantes, ahora tienen acceso a nuevas fuentes de conocimiento, como es el caso de los sitios en internet; pueden establecer comunicación con sus pares en cualquier parte del mundo a través de las redes sociales; se abren las posibilidades para que los alumnos cursen estudios en

universidades de otros países, o cuando egresen tendrán mejores posibilidades de conseguir un empleo si dominan la lengua inglesa.

Dadas estas condiciones, la política de reforzar la enseñanza de la lengua inglesa en la UNAM, inició con cambios en el bachillerato, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sin embargo el cambio más profundo se dio en el CCH, en donde se pasó de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades. Esto implicó una serie de medidas en todos los ámbitos relacionados con la lengua inglesa en el Colegio, desde modificaciones en la organización académico-administrativa, hasta en la infraestructura. Dichos cambios tuvieron implicaciones en todos los sectores involucrados. Se pasó de una modalidad de enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades al inició el semestre 2010-1, en agosto del 2009.

Como parte del grupo de profesores que vivió este proceso, es que surgió mi interés por explorar y explicar las actitudes del sector académico como resultado del cambio en la orientación de la materia. Aquí se describe la respuesta en términos de pensamientos, opiniones y acciones de algunos profesores, quienes tenían experiencia en la enseñanza en comprensión de lectura y vivieron el cambio a la enseñanza de las cuatro habilidades.

Con este trabajo se intenta dar una explicación seria y fundamentada en términos de actitudes. Para identificar y explicar dichas actitudes se plantea el presente estudio, el cual se integra de cinco capítulos.

En el primer capítulo se hace una reseña histórica de las diferentes etapas por las que ha atravesado la enseñanza del inglés en el CCH, desde su fundación hasta el momento en que se dio el cambio. Se hace especial énfasis en la participación que tuvieron los profesores en el desarrollo y consolidación de la enseñanza de comprensión de lectura en lengua inglesa, así como de su participación en la elaboración de los programas y de los materiales para el desarrollo de esta habilidad. El capítulo concluye mencionando las razones institucionales que llevaron al cambio y las primeras medidas que se tomaron para concretizarlo y las inquietudes que surgieron por parte de los profesores.

El segundo capítulo plantea la justificación teórica de lo que implica un cambio lingüístico como producto de una política y planificación lingüística. Aquí se define el tipo de modificación en la impartición del inglés en el CCH, en donde se dio un traslado en la función de la lengua, al pasar de tener el inglés funciones académicas específicas enfocadas a consultar textos relacionados con la ciencia y la cultura, a una función más amplia de comunicación empleando las cuatro habilidades: el habla, la escritura, la comprensión auditiva y la lectura. Además se define el término de actitud, el cual explica cómo ese cambio es percibido y valorado por uno de los sectores involucrados, los profesores, quienes a su vez juegan un papel muy importante como facilitadores del aprendizaje de los alumnos.

En el tercer capítulo se detalla la metodología empleada para conocer las actitudes de los profesores. En ella se ubica el tipo de estudio, quiénes son los sujetos del mismo, los instrumentos y su descripción. Para conocer las actitudes de los profesores se emplearon dos instrumentos, el primero fue un cuestionario de actitudes, con el cuál se extrajeron datos cuantitativos y el segundo una entrevista semi-estructurada con la que se obtuvieron datos cualitativos que enriquecieron y explicaron los resultados del cuestionario.

En el cuarto capítulo se presentan, mediante gráficas los resultados de la Escala Likert. El capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero se analizan los datos globales de las actitudes de los profesores, mientras que en el segundo, se hace un análisis por grupos con base en la antigüedad de los mismos para contrastar las diferencias actitudinales entre éstos grupos.

El quinto y último capítulo se describe la entrevista realizada a los profesores, la cual tiene como propósito explorar más ampliamente sus actitudes, así como los motivos de éstas desde el punto de vista de sus orígenes y de su contexto sociocultural, para lo cual se emplea el Marco de Referencia Sociocultural (Cross, 2009). La entrevista se analiza con base en los niveles que dicho marco plantea.

El presente estudio no se limita a satisfacer un interés personal o grupal al conocer las actitudes de los profesores ante el cambio de orientación de la materia de inglés en el CCH, sino que pretende contribuir en la comprensión de los procesos de cambio en un contexto muy específico y en las implicaciones que conlleva una nueva política, en este caso de tipo lingüística y que afecta de una u otra manera a un universo de factores y de actores, como son los profesores, que a su vez inciden, en mayor o menor medida, en el logro de los objetivos que la institución se propone. Al hacer esta contribución también se intenta sentar un precedente, tal vez modesto pero útil, en el manejo de futuras decisiones que se pudieran tomar en el ámbito de la enseñanza de lenguas en el CCH, y que esas decisiones consideren las opiniones de los profesores para favorecer esos cambios.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En este apartado se presentan las etapas por las que ha atravesado la enseñanza de la lengua inglesa en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), desde su fundación hasta el cambio que se dio de la enseñanza de la comprensión de lectura a las cuatro habilidades. Este proceso ha atravesado diversas etapas, en un inicio de búsqueda de su objeto, posteriormente de consolidación y actualmente de incertidumbre y de búsqueda de una nueva identidad.

1. Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado en 1971, como parte de una serie de cambios educativos, resultado de las condiciones político – sociales a nivel nacional y del aumento de la población que demandaba educación superior. Según datos presentados por Bertolucci y Rodríguez (1983), la Universidad aumentó su población escolar de 66,870 a 283,466, lo que representó un incremento de más del 400. Estos cambios llevaron a la Universidad Nacional Autónoma de México y a otras instancias educativas a adecuarse a las nuevas condiciones del país. Dentro de este contexto surgieron a nivel licenciatura las Escuelas Nacionales de Educación Profesional (ENEP), ahora Facultades de Educación Superior (FES); el Sistema de Universidad Abierta (SUA), ambos pertenecientes a la misma UNAM; también a nivel superior, la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (UAM). A nivel bachillerato la UNAM, bajo el rectorado del doctor Pablo González Casanova se impulsó la fundación del CCH.

El 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, este bachillerato respondía a la necesidad de formar egresados con una cultura científica y con una cultura en humanidades y artes, además de complementar su preparación con alguna habilidad técnica. En la *Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*, publicada en 1971 por el Departamento de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación, se exponía que: “Entre los objetivos del CCH está la experimentación de los métodos de enseñanza, así como la posibilidad de iniciar la

formación de investigadores desde el nivel de bachillerato”, más adelante, y como una de sus características principales mencionaba que “el plan de estudios tiende a combatir el enciclopedismo y hace énfasis en las materias básicas, pero fomenta también las especialidades y la cultura del especialista”

La *Gaceta Amarilla* es el documento oficial publicado el 1° de febrero de 1971, en donde se presenta el proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Unidades (CCH) y la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB); el plan de Estudios y sus reglas de aplicación; así como el reglamento para la creación de la UACB y las bases de la creación del CCH.

En el mismo documento se mencionan las bases pedagógicas que sustentan al CCH, “el propósito primordial del trabajo docente en el Colegio, es de dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales áreas de la cultura. El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación; por ello, la metodología que se aplica persigue que el alumno aprenda a aprender...y que adquiera capacidad autoformativa, en el más amplio sentido de la palabra.” Se daba una orientación pedagógica diferente e innovadora, en donde el alumno y su aprendizaje tomaban el papel principal y el profesor el papel de orientador. Los postulados básicos que se han mantenido desde sus inicios hasta la actualidad son: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

La *Gaceta Amarilla* expone que el Plan de Estudios consideraba dos ejes fundamentales de los que se derivan las materias a impartirse; estos son: el eje de los lenguajes, en donde se consideraban como básicos el español y el lenguaje matemático; el otro eje corresponde al de los métodos, el científico-experimental y el histórico social. La enseñanza de las lenguas se consideraba desde un inicio como necesaria para complementar la cultura universitaria. El Plan de Estudios original se presenta a continuación.

PLAN DE ESTUDIOS ORIGINAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

PRIMER SEMESTRE	HRS	SEGUNDO SEMESTRE	HRS	TERCER SEMESTRE	HRS	CUARTO SEMESTRE	HRS	QUINTO SEMESTRE	HRS	SEXTO SEMESTRE	HRS
MATEMÁTICAS I	4	MATEMÁTICAS II	4	MATEMÁTICAS III	4	MATEMÁTICAS IV	4	1ª OPCIÓN (A ESCOGER UN SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
FÍSICA I	5	QUÍMICA I	5	BIOLOGÍA I	5	MÉTODO EXPERIMENTAL FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	5	MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTDISTICA I	4	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADISTICA II	4
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	HISTORIA DE MÉXICO II	3	TEORÍA DE LA HISTORIA	3	2ª OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN II	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	2	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	2	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II	5	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III	5
TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANO-AMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS HISPANO-AMERICANOS	2	3ª OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
<p>NOTA: Como requisito de obtención del grado de bachillerato se ha establecido la condición de acreditar un idioma extranjero y el CCH ofrece la posibilidad de cursar inglés o francés.</p>								ESTÉTICA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFÍA I	3	ESTÉTICA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFÍA II	3
								4ª OPCIÓN (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
								ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I GRIEGO I LATÍN I	3 3 3 3 3 3 3 3	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II GRIEGO II LATÍN II	3 3 3 3 3 3 3 3
								5ª OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TLLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TLLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	2
OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRÁCTICO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA TÉCNICO, NIVEL BACHILLERATO											

La enseñanza de lenguas extranjeras fue considerada desde el primer planteamiento del Plan de Estudios. En la página 4 de la *Gaceta Amarilla* y como primer punto de las reglas y criterios de aplicación del plan de estudios dice: “El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades al nivel de licenciatura. Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico-social,..., así como su capacidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes, o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios, que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.”

En el quinto punto de las reglas y criterios de aplicación del plan de estudios, se menciona que “los alumnos podrán, sin asistir a clases acreditar los cursos de lenguas extranjeras mediante un examen en que demuestren su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.” Esto implicaba que los alumnos que tuvieran los conocimientos suficientes podían exentar la materia, siempre y cuando acreditaran el examen correspondiente.

2. Desarrollo de la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH

En el Plan de Estudios original se incluye la materia de Idioma Extranjero como requisito para obtener el grado de bachiller y así se mantuvo hasta la primera revisión que se hizo en 1996 cuando esta materia se integró como materia curricular.

En un inicio, la enseñanza de la lengua extranjera se consideraba como un requisito obligatorio pero no tenía valor curricular. Se proponían 260 horas para su instrucción, se impartiría en los primeros cuatro semestres. En primero y segundo con tres horas semanales y en tercero y cuarto con cinco horas semanales (Aguilar, Aguirre y Camacho,

1994). Sin embargo en la práctica, y debido a la falta de un programa académico, a la carencia de lineamientos didácticos y a la falta de materiales adecuados para cubrir los cuatro semestres, no se pudieron cubrir los requerimientos planteados inicialmente.

En esos primeros años no había un programa de estudios para la materia de inglés, la enseñanza se basaba en un “una secuencia programada de proposiciones o cuadros de aprendizaje y retroalimentación distribuidos en desorden” (Aguilar, 1978).

Al no haber un programa como tal, los profesores tomaban como base un cuadernillo titulado *Objetivos del Curso de Inglés*, el cual era un listado de objetivos a alcanzar por el alumno correspondientes a los segmentos del texto publicado en 1971 ‘The Written Word’ de T. Garst. Este material se dividía en cuatro partes, cada una con doce segmentos de tal manera que se cubrían en total sesenta segmentos.

El objetivo que inicialmente se pretendía alcanzar en la materia de inglés, de acuerdo con La Gaceta Amarilla, documento fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, era que el alumno leyera y tradujera un idioma extranjero, en particular en inglés, pero debido a la complejidad de la traducción el objetivo se ajustó para que el alumno lograra expresar en español y por escrito las ideas incluidas en un texto oral o escrito en inglés. Para esto se contaba con el libro *The Written World* de Tomas Garst con sus respectivas cintas grabadas y con dos laboratorios. El método con el que se impartía el curso era autodidacta, lo que permitía que se atendiera a poblaciones numerosas, de aproximadamente 184 alumnos cada media hora. Los alumnos deberían asistir diariamente al laboratorio a la hora que les pareciera conveniente para escuchar la lección y resolver los ejercicios del libro (Aguilar, 1978)

De acuerdo con la misma autora, este método presentaba algunas deficiencias, entre ellas el uso del citado libro, el cual fue creado originalmente para nivel licenciatura, por lo que los contenidos resultaban elevados para el nivel bachillerato. Otro problema era la asesoría que el profesor daba a los alumnos no era suficiente, por lo que generalmente los alumnos no solicitaban estas asesorías. Ante esta problemática los profesores optaron, de manera colegiada, por tomar acciones remediales como dar explicaciones diarias sobre

algunos temas gramaticales antes de que pasar la grabación, pero esto se contraponía con el método autodidacta.

Durante ese período se dieron muchos intentos de mejorar la enseñanza del inglés en el CCH, los profesores pasaron de ser simplemente aplicadores de un método a hacer propuestas sobre las formas innovadoras de enseñar la comprensión de lectura. Se abocaron a investigar sobre las nuevas teorías y enfoques para la enseñanza de lenguas. “Además de la teoría psicolingüística, el programa se fundamenta con la teoría de la lengua que tiene como eje central el enfoque comunicativo, que en Comprensión de Lectura, señala a los elementos textuales y contextuales como medios para tener acceso a la información y toma al discurso como unidad de análisis y no a las oraciones aisladas y descontextualizadas” (Aguilar, Aguirre y Camacho, 1993).

También se investigó sobre los modelos de enseñanza, especialmente sobre los procesos de aprendizaje y de lectura referentes al alumno, así se dio énfasis a las estrategias de lectura, con base en el modelo de procesamiento *Top Down*, y se hicieron propuestas de programas de estudio, así como también se elaboraron materiales didácticos. Un ejemplo es el caso del libro *Inglés. Ejercicios para el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura a través de textos*, de las profesoras Nelly Camacho y Ofelia Vázquez, publicado en 1983. Con el desarrollo de las investigaciones sobre comprensión de lectura se pasó a la enseñanza con base en el Modelo Interactivo, es decir aquel que incluye los componentes ascendentes (bottom up) y las habilidades de procesamiento descendente (top down). En el primero la secuencia del procesamiento proviene de la información del estímulo impreso hacia las operaciones mentales del lector; mientras que el segundo se procesa a la inversa, iniciando con los procesos mentales tales como hipótesis y predicciones sobre el texto impreso (Samuels y Kamil, 1988).

Con base en estas aproximaciones teóricas se dio un gran avance en la sistematización y en la fundamentación de los objetivos y los contenidos que se incluirían en el futuro programa de estudios.

En las dos primeras décadas, también se tuvieron algunos logros al aumentar el tiempo de clase, se pasó de media hora diaria a 3 horas semanales. De acuerdo con Aguilar, Aguirre y Camacho (1993), en 1987 hubo un intento por instrumentar el programa original que proponía un curso de cuatro semestres, sin embargo este proyecto no pudo concretizarse.

Durante más de dos décadas, la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH estuvo carente de un programa oficial hasta 1996. A 20 años de creado el CCH, en diciembre de 1991 dio inicio el proceso de revisión curricular con el fin de detectar los problemas que habían impedido la realización plena del proyecto CCH. En este proceso se formaron comisiones en todas las áreas. El consenso entre los profesores integrantes de las comisiones designadas para llevar a cabo esta revisión era que los postulados del plan de estudios seguían vigentes. Se reconocía, sin embargo, que uno de los obstáculos para la consecución de estos principios se debía, entre otros factores, a la dificultad de precisar la manera de hacerlos operativos en el salón de clase (Aguilar, Aguirre y Camacho, 1993)

No fue sino hasta 1996, y después de varias propuestas de programa, que se pudo concretizar y oficializar el programa de la materia, esto se logró con el apoyo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). El curso se amplió de 90 horas a 256, distribuidas en cuatro semestres. La materia dejó de ser requisito para tener un valor curricular y se incorpora al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. El objetivo general de la materia siguió siendo la comprensión de lectura (Corona, 2010). Los programas de los cuatro semestres fueron evaluados a través de un proceso de seguimiento a cargo de las profesoras Nelly Camacho Íñiguez y Ma. Elena Ureña Contreras, y con la participación de cuarenta profesores de todos los planteles. Este trabajo de seguimiento se llevó a cabo a lo largo de tres ciclos escolares, de 1997 a 2000. “El análisis y organización de los resultados alcanzados aseguró una valoración confiable de su implementación en el aula y de este modo, se evitó que este primer acercamiento a la evaluación de los programas se redujera a resultados aislados, no sistematizados o simplemente anecdóticos” (Camacho Íñiguez, Medina Contreras y Ureña Contreras, 2004,

p. 77). Como resultado el programa de 1996 fue modificado y adaptado por los mismos profesores del Colegio.

A fines del 2001 el Consejo técnico del CCH comenzó el proceso de ajustes a los programas, estableció los lineamientos de elección de la Comisión de Revisión y Ajustes de los Programas de Estudio (CRAPE), y en febrero de 2002 iniciaron las actividades (Aguilar Casas, Medina Cervantes y Camacho Íñiguez, 2005). No fue sino hasta 2006 cuando concluyó este proceso, dando como resultado los Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV, también llamados Programas de Estudio Ajustados (PEA).

Estos programas recogieron muchas de las inquietudes que los profesores habían tenido durante la primera fase de la enseñanza del inglés en el CCH, aquí se presentaban las bases teóricas y pedagógicas sobre las que se sustentaba. La base pedagógica era el constructivismo, y las bases teóricas de la enseñanza de lengua era el enfoque comunicativo, el modelo interactivo y la teoría de los esquemas. El objetivo general de los resultados de la interacción de estos postulados, planteado en el programa, era: “desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como manejar la información obtenida para satisfacer sus necesidades académicas”.

El formato de los programas fue determinado de manera institucional, el cual contenía el objetivo general de la asignatura, el propósito de cada unidad didáctica, los aprendizajes, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como sugerencias de evaluación y el número de horas designadas para cada unidad.

Este programa se consolidó rápidamente a través de cursos y trabajo colegiado de los profesores, dando como resultado una gran cantidad de productos didácticos tales como: secuencias didácticas, libros de texto, exámenes extraordinarios, etc. A pesar de que no se cuenta con datos sistematizados de las actividades y de los resultados obtenidos en cada uno de los ciclos escolares del período comprendido desde 1996 cuando se implementó el programa de inglés hasta el año 2009 en que dicho programa estuvo vigente, una muestra

son los datos que se presentan en el *Diagnóstico de Docencia de las Asignaturas de inglés 2000-2001* (Ureña Contreras y Medina Cervantes, 2001-2002, p. 72), en donde se describen las actividades del Departamento de Inglés y de las comisiones que se desprenden del mismo. De acuerdo con este documento, en ese período se impartieron un total de quince cursos intersemestrales, ocho en el semestre 01 y siete en el semestre 02, los cursos se titulaban Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED). En estos cursos se abordaban principalmente temas relativos a la aplicación de los programas de estudio en el salón de clase.

La cantidad de materiales didácticos también se incrementó notablemente, entre los trabajos publicados por el Colegio, están:

- *English IV. Reading Comprehension. Workbook*, elaborado por el Taller para Instructores de inglés IV, cuya primera edición se publicó en 1998.
- *Habilidades básicas para la comprensión de lectura en inglés*, de Adriana Fernández de Lara Banuet y Clara I. Huarte Hernández en 2001. Esta edición se elaboró en conjunción con Limusa Noriega Editores.
- *Text and Graphic Representations. Reading Comprehensión, English III*, de Nelly Camacho Íñiguez, Maricela Aguilar Casas y Ma. Elena Ureña Contreras, y con la colaboración de Ma. Elena Ruiz García. Esta publicación también se realizó con el apoyo de Noriega Limusa Editores en 2001.
- *Inglés IV. Critical Reading*, de Adriana Fernández de Lara Banuet y Clara I. Huarte Hernández, Beatriz Ramírez Rubio y Gisela Rivera Hernández, en 2001.
- *Inglés III. Strategic Reading*, de Ángelica Barreto Ávila, Ma. Isabel López Rosas, Ma. Alejandra Rivera Ferreiro y Ma. Elena Ruiz García, en 2007.

La orientación del CCH hacia la enseñanza de comprensión de lectura tanto en inglés como en francés estaba llegando a su fin con los nuevos retos a los que se enfrentaba no sólo el bachillerato, sino la Universidad en su conjunto. Estos nuevos retos requerían que los alumnos desarrollaran más habilidades comunicativas en cuanto al manejo de la lengua inglesa.

En el 2008, el Rector José Narro Robles presentó los *Lineamientos para la Elaboración de una Propuesta Académica para el Periodo 2007-2008*, en este documento se refiere al nuevo contexto mundial y nacional y las tendencias y requerimientos que la educación superior tiene que enfrentar. Hace una referencia específica al bachillerato menciona que: “Un déficit importante en nuestro sistema de educación media superior es el que se refiere al dominio de los idiomas. Todos los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades deberían estar capacitados para leer y traducir del inglés artículos técnicos y científicos de los distintos campos del conocimiento. El problema debe ser analizado de forma integral, se tiene que empezar por considerar los contenidos de los programas, la capacitación de los profesores, los métodos de enseñanza y el equipamiento” (Narro, 2008, p. 10).

Más adelante dice que “Mejorar la enseñanza de idiomas, principalmente el inglés, de manera que se asegure su aprendizaje. Para ello se modernizarán los laboratorios de idiomas o se crearán en los planteles en donde no existan. Se garantizará una revisión integral del problema y la puesta en práctica de medidas que respondan a la problemática”. Estas acciones estarían en concordancia con la propuesta a la reforma de la licenciatura, en donde en uno de sus puntos se hace referencia a la inclusión en los planes de estudio del aprendizaje de idiomas y de tecnologías de computación, con el fin de elevar el nivel de competitividad de los egresados (Narro, 2008, p. 11).

La reforma propuesta en el bachillerato se llevó a cabo, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En el CCH se presentó el Proyecto Académico de Revisión Curricular propuesto por la Dirección General del Colegio en el *Plan de desarrollo 2006-2010*. En la primera página dice: “A trece años transcurridos desde el primer proceso de modificaciones en el Colegio se hace indispensable un nuevo proceso de revisión curricular, considerando los cambios en la sociedad y en sus necesidades culturales caracterizados por la transformación y avance del conocimiento en las áreas científica y humanista, la importancia de la tecnología, así como la revaloración de la educación media superior en México como una etapa crucial en la formación de los individuos”.

Dadas estas directrices de mayo de 2008 a agosto de 2009 se construyeron nuevos edificios en cada uno de los planteles para albergar los salones de clase, los laboratorios y la mediateca, todo esto para impulsar el mejoramiento de la enseñanza del inglés.

En agosto del 2009 se iniciaron las clases de cuatro habilidades, dejando atrás la enseñanza de la comprensión de lectura. Ahora la enseñanza se ampliaría a las cuatro habilidades: auditiva, lectora, oral y escrita. Sin embargo, como todo proyecto nuevo, había muchas carencias, especialmente la falta de un programa y una metodología para la enseñanza.

Al inicio de ese semestre el único documento que los profesores tenían como guía de su quehacer fue un documento, entregado por la Jefatura del Departamento al inicio del semestre 2010-1, titulado *Propuesta de lineamientos para el programa de enseñanza de inglés*. En él se planteaba el objetivo, las características del curso, los textos recomendados y sus propósitos, el aprovechamiento de nuevas tecnologías, las recomendaciones generales para los exámenes y los contenidos de aprendizaje por nivel con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRE).

Se consideró el MCRE como base para determinar los niveles y los alcances que se debían lograr en el CCH al término de los cuatro semestres porque de acuerdo con el mismo documento es un referente internacional propuesto por la Comunidad Europea y que sirve como Marco de Acreditación de Aprendizajes a Nivel Internacional.

En la primera página de dicha propuesta se planteaba que tenía como finalidad “proveer las mejores condiciones para que el proceso se (sic) enseñanza-aprendizaje se logre, para lo cual se establece un plan distribuido por niveles que lleva a los estudiantes a transitar por tres grados de desempeño a lo largo de tres años de estudio del bachillerato, desde el nivel básico hasta el intermedio.

Durante este período se busca preparar a los alumnos para que alcancen el nivel B1 del Marco Común Europeo, para lo cual se requiere un promedio de 150 horas por ciclo escolar, que hacen un total de 450 durante los tres años.

De (sic) desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva y expresión oral; comprensión lectora y expresión escrita, así como estrategias de auto aprendizaje”

Con base en las evidencias materiales, en el documento arriba mencionado, y en una reunión celebrada con el entonces director general, Maestro Rito Terán Olguín, se sentaron las bases para el cambio de orientación en la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH, en donde se pasaba de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades.

“De esta manera, la materia de Comprensión de Lectura en Inglés en el CCH tendría que cambiar a lo que hoy se conoce como Inglés de cuatro habilidades. Lo repentino de este cambio, tomó por sorpresa a todos los profesores y también a algunos directivos que habían comentado que éste se haría paulatinamente, probablemente a la par del cambio del Plan y Programas de estudio del Colegio, o incluso después de que estuviera asentado en dicho Documento” (Corona, 2010, p. 11).

En su informe de actividades del período 2006-2010, el entonces Director General del CCH, Rito Terán Olguín reportó: “...en el semestre 2010 se puso en marcha el Proyecto de Mejoramiento en la Enseñanza de Lenguas extranjeras cuyas metas son:

- Ofrecer una formación en el dominio de cuatro habilidades en la lengua extranjera.
- Garantizar a los 36 000 alumnos que cursan una lengua extranjera de primero a cuarto semestre, su asistencia a clases en instalaciones modernas, adecuadamente equipadas y con profesores mejor preparados para la enseñanza.
- Que con 12 horas diarias de servicio de mediateca, un promedio de 300 alumnos por día en cada plantel tengan acceso a una hora y media semanal de estudio.

Para su concreción se construyó, con pleno respaldo de la Rectoría, un edificio por plantel con aulas para 25 alumnos, dos laboratorios y una mediateca; asimismo se obtuvo la aprobación de recursos para el equipamiento de las aulas y el incremento del banco de

horas, lo cual significó la contratación de 130 profesores de nuevo ingreso para lograr la cobertura del 100% de los grupos escolares” (Terán, 2010, p. 30).

Al dividir los grupos de 50 alumnos a 25, quedando dos secciones A y B, la planta de profesores aumentó al doble. Los profesores en su mayoría eran jóvenes recién egresados de las licenciaturas de Enseñanza del Inglés y de Letras Inglesas, pero con cierta experiencia en instituciones privadas, así que la conformación de la planta de profesores en general se tornó muy heterogénea y con diversas necesidades de formación. Por un lado los profesores con experiencia en comprensión de lectura, requerían de preparación en la enseñanza de cuatro habilidades, y los profesores nuevos requerían de capacitación en el modelo educativo del Colegio.

Todos estos cambios tan rápidos y repentinos causaron, especialmente en algunos de los profesores con cierta antigüedad muchas inquietudes y dudas que en algunos casos se tornaron en descontento. Barreto (2010), plasma algunas de estas inquietudes. “El 11 de agosto del 2009 más de 15,000 alumnos y 350 profesores de idiomas iniciaron clases sin programas ni lineamientos académicos y sin formación y actualización adecuada a la nueva situación” Así se inició la enseñanza de las cuatro habilidades en el CCH.

A pesar de los apoyos en cuanto a la construcción de nuevos edificios y a la nueva tecnología que se estaba en proceso de instalación (por ejemplo cañones en cada salón), las condiciones no eran las más adecuadas. Una de las críticas más fuertes que se hicieron a este inicio de cursos, era la falta de un programa que guiara el quehacer de los profesores en el aula. Además, como todo cambio, hacían falta que se definieran claramente las funciones de las nuevas figuras académico- administrativas, tal era el caso de los coordinadores de mediateca y los técnicos académicos de los laboratorios de idiomas. Respecto a estas nuevas figuras, no se había determinado en qué medida apoyarían el aprendizaje de los alumnos o si apoyarían la labor de los profesores en las actividades complementarias a las clases.

Ante la falta de certidumbre se observaba una inestabilidad en los profesores, por un lado los de reciente ingreso, quienes no tenían parámetros de comparación entre lo que se

hacía antes en cuanto a la enseñanza de lenguas en el Colegio, y los profesores con antigüedad, quienes a lo largo de su experiencia se habían adecuado a la enseñanza de la comprensión de lectura y ahora, muchos de ellos tenían la incertidumbre del cambio.

“A lo largo de los dos primeros semestres del cambio se escucharon comentarios en los que se percibía en la mayoría el ánimo de empezar esta nueva etapa en la enseñanza del Inglés mezclados con comentarios que mostraban la suspicacia y el escepticismo de otros. Muchos cuestionamientos a nivel académico se presentaron.

- ¿Se convertirán los edificios de Inglés en un centro de idiomas?
- Los nuevos cursos de Inglés seguirán siendo como los cursos impartidos en cualquier escuela de idiomas?
- ¿Se abandonará el Modelo Educativo del Colegio en la enseñanza del Inglés?
- ¿Cómo se integrarán los cursos de Inglés en el Modelo Educativo en el Colegio?
- ¿Cómo se relacionarán las clases de Inglés con el concepto de Cultura Básica del Colegio?
- ¿Qué papel desempeñarán las mediatecas y los laboratorios de idiomas en la enseñanza de Inglés en el CCH?
- ¿Serán suficientes para atender la demanda del número de grupos y alumnos que tenemos?
- ¿Se implementará el inglés durante el tercer año de este bachillerato?
- ¿Tendremos un nuevo programa de Inglés?, ¿Cuándo?, ¿Cómo se trabajará en su elaboración?” (Corona, 2010, p. 14).

Estas inquietudes de los profesores motivaron el interés de esta investigación para conocer las actitudes de los profesores ante este cambio de comprensión de lectura a cuatro habilidades en la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.

Además es importante mencionar que todas estas inquietudes están relacionadas necesariamente con la historia misma del Colegio y con la historia de cada uno de los profesores dentro de la institución, la cual, como se ha visto ha tenido un carácter único, en un inicio novedoso y transformador y que a través de su historia ha formado a los profesores en ese modelo. Por eso ha sido importante retomar desde sus inicios el desarrollo que ha tenido la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH, la cual ha dado a los profesores una identidad que determina en un momento dado sus inquietudes, motivaciones y actitudes.

CAPITULO II

ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS ANTE EL CAMBIO EN LA FUNCIÓN DE LA LENGUA

El presente capítulo tiene la finalidad de explicar la relación que existe entre las actitudes de los profesores de inglés del CCH y el cambio en la función de la lengua en el ámbito de la política lingüística. Cambio que se ha dado en el Colegio de Ciencias y Humanidades, respecto a la enseñanza del inglés, de pasar de la comprensión lectora como única habilidad a la enseñanza de cuatro habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora).

De acuerdo con Cooper (1997) cuando se da un cambio o innovación, ésta se da en dos ámbitos, la que se refiere a la forma, y la que se refiere a la función. La forma se entiende como la estructura de la innovación, y la función como el propósito con que se planifica la innovación.

El presente trabajo se centra en la función, y ésta se concibe como el uso que se le da a la lengua, el para qué se utiliza la lengua. Este uso o función puede ser muy diverso, algunas de las funciones que señala Cooper (1997) son: oficial, de comunicación, internacional, educacional, etc. Este estudio se ubica en la función educativa, ya que en el CCH la enseñanza del inglés pasó de tener una función de comprensión de textos auténticos con una orientación académica a una función de comprensión y producción de la lengua que permita a los estudiantes a comunicarse en diversas situaciones académicas y en un futuro laboral.

Estos, cambios, tanto en forma como en función son, algunos son breves y rápidos, pero otros son prolongados. Sin embargo ambos son importantes y se podría decir que vitales para el desarrollo de las sociedades Cooper (1997).

1. Cambio lingüístico

Las lenguas al igual que las sociedades en su evolución histórica sufren transformaciones que se adaptan a las nuevas necesidades de comunicación de los hablantes. Algunas lenguas antiguas mueren, otras surgen, y otras evolucionan hasta tomar características totalmente diferentes a las originales. Un ejemplo es el latín, que al evolucionar dio origen al español y al italiano entre otros. Dichos cambios pueden darse debido a la estructura de la propia lengua o por la naturaleza de la sociedad (Crystal, 1987, p. 333).

Estos cambios pueden ser de diversos tipos, por ejemplo pueden surgir nuevas palabras porque así lo requiere el desarrollo social y tecnológico de una comunidad, pero también puede haber un cambio en los usos de la lengua, como cuando una lengua pasa de ser la lengua de habla común entre los habitantes de una comunidad a ser la lengua que se emplea en ámbitos restringidos como los rituales oficiales o religiosos.

Una vez que una lengua ha sido codificada (graficalización, gramaticalización y lexicalización), ésta tiene un desarrollo funcional o de elaboración. Las lenguas cambian, toman nuevas funciones, pierden funciones, desarrollan contacto con nuevos grupos de hablantes de otras lenguas a través de las migraciones o mediante la expansión de las actividades comerciales. Las comunidades lingüísticas necesitan tener mecanismos de modernización para cubrir nuevas necesidades (Kaplan y Baldauf, 1997, p. 44).

Los principales cambios lingüísticos formales que puede experimentar una lengua, afectan principalmente a cuatro aspectos: el léxico, el fonológico, el morfológico, y el semántico. Los cambios léxicos o de vocabulario se presentan a través de diversos fenómenos: la adición, la pérdida y el cambio. La adición consiste en la incorporación de nuevas palabras al léxico de una lengua, la pérdida es la desaparición de palabras de una lengua y el cambio es la variación en el significado de las palabras de una lengua. El cambio fonológico, es un cambio en la pronunciación de alguna palabra o de algunos de los sonidos de la misma. Algunos cambios en la pronunciación son los siguientes: asimilación, en donde un sonido es influenciado por la pronunciación de un sonido vecino; fusión, en

donde dos sonidos se unen en uno solo; apócope, la pérdida de los sonidos finales; etc. En el cambio morfológico, las lenguas en su evolución también pueden modificar el modo de formar sus palabras, es decir cambio del sistema gramatical. El cambio semántico es un cambio en la forma, el significado o el uso de las palabras. Algunos tipos de cambio semántico pueden ser en su extensión, esto es cuando una palabra amplía su significado; la limitación, cuando una palabra llega a ser más especializada en su significado; el cambio semántico es cuando el uso de una palabra se mueve de un conjunto de circunstancias a otro.

Al igual que las lenguas cambian en su forma, también cambian las funciones de ésta. Un ejemplo de cambio lingüístico, es el caso del Náhuatl. De acuerdo con Farfán (2010), el estatus del Náhuatl Clásico ha cambiado, de ser una *lengua franca* en la época prehispánica, a ser una lengua amenazada y con muchas variantes de acuerdo a la región geográfica. Dicho en los términos del autor, pasó de ser una lengua *Alta* a ser una lengua *Baja*.

Así como a nivel nacional puede cambiar la función de la lengua oficial, a nivel más específico puede cambiar la función que tiene una lengua extranjera. El caso del inglés en México es un ejemplo, a mediados del siglo pasado la lengua era hablada sólo por ciertas élites que lo usaban principalmente para diferenciar su nivel económico y cultural, pero a fines de esa misma década se convirtió en una lengua necesaria para el desarrollo profesional, laboral y científico académico; indispensable en el mundo globalizado. Este cambio se ha visto reflejado principalmente en el sector educativo porque dadas sus características y las nuevas funciones que ha adquirido, la escuela es el lugar para difundir la lengua de manera planificada.

De acuerdo con Kaplan y Baldauf (1997, p. 276), existen dos formas en que se puede dar el cambio lingüístico, el primero consiste en un proceso paulatino a través del tiempo. El segundo es el resultado del contacto de la lengua con nueva tecnología, en donde un grupo social (que no posee la tecnología) se ve influenciada por otro que posee tecnología más avanzada. Éste último puede ser planeado y controlado, por ejemplo la

incorporación de nueva terminología basada en los avances tecnológicos, puede ser impulsada o controlada por las organizaciones o compañías que están a la vanguardia en ese campo.

El cambio lingüístico se puede dar de forma espontánea, como resultado de las necesidades de adaptación de la comunidad a las nuevas situaciones económicas, políticas, sociales o culturales; pero también se puede dar como consecuencia de la toma de decisiones por parte de los grupos que están en el poder, ya sea en el poder político, económico o administrativo. Esta toma de decisiones necesariamente se refiere a acciones que cambian la política cuando esas circunstancias o esos elementos ya no se adecúan a las nuevas condiciones, o ya no satisfacen las necesidades de la comunidad o de los grupos de poder, por lo que es necesario cambiar las reglas que rigen la forma o la función de la lengua.

El cambio lingüístico se puede dar de forma espontánea, como resultado de las necesidades de adaptación de la comunidad a las nuevas situaciones económicas, políticas, sociales o culturales; pero también se puede dar como consecuencia de la toma de decisiones por parte de los grupos que están en el poder, ya sea en el poder político, económico o administrativo. Esta toma de decisiones necesariamente se refiere a acciones que cambian la política cuando esas circunstancias o esos elementos ya no se adecúan a las nuevas condiciones, o ya no satisfacen las necesidades de la comunidad o de los grupos de poder, por lo que es necesario cambiar las reglas que rigen la forma o la función de la lengua.

2. Política y planificación lingüística

Las decisiones políticas sobre la lengua se han tomado desde tiempos inmemorables, en sociedades que han sufrido cambios económicos, políticos y sociales. Muchas veces estas decisiones son tomadas por imperios o estados con intereses comerciales, de conquista o de modernización. En las últimas décadas, muchas de esas políticas se han tomado a raíz de los movimientos migratorios, debido a diversas razones como guerras, desastres

naturales o búsqueda de mejores condiciones de trabajo y de vida. Las decisiones tomadas pueden ser conscientes e inconscientes, rápidas o paulatinas, improvisadas o planificadas.

La política y la planificación lingüística es un campo de estudio relativamente joven, data de la segunda mitad del siglo pasado. Sin embargo ha estado presente en las actividades de los estados y de los imperios. Las decisiones relacionadas a las lenguas han estado presentes aunque no siempre de forma explícita, y han respondido a una serie de intereses, algunas veces económicos, de modernización o a los intereses de expertos o de los grupos en el poder. Estas decisiones generalmente benefician a algunos, pero afectan a otros en la pérdida de sus privilegios, estatus o derechos (Wiley, 1996, p. 103).

A veces se emplea el término política lingüística como sinónimo de planificación lingüística, aunque con más frecuencia se hace referencia a los objetivos de esta última (Cooper, 1989, p. 41). La planificación lingüística es una actividad designada específicamente para manejar un tipo particular de modificación lingüística en una comunidad en un momento particular (Kaplan y Baldauf, 1997, p. 269).

Kaplan y Baldauf (1997) definen de forma simple la planeación lingüística como “un intento de alguien de modificar la conducta lingüística de alguna comunidad por alguna razón”. En el caso del CCH se está modificando la enseñanza de la lengua inglesa para dotar a los alumnos con habilidades lingüísticas que les ayuden a mejorar su desempeño académico y laboral en el futuro.

Ager (2001) define la planificación lingüística como las maneras en las cuales comunidades organizadas, unidas por lazos religiosos, étnicos o políticos, conscientemente intentan influenciar la(s) lengua(s) que usan sus miembros, las lenguas usadas en la educación o las formas en que sus academias editores o periodistas hacen el cambio de la lengua. Para este autor, la política del lenguaje es la planificación oficial llevada a cabo por las autoridades políticas, y es muy similar a cualquier otra forma de política pública. Así, la política del lenguaje representa el ejercicio del poder político.

Cooper (1997, p. 43), después de hacer una revisión de varias definiciones de planificación lingüística, considera que no sólo los políticos son quienes toman las decisiones, sino que además intervienen otros grupos organizados de la comunidad, e inclusive personajes que en algún momento toman la iniciativa.

Con base en esta revisión, Cooper (1989) la divide en planificación formal de la lengua y planificación funcional de la lengua, también conocidas como planificación del corpus y planificación del status. Algunos autores, como Kloss (1969) citado en Lastra (1992, p. 443), consideran que “la planificación lingüística es cualquier esfuerzo deliberado por cambiar la lengua o sus funciones”. También utilizan los términos planificación del estatus y del corpus. Estos dos términos corresponden, como ya se dijo, a la planificación en la función y en la forma respectivamente.

Para Cooper (1989, p. 44) “la planificación formal incluye actividades como la acuñación de nuevas palabras, la reforma de la ortografía, y la adopción de un nuevo sistema de escritura. En suma, incluye la creación de nuevas formas alternativas de un código oral o escrito”.

Kaplan y Baldauf (1997, p. 29), con base en el modelo de Haugen (1983), dicen que la planeación del corpus consiste en decisiones lingüísticas que se necesitan hacer para codificar y elaborar una lengua o varias lenguas. Mientras que la planeación funcional o del status consiste en aquellas decisiones que la sociedad debe tomar acerca de la selección de la lengua y su implementación para elegir y diseminar la lengua o las lenguas seleccionadas. La selección consiste en elegir la lengua o lenguas por una sociedad a través de sus líderes políticos. La implementación se aboca a la adopción y a la diseminación de la forma del lenguaje que ha sido seleccionado y codificado. Esto se hace generalmente a través del sistema educativo y de leyes y regulaciones que favorecen o desalientan alguna forma de la lengua. Para Ager (2001, p. 6) la planificación del status modifica la posición, y así el prestigio de las variedades de la lengua o de las lenguas en una sociedad, a menudo al modificar la manera en que los códigos de la lengua, los grupos o los individuos son percibidos. La planificación del status se refiere a la imagen que una

lengua refleja hacia el exterior, según Ager (2001, p. 74), se define como el reflejo de la identidad, y como una proyección intencional de esa identidad.

Cooper (1989), considera un tercer tipo de planificación del lenguaje: la planificación de la adquisición del lenguaje, la cual va más allá de la planificación de la instrucción lingüística, ya que abarca todos los niveles de organización, desde los directivos al más alto nivel hasta los profesores en el aula e incluye decisiones relativas a la enseñanza y uso de la lengua, y de su cuidadosa formulación por aquellos encargados de hacerlo para guiar a otros. Considera que incluso al seleccionar un libro de texto se está haciendo política lingüística. Esta tercera categoría es necesaria porque muchos de los esfuerzos de planificación están orientados hacia la propagación del lenguaje, principalmente a través de la educación. Para efectos de este trabajo, la concepción de Cooper es la más completa ya que incluye la planificación de la adquisición. En el apartado siguiente se abordará más ampliamente este tipo de planificación.

Hay pocos estudios que han caracterizado a las instituciones o personas que han adoptado un cambio planificado. Rogers y Shoemaker (1971) citado en Cooper (1989, p. 79), “proponen cinco etapas de aceptación de una innovación: conciencia: (conocimiento e la existencia de la innovación), interés (profundización de ese conocimiento), evaluación (adopción de una actitud favorable o desfavorable respecto a la innovación), prueba en pequeña escala y decisión de adoptar o rechazar la innovación”. Posteriormente hacen una modificación a estas etapas sustituyendo la segunda etapa, interés, por persuasión; la tercera, evaluación por decisión de adoptar o rechazar la innovación; la cuarta, prueba en pequeña escala, por aplicación y la última, decisión, por confirmación.

Cooper (1989) propone las siguientes etapas: conciencia, es cuando los posibles usuarios de la lengua perciben su presencia o ausencia; evaluación, en donde los posibles usuarios asumirán una actitud favorable o desfavorable de acuerdo a su utilidad personal; habilidad, aquí el usuario la emplea correctamente; uso, esta se relaciona con la frecuencia en que la innovación se usa con un propósito y contexto determinados. De esta manera las etapas quedan de la siguiente manera: conciencia, evaluación, habilidad y uso

de la lengua. En lo que respecta al cambio impulsado en el CCH, en donde se propone hacer un cambio en el uso de la lengua inglesa, de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades, de acuerdo con la propuesta de Cooper (1989), es la de evaluación. Cabe aclarar que dichas etapas no se han seguido formalmente, la evaluación de las actitudes, desarrollada en esta investigación, no está integrada al proceso formal de implantación del cambio en la orientación de lengua inglesa, sino que es un trabajo que pretende contribuir a la mejor implementación de la transición de la enseñanza de la lengua inglesa en el Colegio al dar a conocer la aceptación favorable o desfavorable, y así poder dar algunas pistas de los puntos débiles del proceso en cuanto a la tendencia de los profesores para poder tomar las medidas pertinentes que ayuden al logro de los objetivos propuestos en el cambio de orientación de la materia.

3. Planificación del lenguaje en la educación

La política del lenguaje tiene que ver con las decisiones en el uso de la lengua, estas decisiones pueden darse en un ámbito educativo muy amplio o muy específico; puede ir desde un nivel nacional hasta un nivel familiar. Así, en el ámbito educativo también se toman decisiones. La planificación del lenguaje en la educación, también conocida como política de adquisición se da principalmente en la educación, como escuelas o comunidades de trabajo. Como señalan Kaplan y Baldauf (1997) en muchos países, ésta ha involucrado principalmente a la estructura de la educación formal. La razón por la que este sector es el encargado de la planeación del lenguaje es porque en la educación se maneja el lenguaje estándar principalmente.

Los mismos autores definen el lenguaje estándar como “un conjunto de prácticas culturales, discursivas e históricas – un conjunto de soluciones aceptadas por la comunidad a problemas discursivos..., el lenguaje estándar debe ser adquirido a través de la participación individual en las normas de uso, y estas normas son comúnmente inculcadas a través del sector educativo” (Kaplan y Baldauf, 1997, p. 123).

La planificación del lenguaje en la educación o política de adquisición afecta la adquisición, la readquisición o el mantenimiento de la primera, segunda o de la lengua extranjera Cooper (1989).

Kaplan y Baldauf (1997) proponen un modelo general de política y planificación del lenguaje. Este modelo consta de seis etapas:

- 1) Pre-planeación. Investigación histórica y estimación de los costos.
- 2) Encuesta. Diseño, prueba y recolección de datos.
- 3) Reporte. Escritura del reporte y recomendaciones de la prueba
- 4) Política. Diseño y prueba de las políticas y estrategias.
- 5) Implementación. Determinar e implementar las estrategias.
- 6) Evaluación. Evaluación de todas las fases y retroalimentación del sistema.

Cuando se habla de política y planificación del lenguaje en la educación, estos autores proponen que entre la etapa 3 y 4, reporte y política respectivamente, se haga la planeación y la política en el ámbito educativo, si es que ésta se va a hacer. En este caso las sub - etapas que se incluyen son:

- a) Política educativa. Aquí es necesario que el sector educativo entienda qué lenguas son deseables en el repertorio de los hablantes en la comunidad y con qué propósitos serán usados.
- b) Política curricular. Estas decisiones involucran una gran variedad de temas, como por ejemplo el momento y el espacio del currículum que se dedicará a la enseñanza de la lengua; en qué momento iniciar con la instrucción; qué duración tendrá; qué método para la enseñanza de la lengua se usará; con qué oportunidades reales de comunicación se contarán. Se puede agregar también la importancia de determinar qué habilidades lingüísticas se privilegiarán, o qué peso se le dará a cada una de ellas.
- c) Política de personal. Dado que el profesor es el mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es importante considerar cuál será la fuente que

provea a los profesores; la formación de los mismos; así como la compensación económica que tendrán.

- d) Política de materiales. La instrucción debe estar basada en ciertos contenidos, expresados en diversos tipos de materiales y con base en una metodología que guíe dichos materiales.
- e) Política de comunidad. Este punto se refiere al papel que debe darse a la comunidad en que se da la instrucción, aquí se incluyen a los padres y a la sociedad en general.
- f) Política de evaluación. Toda política llevada al punto de ejecución, necesariamente debe de ser valorada para mostrar evidencia acerca del funcionamiento del plan implementado.

La política del lenguaje en la educación es una de las áreas más receptivas, ya que es en donde muchas de estas políticas pueden ser implementadas de forma sistemática y es posible evaluar si estas decisiones fueron acertadas o no.

El objetivo de llevar a cabo una política de adquisición, responde a necesidades que pueden ir desde necesidades de control por parte de los grupos de poder, de status o de prestigio de los grupos que han implantado las nuevas políticas. Cooper (1989) ubica los cambios relacionados con la política de la adquisición en el ámbito de la función *educacional* de la lengua, y en este trabajo se considera que dentro de este marco educacional, la lengua puede también abarcar diversas funciones. En el caso de las decisiones que se han tomado en el CCH, la enseñanza de la lengua inglesa ha cambiado sus funciones, de una lengua de acceso a documentos académicos a una lengua de uso en el ámbito académico y laboral, es decir una función de comunicación más amplia. Nos estamos refiriendo más específicamente a un cambio de estatus y de prestigio, es un cambio de estatus porque ha cambiado la función de la lengua, de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades. Este cambio de estatus responde a la variación que ha tenido el inglés en cuanto a cubrir necesidades,

principalmente académicas. A su vez esas necesidades académicas tienen que ver con el prestigio que la lengua ha alcanzado.

Anteriormente, en el contexto de la UNAM, el inglés era utilizado principalmente para resolver necesidades académicas muy específicas, que se centraban básicamente en la lectura de textos en inglés en ciertas áreas del conocimiento. Es decir los alumnos de ciertas carreras como por ejemplo biología, medicina, ingeniería, etc., tenían la necesidad de leer artículos o libros en esa lengua, pocas veces recurrían a textos en otras lenguas extranjeras como el francés o el alemán, por mencionar algunas. Sin embargo con el paso del tiempo, el inglés cada vez tiene más funciones, cada vez es más usada en la ciencia y la tecnología, sin mencionar la economía. De acuerdo con Mackey (1988, p.28), “El prestigio de una lengua aumenta su estatus, lo cual a su vez multiplica sus funciones y aumenta su prestigio, refuerza su estatus y así sucesivamente”.

Como respuesta a la ampliación de funciones, lo que implica un mayor prestigio, el bachillerato de la UNAM, especialmente el CCH también replantea la función del inglés dentro del currículum general y cambia a la enseñanza de las cuatro habilidades. Ya Cooper (1989, p. 140) sostenía que la demanda del inglés se había generalizado debido a su importancia comercial, de esta manera el prestigio de la lengua aumentaba, dando como consecuencia también la revaloración de sus egresados como estudiantes mejor preparados para las necesidades que la ciencia, la tecnología, la cultura y el mercado laboral.

3.1. Planificación del prestigio y funciones de la lengua en la educación

El prestigio de una lengua tiene que ver con aspectos sociales, ya que es en ese marco en donde las lenguas, sus variedades o sus funciones se pueden valorar. Puede decirse que una lengua tiene más prestigio que otra, que es más reconocida o que es más útil. Haarmann (1990) citado en Kaplan y Baldauf (1997) al incorporar este otro tipo de planificación, la planificación del prestigio, consideran que es otra categoría diferente, porque, mientras que la planificación del corpus y la planificación del status son

actividades productivas, la planificación del prestigio tiene una función receptiva o valorativa, que influye en cómo las actividades de planificación formal y funcional son representadas por los actores y recibidas por la gente.

Los temas de prestigio e imagen tienen implicaciones para determinar qué lenguas o qué variedades lingüísticas se estudian, así como para la instrumentación de los derechos de las lenguas minoritarias (Baldauf, 2006, p. 83).

“El prestigio ...es un comportamiento lingüístico motivado por las actitudes sociales adoptadas ante determinadas formas lingüísticas: se refiere a la estima que adquieren algunas variedades dialectales, acentos, o incluso rasgos lingüísticos determinados, como consecuencia de una reputación adquirida o atribuida, que es totalmente subjetiva y, a menudo ocasional” (Hernández-Campoy, 2004:41).

El prestigio de una lengua puede verse afectado por variables sociales y económicas. En un momento dado una lengua puede ser muy reconocida, pero en otro momento puede estar desvalorizada e inclusive discriminada o viceversa. El caso del Náhuatl en la época prehispánica es un ejemplo del cambio en el prestigio de la lengua. De acuerdo con Flores F. (2010), antes de la dominación mexicana, el Náhuatl con sus variaciones era una lengua predominante, interétnica, pero con la dominación de los mexicanos, se impusieron algunas variedades francas con propósitos administrativos.

Así como las lenguas cambian con el paso del tiempo, también cambian las funciones de ésta. De la misma manera, a nivel nacional puede cambiar la función de la lengua oficial y a nivel más específico puede cambiar la función que tiene una lengua extranjera. El caso del inglés en México es un ejemplo, a mediados del siglo pasado la lengua era hablada sólo por ciertas élites que lo usaban principalmente para diferenciar su nivel económico y cultural, pero a fines de esa misma década se convirtió en una lengua necesaria para el desarrollo profesional, laboral y científico académico; indispensable en el mundo globalizado.

Algunos de los cambios en las funciones de la lengua se dan de manera espontánea, pero otros son resultado de la planificación. Cooper (1997, p. 122) llama “planificación funcional de la lengua a las actividades deliberadas encaminadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de una comunidad”. Es decir es el cambio deliberado que se da en la o las funciones que tiene una lengua en una comunidad en un determinado momento.

De acuerdo con Cooper (1997), las funciones que son objeto de la planificación funcional son:

- a) Oficial
- b) Provincial o regional
- c) Comunicación comunitaria
- d) Internacional
- e) Capital
- f) Grupal
- g) Educacional
- h) Como asignatura
- i) Literaria
- j) Religiosa

En este estudio nos centramos principalmente la función educacional y como asignatura. La primera se refiere a la función como medio de educación básica y superior. Un ejemplo es el de Montreal, en donde se decidió instruir a los niños anglófonos de clase media primero en francés y posteriormente en inglés y francés. En nuestro caso concreto en el Colegio de Ciencias y Humanidades se cambió la función de la enseñanza del inglés. Se pasó de enseñar a interpretar textos académicos en inglés a enseñar a los alumnos a comunicarse a través de la comprensión y producción de la lengua. Este cambio se tomó con base en las necesidades de preparar mejor a los alumnos, ayudándolos a adquirir más y mejores herramientas para enfrentarse a las necesidades del mundo globalizado actual. El inglés, dada su importancia comercial, es la lengua más demandada en el ámbito educativo.

La función de la lengua como asignatura es cuando la lengua se enseña como asignatura en la escuela secundaria o en la enseñanza superior. Es característico que en las sociedades modernas la enseñanza de una lengua extranjera ocupe un lugar importante en los planes de estudio. Algunas de las razones por las que se enseña, es para que los estudiantes puedan conseguir empleo, puedan instruirse en un segundo idioma y obtengan los beneficios culturales, académicos, laborales e inclusive económicos al aprender esa lengua.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los alumnos egresados del CCH obtendrán beneficios al tener las bases en el manejo de la lengua en sus cuatro habilidades. Estarán mejor preparados para desempeñarse en las carreras a las que vayan y podrán no sólo leer textos en inglés, sino que también podrán escuchar conferencias, así como comunicarse con estudiantes o expertos de otras latitudes, tal como lo demanda el mundo globalizado actual. A largo plazo se piensa también que serán capaces de competir en mejores condiciones con egresados de otras instituciones en el mercado laboral.

Cualquier cambio lingüístico ya sea formal, funcional o en la adquisición, incluyendo el que se ha dado en la función de la lengua en el CCH, los individuos responden a ese cambio, lo evalúan y toman una posición de aceptación o rechazo, es decir tienen una actitud ante ese cambio. Esta disposición a evaluar un cambio no es espontánea, al igual que cualquier conducta humana en donde esté involucrado el juicio, es consecuencia de la interacción social que el individuo ha tenido durante su experiencia de vida, es decir de los valores que ha aprendido y ha asumido en relación a las interacciones sociales que ha tenido.

3.2. Actitudes frente al cambio en las funciones de la lengua en la educación

La planificación del prestigio es fundamental para consolidar un cambio lingüístico, ya que está relacionada directamente con los actores involucrados, y son ellos quienes dan vida a esa innovación. Esto tiene que ver con factores psicológicos de aceptación y valoración de ese cambio.

La psicología y la psicología social han tratado el tema de las actitudes, la han definido de diversas maneras. Una de ellas dice que es una “tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación” Vander Zanden (1986, p. 614).

Otra definición considera que las actitudes no son conductas sino predisposiciones adquiridas para actuar selectivamente, conducirse de determinada manera en la interacción social. Tienen que ver con una forma de actuar. Operan como parte de un sistema de representación de la realidad, una vez incorporadas regulan la conducta Muchnik, G. y Seidman, S. (1983, p. 2). Esta propuesta considera a las actitudes como el producto final del proceso de socialización, son aprendidas en sociedad y determinarán las respuestas del sujeto hacia determinados grupos, objetos, hechos y situaciones. Se van construyendo y anclando en cada relación social. Los individuos incorporan valores, hacen atribuciones y actúan en función de ellas.

Estos mismos autores identifican cuatro características en las actitudes.

- a) Direccionalidad: la actitud implica una relación sujeto- objeto que le da direccionalidad y la diferencia del rasgo de carácter o el hábito.
- b) Adquirida: Aprendidas en interacción, no existen actitudes innatas.
- c) Más o menos durables: son relativamente durables pero al mismo tiempo son factibles de ser modificadas por influencias externas.
- d) Polaridad afectiva: De la aceptación, hasta el rechazo.

Dentro del ámbito lingüístico se puede afirmar que los individuos también experimentan una respuesta emocional e intelectual hacia las lenguas, sus variedades o sus funciones, es decir tienen actitudes.

La actitud lingüística es un término que incluye una variedad de actitudes específicas, las actitudes ante la variación lingüística, dialectal, acentual, o estilos de habla; actitudes frente a grupos, comunidades o minorías lingüísticas; actitudes ante el aprendizaje de una lengua; actitudes ante las lecciones de lengua, etc. (Baker, 1992, p. 29). Las actitudes

varían dependiendo de la edad, género, el estatus social, el contexto educativo, el contexto lingüístico, grupal y cultural (Hernández-Campoy 2004:30).

De acuerdo con Ager (2001) las actitudes incluyen tres tipos de componentes:

- El *cognitivo*, que está basado en los pensamientos y el conocimiento del individuo acerca del objeto o situación. Es la información que el sujeto adquiere en el medio social.

- El *afectivo*, que son las creencias y opiniones poseen componentes afectivos que generan atracción o rechazo.

- El aspecto *conativo* o *comportamental*, que en una situación específica traduce creencias, opiniones, sentimientos y normas en acción, es decir es el momento en el que el individuo está dispuesto a tomar alguna acción en relación al objeto o situación.

Las actitudes son una de las variables afectivas que determinan la motivación para aprender una lengua. Los niveles de motivación son influenciados y sostenidos por las actitudes hacia la situación de aprendizaje y la integración, que es, la aceptación y apertura al grupo de la lengua meta, relacionado con el sentido de identidad del individuo, hacia el grupo cultural de la lengua extranjera.

Gardner y Lambert (1972), coincidieron con el punto de vista socio psicológico, que sostenía que el éxito en dominar una lengua extranjera, dependía no sólo de la capacidad intelectual, sino también de las percepciones del aprendiz del otro grupo etnolingüístico, sus actitudes hacia los representantes de ese grupo, y su disposición a identificar y adoptar aspectos distintivos de la conducta, lingüística y no – lingüística, que caracteriza al otro grupo. Desde esta perspectiva, la motivación del aprendiz para estudiar la lengua del otro grupo, estará determinada por sus actitudes y su capacidad de orientación el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Ésta puede tomar dos formas: la instrumental y la integrativa. La primera refleja el valor práctico y las ventajas de aprender una lengua; y la segunda refleja el interés personal y sincero en la gente y la cultura representada por el otro grupo. Los autores sostienen que esta última es la que mejor funciona en el aprendizaje de una segunda lengua.

Las actitudes hacia el profesor y la clase pueden relacionarse con la adquisición y con el aprendizaje. En este sentido, un estudio (Naiman, et al., citado en Krashen, 1981), reportó que la actitud general de los estudiantes era el mejor indicador de éxito, esto puede ser descrito como una señal de cómo un estudiante percibe su situación individual respecto al aprendizaje de la lengua en una situación particular. Los datos arrojados mostraron una correlación significativa entre los resultados en producción oral y comprensión auditiva con respecto a la actitud general medida en términos de confort en la clase y con el profesor.

Así como es determinante en la adquisición de una segunda lengua, la motivación y las actitudes de los alumnos, también es importante el papel del profesor y las actitudes que ellos tengan hacia la materia misma, hacia los alumnos y hacia la situación de enseñanza. Para los autores (De Souza Barro, y Elia, 1998), los tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y el comportamental o conativo) que se mencionaron anteriormente, intervienen, en la mayoría de las situaciones, para dar forma a la actitud adoptada por los profesores en clase, para una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la escuela y los profesores. De esta manera, en el caso del CCH, la actitud de los alumnos y de los profesores es determinante para facilitar u obstaculizar la adquisición de la lengua. En el caso de este estudio nos enfocaremos a los profesores, ya que tienen un papel fundamental en el proceso educativo, y son quienes fungen como intermediarios entre los aprendizajes y los alumnos. En el artículo segundo del Estatuto del Personal Académico se establecen las funciones de los profesores de la UNAM, entre ellas está la de impartir educación, organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas.

El estilo de enseñanza de los profesores, y principalmente sus actitudes, son resultado del contexto. Las actitudes son moldeadas por la experiencia, no son conductas rutinarias,

automáticas o estáticas en la medida en que se están desarrollando por el conjunto de interacciones sociales. Las actitudes no pueden, por tanto, ser modificadas sólo por un individuo, sino que son resultado de las interacciones, y la toma de conciencia, de ese individuo con la sociedad, a través de elementos y de indicadores de adaptación para reaccionar al entorno.

Janés (2006) menciona que han habido dos posturas respecto a cómo se adquieren las actitudes. La primera, sostiene que las actitudes no son heredadas, sino que se aprenden en los procesos de socialización. Por lo tanto, las actitudes se adquieren y son susceptibles de ser modificadas. El aprender una segunda lengua puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna. Cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje (Genesse, Lambert y Holobow, 1986 citado en Janés, 2006, p. 125). Esta primera postura acentúa la importancia del papel del currículum y la incidencia de éste en las actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar. En este caso, el papel del profesor es determinante, ya que es él quien interactúa directamente con el aprendiz, y es él quien actúa como mediador entre él y el currículum. Es, además, quien propicia las condiciones adecuadas de aceptación o rechazo de la cultura de la lengua meta. De esta manera, en el CCH, la actitud del profesor influye directamente para que los alumnos adquieran la lengua meta en las mejores condiciones.

La segunda postura, sostiene que las actitudes son características personales relativamente estables, que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua, y no al revés (Sánchez y Rodríguez de Tembleque, 1997, citado en Janés 2006, p. 125). De acuerdo con esta posición, las autoras llegan a las siguientes conclusiones:

- 1) que actitudes y motivaciones se relacionan con el nivel de competencia lingüística lograda, independientemente de las aptitudes y de la inteligencia;

2) que existe una relación considerable entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar, antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela;

3) que entre las evaluaciones de las actitudes lingüísticas antes y después del aprendizaje, las diferencias son mínimas, lo que sugiere que no parecen unidas a un mejor conocimiento de la nueva lengua.

Las conclusiones anteriores hacen referencia principalmente a las actitudes de los aprendices. Los profesores, son también agentes activos y que, como se dijo anteriormente, interactúan con los aprendices y al igual que los padres cumplen con una función social que contribuye a la formación de los alumnos.

Una tercera postura, surgida ante la controversia, postula que probablemente las actitudes y el aprendizaje lingüístico se encuentran mutuamente determinados y ambos son causa y efecto de manera recíproca. Bajo esta perspectiva, el profesor sigue teniendo un papel importante en el desarrollo o cambio de actitudes de los aprendices. Esta postura parece más coherente, ya que como se mencionó anteriormente, autores como Vander Zanden (1986) y Muchnik y Seidan (1983) consideran que las actitudes son producto de la socialización, son aprendidas en un contexto social y se van modificando de acuerdo a las condiciones sociales. Por lo tanto, conocer las actitudes de los profesores del CCH resulta de suma importancia ya que son actores importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus actitudes se ven reflejadas de una o de otra manera, ya sea para que la adquisición de la lengua inglesa por parte de los alumnos se dé de manera óptima, o por el contrario, se dificulte su aprendizaje.

Las variables que intervienen en el origen o cambio de las actitudes lingüísticas mencionadas en el trabajo de Janés (2006) son: la edad, el género, el grupo de pares, la escuela, la familia y los medios de comunicación, en concreto, los padres y la escuela. De acuerdo con esto, y por lo que al papel de la escuela respecta, Baker (1992) señala que

ésta última, puede, por sí misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea ésta minoritaria o mayoritaria, y es aquí donde el profesor es uno de los elementos que pueden favorecer esas actitudes.

A través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, una escuela puede generar actitudes, más o menos favorables, e incluso, puede cambiarlas (Baker, 1992). El papel de la planificación lingüística está directamente relacionado con la promoción de actitudes a través del programa y los materiales de estudio, teniendo como mediadores a los profesores, quienes a su vez, también están inmersos en un contexto sociolingüístico y tienen sus propias actitudes hacia los cambios en las funciones de la lengua.

En el caso del cambio en la función de la lengua que se dio en el CCH, se hace necesario conocer la actitud de los profesores, para determinar si ellos contribuyen favorablemente con las decisiones que se han tomado para la enseñanza de las cuatro habilidades, o por el contrario, si tienen reacción poco favorecedora al cambio.

La política lingüística implementada en el CCH ha implicado un proceso de planificación de la adquisición de la lengua inglesa, se ha cambiado su función, de ser una lengua que se enseñaba para acceder por medio de la comprensión textos académicos, pasó a tener una función directamente relacionada con el prestigio de la lengua, a tener una función con fines más amplios de comunicación, que incluye la comprensión y de producción. Este cambio necesariamente ha provocado también, una modificación de las actitudes de los actores involucrados. En este trabajo se intenta conocer las actitudes de los profesores del CCH ante las nuevas circunstancias, considerando que tienen características muy distintivas que responden a un modelo de bachillerato que desde su creación ha planteado una filosofía diferente a la tradicional.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El presente capítulo explica y detalla la metodología que se siguió para realizar la investigación. El objetivo de la misma fue evaluar las actitudes de los profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades ante este cambio de orientación en la materia, de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades. Para poder llevar a cabo esta evaluación, se determinó el tipo de estudio que se aplicaría, los sujetos del estudio, así como los instrumentos a utilizar.

1. Tipo de estudio

Esta es una investigación descriptiva porque se pretende describir y evaluar las actitudes de los profesores del Departamento de Inglés del CCH en el momento en que se cambió el enfoque en la enseñanza de la lengua inglesa, de la comprensión de lectura a las cuatro habilidades. El estudio es de tipo mixto, en el sentido de que empleará, tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, en el primer caso con la aplicación y análisis de un cuestionario de actitudes y en el segundo el de la aplicación y análisis de la entrevista (ver anexos A y B).

2. Sujetos

Ambos instrumentos, tanto el cuestionario de actitudes como la entrevista se aplicaron a profesores del Departamento de Inglés del CCH con antigüedad mínima de 1 año. Dado que el momento del cambio ingresaron muchos maestros nuevos, se decidió que para participar en el estudio la antigüedad de los profesores de inglés en el CCH fuera de un año al momento de la aplicación de los instrumentos para que tuvieran un referente sobre la orientación anterior de la enseñanza del inglés en el Colegio, es decir, tuvieran conocimiento de cómo se abordaba la materia antes y cómo se enseñaba en ese momento y pudieran expresar su actitud al cambio de orientación en los diferentes aspectos que incluían los instrumentos y que se explican más adelante.

2.1 Población a la que se le aplicó el cuestionario de actitudes

El cuestionario de actitudes se aplicó a 77 profesores de 4 planteles en ambos turnos: Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo. La aplicación en el plantel Azcapozalco ya no se realizó debido a problemas logísticos. Sin embargo esto no invalida los resultados, dado que el número de cuestionarios aplicados en los otros planteles es representativo y se pueden hacer proyecciones a todos los planteles dadas sus características similares.

2.1.1 Caracterización de la población.

Para tener un perfil general de los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario de actitudes se incluyeron una serie de preguntas relativas a obtener datos sobre su situación laboral y su formación como profesores de inglés: nombre, antigüedad, edad, categoría, plantel de adscripción y formación como profesores de inglés. A continuación se presentan algunos datos que pueden caracterizar a la población objeto de la investigación. Además de que pudieran ser relevantes para estudios posteriores relacionados con este tema. Cabe aclarar que los nombres de los profesores se conservan en el anonimato como parte del respeto y la confianza a la confidencialidad que se les aseguró al llevar a cabo la investigación.

Antigüedad

El dato más relevante, como ya se mencionó era la antigüedad, ya que la intención fue conocer las actitudes de los profesores que habían enseñado comprensión de lectura y que ahora habían pasado a la enseñanza de las cuatro habilidades. Para facilitar el análisis de resultados, los profesores se agruparon en cuatro rangos de acuerdo con su antigüedad, ver tabla 1. Se decidió elegir a profesores que al menos tuvieran 1 año de antigüedad porque ya formaban parte de la planta docente de inglés en el momento del cambio.

Tabla 1. Antigüedad laboral de los profesores

Rangos de antigüedad	Número de profesores	Porcentaje
1 a 5 años	29	37.67%
5 a 10 años	21	27.27%
10 a 20 años	23	29.87%
Más de 20 años	4	5.19%
Total	77	100%

Edad

Otro dato que se solicitó en el cuestionario fue el de la edad. Esta información se agrupó en rangos de 10 años. El primero comprendía de los 20 a 30 años de edad, el segundo rango de 31 a 40 años, y así sucesivamente. El último incluía a los profesores de más de 60 años. Las opciones elegidas por los profesores cayeron equitativamente en todos los rangos de edades. Esta información no se analizó detenidamente porque no se consideró un factor determinante en las actitudes de los profesores, a diferencia de la antigüedad. Los profesores nuevos no necesariamente eran más jóvenes, puesto que se encontró que algunos de reciente ingreso caían en el rango de edad de 40 a 50 años.

Categoría laboral

La mayoría de los profesores que contestaron el cuestionario de actitudes eran profesores interinos. Las categorías de los profesores se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Categoría laboral de los profesores

Categoría	Número de profesores
A (sin especificar)	3
A Interino	47
A Definitivo	7
B Definitivo	14
Asociado C Definitivo	2
Asociado B Interino	1
Titular C Definitivo	1
Técnico Académico	1
No contestó	1
Total	77

Perfil profesional

La mayoría de los profesores estudiaron la carrera de Enseñanza de Inglés como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Área de estudio de los profesores

Carreras	No. de profesores
Enseñanza de Inglés	43
Letras inglesas	16
Licenciatura sin especificar	2
Otra licenciatura	15
Total	76
Un profesor no contestó la pregunta	

Formación y actualización académica

Otro dato que nos ayuda a conocer a los profesores que participaron en el estudio es el de formación. En este rubro los totales no coinciden con el número de profesores, ya que muchos de ellos mencionaron haber participado en varias opciones de formación, es decir un profesor pudo haber tomado cursos, diplomados y además tener el grado de maestría, así los números se incrementan notablemente. Lo que es de destacarse es que todos los profesores manifestaron haber recibido algún o algunos cursos o diplomados para su formación. Los datos se observan en la tabla 4.

Tabla 4. Formación y actualización de los profesores

Formación recibida	No. Profesores
Maestría	3
Diplomados sobre docencia, actualización en la enseñanza del inglés y nuevas tecnologías principalmente.	59
Cursos diversos sobre docencia, lengua inglesa y nuevas tecnologías.	53
Cursos en Nuevas Tecnologías (Tic's)	11
Cursos sobre la Mediateca	3

Los datos presentados anteriormente nos muestran las características de los profesores en el momento en que se aplicó el cuestionario de actitudes, estos datos no difieren de los presentados en un estudio anterior al cambio de orientación de la materia y que se presentan el siguiente apartado.

2.1.2 Perfil de los profesores del CCH en el documento: *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza del Inglés en el CCH*

Para tener un perfil comparativo de los profesores de inglés del CCH, antes del cambio, se presenta la información reportada en el *Proyecto de la Enseñanza del Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades* presentado en 2009. En dicho documento se señala que el 53.2% eran profesores interinos, mientras que el 46.8% eran definitivos. Además el 87.89% del total eran profesores de asignatura, y el 12.73% de tiempo completo. El mismo documento señala que los profesores que tenían el perfil profesional que se requiere para la enseñanza de inglés en el CCH, era de 72%. El porcentaje de profesores que contaban con una certificación para la enseñanza de la lengua era de 32%. Por otro lado el 52% de los profesores había participado en cursos o diplomados para su formación y actualización. Otro dato importante que se menciona en dicho documento es el grado académico, del cual el 61% tenía un título de licenciatura, el 8% tenía grado de maestros, 4% eran estudiantes de maestría. El porcentaje faltante no se menciona en el documento. Estos datos, son semejantes a los arrojados por el presente estudio, en donde, la mayoría de los profesores siguen siendo interinos, de asignatura, tienen el perfil solicitado para enseñar inglés en el CCH y han tomado cursos de actualización y de formación. Esto implica que de 2009 a la fecha las condiciones laborales de los profesores no han cambiado y que al igual que en ese momento continúan con su preparación en las diversas áreas que se requieren para ejercer la docencia.

2.2 Población a la que se le aplicó la entrevista

Por otro lado, la entrevista se aplicó a 8 profesores de todos los planteles, el criterio principal de selección es que hubieran vivido el cambio, es decir que enseñaran comprensión de lectura y ahora trabajaran con la enseñanza de las cuatro habilidades, además de que tuvieran interés en participar en la investigación. Los profesores seleccionados además de que quisieran dar su voz con su participación, deberían ser profesores que contaran con un reconocido prestigio académico, es decir quienes habían participado en diversas actividades académicas y que hubieran ocupado puestos honoríficos de elección o que hubieran participado en comisiones. En un inicio se pensó aplicar la entrevista a diez profesores, dos de cada plantel. En Azcapozalco, Vallejo y Sur, así se hizo, sin embargo en Naucalpan y Oriente esto no fue posible ya que y sólo se aplicó la entrevista a un profesor en cada uno de estos planteles. En ambos casos algunos profesores a quienes se les había solicitado que contestaran la entrevista declinaron su participación y en el Naucalpan también se presentó un problema de logística debido a su lejanía. Se había hecho la cita con dos profesores pero sólo uno de ellos estuvo disponible el día convenido y después no fue posible hacer una nueva cita. Sin embargo todos los planteles estuvieron representados en esta investigación.

La petición para contestar la entrevista se hizo a través de un correo electrónico y posteriormente por teléfono para ultimar los detalles de lugar y hora de aplicación. En casi todas las entrevistas se acudió a los planteles de cada uno de los profesores, pero el lugar varió en cada caso, algunas veces la entrevista se aplicó en el salón cuando el profesor había terminado su clase. En otras ocasiones, se aplicó en los espacios abiertos, en alguna oficina del plantel e inclusive en el estacionamiento. En un solo caso se realizó en la casa de una profesora. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de veinte a treinta minutos. Los resultados se presentan en el capítulo de Análisis de Entrevistas.

3. Instrumentos

En esta sección se explica el proceso de elaboración y las características de los dos instrumentos de recolección de datos: el cuestionario de actitudes y la entrevista.

Ambos instrumentos tenían el objetivo de conocer las actitudes de los profesores en la coyuntura del cambio de orientación.

El primero, fue el un cuestionario de actitudes con veintiún items (ver anexo A) y el segundo una entrevista semi-estructurada con siete preguntas ver (anexo B), los cuales exploraron las mismas áreas desde diferentes miradas para poder complementar y contrastar las respuestas y tener mayor certeza sobre los resultados. El cuestionario de actitudes pretendía identificar las actitudes de los profesores, mientras que la entrevista tenía como fin explicar desde un punto de vista histórico - social el porqué de esas actitudes. Dicha entrevista fue elaborada de acuerdo a la propuesta de Cross, R. (2009), la cual explica, desde una perspectiva socio-histórica, las actitudes de los profesores. Esta propuesta se explica más adelante.

A continuación se describe el proceso de elaboración de ambos instrumentos.

4. Elaboración del cuestionario de actitudes.

Para identificar las actitudes de los profesores se utilizó un cuestionario de actitudes, el cual contenía algunas características de la escala de actitudes tipo Likert. Entre sus similitudes con dicha escala, el cuestionario incluía un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pidió la reacción de los participantes. En la escala tipo Likert, “se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala” (Hernández Sampieri, 2010, p. 245). De igual manera en el cuestionario de actitudes elaborado para la presente investigación, se considera a las actitudes como un continuum que va de lo favorable a lo desfavorable, por lo que se pretendía ubicar a cada individuo en un punto determinado para evaluar sus respuestas actitudinales.

El cuestionario incluyó enunciados o proposiciones afirmativas sobre las que se tenía que manifestar el individuo, y las posibilidades de respuesta fueron: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Para elaborar estos enunciados, primero se identificaron los aspectos o áreas sobre las que se querían conocer las actitudes de los profesores. A partir de que se tomó la decisión de cambiar la modalidad en la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH, los profesores observaron una serie de cambios en casi todos los aspectos que implicaban su práctica docente, desde los espacios físicos en que se impartía la clase, hasta el enfoque social que tendría la materia. Con base en la experiencia se observaron las siguientes áreas en donde incidía directamente el cambio, y de donde quería medir las actitudes, estas fueron:

- El cambio en general, de la enseñanza de la comprensión de lectura a la enseñanza basada en cuatro habilidades
- El modelo educativo y los principios del CCH como pilar didáctico para la enseñanza de las cuatro habilidades
- Las acciones generales y específicas que se tomaron para implementar este cambio
- El Marco de Referencia Europeo como base para la enseñanza del inglés en el CCH
- Los apoyos tanto en infraestructura como en recursos humanos que se derivaron del cambio.

Derivadas de estos ejes de cambio, se plantearon las áreas que debería valorar el cuestionario de actitudes y los ítems respectivos, estos fueron:

- **Acuerdo/desacuerdo con el cambio de orientación de la materia.**
 1. Es mejor enseñar a los alumnos cuatro habilidades que comprensión de lectura en inglés en el CCH.
 2. El cambio de la enseñanza del inglés de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades se dio en el momento adecuado.

3. El objetivo general del programa de cuatro habilidades en el CCH es el adecuado.

4. Los alumnos estarán mejor preparados para el nivel licenciatura si manejan las cuatro habilidades del inglés en un nivel básico en lugar de la comprensión de lectura.

En esta primera área, se abordaron los aspectos clave sobre el cambio de orientación de la materia, ya que se valora la actitud favorable o desfavorable respecto a la enseñanza de cuatro habilidades en lugar de la comprensión de lectura, el momento en que se da el cambio, así como el objetivo y el perfil que tendrán los alumnos al terminar el bachillerato e ingresar a la licenciatura.

- **Acuerdo/desacuerdo con el Modelo Educativo para la enseñanza de la lengua inglesa.**

5. La enseñanza del inglés debe continuar como materia curricular en el CCH.

12. La forma en que se está implementando la enseñanza del inglés toma en cuenta los principios y el modelo educativo del CCH.

13. Los principios y el modelo educativo del CCH deben ser preservados en este nuevo enfoque de enseñanza de las cuatro habilidades.

Dado que el CCH se fundó con un modelo y unos principios particulares que lo hicieron un modelo único de bachillerato, que se han preservado a lo largo de su historia, con este bloque de preguntas se valoró la posición de los profesores respecto a si tenían una actitud favorable o desfavorable para que estos principios y el modelo siguieran siendo uno de los ejes en la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.

- **Acuerdo/desacuerdo con las acciones tomadas.**

6. Las acciones con las que se implementó el cambio de orientación de la materia fueron las adecuadas.

7. Las autoridades deben tomar las decisiones en el cambio de orientación de la materia.

8. Los cursos para que los profesores se familiaricen con el programa que se está elaborando son los apropiados.

9. Los profesores deben participar en el proceso de cambio de orientación.

14. El número de alumnos por grupo es adecuado para la enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades.

En esta área se pretendía conocer las actitudes de los profesores respecto a las decisiones que tomaron las autoridades en el momento del cambio, así como acciones concretas que incidieron directamente y de manera importante en el quehacer del profesor, tal es el caso de haber dividido los grupos en dos secciones, en donde cada sección ahora tiene alrededor de 25 alumnos.

Otra acción importante fue la de impartir cursos relacionados directamente con el cambio, en donde se impartieron talleres para conocer las primeras versiones del nuevo programa de la materia.

Con las preguntas de este cuestionario, se intentó detectar si los profesores estaban de acuerdo o no con estas acciones y si estaban de acuerdo en participar en las decisiones y en el proceso de cambio.

- **Acuerdo/desacuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia.**

10. El Marco Común Europeo de Referencia debe ser la base para la enseñanza del inglés en el CCH.

11. El nivel propuesto para ser alcanzado por los alumnos del CCH (A2) es adecuado.

Con estas preguntas se evaluó la posición de los profesores respecto al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el cual que se tomó como base para establecer las directrices y los niveles para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en este caso el inglés en el CCH.

- **Acuerdo/desacuerdo con los apoyos e infraestructura**

15. Los libros que se están utilizando son los adecuados para la enseñanza del inglés en el CCH.
16. La mediateca apoya la adquisición del inglés en el CCH.
17. Los laboratorios apoyan la adquisición del inglés en el CCH.
18. Las aulas nuevas son adecuadas para la enseñanza del inglés en el CCH.
19. El equipamiento en los salones es adecuado para la enseñanza del inglés en el CCH.
20. Las instancias institucionales (Comisión Especial de Lenguas Extranjeras y Coordinación General de Lenguas), apoyan con información y acciones relevantes para la consecución del cambio de orientación.
21. La infraestructura administrativa (coordinadores, jefes de mediatecas, técnicos, etc.) es adecuada para apoyar la enseñanza-aprendizaje del inglés en el CCH.

En este último bloque de preguntas se valora la actitud de los profesores respecto a los nuevos apoyos que se daban para la enseñanza de lenguas en el CCH. Con el cambio de orientación de la materia se invirtió una gran cantidad de recursos para apoyar la enseñanza de lenguas en el CCH. Con este bloque de preguntas se valora si los profesores están de acuerdo o desacuerdo con esos nuevos recursos, tales como aulas nuevas, mediateca, laboratorios, así como apoyos académico-administrativos con la creación de nuevas figuras que coordinarán y administrarán estos recursos. El cuestionario de actitudes se puede ver en el anexo A.

4.1 Validación del cuestionario de actitudes

Después de su elaboración, el cuestionario de actitudes se validó, utilizando una *validez de contenido o validez por jueces*, esto es que la escala fue revisada por 5 expertos del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM, quienes, además de ser lingüistas, se seleccionaron porque de alguna manera han participado en algún proyecto del departamento de inglés del CCH. Estos especialistas hicieron observaciones y ajustes al instrumento, tanto en el contenido, relevancia, coherencia, claridad y formato. El

cuestionario también fue piloteada aplicándose a profesores de la Comisión Especial de Lenguas (COEL) de la UNAM.

Cabe aclarar que se eligió la validez de contenido, ya que la materia objeto de medición, las actitudes de los profesores frente al cambio de orientación de la materia de inglés, es muy precisa y los ítems posibles son limitados a las áreas que se pretenden medir, además de que se restringe a una población muy definida, como son los profesores del CCH, por lo que no era posible aplicar algún método de validación estadístico con un muestreo aleatorio, tal como se recomienda en la elaboración de una escala Likert tradicional, en donde se miden actitudes que se presentan en grandes poblaciones. En dichos casos se recomienda partir de una batería inicial de 100 a 150 ítems, y aplicarlos a una muestra grande de entre 50 y 100 individuos (Padua, 2001, en Méndez Hinojosa y Peña Moreno, 2007, p.43). En casos como en el presente estudio, en donde los ítems posibles son limitados en cuanto a su número, suele recurrirse a un análisis racional de ítems, consistente en la evaluación de los contenidos del test por parte de un grupo de expertos en el área a tratar.

5. Elaboración de la Entrevista.

Inicialmente, para esta investigación se había pensado aplicar únicamente el cuestionario de actitudes, pero al avanzar tanto en la parte metodológica como teórica se observó la necesidad de conocer el origen de esas actitudes y no solo saber si los profesores tenían una actitud positiva o negativa hacia el cambio.

De acuerdo con Baker, C. (1992, p.10) la actitud es un constructo hipotético que se usa para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana. Edwards, citado en Ager (2001, p.125), considera que “las actitudes pueden ser simplemente un estado mental, una disposición a reaccionar favorablemente o desfavorablemente a una clase de objetos”. Este último autor (2001, p.125), sostiene que las actitudes se ubican en la “superficie socio-psicológica”, y están basadas en las creencias y en los valores, los cuales están a un nivel más profundo, difícil de identificar. Asimismo, argumenta que, dichas

creencias y valores, dependen de la historia y del contexto social y “son desarrollados y adoptados en el proceso de socialización de los padres, compañeros y las instituciones sociales como la escuela”, por eso, para esta investigación, fue importante conocer los antecedentes y el contexto en el que se dan las actitudes que tomaron los profesores de inglés del CCH que habían impartido clases antes, durante y después del cambio de orientación de la materia.

Con los resultados del cuestionario de actitudes, se detectó la posición de los profesores con respecto al cambio, es decir, la disposición de los profesores a tener una reacción favorable o desfavorable al cambio que se ha dado en la función de la lengua inglesa en el CCH. Esta investigación también precisa conocer las motivaciones que ayudan a interpretar el sentido de esas actitudes.

La entrevista estaba orientada en abordar las mismas áreas que el cuestionario y se plantearon de dos a cuatro preguntas para explorar cada área, de tal manera que habían resultado 14 preguntas, sin embargo para este trabajo se consideró adecuado que para entender las actitudes de los profesores se hacía necesario analizar el contexto histórico – social de los profesores y considerar un marco que explicara desde el punto de vista de la interacción social las actividades humanas y la práctica social. De esta manera se estaría no solo conociendo las actitudes de los profesores, sino la historia, la formación que han tenido y el contexto en el que se daban las motivaciones y que generaban sus actitudes. Con base en estas consideraciones se tomó la propuesta de Cross (2009), quien plantea que cualquier conducta humana es el resultado de esta interacción histórico – social.

De acuerdo con Cross (2009), quien a su vez se basa en la teoría de Vigotsky, entiende el desarrollo humano como el producto de la interacción en la que, como seres biológicos, los humanos, se comprometen con el mundo externo (“social” y “cultural”) alrededor de ellos. Las historias biológicas y socioculturales influyen, forman, y alteran la naturaleza del comportamiento en la medida que ésta se desarrolla en la práctica. Cualquier análisis de la conducta concreta y observable como existe ahora, en el presente, sólo puede ser entendida en relación con sus orígenes. Dicho autor, al igual que Vigotsky, sostiene la

idea de que la conducta sólo puede ser entendida en términos de su historia, es decir desde su génesis.

Para explicar la conducta humana, esta teoría, propone cuatro niveles de análisis: el *filogenético*, el *histórico – cultural*, el *ontogenético* y el *microgenético*. El análisis filogenético es el análisis del desarrollo humano a través de la evolución natural; el histórico cultural es el análisis concerniente al desarrollo social y cultural del mundo externo dentro del cual las relaciones humanas existen y se desarrollan; el nivel ontogenético es el análisis del desarrollo del individuo a través de su vida; el microgenético se refiere al devenir y a las actividades concretas y prácticas que se llevan a cabo en un fragmento de tiempo determinado.

5.1 Preguntas para la entrevista a partir del Marco de Referencia Sociocultural de Cross

De acuerdo con el planteamiento histórico - social, en la entrevista, finalmente se plantearon siete preguntas para conocer y explicar las actitudes de los profesores de inglés del CCH, las cuales exploran los niveles de análisis anteriormente mencionados. Estas preguntas se presentan a continuación.

Nivel filogenético

Pregunta 6. ¿Cómo ve usted el CCH antes y después del cambio de orientación de la materia de inglés?

Con esta pregunta se aborda la historia de la institución con respecto a la enseñanza del inglés desde el punto de vista de la práctica del profesor. Se pretende que el profesor relacione el momento del cambio con la evolución y el desarrollo de la institución. Aquí el profesor hace un análisis retrospectivo desde su experiencia de la institución, de la historia de la enseñanza del inglés para dar el contexto a sus actitudes.

Nivel ontogenético

Pregunta 1. ¿Cómo llegó a ser profesor de inglés?

Pregunta 2. ¿Cuántos años tiene de dar clases de Inglés en el CCH?

Pregunta 3. ¿Cuál ha sido su historia como profesor de inglés en el CCH?

Estas preguntas permiten que el profesor haga una retrospectiva de su formación, de su historia, de sus vivencias y de su desarrollo, lo cual determina directamente sus ideas, sus creencias, su posición y su actuar, es decir su historia personal determina sus actitudes.

Nivel microgenético

Pregunta 4. ¿Cómo vivió el cambio de orientación de la materia?

Pregunta 5. ¿Qué implica el cambio de comprensión de lectura a cuatro habilidades en la materia de inglés?

En este nivel el profesor internaliza todos los otros niveles, así como las relaciones externas que se dan en las circunstancias específicas del cambio. Al sintetizar todo lo anterior se puede decir que el profesor toma una posición a favor o en contra del cambio que se ha dado.

Nivel histórico - cultural

Pregunta 7. ¿Por qué considera usted que se dio este cambio?

En esta pregunta el profesor analiza y evalúa los factores externos que desde su punto de vista dieron origen al cambio.

La entrevista tuvo una etapa de validación al aplicarla a tres profesoras de inglés del CCH, para identificar si las preguntas estaban bien planteadas, si las respuestas arrojarían la información que se estaba buscando, así como el orden, el tiempo y las condiciones de aplicación.

Los datos de la entrevista se analizaron de manera cualitativa, mientras que el cuestionario de actitudes se hizo de forma cuantitativa a través del análisis estadístico. Dichos análisis se presentan en los capítulos IV y V.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES

En este capítulo se analizan los datos obtenidos como resultado de la aplicación del cuestionario de actitudes, el cual es utilizado para medir actitudes. Los reactivos de dicho cuestionario se dividieron en cinco grupos, que reflejan las principales áreas, en las que de alguna manera ha incidido el cambio de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de cuatro habilidades de la lengua. Las áreas del quehacer de los profesores que se valoran en este instrumento son las siguientes:

- a) El cambio mismo de orientación de la materia de comprensión de lectura a cuatro habilidades.
- b) El Modelo Educativo del CCH en relación con la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua inglesa.
- c) Las acciones llevadas a cabo en el proceso de cambio de orientación de la materia.
- d) El Marco Común de Referencia Europeo como base para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.
- e) La infraestructura e instancias institucionales que apoyan el cambio de orientación de la materia.

Las opciones posibles para que los profesores eligieran fueron las siguientes:

- 1. Totalmente de acuerdo
- 2. De acuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4. En desacuerdo
- 5. Totalmente en desacuerdo

Las respuestas al cuestionario de actitudes se analizan de acuerdo con el modelo de actitudes que desarrolla Ager (2001), el cual se basa en tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El primero, se refiere a los pensamientos y conocimientos de los

profesores, el segundo, a las creencias y opiniones de los profesores, y el último, a la disponibilidad para la acción ante el cambio lingüístico (*cf.* Capítulo II).

Por las características de este cambio lingüístico, las actitudes, reflejadas a través del cuestionario, están basadas principalmente en dos de los componentes de las actitudes mencionados por Ager, en el cognitivo y en el afectivo, ya que la posición de aceptación o rechazo a este cambio en la función de la lengua, tiene su origen, en lo que los profesores conocen, en lo que han vivido; principalmente en la formación, la experiencia y la observación de los profesores en la enseñanza de la lengua. A partir de esto, ellos pueden formarse una opinión respecto a la nueva situación, y en todo caso, proyectar ciertas creencias basadas en los elementos cognitivos, o en ideas preconcebidas que tengan. Al tener una opinión o una creencia estamos entrando en el terreno afectivo. Por esto, podemos afirmar que, el cognitivo y el afectivo, son los componentes que están conformando las actitudes de los profesores en esta situación específica. Por el otro lado, el componente conativo no se está considerando en este instrumento, ya que aquí sólo se pretende describir lo que los profesores piensan y sienten respecto al cambio y no lo que están dispuestos a hacer.

El análisis de los resultados del cuestionario, se divide en dos secciones, en la primera, se presentan los resultados globales a cada una de las afirmaciones del instrumento tomando en cuenta el total de profesores; dichas afirmaciones constituyen cada uno de los reactivos del instrumento. En la segunda sección, se contrastan los resultados a cada reactivo, de acuerdo a la antigüedad de los profesores, para lo cual se dividió el total de profesores en cuatro grupos, dependiendo de su antigüedad.

1. Resultados globales de cada reactivo

En el cuadro 1, se presenta el número total de profesores que respondieron a cada una de las opciones, en cada uno de los reactivos.

Cuadro 1**NÚMERO DE PROFESORES QUE RESPONDIERON A LAS DIFERENTES OPCIONES DE RESPUESTA EN
CADA UNO DE LOS REACTIVOS****TOTAL: 77 PROFESORES**

OPCIONES	1 Totalmente de acuerdo	2 De acuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 En desacuerdo	5 Totalmente en desacuerdo	Profesores que no contestaron	Total de profesores
REACTIVOS	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL		
1	38	23	9	4	3	0	77
2	20	19	18	9	11	0	77
3*	9	29	19	16	3	1	77
4*	37	19	10	10	0	1	77
5	68	8	1	0	0	0	77
6*	9	25	23	11	7	2	77
7*	13	13	17	26	4	4	77
8	5	33	23	9	7	0	77
9	57	14	5	0	1	0	77
10	17	33	16	11	0	0	77
11*	12	37	13	14	0	1	77
12	11	39	11	15	1	0	77
13	55	20	2	0	0	0	77
14	35	31	5	5	1	0	77
15	4	33	25	14	1	0	77
16*	29	25	9	8	5	1	77
17*	34	23	6	9	4	1	77
18	24	25	11	12	5	0	77
19	15	27	11	15	9	0	77
20	12	23	24	10	8	0	77
21	22	29	13	8	5	0	77

*Reactivos en donde algunos profesores no eligieron ninguna opción

En el cuadro 2, se presentan los porcentajes del total de profesores que respondieron a cada una de las opciones, en cada uno de los reactivos.

Cuadro 2**PORCENTAJE DE PROFESORES QUE RESPONDIERON A LAS DIFERENTES OPCIONES DE RESPUESTA
EN CADA UNO DE LOS REACTIVOS****TOTAL 77 PROFESORES**

OPCIONES	1 Totalmente de acuerdo	2 De acuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 En desacuerdo	5 Totalmente en desacuerdo	% Profesores que no contestaron	% TOTAL
REACTIVOS	%	%	%	%	%		
1	49.35	29.87	11.68	5.19	3.89	0	99.98
2	25.97	24.67	23.37	11.68	14.28	0	99.97
3*	11.69	37.66	24.67	20.77	3.89	1.29	99.97
4*	48.05	24.67	12.98	12.98	0	1.29	99.97
5	88.31	10.38	1.29	0	0	0	99.98
6*	11.68	32.46	29.87	14.28	9.09	2.59	99.97
7*	16.88	16.88	22.07	33.76	5.19	5.19	99.97
8	6.49	42.85	29.87	11.68	9.09	0	99.98
9	74.02	18.18	6.49	0	1.29	0	99.98
10	22.07	42.85	20.77	14.28	0	0	99.97
11*	15.58	48.05	16.88	18.18	0	1.29	99.98
12	14.28	50.64	14.28	19.48	1.29	0	99.97
13	71.42	25.97	2.59	0	0	0	99.98
14	45.45	40.25	6.49	6.49	1.29	0	99.97
15	5.19	42.85	32.46	18.18	1.29	0	99.97
16*	37.66	32.46	11.68	10.38	6.49	1.29	99.96
17*	44.15	29.87	7.79	11.68	5.19	1.29	99.97
18	31.16	32.46	14.28	15.58	6.49	0	99.97
19	19.48	35.06	14.28	19.48	11.68	0	99.98
20	15.58	29.87	31.16	12.98	10.38	0	99.97
21	28.57	37.66	16.88	10.38	6.49	0	99.98

*Reactivos en donde algunos profesores no eligieron ninguna opción

A continuación, bajo la forma de gráficas circulares, se presentan los resultados de cada uno de los reactivos. Dichos reactivos están agrupados en las cinco áreas en las que se organizó el cuestionario de actitudes:

1. Actitudes de los profesores ante el cambio en la orientación de la lengua en el CCH.
2. Actitudes de los profesores respecto al Marco Común Europeo de Referencia como base para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.
3. Actitudes de los profesores respecto al Modelo Educativo del CCH como eje para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.
4. Actitudes de los profesores ante las acciones tomadas a partir del cambio de orientación de la materia.
5. Actitudes de los profesores respecto a los apoyos e infraestructura que se brindaron a partir del cambio de orientación de la materia.

Además se hace el análisis cualitativo de las gráficas, relacionándolas con la información obtenida en las entrevistas (*cfr.* Capítulo V)

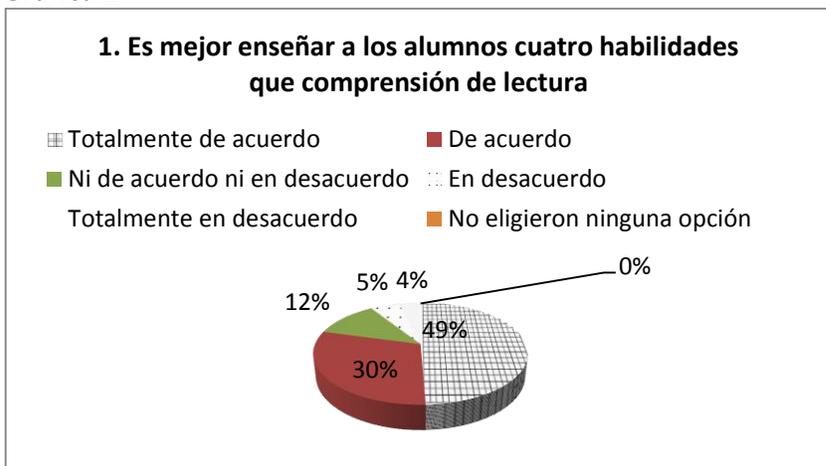
1.1. Actitud de los profesores ante el cambio en la orientación de la lengua en el CCH

El primer grupo de reactivos, del uno al cuatro, ilustran de forma general la actitud de los profesores frente al cambio lingüístico.

Los reactivos que evalúan las actitudes positivas o negativas de los profesores respecto al cambio de orientación de la materia son los reactivos uno, dos, tres y cuatro. Estos se analizan a continuación de manera individual.

En el primer reactivo se observan los componentes cognitivo y afectivo, ya que la mayoría de los profesores contestaron con base en lo que saben, en sus opiniones y creencias, que es mejor enseñar cuatro habilidades que comprensión de lectura. Es decir tienen una actitud positiva a la nueva orientación en la enseñanza de la lengua inglesa. El 79% de los profesores estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con el cambio y un porcentaje de casi 10% estuvo en desacuerdo o en total desacuerdo (ver gráfica 1). Las respuestas de la entrevista también reflejan la actitud positiva. En dichas respuestas, utilizan expresiones como *agrado, gusto, alegría, contento*, etc., las cuales claramente reflejan el elemento **afectivo** Ager (2001).

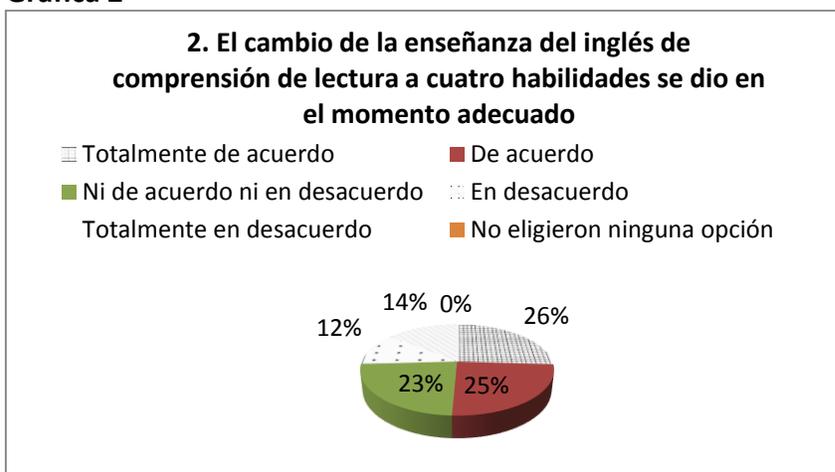
Gráfica 1



Las respuestas mayoritarias de aceptación a este reactivo están relacionadas con los aspectos sociales y culturales. Los profesores en la entrevista manifiestan que es necesario que los alumnos aprendan la lengua para enfrentarse a la demanda de comunicación y de intercambio en el mundo globalizado. Además, de que la enseñanza de las cuatro habilidades los prepara a enfrentar la demanda ante de intercambio académico y laboral que los egresados enfrentarán.

El segundo reactivo, evalúa principalmente el componente cognitivo, ya que éste se basa en el conocimiento de los profesores sobre las necesidades que los alumnos tienen actualmente ante los retos académicos, laborales y de desarrollo personal que los alumnos puedan enfrentar. A este respecto, el 51% de los profesores, estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con que el cambio se había dado en el momento adecuado. Como segunda opción, con el 23%, respondieron la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo. Y el 26% eligieron las opciones de desacuerdo o totalmente en desacuerdo (Ver gráfica 2).

Gráfica 2



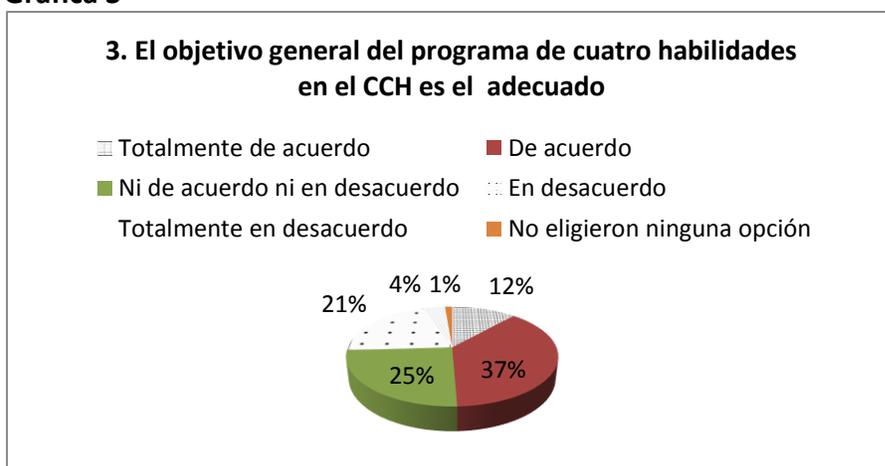
Si bien el cambio se dio en el momento adecuado respecto a las necesidades de los alumnos al enfrentar los retos a los que se enfrentan en la época actual y en su futuro académico y profesional, los profesores en la entrevista hacen un señalamiento importante que marca una diferenciación con los datos obtenidos de la entrevista. En este sentido ellos diferencian el momento social-cultural del momento académico, es decir las necesidades actuales de los alumnos, de las condiciones académicas de los profesores. Estos últimos dijeron que el cambio fue *abrupto, desconcertante, muy inmediato, no preparado, etc.*

El cambio en general tanto en el cuestionario de actitudes como en la entrevista es evaluado como positivo, porque lo perciben como necesario para complementar la formación académica de los alumnos. Sin embargo, como veremos en las entrevistas, los profesores expresan que no estaban preparados ni suficientemente informados, lo cual les generó incertidumbre.

El reactivo tres aborda el aspecto cognitivo, ya que se basa en los conocimientos del profesor sobre varios aspectos, como son, que el objetivo de la materia esté en concordancia con las necesidades y el perfil del alumno cuando egrese, los conocimientos de didáctica e inclusive de diseño curricular de los profesores. En este caso el 49% de los profesores estuvo de acuerdo con el objetivo general de la materia, el 25% eligió la opción

neutra, es decir ni de acuerdo ni en desacuerdo, y otro 25% estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (Ver gráfica 3). El objetivo general de la materia, plasmado en el *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I y III*, señala que “Los cursos de inglés están orientados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno a un nivel básico. En cada curso se presentan aspectos básicos para que el alumno desarrolle habilidades de comprensión oral y escrita, así como la expresión oral y escrita que le permitan interactuar en una lengua extranjera acorde a sus necesidades académicas y personales.”

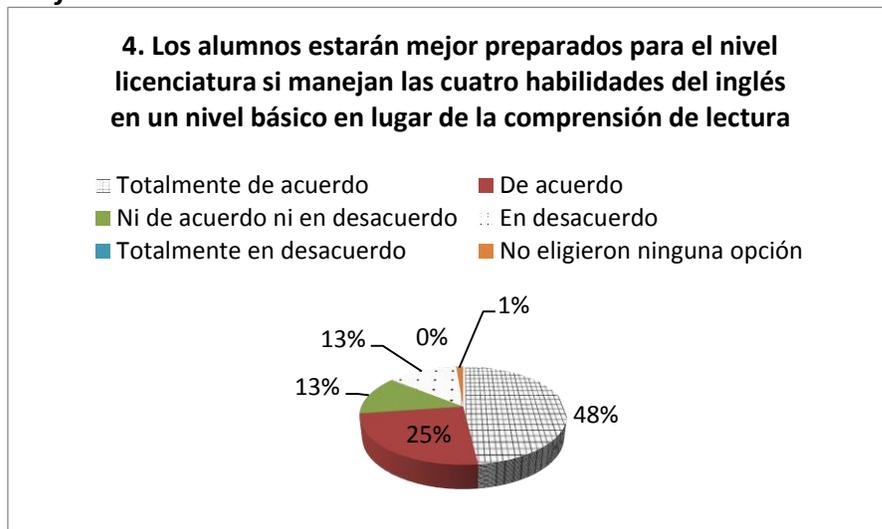
Gráfica 3



En el cuarto reactivo (Ver gráfica 4), la actitud de los profesores respecto a si los alumnos estarán mejor preparados para el nivel licenciatura bajo la nueva orientación de la materia, es favorable, ya que el 48% de los profesores contestó estar totalmente de acuerdo con esta nueva situación, mientras que el 25% está de acuerdo. Por otro lado sólo 13% está en desacuerdo, y un porcentaje similar no está de acuerdo ni en desacuerdo. En este reactivo se están considerando los componentes cognitivos y afectivos. Los profesores están informados sobre el desempeño que tienen los alumnos en la licenciatura cuando manejan las cuatro habilidades y, con base en esto, ellos se forman una opinión y creencias del futuro desempeño que tendrán los egresados. Esto se refuerza con lo que los profesores manifiestan en la entrevista acerca de que los alumnos tendrán una preparación que los capacite para ubicarse en el mundo actual teniendo una

educación de mejor calidad al contar con las habilidades de producción de la lengua inglesa y no sólo con la habilidad lectora.

Gráfica 4

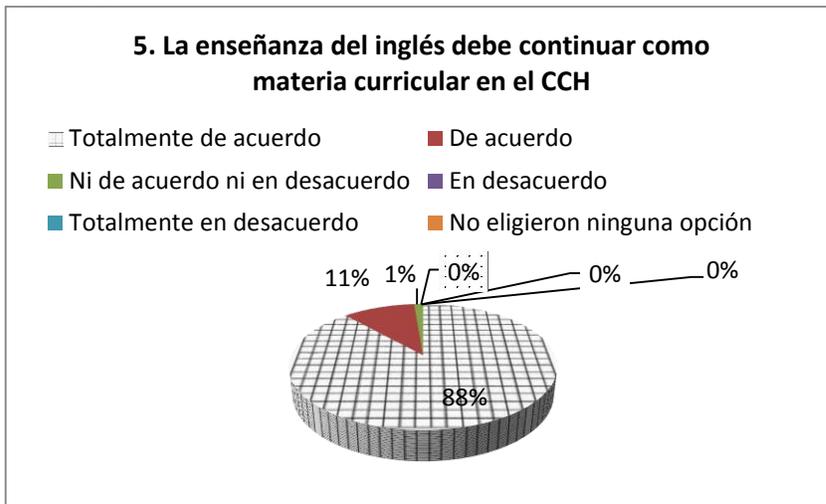


1.2. Actitudes de los profesores respecto al Marco Común Europeo de Referencia como base para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.

Los siguientes tres reactivos (5, 12 y 13) evalúan si los profesores están de acuerdo o en desacuerdo con que se sigan manteniendo los principios, el modelo educativo del CCH y que con el inglés continúe como parte del currículum, son los reactivos (Ver gráficas 5, 6 y 7). De igual manera, abordan los componentes cognitivo y afectivo de las actitudes. La actitud de los profesores está basada inicialmente en el conocimiento que tienen precisamente del currículum y de la filosofía del Colegio, y a partir de este conocimiento, ellos dan una opinión.

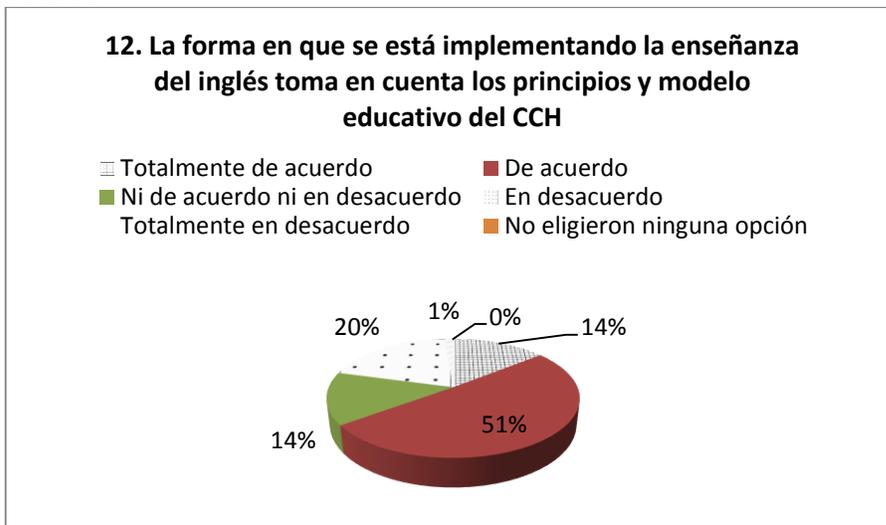
En el caso del **reactivo cinco** los profesores muestran una actitud positiva a la forma en que se está aplicando la nueva propuesta y se pronuncian mayoritariamente, con un 99%, porque el inglés se mantenga como parte del currículum al elegir con un 88% la opción totalmente de acuerdo y con 11% la opción que representa el estar de acuerdo (Ver gráfica 5).

Gráfica 5



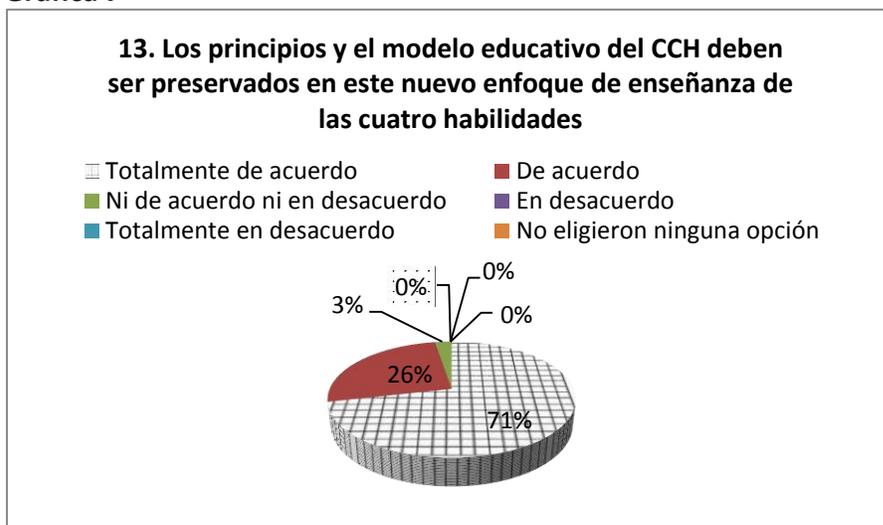
El reactivo doce, no incluye el elemento afectivo, puesto que en este caso, el profesor toma una actitud, ante ésta disyuntiva, haciendo un contraste entre dos aspectos objetivos, lo que conoce del modelo educativo y el análisis de cómo se está implementando la enseñanza del inglés bajo esta nueva orientación, en este reactivo, más del 60% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la nueva orientación ha considerado los principios y el modelo educativo del Colegio en la enseñanza del inglés (Ver gráfica 6).

Gráfica 6



Igualmente, dentro de esta categoría está **el reactivo trece** (Ver gráfica 7), en donde los profesores, casi la totalidad de ellos, con el 97%, muestran una actitud positiva hacia la permanencia de los principios y del modelo educativo del CCH en la enseñanza del inglés, ya que marcaron como opciones, el estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. Este reactivo es de los pocos en los que no hay dispersión de opiniones. Se puede afirmar que todos coinciden y están de acuerdo con esta filosofía.

Gráfica 7



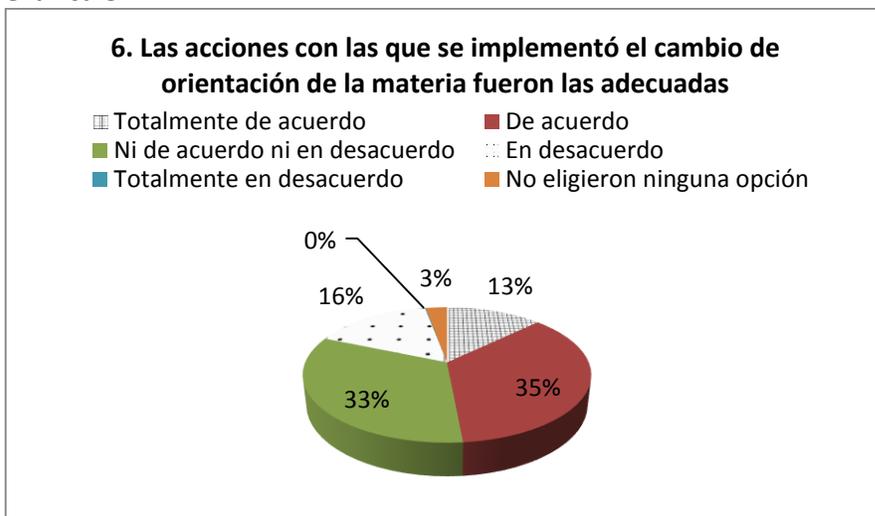
En las respuestas a la entrevista, los profesores manifiestan haberse formado en el CCH, lo que implica que su práctica docente se formó bajo el modelo del Colegio, lo que explica la actitud positiva hacia la preservación de dicho modelo.

1.3. Actitudes de los profesores respecto al Modelo Educativo del CCH como eje para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.

El grupo de reactivos que evalúan las actitudes ante las acciones o decisiones concretas que se han tomado para implementar el cambio de orientación de la materia, **son los reactivos seis, siete, ocho, nueve y catorce**. Estos reactivos también contemplan los componentes cognitivo y afectivo, ya que parten del conocimiento basado en la experiencia, hasta este momento, de acciones concretas, y a partir de esta experiencia los profesores se forman una opinión.

El reactivo seis, valora de forma general las actitudes que tienen los profesores ante las acciones tomadas (Ver gráfica 8).

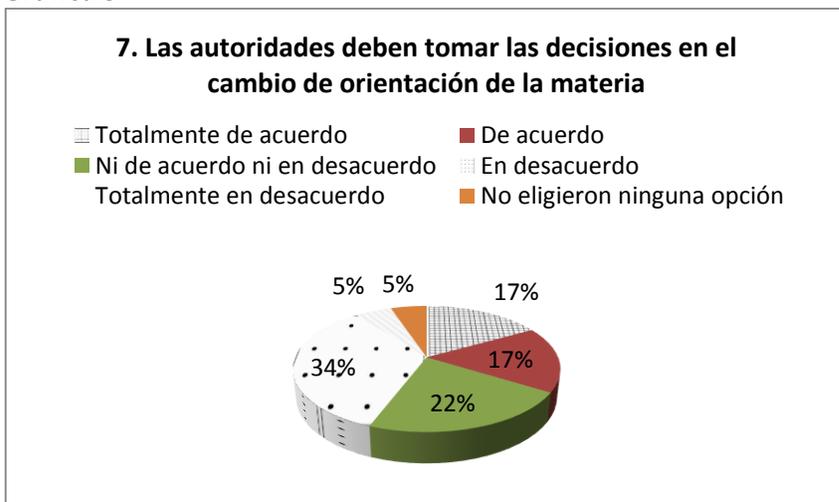
Gráfica 8



Como se puede observar, esta gráfica muestra que la tendencia de respuestas se inclina hacia los profesores están de acuerdo de manera general con las acciones tomadas y en segundo lugar, con el 33% está el segmento de profesores que respondieron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con dichas acciones. En las entrevistas, las respuestas difieren un poco, ya los profesores manifiestan no estar de acuerdo con las acciones tomadas, debido a la falta de planificación, y como consecuencia, la incertidumbre en la que se encontraban los profesores.

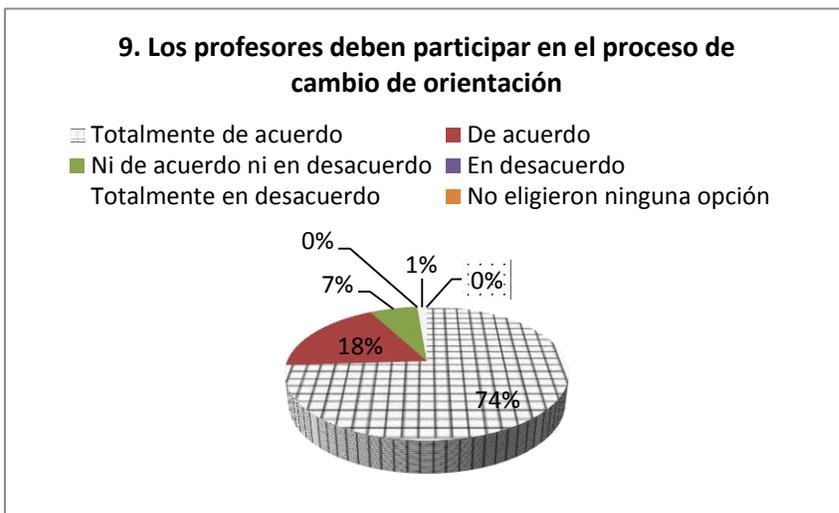
Los reactivos siete, ocho, nueve y catorce, evalúan acciones específicas. En los reactivos sobre quiénes deben participar en las decisiones, se observa una tendencia hacia una actitud negativa a que sean las autoridades quienes tomen las decisiones en el cambio lingüístico, ya que el 39% de los profesores eligió como opción el estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con este reactivo, sin embargo no se observa una amplia diferencia con el porcentaje de profesores que eligieron las opciones que manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, ya que el porcentaje para éstas últimas es de 34%, mientras que poco más del 20% dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo (Ver gráfica 9).

Gráfica 9



Por otro lado, en el **reactivo nueve**, se observa una actitud favorable a que los profesores participen en las decisiones respecto al cambio de orientación de la materia. Aquí, más del 90% de los profesores señalaron el estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en la participación de los profesores, y sólo el 1% estuvo en desacuerdo (Ver gráfica 10). Esta tendencia muestra la necesidad de participación por parte de los profesores.

Gráfica 10

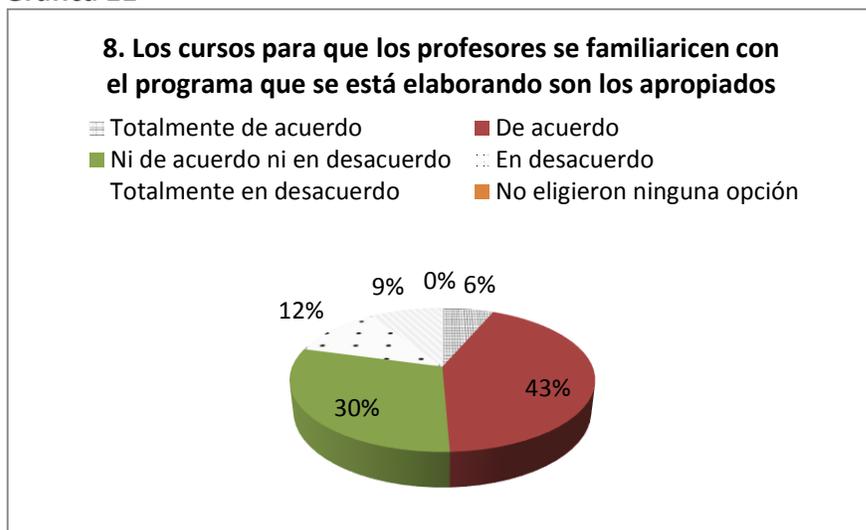


En las entrevistas se puede notar el interés de los profesores por participar e involucrarse en las acciones que se estaban tomando “yo creo que no hubo la suficiente discusión por parte de los profesores, sobre todo con autoridades, con jefatura, con las personas que

están involucradas para hablar de lo que se venía”, inclusive manifiestan haber tomado algunas acciones de reclamo “... había un movimiento que estaba reclamando toda esta claridad, todo este apoyo por parte de la institución, y en ese sentido fue un momento clave porque, bueno, yo creo que se pudo organizar...”

El reactivo ocho, relacionado con la formación de profesores muestra que, casi la mitad de los profesores, el 49%, están de acuerdo con los cursos que se están implementando en relación con el programa de la materia, mientras que el 30%, no está de acuerdo ni en desacuerdo con los mismos, y un 21% está en desacuerdo o en total desacuerdo con éstos (ver gráfica 11). Cabe aclarar que al momento de la aplicación del cuestionario se había impartido el primer curso en donde se daba a conocer el *Primer Acercamiento al programa de Inglés I y III*. El cuestionario, no explora el motivo de esa división de opiniones.

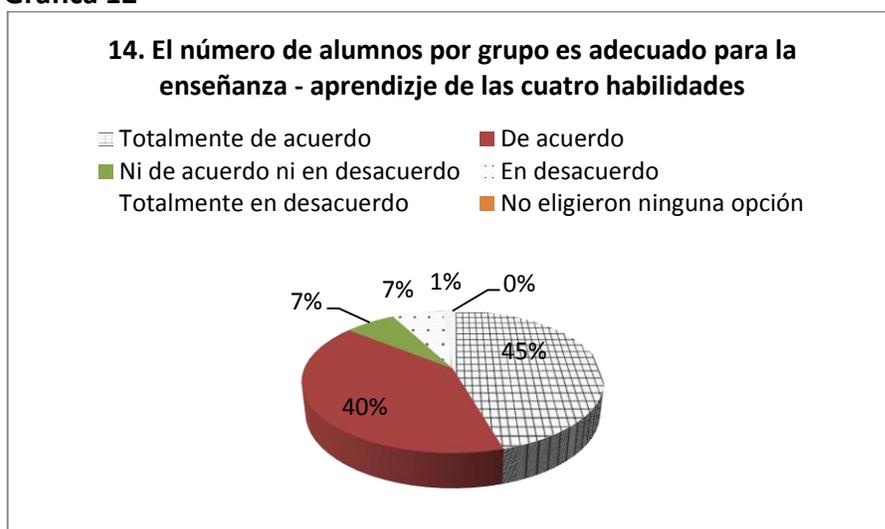
Gráfica 11



En las entrevistas, los profesores coinciden con la actitud negativa hacia la formación que ha dado el Colegio para la enseñanza de las cuatro habilidades, dicen que es insuficiente, y en algunos casos los profesores han tomado la formación de forma independiente, acudiendo a otras instituciones.

Respecto a la acción de haber dividido los grupos a la mitad para reducirlos a un número aproximado de 25 alumnos, como se muestra en el **reactivo 14**, más del 90% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. Una pequeña porción, el 7% dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo, y el mismo porcentaje estuvo en desacuerdo.

Gráfica 12



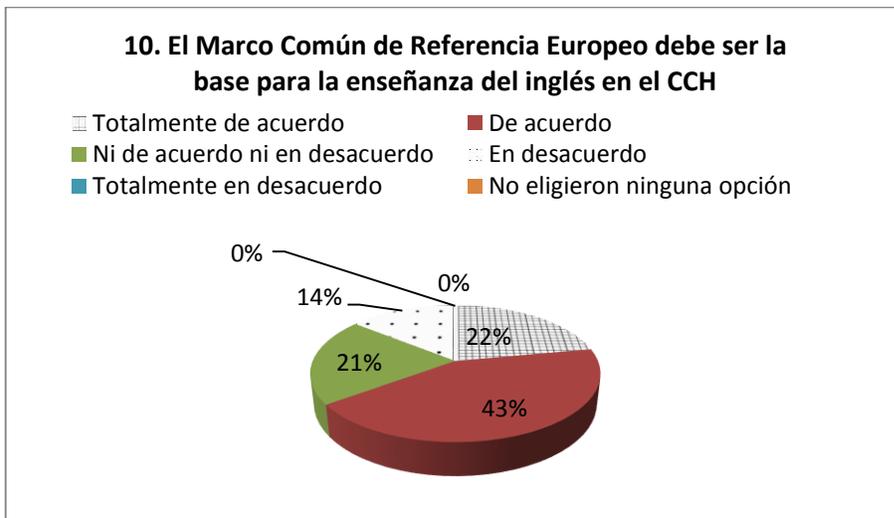
En la entrevista, este aspecto casi no fue mencionado por los profesores, ya que sólo uno de ellos lo consideró como una gran ayuda. Posiblemente la mayoría no considero relevante mencionarlo dado que no era un punto de controversia, además de que en el corto tiempo que se había adoptado este cambio, los profesores se acostumbraron fácilmente al tamaño del grupo, ya que implicaba mejores condiciones para la enseñanza.

1.4. Actitudes de los profesores ante las acciones tomadas a partir del cambio de orientación de la materia.

Los reactivos diez y once, abordan las actitudes de los profesores respecto a considerar al Marco Común de Referencia Europeo como la base para la enseñanza de la lengua inglesa. Estos reactivos involucran principalmente el aspecto cognitivo, puesto que la elección que hacen los profesores se basa en el conocimiento del MCRE, aunque no podemos descartar la presencia también del componente afectivo. En este caso, la opción

elegida más recurrente fue el estar totalmente de acuerdo con tener al MCRE como referente, con más del 60% (Ver gráfica 13).

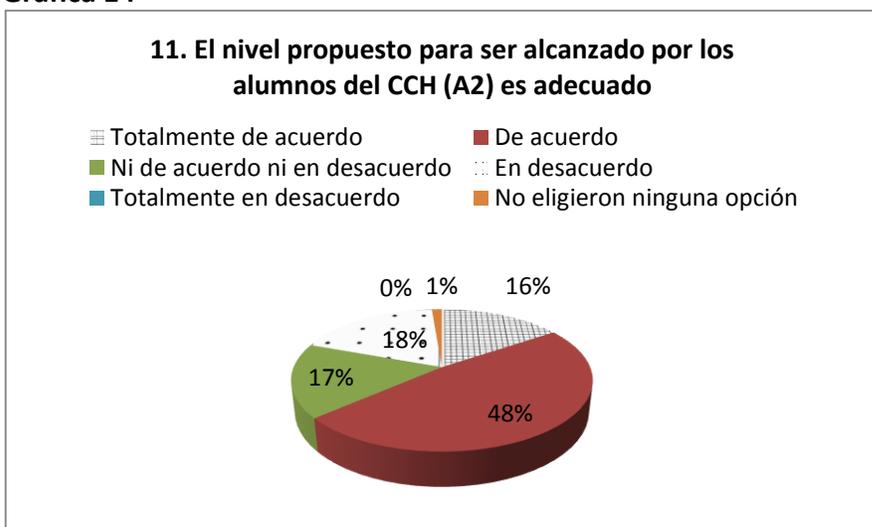
Gráfica 13



Así mismo, los profesores respondieron favorablemente a que el nivel A2, que en el MCRE es de un usuario de nivel básico, sea el nivel adecuado para ser alcanzado por los alumnos del CCH. En este nivel el alumno, de acuerdo con el MCRE, puede comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia importantes para él (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse cuando lleva a cabo tareas simples y cotidianas a través de intercambios sencillos y directos de información sobre temas que le son conocidos o habituales. Además, puede describir de manera sencilla experiencias de su pasado y su entorno, al igual que de sus necesidades inmediatas.

Más del 60% de profesores que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo. En contraste, el 18% estuvo en desacuerdo (Ver gráfica 14).

Gráfica 14



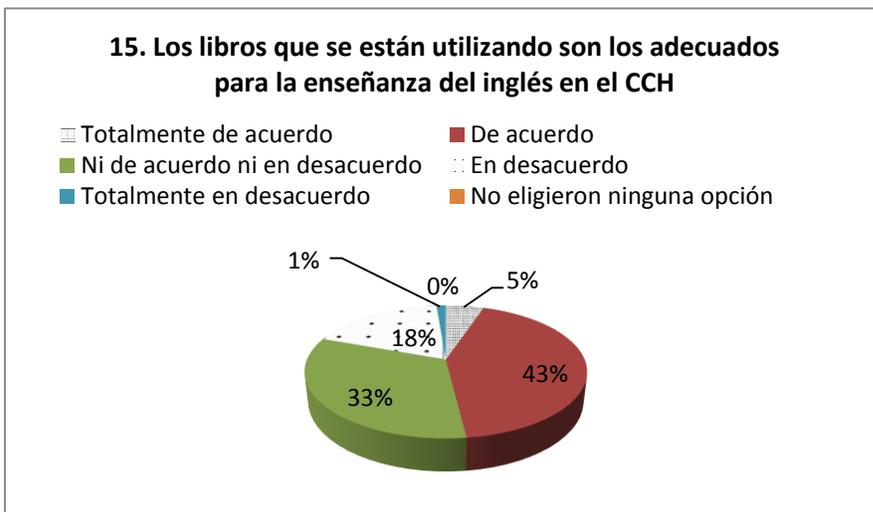
1.5. Actitudes de los profesores respecto a los apoyos e infraestructura que se brindaron a partir del cambio de orientación de la materia.

El grupo de reactivos que evalúan las actitudes de los profesores ante los apoyos en infraestructura y en apoyos académico – administrativos son **los reactivos quince al veintiuno**. Éstos, al igual que los anteriores, abordan los componentes cognitivo y afectivo. Los primeros, están más orientados hacia el aspecto cognitivo, y los últimos, a ambos, al cognitivo y al afectivo. De la misma manera que los reactivos anteriores, los profesores basan su elección en lo que ellos conocen, y a partir de este conocimiento, forman su opinión. Este grupo de reactivos se puede subdividir en dos: los reactivos referentes a los apoyos materiales o de infraestructura física (reactivos 15 al 19), y los reactivos referentes a los apoyos en la modalidad de recursos humanos y de instancias institucionales (reactivos 20 y 21).

Respecto a los reactivos del primer grupo, en el **reactivo 15**, se observa que un gran porcentaje de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los apoyos de tipo material, como son los libros. El 49% de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los libros que se eligieron para llevar el curso, sin embargo una tercera

parte, es decir el 33%, no está de acuerdo ni en desacuerdo con esa decisión (Ver gráfica 15).

Gráfica 15



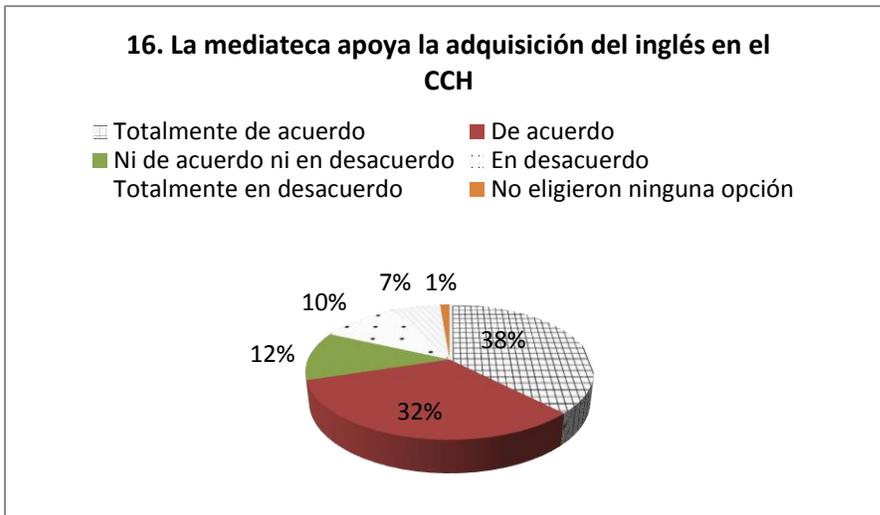
En la entrevista, los profesores muestran una actitud negativa, ya que mencionan que tienen que trabajar con materiales comerciales que no están acordes con el modelo del Colegio.

En lo que se refiere a la postura de los profesores, respecto al apoyo de la mediateca al aprendizaje de la lengua, el 70% de los profesores tienen una actitud positiva, mientras poco menos del 20% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esos apoyos. Es decir, los profesores consideran que las salas de autoacceso contribuyen a que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades de la lengua (Ver gráfica 16).

En las entrevistas se puede explorar más ampliamente este aspecto, en ella los profesores también tienen una actitud positiva, ya que dicen que son recursos que están a la vanguardia y que se deben de aprovechar al máximo, sin embargo respecto a la mediateca parece que no hay una postura muy clara porque por un lado reconocen que es una ayuda, pero por otro lado, argumentan que es un apoyo que hasta el momento de aplicarse el cuestionario, se encontraba separado de las clases y cuyo papel, como sala de

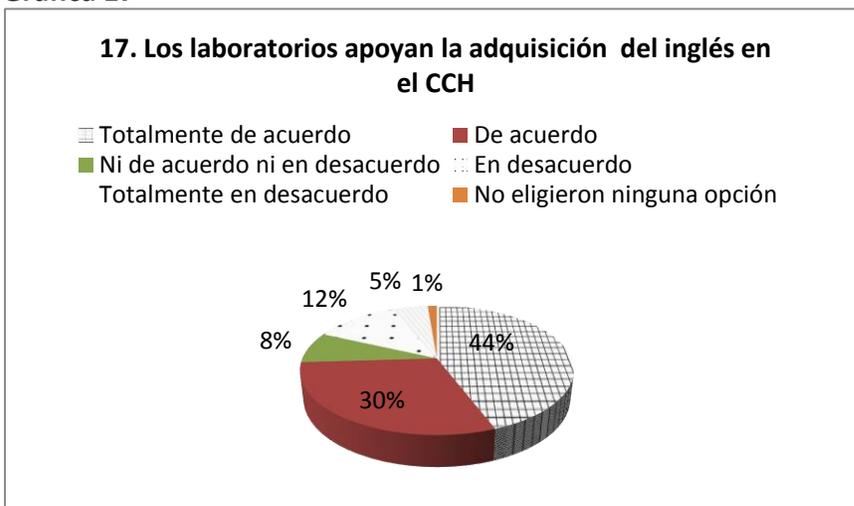
autoacceso no había sido comprendido. Los profesores manifestaron estar dispuestos a promover el uso de la mediateca.

Gráfica 16



Una tendencia semejante, de aprobación, se observa en lo referente a los laboratorios para apoyar la nueva orientación de la materia. El 74% de los profesores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que los laboratorios apoyan la enseñanza del inglés, mientras que el 17% está en desacuerdo o en total desacuerdo con esos recursos como una herramienta que ayuda a los alumnos (Ver gráfica 17).

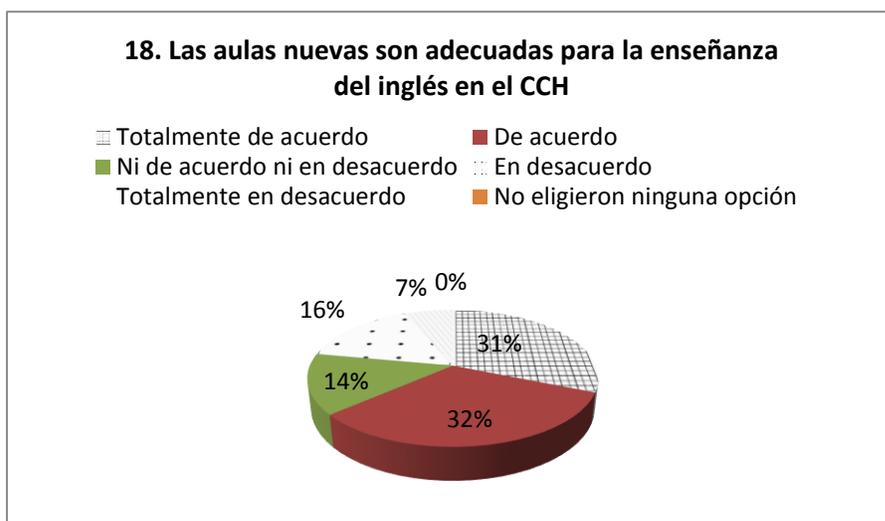
Gráfica 17



En la entrevista se considera que son recursos que están a la vanguardia y que se deben aprovechar al máximo, sin embargo algunos profesores tienen una orientación contraria, ya que consideran que no han sido aprovechados adecuadamente.

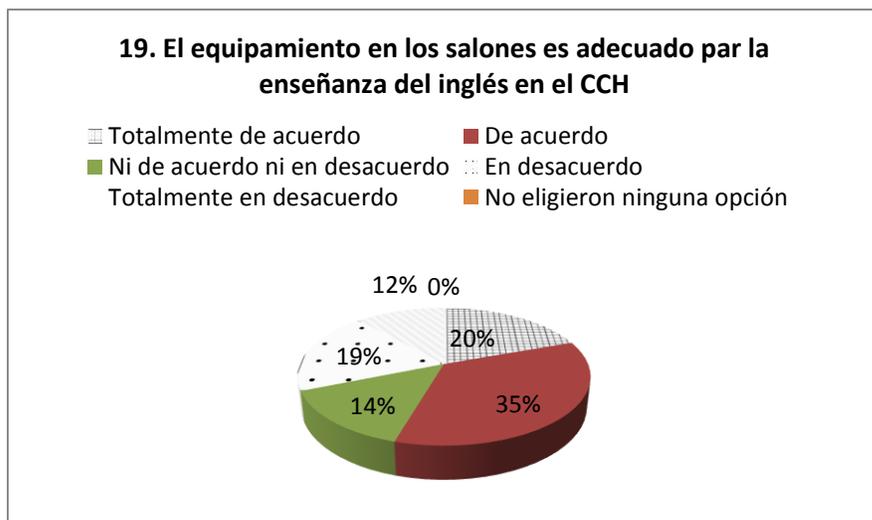
En el **reactivo 18**, que evalúa los apoyos en infraestructura, hay una disminución en la actitud positiva, aunque todavía favorable, respecto al reactivo que evalúa a los laboratorios. En este caso, respecto a la actitud hacia la creación de los nuevos salones como espacios adecuados para el desarrollo de las clases de cuatro habilidades en el CCH, poco más del 60 % de los profesores respondieron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los nuevos salones y casi una cuarta parte, con el 23%, está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con éstos espacios.

Gráfica 18



Asimismo existe una actitud positiva por parte de más de la mitad de los profesores, con el 55%, hacia el equipamiento que se hizo en los salones a partir del cambio de orientación de la materia. Sin embargo, el 31% de los profesores, muestra desacuerdo (Ver gráfica 19). Los aparatos que se instalaron en todos los salones de los nuevos edificios, fueron principalmente proyectores, y en algunos planteles amplificadores de audio.

Gráfica 19

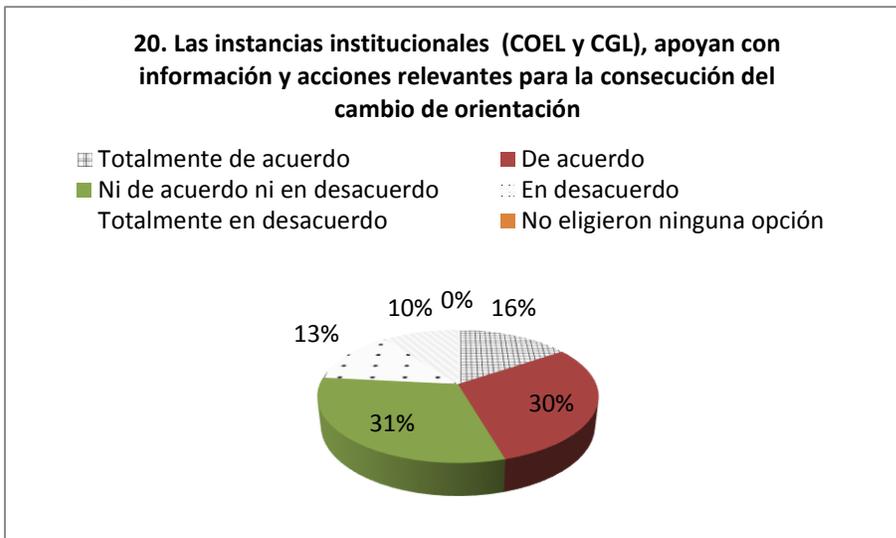


Respecto al segundo grupo, en donde se incluyen los **reactivos 20 y 21**, y que valoran los apoyos académico – administrativos de instancias, tanto del propio colegio como de otras instancias universitarias, se observa una mayor dispersión.

En el **reactivo 20**, que valora los apoyos de las instancias institucionales: Comisión Especial de Lenguas (COEL) y Coordinación General de Lenguas (CGL) la mayoría de los profesores, el 46%, estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en reconocer la ayuda que dichas instancias proporcionan para favorecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el CCH, el 31%, eligieron la opción de indecisión, es decir no estuvieron de acuerdo ni en desacuerdo, y el 23% en desacuerdo o en total desacuerdo (Ver gráfica 20).

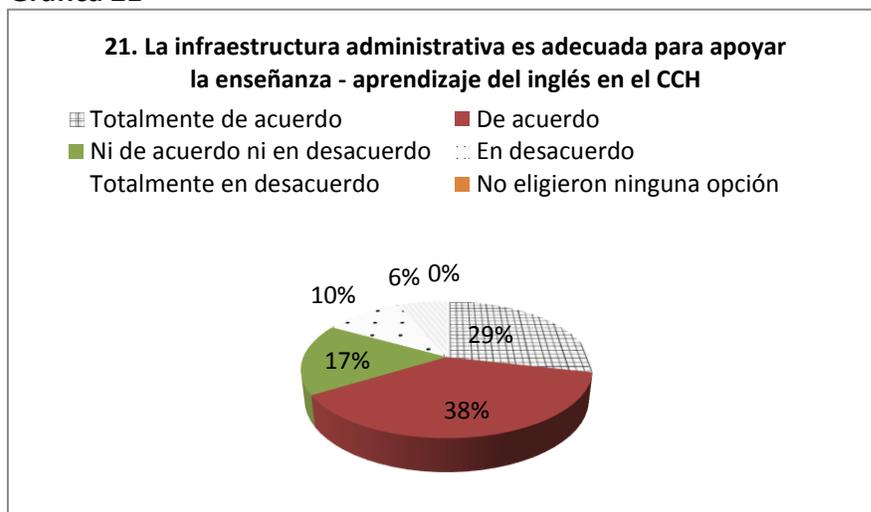
En la entrevista la actitud de los profesores tiende a ser negativa, ya que consideran que las autoridades, sin especificar quienes, no han mostrado el suficiente interés por los aprendizajes de los alumnos y por resolver las necesidades de los docentes. Asimismo, hacen también referencia a la necesidad de apoyos más estructurados y organizados.

Gráfica 20



En el **reactivo veintiuno**, que evalúa si los profesores tienen una actitud positiva ante los apoyos en infraestructura administrativa, es decir hacia la creación de nuevas figuras académico - administrativas como son, los coordinadores de mediatecas, las coordinadores de la materia, los técnicos académicos y los asesores de mediatecas por parte del Colegio, el 66% de los profesores estuvieron de acuerdo, aunque también un porcentaje significativo, el 17%, eligió la opción de indecisión (Ver gráfica 21).

Gráfica 21



En el presente apartado se han presentado los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de actitudes y el análisis de los reactivos mediante porcentajes totales de

cada uno de los reactivos. Estos resultados se complementarán y en su caso contrastarán con la información de la entrevista, que ahondará sobre el propósito de este trabajo, el de conocer las actitudes de los profesores hacia el cambio lingüístico que se ha dado en el CCH.

2. Resultados de cada reactivo de acuerdo a la antigüedad de los profesores.

Además de los porcentajes obtenidos en cada reactivo con el total de la población, se hizo un análisis comparativo de las respuestas que los profesores habían dado de acuerdo con la antigüedad que tenían (Ver anexo C). Estos datos resultaron importantes para determinar si la antigüedad de los profesores en el Colegio reflejaba una actitud diferenciada a cada uno de los aspectos que se evaluaron. En el cuestionario de actitudes, una de las preguntas de identificación de los profesores era la de su antigüedad, y esta pregunta estaba organizada en cuatro grandes rangos: los profesores que tenían de 1 a 5 años; los de 5 a 10 años; los que tenían entre 10 y 20 años y los de más de 20 años. Los rangos fueron divididos de esta manera para facilitar la organización de los datos. Los dos primeros rangos, abarcaban un período de 5 años, el segundo un periodo de 10 años y el tercero un periodo de más de 20 años.

La división se realizó con esos rangos, debido a que la mayoría de los profesores contaban con poca antigüedad, ya que había habido un incremento en la contratación de profesores, especialmente en los últimos cinco años (ver tabla 4, apartado 2.1.1.). A partir del 2010 se duplicó la planta de profesores con el cambio de comprensión de lectura a cuatro habilidades, lo cual trajo consigo la división de grupos a la mitad, es decir de 50 a 25 aproximadamente. Los profesores con una antigüedad mayor a 20 años resultaron ser muy pocos, de hecho, en el presente estudio, solo fueron 4, como lo muestra la tabla 1.

Es importante mencionar que los grupos de profesores, conforman sus opiniones y sus actitudes de acuerdo a su historia, tanto personal como dentro de la misma institución. Cross(2009), basándose en Vigotsky, sostiene que cualquier conducta se entiende en

relación con sus orígenes. Los profesores no son la excepción; aquellos con una antigüedad de muchos años, como se ha dicho en capítulos anteriores, han sido formados en comprensión de lectura (cfr. Capítulo I). Quienes tienen más de 20 años de antigüedad han atravesado por diversas etapas en la enseñanza de inglés en el CCH y se han formado bajo criterios similares, es decir tienen una historia como profesores de inglés en el CCH similar. Así, quienes tienen una antigüedad de 10 a 20 años también cuentan con una historia común en CCH. Los profesores con menos de cinco años, a pesar de tener una historia breve en el CCH, también comparten algunos rasgos, por ejemplo el haber ingresado en el momento del cambio y la formación en común que tuvieron cuando ingresaron que ya no fue una formación en la enseñanza de comprensión de lectura. Estas coincidencias entre los profesores marcan de alguna manera las opiniones que tienen respecto a los diferentes aspectos que abarca el cambio de orientación de la materia.

En ese mismo sentido, Berger y Luckman (1984) hablan acerca de los procesos de socialización y de internalización de la realidad. La internalización es no solo comprender los procesos subjetivos momentáneos del otro, sino que ese mundo se vuelve del individuo mismo. En sus propias palabras:

“Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros... Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad. El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y por lo tanto puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier otro proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger, P. y Luckman, T., 1984, pag.165).

Más adelante, los autores, amplían su concepto de socialización secundaria. “La socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la

división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger, P. y Luckman, T., 1984, p.174), con base en esta definición se pueden explicar muchos de los procesos cognitivos, motivacionales o actitudinales de los profesores que comparten un mismo entorno. Podemos afirmar que los profesores que comparten ciertas condiciones sociales y laborales tienen una identificación social que los hace compartir comportamientos y actitudes.

Al aplicar el cuestionario para determinar las actitudes de los profesores se pueden observar las diferencias o coincidencias que tenían los grupos profesores al considerar su antigüedad como profesores de inglés en el CCH, ya que comparten una historia en común.

Los resultados de cada reactivo del instrumento se pueden ver en el anexo C. Para cada reactivo las opciones de respuesta fueron:

- 1- Totalmente de acuerdo
- 2- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4- En desacuerdo
- 5- Totalmente en desacuerdo

Con este análisis se hace una revisión más minuciosa de las actitudes de los profesores, en donde no sólo se revela la tendencia global de las actitudes a cada uno de los aspectos incluidos en el cuestionario de actitudes, sino que también se detectan las tendencias por grupo, de acuerdo a la antigüedad de los profesores. Los grupos de profesores que comparten ciertas circunstancias, en este caso dentro de una misma profesión y un mismo contexto, establecen nexos que los unen y que los cohesionan como grupo, esto a su vez hace que internalicen su realidad y que ésta sea una realidad que comparten los miembros de ese grupo.

Al explorar la posición de los profesores ante la nueva circunstancia a la que se enfrentaron se pudo observar de manera general que hubo una diferenciación, los grupos de profesores con menos de 20 años de antigüedad tienen un comportamiento

similar, sus actitudes son en general favorables hacia las medidas tomadas, con una tendencia hacia las opciones a favor de las aseveraciones hechas en el cuestionario de actitudes, mientras que los que tienen más de 20 años tienen un comportamiento propio, muchas veces diferente, que tiende hacia las opciones centrales que son: *de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo*, salvo en algunos casos en que se decidieron por las opciones de los extremos: totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo. Un ejemplo son las respuestas al reactivo 2 (Gráfica 23 del Anexo C), que evalúa el momento en que se dio el cambio, en donde alrededor del 30% de los profesores en los rangos de antigüedad de 1 a 20 años, estuvo totalmente de acuerdo, mientras que en los profesores con más de 20 años, el porcentaje fue de 0% para esa misma opción, y el 50% eligió la opción: totalmente en desacuerdo. Para ver los resultados a cada uno de los reactivos ver Anexo C.

En el siguiente capítulo referente a la entrevista, se da una explicación a muchas de las actitudes expresadas a través del cuestionario de actitudes, en ella se abordan los aspectos socio – culturales que fundamentan las posiciones tomadas, ya que el marco teórico en el que se fundamenta la entrevista se sostiene que la conducta sólo puede ser entendida en términos de la historia y de los elementos socioculturales en la mediación de la actividad humana y la práctica social (Cross, 2009). Si bien las actitudes no son conductas sino predisposiciones adquiridas para actuar selectivamente, conducirse de determinada manera en la interacción social, tienen que ver con una forma de actuar, operan como parte de un sistema de representación de la realidad y una vez incorporadas regulan la conducta Muchnik, G. y Seidman S (1983). Al estar relacionadas con el actuar, las actitudes son determinantes para el desempeño de los docentes en el salón de clase, esto es, la actitud de los profesores influye en el logro o no de los objetivos propuestos, en este caso en que los alumnos adquieran la lengua inglesa en el nivel A2.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS DE LA ENTREVISTA

En el presente capítulo se presenta el análisis de las entrevistas aplicadas a ocho profesores de los cinco planteles; estas entrevistas tienen la finalidad de explorar la historia y el contexto social en el que se han formado los profesores y que a su vez determinan sus actitudes hacia el cambio de orientación de la materia de inglés en el CCH.

La estructura de la entrevista está basada en el Marco de Referencia Sociocultural de Cross, R. (2009), dicha entrevista permite ahondar en los temas que se cubrieron con el cuestionario de actitudes.

1. La entrevista con base en el Marco de Referencia Sociocultural

Para entender las actitudes y sus motivaciones, se realizó una entrevista a los profesores de inglés del CCH, la cual consideró la propuesta de Cross (2009), quien propone el marco histórico – social porque explica desde el punto de vista de la interacción social la importancia de las actitudes, entre otros elementos, en la internalización y formación de una realidad compartida.

Cross (2009, p.27) rescata la conceptualización de la cultura que plantea Vigotsky, en donde se incluyen como bases fundamentales, los valores y las actitudes de una generación, que junto con las herramientas, signos y artefactos, regulan y alteran el mundo y por consecuencia, comparten y construyen un entendimiento común.

En el presente estudio se considera a los profesores de inglés del CCH como agentes históricos y sociales que ubican su práctica en un contexto y en un momento determinado, la cual determina, de alguna manera actitudes compartidas en relación al cambio de orientación de la materia de Inglés.

1.1. Niveles de análisis

Para analizar las actitudes de los profesores de inglés del CCH, se elaboró la entrevista, que incluía siete preguntas, las cuales abordaron los cuatro niveles del marco histórico -

cultural: filogenético, ontogenético, microgenético e histórico-cultural. Este marco y sus niveles de análisis se explicaron en el capítulo II.

La Guía de la entrevista tal y como se aplicó a los profesores se puede ver en el Anexo B.

1.2. Temas identificados en las entrevistas

Al revisar y sistematizar la información proporcionada por los profesores, se encontró que había temas recurrentes que ellos mencionaban en las entrevistas, esto es un indicador de ser tópicos de importancia para ellos. Estos temas fueron la base para el análisis cualitativo de las actitudes de los profesores, para dicho análisis, los temas se ubicaron en cada uno de los niveles del marco socio-cultural que propone Cross (2010), de la siguiente manera:

Temas ubicados en el nivel filogenético

- Actitudes hacia la comprensión de lectura
- Actitudes hacia el programa de comprensión de lectura
- Actitudes hacia la comprensión de lectura y la nueva orientación de la materia
- Actitudes hacia el Modelo Educativo del CCH

Temas ubicados en el nivel ontogenético

- Actitudes hacia la formación de profesores

Temas ubicados en el nivel microgenético

- Actitudes hacia el momento del cambio
- Actitudes hacia los recursos materiales y apoyos académico-administrativos
- Actitud hacia la percepción de las otras áreas ante el cambio

Temas ubicados en el nivel sociocultural

- Actitudes hacia la formación académica de los alumnos

El análisis del discurso de los profesores con base en estos apartados se realiza en el punto 1.1.1 de este capítulo.

Al realizar el análisis de las entrevistas se localizan que los temas recurrentes en la entrevista coinciden con las áreas exploradas en el cuestionario de actitudes. Se decidió incluirlas porque estas coincidencias permiten observar qué áreas del cuestionario fueron

exploradas u abordadas en la entrevista, aun cuando no había una equivalencia exacta entre ambos instrumentos. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Equivalencias entre los temas detectados en las entrevistas y sus correspondencias con las áreas del Cuestionario de Actitudes.

NIVELES DEL MARCO SOCIOCULTURAL	TEMAS DETECTADOS EN LAS ENTREVISTAS	AREAS QUE ABARCA EL CUESTIONARIO DE ACTITUDES
NIVEL FILOGENÉTICO	Actitudes hacia la comprensión de lectura.	
	Actitudes hacia el Modelo Educativo del CCH.	Acuerdo/desacuerdo con el Modelo Educativo para la enseñanza de la lengua inglesa.
NIVEL ONTOGENÉTICO	Actitudes hacia la formación de profesores.	
NIVEL SOCIO CULTURAL	Formación Académica de los alumnos.	
NIVEL MICROGENÉTICO	Actitudes hacia el momento del cambio.	Acuerdo/desacuerdo con el cambio. Acuerdo/desacuerdo con las acciones tomadas.
	Actitudes hacia los recursos materiales y apoyos académico-administrativos.	Acuerdo/desacuerdo con los apoyos de infraestructura.
	Actitud hacia la percepción de las otras áreas ante el cambio.	
		Acuerdo/desacuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo.

Como se observa en la entrevista, los profesores abordaron temas adicionales en las respuestas a las preguntas de la entrevista, temas como la comprensión de lectura, que se ubica en el nivel filogenético, el cual fue mencionado por todos los profesores al preguntarles acerca de cómo habían llegado a ser profesores de inglés. Este tema fue recurrente debido a la larga historia de la comprensión de lectura en el CCH. Los profesores que han estado trabajando por varios años se sienten relacionados con la enseñanza de esta habilidad y la toman en consideración cuando se refieren a su historia. Por otro lado, el único tema que no se mencionó en las entrevistas y que si aparecía en el cuestionario de actitudes fue el de si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que el Marco Común de Referencia Europeo fuera la base para la enseñanza del inglés en el CCH.

Este tema no se abordó por parte de los profesores porque al momento de hacer las entrevistas, su inclusión ya estaba formalizada en el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés, y se había determinado alcanzar el nivel A2, mismo que los profesores ya habían aceptado y aparentemente no era un tema que les causara conflicto o del cual quisieran opinar. Adicionalmente al análisis bajo el marco histórico – social, se revisaron los elementos que conforman a las actitudes, esto se hizo con el objetivo de identificar cuál o cuáles de esos componentes predominan en las actitudes de los profesores.

Como se explicó en el capítulo II, las actitudes tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El cognitivo corresponde a lo que los profesores saben, en este caso respecto al cambio; el afectivo es lo que los profesores sienten y el conativo, se refiere a su disposición a actuar ante este cambio. En las respuestas de los profesores a la entrevista, se determinará si en su discurso predomina alguno o algunos de estos componentes, o en todo caso, si están presentes los tres.

1.3. Análisis de las respuestas - la modalidad

Para realizar el presente análisis se destaca el discurso de los profesores en donde se observa un punto de vista o una actitud ante la situación planteada, se decidió tomar como base para el análisis, las expresiones de modalidad, ya que diversos autores relacionan la modalidad con las actitudes. Concepción Otaola (2006, p.182), define las modalidades de enunciación y las modalidades de enunciado, las primeras expresan las actitudes del hablante ante el oyente, mientras que las segundas manifiestan la actitud del hablante ante el enunciado. Sin embargo, la misma autora reconoce que algunos otros estudiosos del tema se resisten a hacer tal distinción. Lo importante a resaltar aquí es que ambas reflejan la actitud del hablante, ya sea ante el oyente, o ante el enunciado mismo.

Por otro lado, autores como Pérez Sedeño (2001, p.13), consideran que “la modalidad no es una categoría o concepto que se pueda definir intencional y extensionalmente, identificable con ninguna clase de palabras gramaticales. Al contrario, es un hecho enunciativo que pertenece al discurso y que adopta expresiones diferentes en función de

las intenciones comunicativas del enunciador. Es la subjetividad de éste la que manifestará en su elección los valores que le identifiquen con su formación discursiva, tanto en la enunciación como en el propio enunciado.”

Esta misma autora señala que la modalidad está relacionada con la actitud. De acuerdo con este autor, la modalidad se refiere a “los mecanismos lingüísticos que el hablante elige en las diferentes situaciones comunicativas. Estos mecanismos, que en determinados discursos pueden no ser relevantes de una determinada *modalidad*, pueden serlo en otros.” (Pérez Sedeño, 2001, p.57) Más adelante señala que “...al usar el término *modalidad* se utiliza como equivalente de modo para hacer referencia a la relación que se establece entre el locutor o hablante y el oyente o interlocutor... el término *modo* parece tener relación con *modus*. La actitud que manifiesta el hablante frente al contenido de lo que dice o dictum (contenido representado)” (Pérez Sedeño, 2001, p.60).

En este trabajo se marcaron con sombreado en gris las expresiones que de alguna manera reflejan alguna marca de modalidad. Estas expresiones se sitúan en algunas de las categorías que emplea Bosch (1999, p.143) en su trabajo *La Modalización: Un ejemplo del discurso Subjetivo en un Texto Persuasivo*. Las categorías que se retoman para el presente trabajo son:

- Mecanismos de cantidad, en donde se observan: adjetivos que enfatizan, adverbios de grado, repetición, prolongamientos fonológicos, etc.
- Mecanismos claros y evidentes que se refieren a la actitud e intenciones del hablante frente a su discurso: adjetivos, verbos subjetivos y objetivos, adverbios de modo, recursos lingüísticos que expresan duda o confianza.
- Mecanismos de evaluación, en donde el profesor efectúa una evaluación positiva o negativa sobre el tema.
- Mecanismos de proximidad, deseo de identificarse o alejarse de los mensajes expresados.

A continuación se presenta la selección de fragmentos considerados más relevantes en donde se resaltan con gris las expresiones que contienen algún elemento que refleja el punto de vista o actitud del profesor.

1.3.1. Nivel filogenético

Como se refirió anteriormente, al analizar las entrevistas se categorizaron las respuestas de los profesores y se observó que los temas recurrentes en relación con este nivel fueron las actitudes hacia la comprensión de lectura y las actitudes hacia el Modelo Educativo del CCH. Aplicado a este estudio, se considera que el nivel filogenético es el desarrollo de la enseñanza del inglés en el marco de la evolución histórica y académica del CCH. Cabe destacar que los profesores se refirieron en su totalidad a la orientación que se tenía anteriormente en la materia.

1.3.1.1. Actitudes hacia la comprensión de lectura

Se observa que hay una actitud positiva y de confianza respecto a la enseñanza que se tenía de la comprensión de lectura. Los profesores se sentían seguros al manifestar que era una habilidad que ya se manejaba, se sabía cómo hacerlo, era algo consolidado. En las siguientes citas, se puede visualizar la identificación que se tenía con la comprensión de lectura, como uno de ellos lo dice, era algo consolidado.

“...de alguna manera esto ya estaba consolidado, ya se sabía por dónde, la ruta...”

“...y teníamos mucha información, mucho trabajo académico realizado en comprensión de lectura”

“...de alguna manera era la inercia del trabajo, ya estaba de alguna manera, ya sabían lo que se daba en inglés...”

“...la mayoría de los profesores sabían que el inglés estaba ahí, con comprensión de lectura y ya era algo como de alguna manera consolidado ¿no?”

“Creo que la experiencia acumulada durante tantos años fue muy buena...”

Los componentes actitudinales que predominan son el **cognitivo y el afectivo**. Según Ager (2001), el componente cognitivo se refiere a los pensamientos y creencias que los profesores tienen. En este caso los profesores muestran un nivel de certeza alto en el manejo de la enseñanza de la comprensión lectora, ellos sabían que era algo ya dominado, controlado e inclusive “los tenía a la vanguardia”. Esto se refleja en expresiones como: *consolidado, ya se sabía la ruta, ya sabían lo que se daba en inglés*, etc. En el nivel afectivo, se observa que los profesores se sentían seguros, e inclusive valoran que fue una “buena” experiencia.

1.3.1.2. Actitudes hacia el programa de comprensión de lectura

El objetivo general de la materia de Inglés plasmado en los *Programas de Estudio de Comprensión de Lectura I al IV*, era: “desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como manejar la información obtenida para satisfacer sus necesidades académicas”. Para lograr este objetivo se habían planteado cuatro objetivos, uno por semestre, y para poder llegar a ellos se habían diseñado los aprendizajes, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y las propuestas de evaluación que llevaban a los profesores a guiar el aprendizaje de los alumnos. Todas las actividades estaban sistematizadas y habían sido socializadas a través de los cursos y talleres que el mismo Colegio impulsaba y que semestre con semestre se hacía más familiar. A través de dicha preparación se lograba un dominio más preciso, es por esto que los profesores manifestaron una actitud positiva ante el programa que se tenía.

“Para comprensión de lectura los alumnos aprendían muy bien, bueno lo que pasa es que también el programa era muy preciso sobre lo que teníamos que enseñar ¿no?, entonces los alumnos en cuarto semestre alcanzaban los objetivos que estaban propuestos en el programa y funcionaba muy bien...”

Al responder con base en sus conocimientos del programa, el elemento actitudinal que predomina es el **afectivo**. Los profesores utilizan elementos valorativos al considerar que

estaban haciendo un buen trabajo y que los alumnos aprendían bien, las expresiones como: *los alumnos aprendían muy bien, funcionaba muy bien*, así lo confirman.

La historia y la experiencia de los profesores en conjunción con el sentido de identidad propiciaban una percepción positiva sobre sí mismos y sobre la materia que dominaban. Estos elementos fundamentan sus opiniones respecto a la importancia de la comprensión de lectura como *herramienta clave* para el futuro de los alumnos.

“para mí en comprensión de lectura era un aspecto muy importante que también ayudaba mucho en su formación académica a futuro dentro de su desarrollo en la licenciatura...”

“la comprensión de lectura era una herramienta clave para su ingreso a la educación superior y de alguna manera con las investigaciones que habíamos hecho, con la experiencia...lo estábamos haciendo decorosamente...”

“... yo sentía que cuando mis alumnos de cuarto salían...lograban entender textos que para mi eso...es una necesidad inmediata que tienen para llegar a la licenciatura, eeeh, y lo lograban, yo creo que sí lo lograban”

Al manifestar pensamientos y creencias de los profesores uno de los elementos actitudinales que Ager(2001) maneja y que se manifiesta en el discurso de los profesores es el **cognitivo**, lo que los profesores saben respecto a la utilidad de la comprensión de lectura. Al tener la experiencia y el manejo del programa de comprensión de lectura, los profesores estaban convencidos del valor que esta materia tenía en la preparación de los alumnos y en la utilidad que tendría para los estudios en licenciatura, ya que en la mayoría de las carreras a nivel licenciatura se requiere que lean textos en lengua inglesa.

1.3.1.3. Actitudes hacia la comprensión de lectura y la nueva orientación de la materia

Con base en su experiencia, los profesores manifiestan, que la comprensión de lectura es una habilidad que se debe de rescatar y reforzar en la nueva orientación de la materia, ya que como anteriormente se mencionó es una herramienta básica para su desempeño en el nivel licenciatura. Este tema no se exploró en la escala Likert, pero se consideró importante incluirlo en este análisis porque fue un tema recurrente al que hicieron referencia los profesores en la entrevista, y está relacionado con el estado de la

enseñanza del inglés antes del cambio. Los profesores dicen que se debe rescatar la experiencia y trabajo acumulados durante los años previos al cambio, en comprensión de lectura, y de esta manera reforzar el nuevo modelo de enseñanza de la lengua inglesa. El elemento actitudinal que predomina es el **cognitivo** porque está basado en los conocimientos y en la experiencia de los profesores resultado de años de enseñar la habilidad de comprensión de lectura.

“...mi desarrollo se ha dado eeh trabajar con esa habilidad que es comprensión de lectura, entenderla, sobre todo y conocer diferentes estrategias que me han ayudado a entender que es una habilidad muy importante para los alumnos sobre todo para su carrera y que no se debe de hacer a un lado nunca porque se ha comprobado que los alumnos aprenden a entender textos más fácilmente y es muy bueno”

“yo en lo personal lo único que no quisiera es que se perdiera todo eso que aprendimos de la comprensión de lectura porque es una habilidad que no está peleada con las demás, se puede integrar, a lo mejor no se ha logrado pero ojalá y se logre para que no se pierda y bueno sigamos a la vanguardia...”

“...ojalá no olvidemos esa cosa institucional que teníamos y que nos hacía ser pioneros en la comprensión de lectura”

“...yo creo que lo podemos rescatar y no ver a la comprensión de lectura como una materia aislada ¿no?, es parte de, pero no dejar todo esto valioso que teníamos”

“..., podemos rescatar esa parte de la comprensión para solucionar su necesidad inmediata, y es mi punto de vista, este, pero bueno hay bastante trabajo que hacer”

La posición de los profesores en esta nueva orientación de la materia, es la de rescatar e integrar a la nueva propuesta la comprensión de lectura como una habilidad que permite a los alumnos hacerse de conocimientos específicos de las diversas áreas del saber humano. Es un complemento importante para la adquisición de la lengua inglesa, porque no sólo desarrolla la capacidad lectora, sino porque a través de ella el alumno se acerca a la cultura universal. Además es una herramienta muy útil en los estudios universitarios de los alumnos, ya que en muchas de las carreras se les pide que lean materiales en inglés. La lectura como señala Goodman, K. en Carrel, P. (1988, p.12), es un proceso psicolingüístico en donde hay una interacción entre el lenguaje y el pensamiento, es decir involucra diversos procesos cognitivos que el alumno tiene que desarrollar y que le ayudan, a su

vez, en su vida académica. Los profesores consideran también importante valorar la comprensión de lectura por el desarrollo que ellos mismos le han dado a la enseñanza de esta habilidad en el CCH al haber conformado, a través de los años, un programa de la materia incorporando los fundamentos teórico-metodológicos para su enseñanza. Un ejemplo de esto es lo que mencionan Camacho, N., Medina, G. y Ureña M. E. (2004, p.80) en el artículo *Los programas de Comprensión de Lectura en inglés dentro del Proceso de revisión y ajuste (2002-2003)* “Para la revisión del marco teórico se estableció un seminario de lectura y análisis de documentos que versaron sobre las teorías de aprendizaje, relacionadas estrechamente con el modelo educativo del Colegio, el proceso de lectura en lengua extranjera y sus implicaciones en la enseñanza... De este estudio bibliográfico se redactó una primera versión del Marco Teórico y la creación de un Glosario de Términos con el propósito de que la planta docente del Departamento de Inglés contara con una referencia conceptual común.”

1.3.1.4. Actitudes hacia el Modelo Educativo del CCH

Al adherirse a la nueva propuesta pedagógica de bachillerato, los profesores que se incorporaron a la planta docente del CCH fueron conformando una identidad propia. Como lo dice García Landa (2007, p.65), “existen situaciones de aprendizaje y contextos que llevan a los participantes a plantearse la enseñanza con una identidad distinta a la predicha en los manuales metodológicos: En este sentido, es preciso ubicar las propuestas de enseñanza a una realidad escolar y no escolar abierta, contingente y socialmente construida”. El CCH al tener un modelo educativo, en el momento de su creación, diferente a los tradicionalistas, trajo la necesidad de formar a sus profesores en concordancia con ese modelo, esto explica que los profesores manifiesten una actitud positiva hacia la formación que recibieron para enseñar comprensión de lectura en el contexto del modelo educativo del Colegio.

“Pues todo esto del modelo educativo que maneja, su filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades si yo creo que mucho de la formación que he tenido como parte del CCH ha sido dentro del mismo CCH...”

“... yo creo que se debe de respetar también lo que es el modelo educativo de nuestro Colegio. Entonces yo creo que ahorita más que nada lo que se tiene que ver es esa conciliación...”

“...realmente mi formación ha sido dentro del mismo Colegio propiciando la autonomía, aquí lo acabé de concretar, de manera anterior yo ya había tenido otra experiencia pero aquí en el CCH pues su modelo y su filosofía...”

“... el CCH en general a mi me sigue pareciendo el mejor sistema educativo del bachillerato por su modelo, por el modelo educativo .. desde que yo conocí el modelo educativo de CCH a mi me pareció que era de lo mejor para los jóvenes... el modelo educativo es muy completo, tiene una visión a futuro y que están en relación con las necesidades de los estudiantes y las necesidades del país, entonces a mi me parece que es el mejor sistema ¿no?...”

Definitivamente, los profesores muestran una actitud positiva hacia la conservación del Modelo Educativo del Colegio cuyos principios son: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Este modelo se explica ampliamente en el capítulo 1, en la nueva orientación de la materia, es decir, los profesores manifiestan que la enseñanza de las cuatro habilidades debe de seguir conservando como base este modelo. Esta respuesta coincide con el resultado del cuestionario de actitudes, en el reactivo 13, en donde el 97% de los profesores están totalmente de acuerdo o de acuerdo con que se conserve dicho modelo.

Al apropiarse del modelo educativo del Colegio, los profesores tuvieron un sentido de integración y de identidad. En este caso se propicia una actitud positiva.

El elemento actitudinal que predomina es el **afectivo**, lo que los profesores sienten, ya que principalmente utilizan en su discurso verbos de modo como *creo, me parece o me sigue pareciendo*, los cuales expresan posiciones apreciativas hacia el objeto. Además utiliza repetidamente el adverbio de modo *mejor*. Esto indica que los profesores que conocen el modelo se identifican plenamente con éste y consideran que la nueva orientación de la materia puede desarrollarse exitosamente bajo este enfoque.

En conclusión, el discurso de los profesores es muy favorecedor hacia la valoración de la historia de la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH, la cual se había restringido a la comprensión de lectura, esto se explica al considerar, como ya se ha dicho, que los profesores entrevistados, se han formado en la enseñanza de esta habilidad, ellos han crecido, se han desarrollado y consolidado como profesores de enseñanza de comprensión de lectura en inglés, y todo esto en el marco de los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades. En el siguiente apartado el enfoque será más específico, hacia el discurso de los profesores referentes a su propia formación.

1.3.2. Nivel ontogenético

De las respuestas dadas por los profesores a la entrevista, las correspondientes al nivel ontogenético son las referentes al desarrollo del individuo a través de su vida laboral. En este caso corresponde a su formación como profesor, tanto fuera como dentro del CCH.

1.3.2.1. Actitudes hacia la formación de profesores

Un aspecto recurrente que se presenta en las respuestas de los profesores es la formación docente que habían recibido por parte del Colegio para enseñar la habilidad lectora en la materia de inglés.

Al respecto, la profesora del Colegio, Virginia Fragoso (2011) hace una síntesis del desarrollo histórico del CCH y su relación con la formación docente. Ella distingue seis etapas: la de *origen*, *conflicto* y *expansión* del Modelo Educativo del CCH, en donde se definen y establecen las áreas de formación de profesores, aunque las acciones se centraron principalmente en la contratación y en la orientación del Modelo del Colegio. La etapa de *consolidación* y *expansión*, en donde se dio un énfasis en la formación, al instituir el Programa de Superación del Personal Académico, el Proyecto para la Profesionalización de la Enseñanza, el de Apoyo a los Proyectos Académicos de los profesores de carrera y de Complementación; así como muchos otros subprogramas. La etapa de *conflicto* y *crisis*, en donde se amplió y diversificó la oferta académica y se crearon algunos programas de superación académica con lo que se buscaba la profesionalización de los profesores de enseñanza media superior. En la etapa de *reforma* se plantea la evaluación misma de lo

realizado hasta ese momento en cuestión de formación de profesores, se adecua el programa de Formación de Profesores a los criterios, lineamientos y necesidades curriculares y se impulsa la creación de las Maestrías en Enseñanza Media Superior, en donde cabe aclarar que la maestría que apoyase la enseñanza de lenguas, hasta la fecha, no se ha concretizado. En la etapa de *desestabilización* se mantuvieron los programas de actualización de profesores a través de Talleres de Docencia orientados por áreas y disciplinas del conocimiento. Finalmente, en la etapa de *reorientación* se continuó básicamente en el mismo sentido, en cuanto a formación de profesores, con la salvedad de que debido a la convergencia de profesores de diversas generaciones, se plantea la formación inicial básica para los profesores de nuevo ingreso y la formación permanente para los profesores con más antigüedad.

Como puede apreciarse en esta síntesis, el CCH ha tenido definitivamente una enorme influencia en la formación de sus profesores, incluidos los de inglés, lo que ha dado como resultado que los profesores con más antigüedad tengan una identificación muy fuerte, en donde el modelo, los programas y los planes de estudio han determinado la identidad de los profesores.

En las respuestas de los profesores a la entrevista se pueden detectar algunas categorías de análisis en donde se refleja de alguna manera esta identificación que se tenía con la comprensión de lectura, desde el valor que se le daba, la añoranza o nostalgia hacia la misma, hasta la apertura hacia la formación y profesionalización como profesores de cuatro habilidades.

- *Valoración de la formación de profesores en comprensión de lectura*

Sobre el tema de las actitudes hacia la formación de profesores, se puede identificar claramente que los profesores tienen una actitud positiva hacia la formación recibida durante la etapa de la enseñanza de la comprensión de lectura. Ellos reconocen y valoran la formación constante y de vanguardia que la institución les ha proporcionado para capacitarlos en la enseñanza de dicha habilidad. Esto se refleja en los elementos de

pertenencia e identidad en el discurso como: *nos hemos formado, hemos tomado, te vuelves a formar, etc.*

“...lo principal es que nos hemos formado en comprensión de lectura...”

“Cada semestre teníamos un curso de actualización...uno trabajaba estrategias para aplicar estrategias para aplicar las estrategias a la comprensión de lectura, para entender justamente esta habilidad... y cada semestre teníamos cursos interanuales y semestrales, los cursos con los que me he estado actualizando a lo largo de mis catorce años.”

“... en cuanto a la formación, la formación ha sido continua, este, la verdad es que en ese sentido la UNAM es muy benévola y nos da mucha... eeh, sobre todo en formación académica, yo creo que estamos a la vanguardia, digo ya teniendo la experiencia de la, de las escuelas privadas.”

“...Muchísimos cursos hemos tomado desde que acaba el semestre, desde primer semestre. Eso me llamó mucho la atención del CCH, que tiene muchos cursos desde que yo inicié en el CCH terminando cada semestre...cursos de preparación en diferentes rubros.

Si varios diplomados también...Estuve en una posición de escoger, hay veces que solo nos ponen uno, pero hay veces que si tenemos la posición de escoger..... ese diplomado me gustó...”

“...cuando llegué aquí me di cuenta con el programa y a partir de los cursos que era comprensión de lectura como que te vuelves a formar, como que la visión de inglés cambió y este, y esto propició pues, que acudiera yo a cursos de actualización en los que a los maestros no solamente nos dicen no sólo como se debe impartir la materia en cuanto a su enfoque en cuanto a lo que se pretende formar en los alumnos sino también los cursos de Modelo Educativo, Instrumentación Didáctica y todos esos cursos que de alguna manera pues, te van formando más en lo que es tu materia dentro del Currículum este, y del Plan de Estudios y del programa y de lo que se pretende en el perfil del egresado”

La actividad de formación docente en el CCH siempre ha sido considerada prioritaria, y como lo reconocen los profesores cada semestre en el período interanual e intersemestral se han impartido cursos y diplomados de diversos tipos. Díaz Barriga F. y Rigo M. (2002, p. 95) concibe que la formación de profesores es el *conocimiento profesional de los profesores* y “se articula en tres planos: *conceptual* (‘el saber’ o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el *práctico* (el ‘saber hacer’, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el *reflexivo* (el ‘saber por qué’ se hace algo, la justificación crítica de la práctica)”. En el CCH

la formación recibida ha abarcado los tres planos, quizá por esto es que los profesores refieren estar identificados con el modelo educativo del Colegio.

Los profesores reconocen haber tenido una formación sólida, al mencionar haber recibido *muchísimos* cursos de actualización y las bases para la comprensión de lectura, que hubo un *acompañamiento*, que se *dieron las bases*, así como que la comprensión de lectura les dio la *oportunidad de complementar su formación didáctica y pedagógica*. En este caso, los profesores se sentían seguros y con una formación sólida en la enseñanza de comprensión de lectura. Los elementos actitudinales mencionados por Ager (2001), que se aprecian aquí son el **cognitivo**, que es lo que los profesores saben y piensan respecto a su preparación en el Colegio, y el **afectivo**, lo que los profesores sienten.

“el enfoque en ese tiempo era comprensión de lectura, y mi carrera de Letras Inglesas era mucho del análisis del discurso, del significado ¿no?, entonces yo encontré mucho paralelismo y mucha aplicación a lo que yo podía hacer. Entonces...me metí de lleno, **hubo muchas oportunidades...**”

“... se dio la oportunidad de un programa de apoyo a la superación docente que se llamaba PAAS la VI generación, y éste programa que equivalía a una maestría en el Colegio, pues, **me dio la oportunidad de complementar mi formación pedagógica didáctica ¿no?...**”

“..., tuve la suerte de tener a unas maestras, en ese entonces **había un acompañamiento** por parte de maestros de carrera, que los maestros nuevos, este, tenían con ellos algunas entrevistas, sesiones, etcétera para saber cómo dar clases. Yo tuve la suerte de tener a muy buenas maestras y este, **me dieron las bases** para poder enseñar adecuadamente la comprensión de lectura...”

Se puede decir que el CCH ha sido una institución formadora de profesores, al menos en el área de comprensión de lectura en inglés, así lo reconocen los profesores. Esta posición coincide con lo que dice Ducoing, P. (2000, p.178), quien sostiene que la formación no solo compete a las instituciones, o a los formadores, sino también es una actividad que el profesor mismo debe propiciar; así se da un proceso de *inter-formación*. Así, algunos profesores complementaron su formación por cuenta propia. En este caso el componente **conativo**, es el que determina, en este caso una actitud propositiva hacia la comprensión de lectura, ya que implica que los profesores también tomaban la iniciativa en su

formación. Esto implica una mayor apropiación de la tarea que les era encomendada antes del cambio. Esto no quiere decir que a futuro no se pueda lograr con las cuatro habilidades, sino que posiblemente es cuestión de tiempo.

“...mucho de la formación que he tenido como parte del CCH ha sido dentro del mismo CCH... mi formación ha sido dentro del mismo Colegio... primero fue generada primero por el Colegio en la asistencia a cursos, participaciones, foros. Como que el Colegio, este, se preocupó por darme este aspecto de formación y ya de alguna manera como que me dio los elementos para yo profundizar pero ya de manera independiente en algunos de ellos. Esa ha sido lo rico en esto que me ha dado pero yo también por mi cuenta me ha dado ciertos elementos para yo poder seguir investigando por mi propia cuenta”

La formación docente recibida en comprensión de lectura se continuó no sólo a través de cursos, sino también en acciones en donde se aplica lo aprendido.

“... En el CCH siempre he tratado de estar actualizada, constantemente estoy en cursos, entonces generalmente tomo dos cursos cada semestre, y diplomados, y también estoy trabajando constantemente en grupos de trabajo, o sea no he dejado desde que empecé, que ya tiene como ocho años no he dejado de... Sí, y de participar en los grupos de trabajo.”

El grado de cercanía o de manejo de la comprensión les daba la posibilidad participar y emplear los conocimientos teórico prácticos con confianza y seguridad. Los profesores tenían un fuerte apego a la enseñanza de esta habilidad, lo que provocó que cuando se pasó a la enseñanza de las cuatro habilidades, ellos reflejaran cierta añoranza.

- *Nostalgia*

Como resultado del trabajo realizado por la institución, como por los profesores en su formación en comprensión de lectura, se observa una añoranza hacia lo conocido, hacia lo que se dominaba; en donde los profesores de alguna o de otra manera sabían que se tenían resultados positivos.

“...esa formación que nos habían dado en comprensión de lectura, los que la vivimos, yo creo que hacíamos un excelente trabajo...”

Al utilizar el adjetivo excelente se muestra una alta valoración a lo que se hacía. Ante el proceso de adaptación a la nueva orientación de la materia surge como un proceso natural, la evocación hacia el pasado. De acuerdo con una investigación de Routledge, C. y cols. (2011,) la nostalgia puede ser de gran valor cuando las personas se enfrentan a ciertos cambios en su vida, proporciona una visión positiva del pasado proporcionando significado y seguridad a lo que hace, esto ayuda a desarrollar un mayor sentido de bienestar. Esta visión positiva del pasado les proporciona a los profesores seguridad y autoestima sobre su desempeño al enseñar cuatro habilidades.

- *Resistencia al cambio*

También es necesario mencionar que debido a la certeza que se tenía en comprensión de lectura, en cuanto a que todo era muy preciso y a que los profesores ya dominaban muy bien la enseñanza de la habilidad lectora, algunos profesores tenían cierta resistencia al cambio, probablemente por el apego que se tenía a la comprensión de lectura, pero también cabe la posibilidad de que al dominar la enseñanza de esta habilidad, los profesores estaban en una zona de confort y ahora el volverse a formar en la enseñanza de cuatro habilidades implicaba un nuevo esfuerzo, que tal vez algunos profesores ya no estaban dispuestos a hacer.

“...Pero también hay algunos profesores que y tienen tiempo es que a veces no quieren tomar los cursos o la formación se resisten un poco más esto porque ya teníamos una formación muy clara, muy precisa y ahorita es volver a estudiar...”

Al mencionar que se tiene que *volver a estudiar*, implica volver a capacitarse y actualizarse para adaptarse a las nuevas circunstancias.

- *Necesidad de formación en cuatro habilidades*

Por otro lado, los profesores manifiestan una actitud de insatisfacción hacia la formación recibida para la enseñanza de las cuatro habilidades. Ellos refieren una necesidad de formación, la cual no han recibido, o al menos no la han recibido adecuadamente, esto se muestra en expresiones que se repiten como, *necesitamos una actualización*. Esta actitud es motivada por sentimientos de inseguridad e inequidad ante las nuevas condiciones.

“...pues todos los maestros que habíamos estado durante mucho tiempo dando comprensión de lectura pues habíamos perdido la práctica de hablar el idioma y bueno era totalmente diferente como dar las clases de cuatro habilidades.... cómo le voy a hacer no, y me voy a tener que actualizar, me voy a poner a practicar..., entonces lo primero que tiene que hacer uno es este, también ponerse al día en.., este por ejemplo en métodos de enseñanza,... en ponerse al día con las propias habilidades del habla, de la escucha, ehh, a mi me parece que necesitamos una actualización de cómo en estos momentos se está dando, estas cuatro habilidades... eso implica que debe haber una actualización y a nivel de dar las clases cómo equilibrar las cuatro habilidades y también saber qué es lo que vamos a enseñar ¿no?...”

“... a mi me parece que necesitamos una actualización...”

Los profesores del CCH están conscientes de esta desventaja, y aunado a la falta de práctica en la enseñanza de cuatro habilidades, ellos manifiestan esta necesidad de volverse a conectar con la lengua inglesa después de haberse enfocado únicamente a la enseñanza de la comprensión lectora.

“...yo creo que sí eeh la, la eeh la formación ahorita debería de enfocarse a las cuatro habilidades... y yo creo que pensar un poquito en los profesores que tenemos más tiempo eeee para volver a retomar... sí sería importante y que nos ofrecieran también eeh, esa formación específica para profesores que dieron comprensión de lectura... Así como se daba la comprensión de lectura para maestros que nunca habían dado comprensión de lectura ahora podría ser dar cuatro habilidades para los que daban comprensión de lectura, yo creo que necesitamos retomar todos esos aspectos”

En algunos casos los profesores inclusive emplean intensificadores como; *necesitamos mucho* o *muchísimos* para referirse a la fuerte necesidad de formación docente.

“...actualmente, ahorita los maestros de inglés necesitamos muchísimo, muchísimo trabajo, yo soy, me encuentro entre ellos, necesito mucho trabajo y más práctica en speaking y en listening”

“...Pues yo creo que implica muchas cosas, por un lado implica la actualización de los profesores que es bien importante...”

Se puede observar que los profesores de inglés ven como un hecho que la formación, además de ser real (este concepto no se exploró más allá de haber sido mencionado por una profesora), debe enmarcarse en el Modelo Educativo del Colegio, e inclusive plantean

la propuesta de cuándo recibir esta formación –en los períodos intersemestral e interanual.

“... la planta docente requiere la, de una actualización constante, pero una actualización real...”

“Está muy cercana pero la práctica de speaking y listening es muy necesaria para todos nosotros como maestros, yo sí creo que sería conveniente que en los periodos intersemestral, interanuales más que hablar de un club de conversación, un curso para promover esas habilidades.”

Además expresan la necesidad de formarse a través de un contacto más directo con la cultura anglosajona a través de convenios con universidades extranjeras e inclusive con cursos de inmersión. Casi la totalidad de profesores no son nativo-hablantes, lo que para algunos autores como Prabhu, N.S. (1987) podría ser una desventaja, que por el otro lado puede ser subsanada a través de la actualización continua en la lengua meta.

“...entonces yo creo que si ha faltado eso para la actualización del docente, no solo los cursos que podemos tomar aquí o en otro lado sino los contactos con universidades, con institutos, con este, con las instancias correspondientes para que los profesores de lengua podamos acudir a cursos en el extranjero, podamos tener cursos de inmersión, eeh, podamos tener la experiencia real y concreta de practicar la lengua que estamos enseñando ¿no? entonces, yo siento que no se ha visto esa situación, siento que aún no se..., pues no se da la seriedad a las necesidades reales de nosotros como profesores de inglés...”

Al estar conscientes de sus necesidades de formación, está presente el componente **cognitivo** de las actitudes. La posición de los profesores es reiterativa, además saben que el cubrir las necesidades de formación no es un proceso inmediato, sino que requiere de tiempo y esta formación debe de estar en congruencia con el Modelo educativo del colegio y con los programas de estudio. Cabe aclarar que al momento de realizarse la presente investigación todavía no se contaba con el programa de la materia, por lo que la formación todavía no tenía una dirección clara.

“... Yo quiero enfatizar eso, se requiere tiempo, ningún cambio es, eeeh, al ser tan repentino, no quiere decir que inmediatamente se va a poder solucionar todo, son muchas cosas a las que hay que darle tiempo para esta transición, y hay que formarse mucho en este terreno si bien la mayoría de los profesores, en una gran mayoría, trae la experiencia y la formación de enseñanza del inglés, siempre eeeh, vivirlo dentro del CCH es diferente porque tenemos que ajustar el modelo educativo...”

“...yo creo que se debe tener tiempo para formación, y para eeeh, poder consolidar de una mejor manera este programa que se genere...”

Como todo proceso de cambio, los profesores entrevistados reflejan la incertidumbre que tenían en ese momento, al haberse formado como profesores de comprensión de lectura, dicen tener ciertas limitaciones para la enseñanza de las cuatro habilidades, lo cual es consecuencia de haber estado tanto tiempo dedicados a la enseñanza de dicha habilidad, sin embargo muestran una actitud de apertura hacia la nueva situación a la que se tenían que enfrentar. Su posición es de apertura, ya que proporcionan alternativas para prepararse a la nueva orientación de la materia, en primera instancia esperan que la institución les brinde las herramientas de actualización necesarias, pero de no ser así, ellos están dispuestos a tomar la iniciativa.

- Actualización fuera del Colegio

Ante la necesidad de formación en cuatro habilidades, algunos profesores están dispuestos a la acción, que es el elemento **conativo** de las actitudes (Ager 2001), esto lo reflejan con una actitud de apertura a la preparación en la enseñanza de cuatro habilidades y lo demuestran al emplear verbos que implican acción como *pedí, traté, volví* etc. Lo que motiva a tener esa actitud propositiva, son la necesidad de integración a la nueva orientación y la necesidad instrumental para mejorar su competencia en la lengua y mejorar su desempeño como profesores de lengua inglesa.

“...yo trabajaba comprensión de lectura pero no cuatro habilidades, pues yo traté de prepararme por mi cuenta, compré libros, este, platicaba con los maestros para ver cómo estaban viviendo esto y me decían que, pues este, que de repente también ellos se sentían atados a seguir paso a paso todas las actividades ¿no?...”

“...yo también hice el teachers en el Anglo, tengo el teachers del Anglo, eeh el año me dieron una beca más, bueno yo la pedí para actualizarme para las cuatro habilidades porque realmente estos doce años han sido formación en cuatro... en comprensión de lectura, en comprensión de lectura.... digo en el caso mío, yo la verdad si fue una preocupación cuando dijeron bueno es comprensión de lectura, a pesar de que yo di dieciocho años cuatro habilidades eeh, doce años o diez años sin haber, este dado cuatro habilidades, pues si me preocupó, solicité mi beca y en el Anglo hice mi, el teachers y volví a retomar...”

“...Sí, yo ya estaba preparado, sobre todo que como yo ya había dado clases en las cuatro habilidades no sentía mucho el cambio en el sentido metodológico porque ese yo ya lo había vivido...”

Al analizar este nivel ontogenético podemos concluir que los profesores atraviesan un proceso que se podría llamar de adaptación en donde parten desde posiciones de comodidad y de seguridad que tenían en la enseñanza de la comprensión lectora, después pasan por una etapa en la que se enfrentan a la realidad y están conscientes de sus deficiencias en lengua y en la didáctica que se requiere para la enseñanza de las cuatro habilidades. Posteriormente pasan a la etapa en donde “solicitan” esa preparación que les hace falta, y algunos profesores inclusive dan un paso más allá, tomando la iniciativa capacitándose por su cuenta en otras instituciones o con otros recursos que el CCH hasta ese momento no les había brindado. Esto les permite ubicarse, con más seguridad y herramientas, a las nuevas condiciones que tenían que enfrentar de una manera un tanto abrupta.

1.3.3. Nivel microgenético

El nivel microgenético se refiere a las actividades concretas que se llevan a cabo en un espacio de tiempo determinado, en este caso se refiere al momento del cambio de orientación de la asignatura de inglés en el CCH. En las entrevistas se reflejan específicamente los conocimientos, ideas, sentimientos y acciones de los profesores que dieron como resultado sus actitudes ante ese evento y ante los elementos que lo acompañaron.

1.3.3.1. Actitudes hacia el momento del cambio

Este es definitivamente el tema central de este trabajo, la actitud de los profesores respecto al cambio de orientación de la materia, de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de cuatro habilidades. A este respecto los profesores manifestaron tener una actitud positiva a este cambio. Al aplicar el cuestionario de actitudes, los resultados fueron que el 79% de los profesores estaban totalmente de acuerdo o de acuerdo con que era mejor enseñar a los alumnos cuatro habilidades que comprensión de lectura. Las respuestas de la entrevista confirman este resultado. Los profesores fundamentan su actitud en las emociones que tienen hacia el cambio, en términos de Ager (2001) es el elemento **afectivo**, el cual se relaciona con los sentimientos del profesor e inclusive con los del alumno, ellos emplean expresiones como: *agrado, gusto, alegría, contento*.

“...Si que a mí me parece positivo en general todo este cambio, me parece muy positivo...”

“...yo estoy contenta con el cambio, a mí me parece que es bueno que se haya dado el cambio...”

“Pues a mí me pareció bueno, yo me sentí muy ...si veía yo la necesidad de cambio...”

“...que todos los cambios son buenos, eeh, yo creo que no se sataniza que se haya cambiado a... yo creo que podemos lograrlo, podemos rescatar esa parte de la comprensión para solucionar su necesidad inmediata, y es mi punto de vista, este, pero bueno hay bastante trabajo que hacer.”

“Yo veo que los alumnos lo reciben con agrado...”

“...En general creo que están muy contentos, lo recibieron con mucho agrado, era lo que esperaban”

Aunque algunos profesores están totalmente de acuerdo con el cambio, están convencidos de que la lectura es fundamental para la formación de los alumnos.

“Yo pienso que fue un cambio positivo, pienso que es bueno para los chicos, aunque reconozco que es necesario que ellos aprendan a leer más...”

“Si me gusta pero si pienso que debe de, cada maestro como que debe de hacer hincapié en la lectura...”

Los profesores también manifiestan conocimiento respecto a la necesidad del cambio, ellos están conscientes de que enseñar cuatro habilidades es necesario. Aquí se aprecia el elemento **cognitivo**, al utilizar modalizadores apreciativos como: *bueno, interesante y necesario*, respecto al mismo cambio.

“Pues a mí me pareció bueno, yo me sentí muy ...si veía yo la necesidad de cambio...”

Además reconocen que aunque están de acuerdo con el cambio, al ser una transición requiere de tiempo para adaptarse a él y eliminar el conflicto.

“...todo eso ha generado una serie de cambios que han sido un poco eeh, digamos que interesantes en el sentido de que han sido muy...fueron muy , salieron así como muy inmediatamente, han sido muy inmediatos y bueno pues, hemos tenido que estar procesando esa información porque ha sido un cambio que llevábamos mucho tiempo, bueno por lo menos yo, de enseñar comprensión de lectura y de repente nos cambiaron el, la orientación de la materia, y esto ha provocado un poquito de, en este momento de conflicto pero esto tiene que llegar a ser subsanado no? , porque bueno a mí me agrada el enfoque de cuatro habilidades pero yo creo que esta es una transición y como transición pues que requiere tiempo...”

“... yo creo que también afecta a todo el proceso de enseñanza aprendizaje ¿no? es totalmente diferente conceptualizar que ahora se le debe dedicar el tiempo a las otras habilidades, antes solo se le dedicaba a una, y eso si ha generado después de venir de totalmente del desarrollo de una sola habilidad estar compenetrado, tener que trabajar con las otras habilidades si representa un cambio ¿no?...”

Sin embargo esta actitud positiva no deja del lado los sentimientos de incertidumbre y desconcierto que provocó el cambio. Los profesores en casi todos los casos expresaron

sentirse (elemento **afectivo**): *sorprendidos, temerosos, con miedo, con angustia, a la expectativa, angustiados, desinformados, no preparados, etc.*

La incertidumbre de acuerdo con Furnham, (1994), citado en González, M.; Cubas, R.; Rovella A. M. y Darías, M. (2006, p.403), es parte del concepto más amplio de ambigüedad, y esta a su vez es “el modo en que una persona percibe y procesa la información sobre situaciones ambiguas cuando se enfrenta con una variedad de señales no familiares, complejas o incongruentes”. En este caso el profesor se enfrenta a una situación no familiar, y debido a esto le resulta compleja.

“..., yo pienso que fue una mezcla entre alegría e incertidumbre y expectativa, una mezcla, un poquito también de angustia también, bueno de que es lo que va a pasar cómo le voy a hacer no, y me voy a tener que actualizar, me voy a poner a practicar...”

“... lo viví sorprendida, si sorprendida porque, fue como señalo de inmediato en la transición y ha costado un poquito de trabajo ¿no? porque he nos enfrentamos ante la falta de un programa y eso al principio generó mucha, pues en lo particular generó mucha zozobra...”

“...primero fue algo muy sorprendente, ¿no?... todavía era como cuestión de rumor...”

“...esta primera parte que tendría que haber sido de planeación, diagnóstico pues la vivimos aisladas, la vivimos un poco con temor de ¿qué era lo que iba a pasar si es que iba a pasar algo o no? ¿si es que iba a ser un cambio?”

“...yo lo viví de manera temerosa del futuro, de que iba a pasar. La segunda etapa pues fue de shock, cuando finalmente un mes antes del inicio del semestre se dijo que sí iba el cambio, que sí se iba a contratar, a duplicar la planta docente para que los grupos se volvieran de veinticinco, y que íbamos a empezar sin programa, sin conocer el material y sin la formación adecuada a todos los docentes, fue un poco como un shock, también de miedo, de decir, entonces ¿cómo le vamos a hacer? ¿cómo vamos a enfrentar este cambio tan súbito y tan importante, no? ...Entonces, básicamente pues no fue el mejor inicio en lo personal, esa, esa, ese primer año digamos, esos primeros meses del cambio, de la transición”

“estoy un poco frustrada con el cambio, eeh, creo que no soy la única, pero bueno, yo estoy un poco frustrada porque siento que... tenía un logro más concreto con comprensión de lectura que con las cuatro habilidades, como que saben un poquito de listening, un poquito de grammar, como cuando llegan de secundaria, yo creo que está costando trabajo lograr o avanzar...”

Los sentimientos de incertidumbre se manifiestan cuando los profesores dicen sentirse temerosos o con miedo en cuanto a una orientación que guíe su quehacer docente con el nuevo enfoque de la materia. Estos sentimientos, que corresponden al elemento **afectivo** de las actitudes (Ager 2001), se manifiestan porque este cambio, según los propios profesores, se dio de manera muy repentina, no se preparó a los profesores ni tampoco se les daba certidumbre sobre cómo se iba a dar el cambio, en qué condiciones y qué logros y qué niveles se alcanzarían, como se aprecia en los siguientes registros:

“ Brusca, repentina y si como, permítame la comparación, este como cuando te vas a aventar a la alberca y de repente te empujan y esperabas el, el estar allá adentro y te dicen de repente nade, flote y llegue a la orilla ¿no? , entonces este, como que es ese choque inesperado en cierto sentido...”

“...es un poco como ir con los ojos cerrados, a ciegas de que vas caminando pero no ves lo que tienes más adelante ¿no?...”

Y respecto al mismo cambio dijeron que fue *abrupto, desconcertante, diferente, muy inmediato, no preparado*, etc. Este cambio en general es evaluado como positivo pero los profesores sienten que no estaban preparados, y como se aprecia esta actitud tiene una carga predominantemente afectiva.

“...de alguna manera a mi me pareció buena la idea de que se dieran las cuatro habilidades... alumnos pero también estaba la incertidumbre ¿no? de cómo iba a ser este cambio porque era muy repentino... era totalmente diferente como dar las clases de cuatro habilidades”

“Yo creo que si era necesario ampliar el programa a cuatro habilidades, sin embargo considero que fue un tanto sorpresivo...”

“...Entonces al principio pues si implicó el esfuerzo de preparar la clase, de cómo voy a abordar estos temas con los chicos y si implicó mayor esfuerzo”

“...Es un cambio muy muy fuerte, simplemente el objetivo, ahora ellos al finalizar el cuarto semestre, pues deben expresar muchas cosas...”

“... yo lo vi un tanto sorpresivo y también abrupto...”

Los profesores también manifiestan actitudes respecto a la posición o acciones que tomaron los responsables de guiar el cambio. Con base en lo que ellos sabían (elemento **cognitivo**), por experiencia propia tienen una actitud crítica hacia las acciones emprendidas, ya sea por la institución o por las autoridades

“...al principio no querían que implicara un cambio estructural, o sea, al principio institucionalmente parecía que podíamos los profesores en el aula cambiar de enfoque de comprensión de lectura hacia cuatro habilidades sin necesariamente tocar el programa, y por lo tanto no se vería afectada la estructura curricular general de las demás materias,,,”

“...yo lamento queee las autoridades hayan visto venir este cambio y no nos hayan preparado a los profesores eeh, yo siento que el cambio se dio de manera muy brusca, que fue un cambio que si veíamos venir , pero como no teníamos información de cuando realmente empezamos... yo creo que no hubo la suficiente discusión por parte de los profesores, sobre todo con autoridades, con jefatura, con las personas que están involucradas para hablar de lo que se venía, de lo que se esperaba, de los cambios que implicaba y de todo el reajuste que teníamos que hacer porque eeh, es como si un barco que va en cierto eeh, hacia cierto lugar y de repente hay que empezar a girar a girar a girar porque vamos a uno diferente ¿no?, entonces eeh yo creo que la verdad el cambio si fue brusco, no fue preparado... y por ello han surgido muchas situaciones de duda, de, de falta de información y de, y de situaciones que podían haberse resuelto si se hubieran previsto, si se hubieran anticipado y estaríamos creo que yendo de mejor manera y no como ahorita, a veces siento que vamos un poco lento y... pues tratando de solventar o de resolver ciertas situaciones que surgieron”

Asimismo manifiestan que tomaron una actitud de reclamo respecto a la falta de condiciones apropiadas para el cambio. Este reclamo se vio concretado en acciones concretas. El elemento predominante en esta actitud es el **conativo**, y se puede ver en expresiones como *hicimos*, *reclamando*, y *tuviéramos*.

“... Entonces finalmente hicimos ver a las autoridades que la falta de programa tenía un peso en la normatividad, no nada más, digo lo más importante era pues la labor docente, pero también tenía un peso específico, incluso en cuestiones administrativas”

“...ya había un movimiento que estaba reclamando toda esta claridad, todo este apoyo por parte de la institución, y en ese sentido fue un momento clave porque, bueno, yo creo que se pudo organizar...”

“...de mi parte pues una resistencia al cambio de enfoque, no por el cambio de enfoque en sí, sino hasta que no tuviéramos las condiciones adecuadas”

Otro aspecto importante ante el cual los profesores manifestaron una posición de reprobación fue la falta de una guía o programa para orientar la enseñanza de las cuatro habilidades. Esta posición se fundamenta en la experiencia de los profesores en la enseñanza de comprensión de lectura en donde ya tenían un programa muy bien definido, como ellos mismos lo señalan en el apartado anterior. En el momento del cambio no se contaba con programa o algo parecido. Lo que se tenía como punto de partida era el libro Top Notch de la editorial Pearson, el cual no fue bien recibido por los profesores que estaban acostumbrados a trabajar bajo un programa de estudios y con materiales apegados a los programas elaborados por los mismos profesores de inglés del CCH.

“...fue algo de lo que yo cuestiono mucho, que este, que si vamos a tener un cambio tan importante y el programa es nuestro eje o nuestra columna vertebral, no hayan propuesto que hubiera pues una voz o una propuesta o algo, o sea realmente el primer año trabajamos con un material que fue asignado, de alguna manera impuesto porque no hubo opción, no tuvimos opciones y este, y eso implico que, que los maestros estuviéramos un poco como desconcertados o desencanchados o tratando de adecuarnos al cambio ¿no? como que fue una adaptación”

“Algunos maestros se quejaron de que era una imposición, otros maestros estaban a favor porque decían que si no había programa era bueno tener un material en común para que no se desviara la atención de los alumnos con cosas improvisadas. Yo en ese año, yo este, yo estuve en desacuerdo con que no hubiera un programa porque vamos, el maestro siempre parte del programa, este del programa que les dan”

A pesar de tener una posición crítica, es de destacar que tienen una actitud de aceptación para que el cambio de enfoque de la materia pueda tener éxito sin perder el contexto del modelo educativo del CCH.

“...este cambio que se dio de manera abrupta, que creo ha sido benéfico siempre y cuando se actualicen los profesores, por un lado, que todo el mundo tenga la responsabilidad de que estas clases son basadas en el modelo del Colegio para empezar, y que esto no se convierta en un escuela de idiomas porque esto no es lo que estamos enseñando y que pues todo el mundo, aportemos algo porque sí se va hacer un programa debe de ser de provecho para todos”

Las actitudes de los profesores, identificadas en este apartado, pueden ser explicadas como respuesta a diversas motivaciones. Para explicarlas se tomó como base la categorización que propone Ager (2001, p.12) sobre las motivaciones para llevar a cabo un plan o una política lingüística. Estas son, la identidad, ideología, imagen, creación, inseguridad, inequidad, integración y la motivación instrumental para el mejoramiento. Con base en esta categorización podemos detectar las motivaciones más evidentes que integran los tres componentes actitudinales: cognitivo, afectivo y conativo.

Las motivaciones que parecen estar detrás del elemento cognitivo son la ideología o los pensamientos de los profesores respecto al uso de la lengua, así como a su aprendizaje y enseñanza; la necesidad de que los alumnos tengan una mejor imagen académica, es decir que estén mejor formados; la necesidad de integración a un mundo globalizado y la necesidad de logro hacia mejores oportunidades laborales. Por otro lado, las motivaciones que están detrás del componente afectivo son: la motivación de identidad, cuando los profesores manifiestan un apego hacia lo que estaba consolidado, hacia la comprensión de lectura; la inseguridad cuando claramente los profesores dicen que se sienten temerosos, angustiados, desconcertados, sorprendidos, etc.

Las motivaciones que soportan al componente conativo son la necesidad de actuar propositivamente para que el nuevo enfoque llegue a buen término y cumpla con los objetivos propuestos considerando la filosofía y el modelo del CCH.

El momento del cambio, provocó una mezcla de pensamientos y sentimientos que están relacionados con la historia del profesor, con el contexto de la institución y con el espacio social que planteaba la necesidad del cambio hacia las cuatro habilidades. Los profesores, a través de su discurso, intentan reflejar esa convergencia de acontecimientos en los que en ese preciso momento estaban inmersos.

1.3.3.2. Actitudes hacia los recursos materiales y apoyos académico - administrativos

La actitud de los profesores respecto a los recursos materiales y a los apoyos administrativos, en un primer momento, tiende hacia una actitud negativa, porque si bien aceptan que los recursos tecnológicos (grabadoras y cañones) y de apoyo al aprendizaje, como laboratorios y mediatecas, son los adecuados, son suficientes y están a la vanguardia, éstos no han sido utilizados de la mejor manera, no se han explotado adecuadamente. Sin embargo los profesores muestran una disposición a la actuación (elemento **conativo**), a mejorar esta situación y trabajar para solucionar estos problemas. En contraste, en los resultados del cuestionario de actitudes, el 48% de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las acciones tomadas, mientras que sólo el 16 % está en desacuerdo. El resto de los profesores dieron respuestas neutrales. Esta discordancia entre la entrevista y el cuestionario de actitudes aparentemente se debe a que si bien los profesores aceptan con agrado los nuevos recursos, cuando tienen oportunidad de expresarse en la entrevista, ellos hacen referencia a las deficiencias en el uso de los materiales y recursos tecnológicos.

“...se tienen más recursos, definitivamente, este, a partir de la construcción de ciertos edificios con las facilidades, bueno, se tiene ya lo que es este, la tecnología, el problema que existe siempre, bueno, es que a veces la tecnología no siempre funciona ya al nivel del profesor cuando se enfrenta en su salón de clases a veces hay problemas ¿no?...”

“...También con la implementación de recursos como las mediatecas y laboratorios de idiomas que tampoco estaban listos, y que tampoco sabíamos bien a bien cómo iban a apoyar nuestro trabajo en el aula”

“...pero por ejemplo en mi plantel los primeros semestres los maestros no tuvieron grabadoras...Entonces lo que hicieron algunos maestros fue comprar porque no eran suficientes las que tenían ya en audiovisual no eran suficientes para que todos los maestros por ejemplo, y también cañones, me parece que todavía no, este los pusieron apenas en este semestre, entonces teníamos en el material ideas pero no los podíamos utilizar (inaudible) adecuados, y bueno lo de las mediatecas que también a mi me parece un auxiliar importante para la enseñanza del inglés, pero siento que no hay, no han sido explotadas a su máximo...”

“...no importa que se tenga el equipo a la mano el profesor es el constructor y el que va dirigiendo ese aprendizaje en los alumnos. Pero eh, cuando los profesores hemos intentado eehh recurrir a ese tipo de apoyos, hablo de grabadoras, hablo de cañones, hablo de, de pues de los apoyos para la didáctica, este, hemos encontrado más veces obstáculos que facilitadores”

Los profesores están conscientes del papel que les corresponde al expresar que son ellos quienes deben actuar para poder utilizar adecuadamente los recursos, como la mediateca y los laboratorios, y sacar el mejor provecho de los mismos. La actitud de aceptación hacia la apropiación de los medios (elemento **conativo**) es evidente cuando dicen: *es labor de nosotros, vamos a llevar a los alumnos, vamos a aprovecharlos*, etc. Los resultados del cuestionario de actitudes confirman esta actitud, ya que el 74% de los profesores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los laboratorios apoyan la adquisición de la lengua inglesa, mientras que el 70% dice que la mediateca cumple con esta función. En la historia del colegio los profesores han jugado un papel activo en el desarrollo de los objetivos del Colegio, sin embargo se hace necesaria la formación docente, primero para estar capacitados en la enseñanza de las cuatro habilidades, y posteriormente para aprovechar los recursos disponibles, para ello señalan la necesidad de formarse en el uso de los implementos tecnológicos y la importancia de hacer un uso idóneo de ellos, así como de tener acceso a los mismos. Los siguientes registros resaltan este punto.

“... yo como profesora observo como que éste es como un primer paso, como que el apoyo en cuanto a mobiliario o infraestructura o equipo es como que la primera parte ¿no?...”

“..., yo noté como que había una separación entre las clases y mediatecas, de hecho mucha gente no entiende que mediateca es una sala de auto acceso y unos este, se rehúsan a ir y otros este, decimos ¿a qué hora vamos?”

“...Bueno la mediateca se debe de entender que es una, es de auto acceso, que quiere decir que los alumnos deberían de ir o deben de ir por su cuenta eehh, aunque también es un poquito de labor de nosotros, nosotros los maestros generalmente les decimos que es la mediateca por lo que hemos visto, para que les serviría, y yo les digo vayan, sobre todo a los que están más interesados, vayan, conozcan, aprendan más... y yo pienso que es importante llevar a los alumnos al laboratorio porque es una extensión de tu salón...”

“...Yo creo que el cambio ha sido bueno, eh, los recursos tecnológicos, sobre todo tecnológicos estamos a la vanguardia, y se dieron los cambios para mejorar, para el

beneficio de las cuatro habilidades, realmente de, del idioma. Tenemos ahorita los apoyos, yo creo que los apoyos que se están dando son muy buenos, son excelentes y vamos a aprovecharlos, en ese sentido es a lo quemr refiero, los maestros que ya teníamos más tiempo ahorita tomar todos esos apoyos porque la tecnología está a la vanguardia ahorita en nuestra escuela...”

Con respecto a los libros de trabajo, los profesores entrevistados tienen una actitud crítica, ya que mencionan que fueron impuestos y que no reflejan lo que se busca en el Colegio. Como se mencionó anteriormente, cuando se habló de las actitudes ante la falta de un programa, el libro que se asignó fue el libro *Top Noch*, el cual era de una editorial comercial y no había sido diseñado con base en las necesidades y características de los estudiantes del CCH. Esta decisión no permitía la libre elección de materiales para la impartición de la cátedra por parte de los profesores. Además los profesores hacen referencia a la tradición que se tenía de desarrollar materiales propios para las necesidades del Colegio, lo cual implicaba un trabajo arduo y de integración, no solo con la materia sino también con el modelo del CCH y con los otros profesores. En el cuestionario de actitudes las respuestas de los profesores están divididas. El 48% dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los libros que se estaban utilizando, el 33% respondió no estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 19% en desacuerdo o en total desacuerdo. En el discurso de los profesores se dan las razones del rechazo a los materiales.

“...esto es importante, este los materiales, en el sentido de que he pues nosotros trabajábamos, este, con nuestros propios materiales que elaborábamos y en algunos casos el mismo Colegio se generaban sus propios materiales, y ahora tenemos que trabajar debido al cambio que fue tan de improviso, tan de repente, pues tenemos que trabajar con materiales comerciales que a lo mejor no reflejan lo que todavía estamos buscando como Colegio...”

“...sea realmente el primer año trabajamos con un material que fue asignado, de alguna manera impuesto porque no hubo opción, no tuvimos opciones...”

Otra de las acciones que se tomaron durante este cambio de orientación de la materia fue la división de grupos, de 50 alumnos aproximadamente, que se tenían cuando se daba

comprensión de lectura, se pasó a 25 como máximo. Esto provocó una actitud favorable hacia esta acción, aunque sólo fue mencionado por un profesor. En el cuestionario también se observa esta actitud, ya que el 95% de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el tamaño del grupo bajo la nueva orientación.

“...el Rector dio presupuesto para que se abrieran las mediatecas, los laboratorios en cada plantel, suponiendo que quizás con eso los chicos iban a aprender más, y bueno por supuesto la división de los grupos de tener cincuenta y cuatro a tener veinticinco es una gran ayuda...”

En cuanto a los apoyos de tipo administrativo, la actitud tiende a ser crítica al considerar que se requiere de un apoyo más estructurado y organizado e inclusive se percibe que las autoridades no muestran un interés real. En general, se puede decir que hay una actitud de aprobación hacia el aumento en los apoyos materiales, pero una actitud de rechazo en cuanto a cómo han sido manejados por parte de las autoridades y ante la falta de más apoyos. En el cuestionario de actitudes, como se observa en el reactivo 21, el 59% de los profesores estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con la infraestructura administrativa que apoya la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa (coordinadores, jefes de mediatecas, técnicos, etc.), el 17% eligió la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 16% eligió las opciones de desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Hay una coincidencia en los resultados de ambos instrumentos, aunque la entrevista nos deja ver con detalle cuáles son las particularidades de las actitudes, especialmente, las actitudes de crítica hacia los apoyos administrativos. Al estar basada en experiencia propia, el componente **cognitivo** es el que predomina en las actitudes de los profesores como se observa en los siguientes registros.

“...por ejemplo con el apoyo de otras instancias que no es un rechazo del apoyo en sí, sino es una demanda de apoyos más estructurados, más organizados, más relacionados con las necesidades de la institución, o incluso los mismos recursos como mediatecas y laboratorios pues no tiene que ver con un rechazo a esos edificios, a esos recursos materiales y académicos, sino más bien una demanda, pues de lo mismo, de una mejor organización y una mejor comprensión de cómo pueden apoyar la práctica docente”

“...también podría mencionar que en las autoridades a veces yo no siento ese interés real, diría yo real, de que la docencia mejore o que los alumnos realmente aprendan. A veces sentimos más que manejamos cifras y manejamos, este, términos pero en la vida real el

profesor se enfrenta a muchas circunstancias problemáticas que debe resolver finalmente el solo ¿no?...”

“..., si creo que además de la construcción de un edificio nuevo o de un laboratorio de idiomas o un mediateca, este, los docentes todavía necesitan mucho más apoyo”

En este apartado de actitudes hacia los recursos materiales y apoyos académicos administrativos que se han dado a partir del cambio, en general, los profesores están de acuerdo en que han sido buenos, por ejemplo, los recursos tecnológicos, los laboratorios, las mediatecas, la división de grupos representan una gran ayuda para la enseñanza de la lengua, sin embargo también se plantea que el manejo de los mismos y su organización no ha estado a la altura de los recursos materiales. Tal vez la premura con la que se implementaron todos los cambios no haya hecho posible que todas las piezas involucradas avancen al mismo ritmo y es cuestión de tiempo y de preparación para que las nuevas condiciones sean óptimas.

1.3.3.3. Actitudes sobre la percepción de otras áreas ante el cambio

La actitud hacia cómo perciben los profesores de las otras áreas académicas los cambios que se han dado en inglés es positiva, de acuerdo a lo expresado por los profesores entrevistados, porque de ser un área antes casi inexistente, ahora tanto profesores de otras áreas como autoridades, han puesto los ojos en lo que sucede en inglés. Esto los profesores lo perciben como algo positivo porque ahora se tiene más presencia y más visibilidad, y se sabe que el área de inglés existe y que se está haciendo trabajo. Esta percepción de los profesores se refleja en los siguientes registros:

“...entonces si pasamos a ser este, mucho más interesantes, según yo en este momento, yo creo que después al igual que las otras materias todos vamos a estar conviviendo, simplemente como que la luz está hacia nosotros...”

“...ha sido muy positivo porque por un lado es la primera vez que nos ponen atención e hicieron unos edificios para inglés, lo que antes no existía, por otro lado eeeh, la gente empezó a voltear, la gente de otras áreas, se dieron cuenta que existía inglés...”

“..., yo creo que lo ven bueno, lo ven bueno porque siempre la idea que tenían los demás profesores y eh, todo mundo en general, este era que si no hablas pues no sabes inglés. Ahorita ven que bueno ya hay muchas actividades...”

“Creo que inglés ha sido un grupo de profesores que se ha mantenido un poco al margen, creo que no hemos, este, aún tenido la participación activa que debíamos...tenemos una historia de ser una materia requisito ...y después, este, sí empezamos a tener un poquito más de peso en cuanto a créditos en el en el historial académico de los alumnos, pero realmente hemos sido un gremio o un grupo que ha ido creciendo poco a poco y adquiriendo poco a poco más presencia con las otras academias ¿no?, pero creo que sí nos hace falta, que nosotros tengamos más presencia, que nosotros salgamos ya de nuestra academia y digamos aquí estamos los de inglés y podemos preparar esto o podemos presentar esto... entonces inglés creo que poco a poco está teniendo presencia pero nos falta aún, nos falta aún que nos conozcan más”

“...: Pues ha tenido su parte positiva y su parte negativa, yo creo que la parte positiva es la atención ¿no?, la atención a diferencia de años anteriores en la que inglés o idiomas en general era vista como una materia, que aunque era curricular, creo que la percepción general era como si fuera optativa, como si fuera pues un extra, como si fuera más fácil, como si fuera simplemente para saber cantar o algo así, creo que era un poco la percepción de otras áreas. Y de manera positiva pues la atención creció considerablemente ¿no?, ¿, no solamente porque físicamente hay nuevos edificios destinados a mediateca, laboratorios y salones de idiomas, lo que antes no había, y eso llama la atención, llamó la atención mucho...pero la parte positiva es la de decir si hay trabajo... entonces además las autoridades por ejemplo, saben que inglés en particular es una zona muy sensible, una zona que hay que prestarle mucha atención, y una zona que está siendo observada con mucho detenimiento, no solo al interior del Colegio sino por otras instancias de la Universidad. Esa es la parte positiva, la parte negativa es que esta atención y esta gran cantidad de trabajo que tenía que haberse llevado a otras instancias y comunicado puso en evidencia, pues fracturas, puso en evidencia falta de trabajo académico de algunos grupos, puso en evidencia eehh, desaciertos de años atrás, puso en evidencia la falta de organización y previsión con la que se llevó a cabo el cambio de enfoque por parte de los funcionarios del Colegio, en específico del departamento de inglés, y eso ha sido la parte negativa... creo que ahorita la percepción de parte de inglés y de idiomas es de que hay división, hay confrontación y hay grupos que están muy en contra de, unos de otros”

Como se aprecia en los registros anteriores la atención hacia la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH, y en general hacia todo el departamento se ha incrementado

considerablemente, lo cual, también ha puesto al descubierto tanto los aciertos como las deficiencias y problemas que se han generado antes y después del cambio.

Los profesores reportan que las autoridades, al ser ellas quienes promovieron el cambio, han puesto mucha atención en lo que pasa con la enseñanza de la lengua inglesa en el bachillerato, en este caso concreto en el CCH. En el Informe sobre la Gestión Directiva 2010-2011 (pag. 131), se menciona que “gracias al trabajo colegiado, se elaboraron con esta mira los primeros programas, y el Consejo Técnico aprobó el primer acercamiento a los programas de Inglés bajo el nuevo enfoque y para el semestre que se iniciará... se pondrá en marcha el Segundo acercamiento de esos programas”. Además se dan datos acerca del número de alumnos que utilizaron la mediateca en 2010, el número de materiales adquiridos y los profesores atendidos. Esto es, la información sobre lo que está sucediendo en el área de inglés ha cobrado relevancia para la institución.

“...yo creo que lo ven como algo positivo... las autoridades están muy inmersas en lo que está sucediendo alrededor de esta transición dentro del mismo Colegio...”

“...Pues dicen que tanto a nivel de directivos como de funcionarios que es prioritario este ehhh la enseñanza de lenguas porque viene del proyecto del rector...”

“... Las autoridades como que tienen puestos los ojos en que va a pasar con los chicos después de que se cambió todo el currículum...Incluso pienso que algunos maestros no están como muy conscientes, yo he platicado con algunos pero pienso que no están muy conscientes de todo el cambio que hubo en inglés, si saben que hubo edificios nuevos, que hubo laboratorios pero yo creo que la gran mayoría no están muy conscientes de todo el cambio que hubo”

No así, es la actitud de las otras áreas, quienes de acuerdo con la percepción de los profesores de inglés, ha resultado incómodo y ven con cierto recelo los recursos y apoyos que se han dado a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente a inglés. Esto ha resultado un gran cambio respecto a la posición que se tenía cuando se enseñaba comprensión de lectura. En la tesis de doctorado, García Landa, L. (2007), hace un análisis de las representaciones sociales del profesor del CCH en donde analiza el discurso de algunos profesores. Con base en uno de ellos, García Landa, L. (2007, p.187), afirma que “el profesor de inglés se encuentra en el centro de la exclusión institucional y en el no

reconocimiento del valor de su trabajo por parte de los alumnos...”. Después del cambio de orientación de la materia, y como se dijo anteriormente la situación ha cambiado, ahora los reflectores están sobre el área de inglés.

Los componentes actitudinales que se observan en este punto son el **cognitivo** y el **afectivo** porque es lo que los profesores observan, conocen, y en cierto momento sienten o perciben.

“..., yo veo que por ejemplo maestros de otras áreas primero se preguntan qué es lo que está pasando en inglés...se sienten, un poquito como celos, yo creo que sienten celos, que se están utilizando muchos recursos para inglés en este momento, se está impulsando mucho lo de las cuatro habilidades, entonces, pues ven, edificios nuevos, las computadoras en mediateca, los laboratorios de idiomas, este, el material que necesitan los maestros, las grabadoras, los cañones todo eso, entonces un poquito de celos por parte de los profesores, y sobre todo de algunas áreas que están trabajando todavía con grupos de cincuenta o más alumnos, dicen, bueno ¿Por qué nosotros no trabajamos con ese número de alumnos”

“nosotros estamos en una situación atípica porque aunque no se ha empezado la revisión curricular nosotros ya nos adelantamos, entonces eso, pues realmente ha sido algo que algunas otras materias han cuestionado ¿Por qué ellos están así, no? Porque algunos por ejemplo ...lectura e historia ya están cuestionando que por qué ya a nosotros también nos dividieron los grupos... Ha resultado para algunas materias incómodo el que nosotros tengamos ese espacio sí, los nuevos edificios de idiomas, ha causado problemas, por lo menos aquí comentarios no muy favorables en cuanto a la preferencia a los idiomas ¿no?”

Como se ha podido observar, tanto con los resultados del cuestionario de actitudes como con los datos arrojados por la entrevista, los profesores en general muestran una actitud favorable hacia el cambio que se dio en la materia de inglés en el CCH, sin embargo esta actitud general no deja de estar permeada por una serie de actitudes específicas hacia los diferentes aspectos que abarca este cambio, desde actitudes nostálgicas hacia lo que se tenía antes del cambio, que era la comprensión de lectura, hasta actitudes de aceptación hacia aspectos muy concretos como los materiales y apoyos que se dieron para la enseñanza de la lengua inglesa en sus cuatro habilidades. Estas actitudes no fueron simplemente de estar de acuerdo o en desacuerdo con el cambio, sino que a su vez se

manifestaron en diversas modalidades que componen los tres elementos que conforman las actitudes (cognitivo, afectivo y conativo).

1.3.4. Nivel sociocultural

En este nivel se analizan los elementos externos que influyeron en el cambio de orientación de la materia. Dichos elementos corresponden a los aspectos sociales y culturales que determinan las políticas a seguir en todos los ámbitos, incluyendo el de la enseñanza de las lenguas. El cambio que se dio en el CCH con respecto a la enseñanza de la lengua inglesa respondió a una serie de situaciones que se dieron tanto a nivel nacional como mundial. Como señaló el Rector José Narro Robles (2008, p.4) en *los Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*, “La educación, y sobre todo la de nivel universitario, ha cobrado una nueva importancia con la globalización y la llamada sociedad del conocimiento, en la que éste se convierte en el factor decisivo para la productividad y competitividad...”. En este marco el Rector impulsó el cambio en la enseñanza del inglés, como se explica ampliamente en el capítulo I del presente trabajo.

Los profesores, conscientes de la situación sociocultural a la que se enfrentan los alumnos orientaron sus respuestas la preparación que deberían de tener los alumnos para enfrentar los nuevos retos que la sociedad exigía, es decir, hacia las repercusiones que el cambio de orientación tendría en la formación de los alumnos.

1.3.4.1. Actitudes hacia la formación de los alumnos

El factor que influyó directamente en el cambio de orientación de la materia fue la decisión tomada por el mismo rector José Narro Robles (2008, p.10), quien señaló que existía un déficit importante en el sistema de educación media superior en lo que se refiere al dominio de los idiomas, por lo que propuso que los egresados debían tener una preparación de calidad que los capacite para la comprensión del mundo y de su entorno inmediato, para lo que propuso el mejoramiento de la enseñanza de los idiomas. Las opiniones de los profesores respecto a la necesidad de que los alumnos no solo lean

textos en inglés, sino que además puedan hablar, escribir y comprender lo que escuchan en inglés coinciden con lo dicho por el rector.

“Entiendo que el Doctor Narro Robles, nuestro actual rector, este manifiesta su preocupación por la adquisición de una lengua extranjera como prioritaria para que el estudiante de licenciatura y posgrado tenga una formación más completa, más sólida...”

“...es porque la cantidad de alumnos que eran rechazados cuando salían de la carrera universitaria por no saber inglés era muy alta...”

Además, mencionan que el dominio de la lengua en sus cuatro habilidades tiene bases sólidas con los requerimientos del mundo globalizado y la demanda de situaciones que van de acuerdo con el intercambio laboral y académico que los egresados tienen que enfrentar.

“... si bien los alumnos para mí en comprensión de lectura era un aspecto muy importante que también ayudaba mucho en su formación académica a futuro dentro de su desarrollo en la licenciatura, es mucho más rico si se complementa con el conocimiento de las otras tres habilidades... pero yo creo que sí es una herramienta que ya se requiere en cualquier ámbito, y es importante que los alumnos tengan este, el uso de esta herramienta...”

“Yo creo que siempre hubo la inquietud de, por lo menos en el Colegio hubo personas que estaban interesadas en que se hiciera este cambio, yo creo pensando en la tendencia global que hay...”

“Yo creo que es un esfuerzo y una iniciativa loable, en el sentido de reconocer que como en el mundo globalizado los idiomas pues son una herramienta le dan al alumno mayor movilidad, mayor capacidad y mayor oportunidad tanto en lo laboral como en lo académico, eso es algo que reconocemos todos”

“... Una exigencia de la sociedad de que pues los alumnos salgan igual de preparados que en las escuelas particulares, que no tengan desventajas frente a otros con mejores recursos económicos, entonces pues, es una situación compleja de varios niveles”

“la necesidad la veo yo desde el punto de vista de la globalización, el hecho de que hay más comunicación a nivel internacional...y esta comunicación hace necesario el que toda la gente maneje otro idioma, y bueno el inglés es el que es más generalizado... entonces es el lenguaje “

“... la globalización e internacionalización que son cuestiones diferentes que van muy de la mano, este nos están llevando a las cuatro habilidades ¿sí?, a manejar, a que hablen, yo creo que sí se pretende que se hable, y lo que sabemos, la mayoría de las empresas y

muchas empresas ya aquí en México solicitan ya que se hable. Yo siempre estuve de acuerdo con eso, lo que a mí me gustaba es que los alumnos manejaban o solucionaban su necesidad inmediata cuando llegaban a la carrera y después, pues si tienen que hablar porque van a tener que conseguir un trabajo, pero ahorita ya se está manejando de fondo, yo pienso que sí es una cuestión a nivel país, eeh donde vamos a tener que manejar el inglés...”

“... tomando en cuenta pues, la situación del mundo, lo que los alumnos ahora requieren para irse a un posgrado en otra universidad, para ir al extranjero o simplemente comunicarse con un amigo aquí en su país, nos damos cuenta que la comprensión de lectura se queda corta, o sea que no es suficiente, no basta, entonces eeh los alumnos ven con agrado que puedan escuchar al maestro que les hable en inglés, que ellos traten de expresarse en inglés, que escriban y que esto que están aprendiendo en el aula lo puedan aplicar fuera del salón de clases en algún momento dado”

La actitud observada respecto a la formación de los alumnos bajo la nueva orientación de la materia es favorable, es decir se percibe, por parte de los profesores, que los alumnos estarán mejor formados si aprenden las cuatro habilidades de la lengua, la ven como una necesidad para enfrentar el futuro, y consideran que la comprensión de lectura no es suficiente para su desarrollo académico. El discurso de los profesores en ese sentido se refleja con frases como: *los prepara para enfrentar mejor, es necesaria, una formación más completa*, etc. El componente actitudinal que predomina en este tema es el **cognitivo**, lo que los profesores saben, ya que es lo que los profesores conocen con base en su experiencia. Las respuestas del cuestionario de actitudes confirman este resultado al responder cerca del 75% de los profesores estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que los alumnos están mejor preparados para el nivel licenciatura si manejan las cuatro habilidades de inglés en un nivel básico en lugar de la comprensión de lectura. Así también los profesores confirman lo anterior, como se aprecia en los siguientes registros:

“...yo creo que es una necesidad actual el que una persona sepa de un idioma más allá de la comprensión de lectura para que pueda desenvolverse y aspirar a mejores opciones tanto de estudio como de vida”

“...ya era indispensable que los alumnos pudieran hablar este, hablar completamente o hablar hasta un cierto nivel el idioma inglés...”

“...yo creo que los prepara para enfrentar mejor toda la serie de desarrollos, o sea el desarrollo que puedan tener a futuro ya sea profesional, incluso puede ser a nivel personal o

sea nunca sabemos realmente nuestros alumnos hasta donde puedan llegar, entonces si cuentan con una herramienta, en este caso el idioma inglés, pues les, les asegura un mejor, bueno desde mi punto de vista creo que tienen una mejor perspectiva de desarrollo, en todos los sentidos, profesional, personal...”

“...definitivamente una lengua, especialmente inglés es necesaria para su educación integral, y va a ser parte de su formación...”

Al tomar la decisión de cambiar la orientación de la materia y cambiar su función, de ser una herramienta que estaba orientada a atender tareas de lectura en lengua inglesa a pasar ahora a ser una herramienta de comunicación que incluye todas las habilidades, necesariamente trajo consigo una serie de acciones que implicaron desde la construcción de nuevos edificios, aulas, laboratorios y mediatecas, hasta el cambio en el programa de la materia, sin dejar de lado materiales didácticos, nuevas estructuras administrativas, tamaño de los grupos etc. Todo esto provocó una serie de reacciones en todos los niveles.

Una de las áreas más afectadas, no necesariamente de forma negativa, fue la de los profesores, quienes son los que finalmente implementan esos cambios en el salón de clase, directamente con los alumnos. Es por eso que este trabajo se orientó a conocer y explicar las actitudes de los profesores de inglés del CCH ante este cambio. Con base en lo explorado en este estudio las actitudes de los profesores, en primera instancia, fueron favorables al cambio, sin embargo también se presentaron una gama de actitudes en todos sentidos, dependiendo de las acciones específicas a las que se hacía referencia, estas actitudes ya fueron analizadas en este capítulo. Cabe resaltar que muchas de ellas tienen que ver con la inmediatez de dicho cambio, por ejemplo, la reacción de rechazo a la falta de programa principalmente, o la crítica que se hizo, por parte de los profesores entrevistados, al uso de los laboratorios y mediateca.

Estas actitudes de cuestionamiento a algunas acciones tomadas tienen relación con la falta de planeación que los profesores sugieren al decir que el cambio fue “sorpresivo”, “repentino”, “inesperado”, etc. En el capítulo II, *Actitudes ante el cambio en la función de la lengua*, del presente trabajo se hace referencia a la planificación del lenguaje, y más específicamente a la planificación de la adquisición del lenguaje (Cooper, 1989). Esta

incluye a todos los niveles de organización, incluyendo a los profesores, y precisa ser formulada cuidadosamente por los encargados del cambio con el fin de guiar a los otros. Este mismo autor hace una propuesta que consta de cinco etapas para que la innovación sea aceptada, estas etapas son: conciencia, evaluación, habilidad y uso de la lengua, (*cfr.* Capítulo II).

Más adelante, en ese mismo capítulo se retoma la propuesta de Kaplan y Baldauf (1997) para la política y planificación del lenguaje en la educación, esta consta de seis etapas: pre planeación, encuesta, reporte, política, implementación y evaluación. Entre la etapa 3 y 4 incluyen seis sub-etapas: política educativa, política curricular, política de personal, política de materiales, política de la comunidad y política de la evaluación.

La decisión de pasar de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades se informó a los profesores antes de iniciar el semestre en agosto de 2009, para ser aplicada en ese mismo período escolar. Esto causó una sensación de preocupación e incertidumbre, según lo dicho por los profesores en la entrevista. Como se menciona en el capítulo dos del presente trabajo, el primer paso para un cambio planificado es el conocimiento del cambio propuesto, posteriormente se evalúa el cambio por los posibles usuarios, un tercer paso es la aplicación en pequeña escala o prueba para saber si el cambio se adoptará o rechazará, para finalmente aplicarlo definitivamente. Con base en lo anterior se puede deducir que el cambio en la función de la lengua inglesa en el CCH, no pasó por las etapas de planeación que se proponen para llevar a cabo un cambio lingüístico, lo cual puede traer implicaciones serias y de desventaja para todos los involucrados en este proceso e inclusive para la misma institución.

Como observamos, la nueva política lingüística, al no haber transitado por las etapas anteriormente mencionadas, produjo inseguridad y como consecuencia una sensación de vulnerabilidad, según reportan los profesores entrevistados. Ellos tienen, sin embargo, una actitud favorable y propositiva ya que están dispuestos a sortear las dificultades enfrentadas y llevar a buen término la nueva situación de enseñanza en beneficio de los

alumnos. Esta actitud también se refleja en los resultados de la aplicación del cuestionario de actitudes.

Como se expuso en el presente trabajo, el cambio en la política del lenguaje en el CCH tuvo muchas implicaciones y requirió adoptar medidas en todos los sentidos, desde cambios en la infraestructura, hasta cambios en el objetivo y método de enseñanza. La función de la enseñanza de la lengua inglesa cambió, pasó de tener una función orientada a preparar a los alumnos a comprender textos académicos a tener una función que desarrollara las habilidades de comprensión y de producción oral y escrita. El cambio implicó que los profesores, entre otros, evaluaran y reaccionaran en algún sentido. Con base en los datos arrojados se puede decir que de forma general los profesores tuvieron una actitud favorable, ya que estaban conscientes de que en el momento actual, el que los alumnos puedan comunicarse en inglés es esencial para su futuro académico y profesional. Esta investigación identificó también, los elementos, afectivo, cognitivo y conativo que predominaban en las actitudes, así como los antecedentes sociales, culturales e históricos que determinaban las actitudes, desde la historia personal como profesores de inglés, su historia dentro del Colegio, los aspectos sociales y el momento en qué y cómo vivieron el cambio. Los resultados obtenidos orientan a considerar que, como dice la teoría sobre política lingüística, al hacer un cambio lingüístico, se sugiere seguir los pasos de la planificación. Además, esta investigación espera aportar elementos de análisis que contribuyan a tener una visión de uno de los momentos importantes en el desarrollo de la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH, para que ayuden a guiar futuras políticas lingüísticas.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se evalúan las actitudes de los profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades ante el cambio de orientación en la materia, de la enseñanza de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades. Desde que se fundó el CCH ha habido una serie de cambios en cuanto a los modelos de enseñanza, el tiempo para la impartición de la materia y el valor curricular de la misma; aunque siempre con el objetivo de que los alumnos desarrollaran la habilidad lectora en lengua inglesa. Sin embargo, nunca se había dado un cambio en la función de la lengua tan profundo como el que se dio en el año 2009 cuando la función comunicativa se amplió, no solo a comprensión, sino también a producción de la lengua. Ante esta nueva perspectiva los profesores tienen una serie de creencias y valores que hacen que reaccionen, con una actitud favorable o desfavorable, frente a la misma. El observar la predisposición de los profesores a este nuevo enfoque ayuda a detectar si el cambio propuesto es facilitado u obstaculizado por los actores implicados, en este caso sólo se ha considerado a los profesores.

La medición de las actitudes se realizó a través de un cuestionario de actitudes y de una entrevista, ambos instrumentos incluían diversos aspectos en donde la implantación de las cuatro habilidades ha influido, como son los materiales didácticos, los recursos tecnológicos, la conformación de los grupos, el programa de la materia, etc. A continuación se expondrán las conclusiones a las que se llegó después de analizar los resultados de ambos instrumentos.

a) Actitudes reflejadas en el cuestionario de actitudes.

Este cuestionario se aplicó a 77 profesores de todos los planteles, con una antigüedad de 1 año hasta más de 20 años, en el momento del cambio, sirvió principalmente para identificar el nivel de aceptación o rechazo al cambio de orientación. Al expresar, a través de las respuestas al cuestionario de actitudes, el nivel de aceptación o rechazo, predomina en los profesores el elemento afectivo de las actitudes. Con este instrumento se obtuvieron datos cuantitativos que posteriormente pudieron ser explicados con los

resultados de la entrevista. Al observar las respuestas del cuestionario, se puede concluir que en general los profesores tuvieron una actitud favorable al cambio de orientación de la materia, sin embargo, esta posición tuvo sus matices, por ejemplo, la mayoría se inclinó por tener una actitud positiva al cambio y a la idea de que los alumnos estarán mejor preparados si manejan las cuatro habilidades de la lengua en lugar de sólo prepararse en comprensión de lectura. En el aspecto relacionado con la filosofía y los principios del Colegio también se tuvo una actitud altamente favorable a que la materia de inglés, en la nueva modalidad, se maneje bajo el modelo que ha preservado el CCH desde sus inicios. Por otro lado, la actitud de los profesores hacia acciones concretas llevadas a cabo por las autoridades, y que se vieron traducidas en acciones como la adquisición de apoyos materiales e infraestructura material y organizacional, aunque fue favorable, no lo fue así en la misma medida que en los aspectos anteriores.

Es importante considerar que la antigüedad en el Colegio, es también un factor importante para determinar las actitudes. Los profesores pasan por una serie de experiencias y vivencias a través de su vida laboral. En otras palabras, los profesores que iniciaron su vida laboral en un determinado período, por ejemplo, asistieron a los mismos cursos, vivieron los mismos cambios, tuvieron su práctica didáctica bajo los mismos enfoques pedagógicos, etc. Así, se forman generaciones de profesores que tienen la misma experiencia social y que coinciden o comparten intereses, experiencias y actitudes. Al analizar los datos arrojados por el cuestionario de actitudes, se puede observar que los profesores con la mayor antigüedad (más de 20 años), tienen un comportamiento similar, es decir sus actitudes hacia los diversos aspectos que incluyó el cambio tienen una misma tendencia. Las gráficas en donde se contrastan las respuestas al cuestionario así lo muestran. Los profesores con menos de 20 años de antigüedad forman un gran grupo con posiciones positivas en general, en muchos de los reactivos, con la misma tendencia de aceptación al cambio de orientación de la materia, pero en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con algunos de los puntos específicos, como por ejemplo con el objetivo general de la materia presentado en los *Primeros Acercamientos al Programa de Inglés* o con que el MCRE sea la base para la enseñanza del inglés, así como el nivel A2 para ser

alcanzado por los alumnos. En muchos de los reactivos sus respuestas se concentran en las respuestas de indecisión, y en algunas otras tienen una tendencia negativa. Los profesores con más de 20 años son profesores que estuvieron en los inicios del CCH cuando no se contaba con un programa para la materia de inglés, ellos en su mayoría participaron de alguna manera en la consolidación de la materia cuando adquirió su carácter curricular. Los profesores con antigüedad de 1 a 20 años, aunque el rango es muy grande, orientan sus respuestas en el mismo sentido. Ellos tienen una tendencia de aceptación hacia el cambio de orientación de la materia. Los profesores con esta antigüedad, aunque no todos, en su mayoría ingresaron como profesores de inglés después de 1996, cuando la materia ya estaba incorporada al currículum del CCH, ya se contaba con los programas que cubrían los cuatro semestres, y se estaban elaborando materiales para los alumnos. Estas condiciones son las que explicarían el comportamiento de este grupo de profesores.

b) Actitudes reflejadas en la entrevista

Además de identificar el nivel de aceptación o rechazo al cambio de orientación (elemento afectivo), la entrevista permite detectar las ideas y el conocimiento, que tienen los profesores respecto al cambio de orientación en la enseñanza de la lengua inglesa. Estas ideas y conocimientos corresponden al elemento cognitivo de las actitudes. A través de la entrevista se puede valorar adicionalmente, la disposición de los profesores a aceptar el cambio de orientación (elemento conativo).

Las actitudes identificadas mediante el cuestionario de actitudes, son el resultado de una serie de factores históricos, sociales y culturales que han determinado que los profesores, al igual que cualquier otro grupo de personas, piensen, sientan o actúen de determinada manera. La entrevista permite identificar muchos de los elementos que hacen que los profesores se inclinen hacia una actitud favorable o una actitud contraria.

Un primer elemento tiene que ver con la identificación que tienen los profesores con el Colegio hacia su modelo, y esto depende de la formación que han recibido. En este caso, los profesores entrevistados dicen tener fuertes lazos que los unen al Colegio. En ese

sentido se puede notar que reconocen el valor del modelo educativo y la historia que ha tenido la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH; esta historia se refiere principalmente a la enseñanza de la comprensión de lectura, a la que tienen en muy alta estima. Reconocen la aportación e identificación que esa orientación le dio al Colegio, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así mismo proponen rescatar las aportaciones que se hicieron en la materia.

En lo que respecta a la historia personal como profesores de inglés, se puede notar, en las entrevistas, que los profesores reconocen que ha sido prioritaria, para el CCH, la formación docente, lo que ha brindado una personalidad única como profesores de comprensión de lectura. Y en el momento del cambio, brotan sentimientos de nostalgia e indirectamente se hace referencia a que algunos profesores, no los entrevistados, tienen una resistencia a ese cambio. Sin embargo, reconocen también que esta formación en comprensión de lectura puede resultar un obstáculo en el momento de cambio porque no se sienten preparados para enfrentar la enseñanza de las cuatro habilidades. De acuerdo con su discurso, los profesores expresan una fuerte necesidad de actualización como profesores de cuatro habilidades, a lo que, algunos, ya han tomado cartas en el asunto y lo han hecho por su cuenta.

En el momento del cambio, los profesores manifiestan, en general, una actitud muy favorable a través de expresiones como agrado, gusto, contento, etc. Consideran que era necesario el cambio, dadas las necesidades que tienen que enfrentar los alumnos. No obstante, prevalecen también sentimientos de incertidumbre, temor y duda ante la prontitud con que se dio dicho cambio. La falta de información previa y la exclusión que percibieron, hicieron que la expectativa del cambio no fuera del todo positiva. En este sentido, consideran que el cambio no estaba preparado, que algunas medidas no se llevaron a cabo adecuadamente y sobre todo que no se contaba con un programa que guiara su docencia.

Se observa que los profesores entrevistados estuvieron por muchos años trabajando con una orientación hacia la enseñanza de comprensión de lectura, era algo que ya se dominaba, que se conocía. Tenían un fuerte apego hacia lo que venían haciendo, eso provocó que los profesores con más antigüedad, aceptaran el cambio pero con una actitud crítica. Cuestionaron la forma en que se tomaron las decisiones, especialmente la falta de participación de los profesores, considerando que en el CCH se promueve la participación de los diferentes sectores de la comunidad. Cuestionaban también el uso inicial de los recursos tecnológicos, como por ejemplo, los laboratorios y la mediateca, así como los libros comerciales empleados, los cuales no coincidían con los objetivos ni con el modelo del Colegio. Es de destacar la actitud propositiva de los profesores, ya que no sólo se limitan a hacer críticas, sino que plantean acciones que demuestran que están dispuestos a prepararse para este nuevo reto. Ellos quieren ser tomados en cuenta en las decisiones, quieren prepararse como profesores de cuatro habilidades, están dispuestos a formarse nuevamente, a través de cursos impartidos en el Colegio, en otras instituciones e inclusive en el extranjero.

c) Consideraciones generales

Es importante mencionar que una toma de decisión que implica un cambio precisa un plan operativo que justifique, guíe y evalúe los pasos tomados. En este sentido, un cambio de política lingüística también requiere de lógicas discursivas y de prácticas que permitan articular a todos los agentes de la planificación. La planeación plural es básica, ya que de ella depende que el cambio propuesto logre los objetivos de la planificación. En el caso del CCH, en donde se tomó la decisión de cambiar la función de la lengua, dicha decisión fue acertada, de acuerdo con los resultados de este estudio. Sin embargo, tuvo deficiencias en su planeación, una de las principales, fue la falta de información hacia los profesores, quienes tuvieron una actitud positiva hacia el cambio, pero al mismo tiempo se sintieron contrariados y con sentimientos de incertidumbre. Una de las etapas de la planeación de un cambio lingüístico es precisamente la de dar a conocer el cambio y hacer un trabajo de convencimiento para que este cambio sea aceptado y pueda rendir mejores frutos. Como

ya se dijo en el CCH, esto no se dio, lo que impidió que el flujo de acciones se haya dado en sentido positivo y se enfrentaran algunos obstáculos que se podrían haber evitado. Ante tal situación con este trabajo se puede afirmar que es importante considerar, para futuras decisiones, todos los elementos y procesos de la planificación que conlleven al logro de los objetivos, que en este caso es sentar las bases para que los alumnos del CCH logren el nivel A2 del MCRE en lengua inglesa.

BIBLIOGRAFÍA

Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. UK: Multilingual Matters Ltd.

Aguilar, M., Aguirre E., y Camacho N. (1992.) *Primera Aproximación a los problemas curriculares del departamento de Inglés*. México: UNAM- CCH.

Aguilar, M., Aguirre E., y Camacho, N. (1993). *Tercera etapa del proceso de revisión curricular. Propuesta y acercamiento a los contenidos del programa de la materia de Inglés*. México: CCH- Departamento de inglés, Comisión de revisión del plan de estudios del departamento de inglés.

Aguilar, M., Aguirre, E., y Camacho N. (1994). *Programa de Lectura en Inglés*. México: UNAM- CCH- UACB. Departamento de Inglés.

Aguilar, M. (1978). *Análisis del Programa de Inglés que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Crítica al Programa para aspirar a la definitividad en el Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM, CCH

Aguilar, M., Medina, G., Camacho, N. y Ortiz, A., (2005). "Programas de Estudio: ¿apoyo o restricción?" en *Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (pp. 157-168). México: UNAM: CELE.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*, UK: Multilingual Matters Ltd.

Baldauf Jr., R. (2006) Planificación y política del lenguaje. Tendencias recientes, direcciones futuras. En R. Terborg y L. García (coords.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. 1(pp.77-90). México: UNAM

Barreto, A. (2009). *Presentación a los directores de la "Elaboración del Primer acercamiento a los Programas de Inglés y Francés I y II"*.

Bartolucci J. y Rodríguez G., Roberto (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.

Berger, P. L. y Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bosch, E. (1999). "La Modalización: Ejemplo del discurso subjetivo en un texto persuasivo". ASELE. Actas X, Centro Virtual Cervantes. Universidad de Valencia, pp.141-148. [fecha de consulta: 12 de abril, 2012]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0139.pdf

Brown, F. (1989) *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual Moderno.

Cáceres, P. (2003). "Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable". En *Psicoperspectivas* ,II (pp. 53-82). Chile: Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Calsamiglia, H., Tuson, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camacho, N., Cervantes, G. , Ureña, M.E. (2004). "Los programas de Comprensión de Lectura en Inglés dentro del proceso de revisión y ajuste (2002-2003)", *Eutopía* (pp. 77-87). Colegio de Ciencias y Humanidades, No. 2 abril-junio.

Camacho. N., y Vázquez, O. (1983). Inglés. *Ejercicios para el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura a través de textos*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades- Publicaciones Cultural.

Carrel, P., et al, (1989). *Interactive approaches to Second Language Reading*, UK: Cambridge University Press.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. UK: Cambridge University Press.

Corona, C., (2010). Hacia el Programa de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades. 14° *Encuentro de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM-CELE

Cross, R. (2010). "Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice". En *The Modern Language Journal*, 94: 434-452.doi:10-1111/j.1540-4781.2010.01058.x

Cross, R. (2009). "A sociocultural framework for language policy and planning". En *Language Problems and Language Planning*, pp. 22-42, ISSN 0272-2690/E-ISSN 1569- 9889. John Benjamins Publishing Company.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press.
De Souza S. & Elia, M. *Las actitudes de los profesores: Cómo influyen en la realidad de la clase*. Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. [fecha de consulta: 22 de diciembre de 2010]
Disponible en: http://icar.univlyon2.fr/equipe2/coast/ressources/ICPE/.../ICPE_Cap_D2.doc

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2002) "Formación docente y educación basada en competencias", en M. A. Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104) México: UNAM-CESU.

Ducoing, P. (2000). "Sobre la formación y la formación de los profesores", en E. Matute, E. y R. M. Romo, (coords.), *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (pp. 157-181). México: Universidad de Guadalajara.

Estatuto del Personal Académico de la UNAM. Documento Aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 22 de marzo de 1988. México: Gaceta UNAM.

Flores, J. A. (2010). *Hacia una historia sociolingüística mesoamericana: explorando el Náhuatl Clásico*. México CIESAS. [fecha de consulta: 21 de febrero de 2012] Disponible en: <http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/2010-hacia-una-historia-sociolingüística-mesoamericana.pdf>

Fragoso, V. (2011) "Peculiaridades en la formación de los profesores del CCH", en *Eutopía* (pp. 75-81). Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Tercera época, año 4, número extraordinario.

Frost, R. (2004). "A Task-based approach", publicado en *Teaching English. British Council BBC. Creado el 26 de abril del 2004* [fecha de consulta: 14 de marzo de 2012] Disponible en <http://www.teachingenglish.org.uk/article/a-task-based-approach>

Gaceta Amarilla CCH (1971). Tercera Época, II(número extraordinario) 1º de febrero. México: UNAM

García Landa, L. (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades. Su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*. Tesis de doctorado. UNAM: FFyL.

Gardner, R. y Lambert, W (1972). *Attitudes and Motivation in Second – Language Learning*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.

González, M., Cubas R., Rovella, A. T., Darias M. "Adaptación española de la Escala de Intolerancia hacia la Incertidumbre: procesos cognitivos, ansiedad y depresión" en *Psicología y Salud* [en línea] 2006, 16 (julio-diciembre): [fecha de consulta: 18 de abril de 2012] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29116211> ISSN 1405-1109

Goodman, K. (1988), "The Reading Process", en P. Carrell, J. Devine, D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21)g. UK: Cambridge University Press.

Guía del Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971). UNAM: Departamento de Pedagogía y Psicología e Información.

Hernández-Campoy, J. M. (2004). "El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística". En *Revista Tonos Digital*, 8. Universidad de Murcia. [fecha de consulta: 18 de diciembre de 2010] Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/04-JMCAMPOYa.pdf>

Hernández S. R., Fernández C. y Baptista M. P. (2010.) *Metodología de la Investigación*, México: Mc Graw Hill, 5° ed.

Informe sobre la Gestión Directiva 2010-101. México: UNAMCCH-Dirección General.

Janés, J. (2006). "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), sin mes, pp. 117-132, Universidad de Zaragoza España. [fecha de consulta: 27 de diciembre de 2010] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411341008.pdf>

Kaplan, R. B. y Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning From Practice to Theory*. UK: Multilingual Matters Ltd.

Krashen, S (1981). *Adquisición de segundas lenguas y aprendizaje de segundas lenguas*. Los Angeles: Universidad del Sur de California, Pergamon Press Inc.

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (1945). Compilación de Legislación Universitaria. México DGAE UNAM [fecha de consulta: 23 de julio de 2013] Disponible en: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/leyorgunam/leorunam.html>

Mackey, W. (2006) "Las dimensiones de la política del lenguaje". En R. Terborg y L. García *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI. 1* (pp. 21-58). México: UNAM.

Muchnik G. y Seidman S. (1983). *La Noción de actitud*. Ficha de Cátedra de psicología social, Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Narro, R.J. (2008) *Lineamientos para la Elaboración de una Propuesta Académica para el periodo 2007-2011*. México: UNAM.

Otaola, C. (2006) *Análisis Lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa*. Madrid: Ediciones Académicas.

Pérez S., M. C. (2001). *Subjetividad y Modalidad Lingüística (pp.57-70)*, en *EPOS*, XVII.

Prabhu, N. S.(1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I y III, Documento aprobado por el H. Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades el 29 de Junio del 2010. México: UNAM- CCH.

Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV (pp. 69-74). UNAM CCH, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, s/f.

Propuesta de Lineamientos para el Programa de Enseñanza de Inglés. Sin lugar de edición, s/f.

Proyecto Mejoramiento de la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Mayo 2009). México: UNAM- DGCCH.

Routledge C., Arndt, J., Wildschut, T., Sedikides, C., Hart, C., Juhl, J., Vingerhoets, A. J., & Scholtz, W. (2011). "The past makes the present meaningful: Nostalgia as an existential resource". *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 638-652. [fecha de consulta: 20 de junio, 2012] Disponible en: <http://eprints.soton.ac.uk/196225/>

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Los Angeles California: SAGE Publications.

Samuels, J., Kamil, M. (1988) "Models of the Reading Process", en P. Carrell *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.22-36). UK: Cambridge University Press.

Terán, R. *Informe 2006-2010 de la Dirección General del CCH*. 2010. México: UNAM-CCH.

Terborg, R. y García, L. (2006). *Los Retos de la Planificación Lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, I.

Ureña, M.E., Cervantes, G., Diagnóstico de la docencia de las asignaturas de Inglés 2000-2001.

Vander Zanden J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

Wiley, Terrence.G. (1996). Language planning and language policy. In S. McKay, & N. Hornberger (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*, pp. 103-147. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO A

ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

OBJETIVO: El presente cuestionario servirá para apoyar una investigación sobre las actitudes de los profesores de inglés del CCH frente al cambio de orientación de la materia.

La información que nos proporciones será de mucha utilidad para la presente investigación y tus respuestas serán tratadas con absoluta **confidencialidad**.

Nombre: _____

Antigüedad en el CCH como profesor de inglés: _____

Edad:

De 20 a 30()

de 31 a 40()

de 41 a 50()

de 51 a 60()

más de 60 ()

Categoría: _____ Plantel de adscripción: _____

Formación como profesor(a) de inglés: _____

INSTRUCCIONES: De acuerdo con tu experiencia y conocimientos respecto al cambio de orientación de la enseñanza del inglés en el CCH, elige la opción que mejor represente tu opinión respecto a las aseveraciones. Toma en cuenta los siguientes niveles de respuesta:

1. Totalmente de acuerdo
2. De acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En desacuerdo
5. Totalmente en desacuerdo

MARCA CON UNA CRUZ (X) LA OPCIÓN QUE CONSIDERES MÁS ADECUADA

	1. TOTALMENTE DE ACUERDO	2. DE ACUERDO	3. NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	4. EN DESACUERDO	5. TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. Es mejor enseñar a los alumnos cuatro habilidades que comprensión de lectura en inglés en el CCH.					
2. El cambio de la enseñanza del inglés de comprensión de lectura a la enseñanza de las cuatro habilidades se dio en el momento adecuado.					
3. El objetivo general del programa de cuatro habilidades en el CCH es el adecuado.					
4. Los alumnos estarán mejor preparados para el nivel licenciatura si manejan las cuatro habilidades del inglés en un nivel básico en lugar de la comprensión de lectura.					
5. La enseñanza del inglés debe continuar como materia curricular en el CCH.					
6. Las acciones con las que se implementó el cambio de orientación de la materia fueron las adecuadas.					
7. Las autoridades deben tomar las decisiones en el cambio de orientación de la materia.					
8. Los cursos para que los profesores se familiaricen con el programa que se está elaborando son los apropiados.					
9. Los profesores deben participar en el proceso de cambio de orientación.					
10. El Marco Común de Referencia Europeo debe ser la base para la enseñanza del inglés en el CCH.					
11. El nivel propuesto para ser alcanzado por los alumnos del CCH (A2) es adecuado.					
12. La forma en que se está implementando la enseñanza del inglés toma en cuenta los principios y el modelo educativo del CCH.					
13. Los principios y el modelo educativo del CCH deben ser preservados en este nuevo enfoque de enseñanza de las cuatro habilidades.					
14. El número de alumnos por grupo es adecuado para la enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades.					
15. Los libros que se están utilizando son los adecuados para la enseñanza del inglés en el CCH.					

16. La mediateca apoya la adquisición del inglés en el CCH.					
17. Los laboratorios apoyan la adquisición del inglés en el CCH.					
18. Las aulas nuevas son adecuadas para la enseñanza del inglés en el CCH.					
19. El equipamiento en los salones es adecuado para la enseñanza del inglés en el CCH.					
20. Las instancias institucionales (Comisión Especial de Lenguas Extranjeras y Coordinación General de Lenguas), apoyan con información y acciones relevantes para la consecución del cambio de orientación.					
21. La infraestructura administrativa (coordinadores, jefes de mediatecas, técnicos, etc.) es adecuada para apoyar la enseñanza-aprendizaje del inglés en el CCH.					

Si deseas explicar o comentar alguna o algunas de las afirmaciones, utiliza el espacio siguiente, mencionando los números de ítems correspondientes.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO B

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE ACTITUDES DE LOS PROFESORES FRENTE AL CAMBIO DE ORIENTACIÓN DE LA MATERIA DE INGLÉS

Plantel: _____

1. ¿Cómo llegó a ser profesor de inglés? (nivel ontogenético)
2. ¿Cuántos años tiene de dar clases de Inglés en el CCH? (nivel ontogenético)

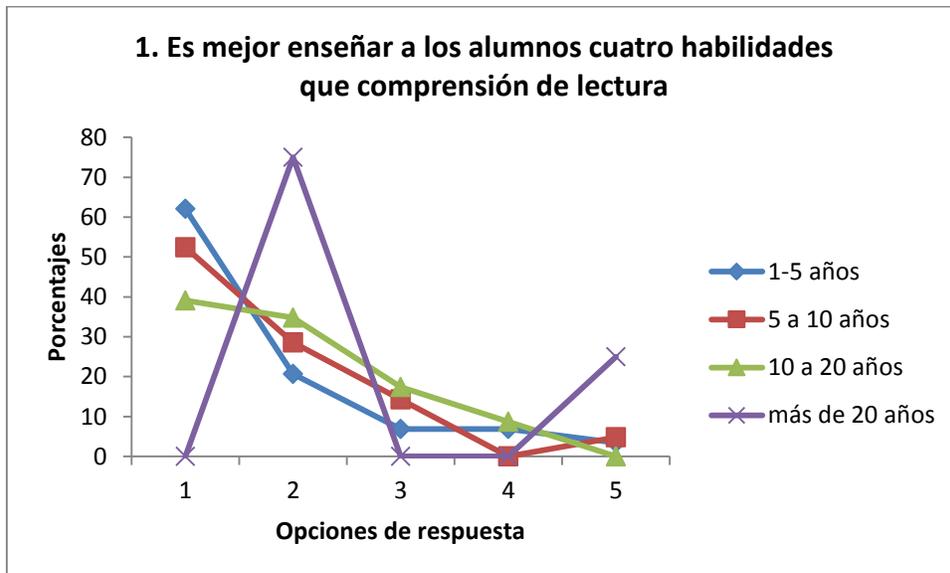
LAS DOS PRIMERAS PREGUNTAS SON PARA ESTABLECER EL RAPORT Y CONOCER LA ANTIGÜEDAD.

3. ¿Cuál ha sido su historia/experiencia como profesor de inglés en el CCH? (Nivel ontogenético: desarrollo del individuo)
 - Carrera como docente
 - Experiencia docente
 - Desarrollo en el CCH
 - Formación en el CCH
4. ¿Cómo vivió el cambio de orientación de la materia? (Nivel microgenético: momento actual)
 - Opiniones
 - Reacciones
 - Actitudes
 - Posiciones
5. ¿Qué implica el cambio de comprensión de lectura a cuatro habilidades en la materia de inglés? (Nivel microgenético)
 - Respecto al currículum
 - Respecto a la implementación de los cursos
 - Respecto a los materiales
 - Respecto a los recursos materiales y tecnológicos
 - Respecto a la formación de recursos humanos
 - Respecto a la formación de alumnos
6. ¿Cómo ve usted el CCH antes y después del cambio de orientación de la materia de inglés? (nivel filogenético: evolución histórica)
 - El cambio y la percepción de la institución
 - Influencia en el currículum
 - Influencia en el plan de estudios
 - Influencia en el perfil del profesor
 - Percepción hacia la lengua
 - Percepción hacia el departamento
 - Reconocimiento de los pares
7. ¿Por qué considera usted que se dio este cambio? (Nivel histórico – social)
 - Factores externos que influyeron en el cambio
 - Factores sociales, culturales, económicos, políticos, etc.
 - Globalización
 - Necesidades laborales y académicas

ANEXO C

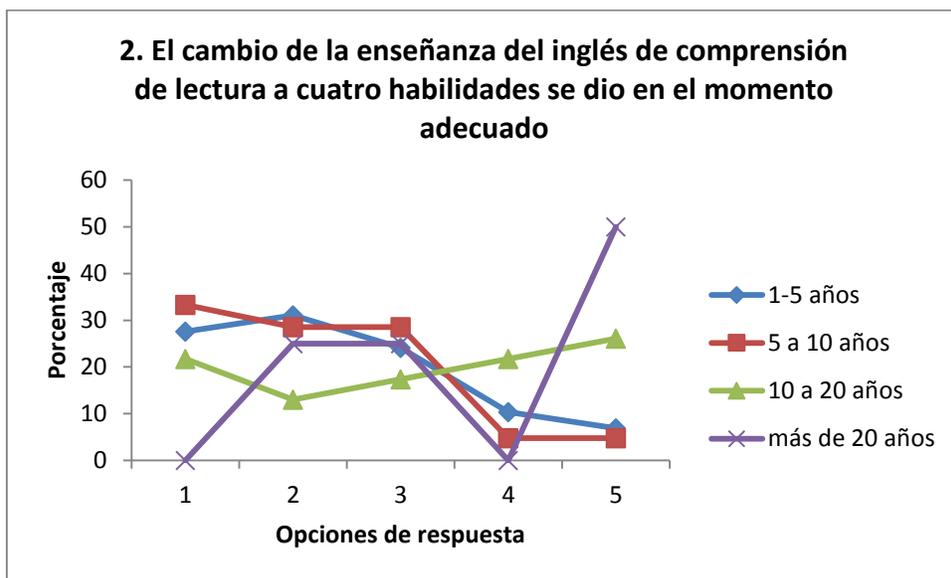
GRÁFICAS DE LAS RESPUESTAS A CADA REACTIVO DE ACUERDO CON LA ANTIGÜEDAD DE LOS PROFESORES

Gráfica 22



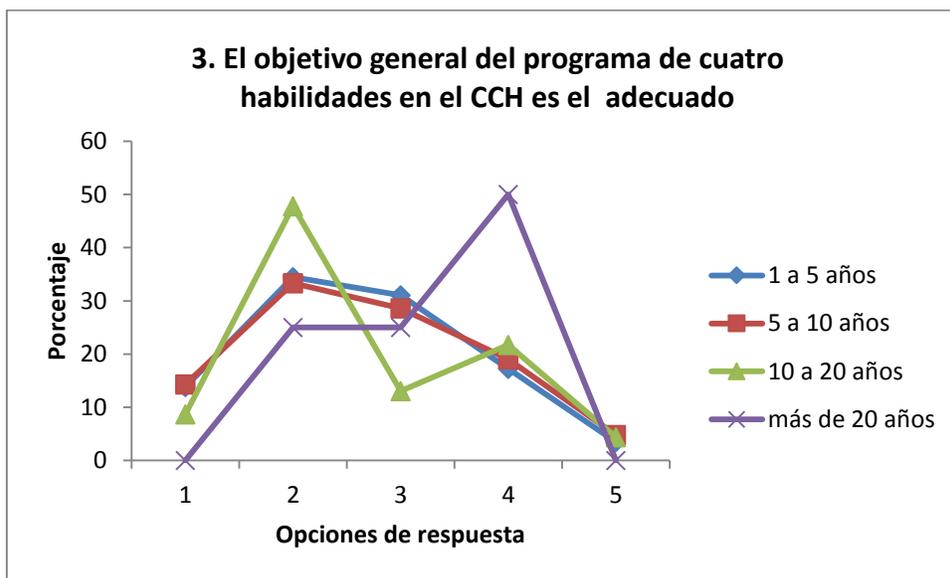
En la **gráfica 22**, se puede observar que los profesores con una antigüedad de 1 a 20 años tienen un comportamiento similar al estar la mayoría totalmente de acuerdo en que enseñar a los alumnos cuatro habilidades es mejor que comprensión de lectura, mientras que de los profesores con más de 20 años ninguno eligió esa opción pero si la segunda opción, ellos están de acuerdo con esa afirmación y un 30% de esa misma población está totalmente en desacuerdo. Los resultados de la entrevista confirman que los profesores consideran necesario que la enseñanza de inglés en el CCH se amplíe a las cuatro habilidades y no sólo a la comprensión de lectura, sin embargo dicen que no se deben dejar del lado los logros alcanzados con esta habilidad. En el caso de los profesores con más de 20 años, son quienes más apego tienen con la misma, esto justificaría que su nivel de aceptación al cambio de orientación de la materia no sea total.

Gráfica 23



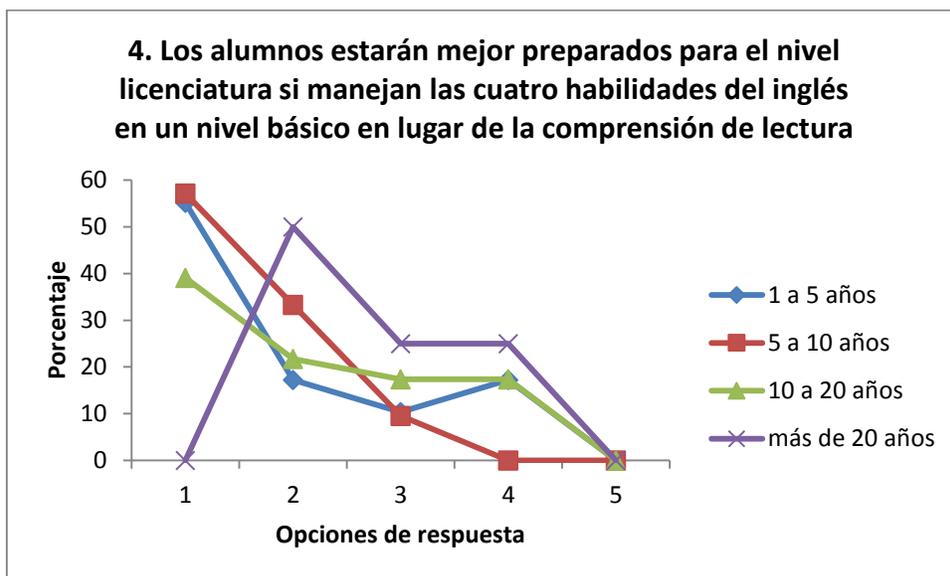
En el **reactivo 2 (gráfica 23)**, entre el 20 y 35% de los profesores con una antigüedad de menos de 20 años estuvieron totalmente de acuerdo en que el cambio de orientación de la materia se dio en el momento adecuado. Un porcentaje similar eligió la opción *de acuerdo*, así como también la opción neutral. Un bajo porcentaje de profesores, entre el 20 y el 0% eligió la *opción en desacuerdo*. En lo que respecta a los profesores que contestaron *totalmente en desacuerdo*, el porcentaje fue de menos de 20% para los profesores que contaban con menos de 20 años de antigüedad y la mitad de los profesores con más de 20 años de antigüedad dijo estar totalmente en desacuerdo en este reactivo. Al igual que en el reactivo anterior algunos de los profesores con más de 20 años en el colegio tienen una actitud divergente del resto.

Gráfica 24



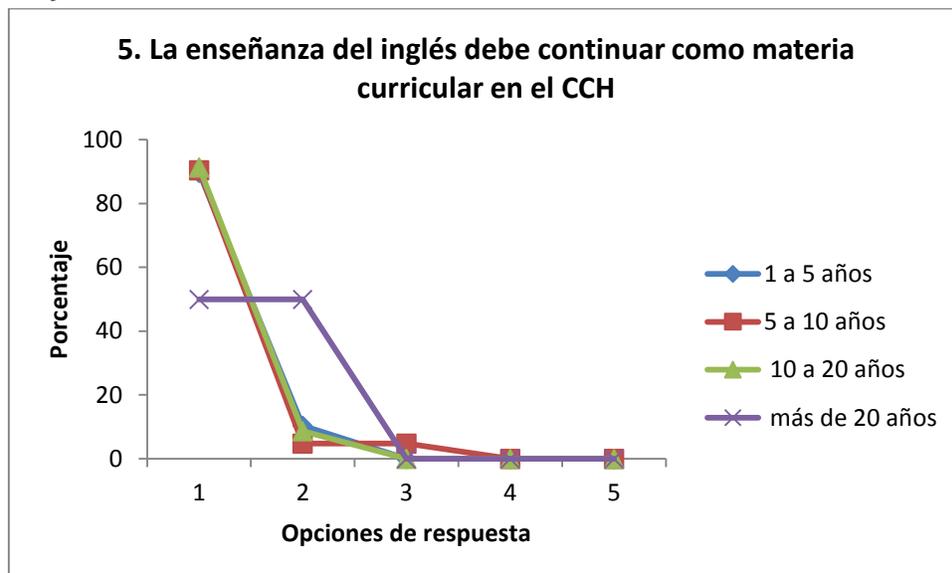
Con respecto a la aceptación del objetivo general del programa (**gráfica 24**), menos del 15% de los profesores estuvieron totalmente de acuerdo, sin importar la antigüedad que tuvieran. El mayor porcentaje lo obtuvo la opción de acuerdo en los profesores con menos de 20 años de antigüedad, y de este grupo nadie estuvo en total desacuerdo. La mayoría de los profesores con más de 20 años de antigüedad tuvieron una actitud de desacuerdo con el objetivo, y al igual que el otro grupo nadie estuvo en total desacuerdo. Es importante considerar que al momento de aplicar el cuestionario de actitudes, los profesores apenas se estaban familiarizando con el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés y con el objetivo del mismo, esto podría explicar que haya sido tan bajo el porcentaje de profesores que dijeron estar totalmente de acuerdo con el objetivo general de la materia.

Gráfica 25



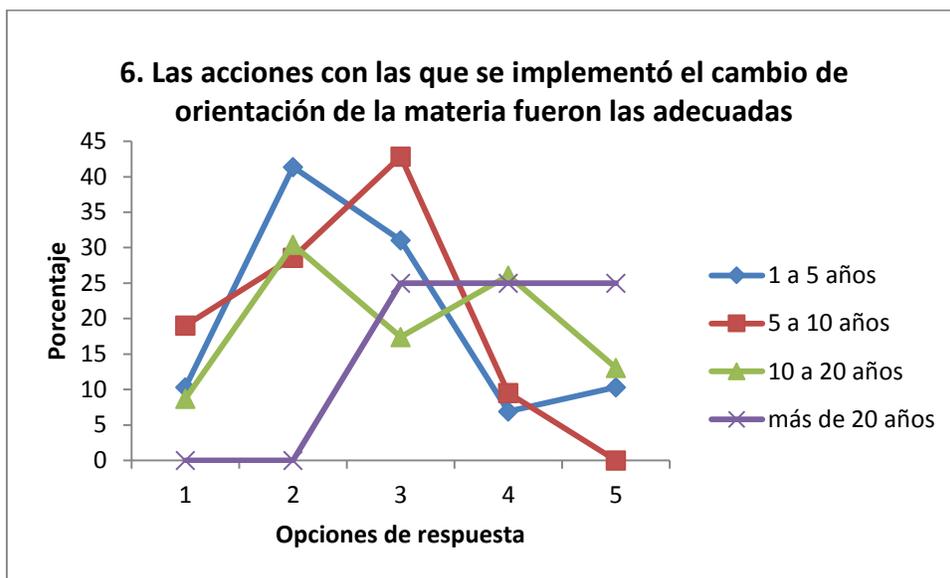
En el **reactivo 4** que se muestra en la **gráfica 25**, una vez más se observa un mismo patrón entre los profesores con menos de 20 años de antigüedad, quienes alrededor de la mitad están totalmente de acuerdo en que los alumnos estarán mejor preparados para su futuro académico si manejan las cuatro habilidades de la lengua inglesa. De los profesores con más de 20 años de antigüedad, ninguno eligió esa primera opción, pero sí la siguiente. Por otro lado nadie estuvo en total desacuerdo con esa afirmación. En la entrevista los profesores reafirman esta postura, ya que dicen que los alumnos estarán mejor preparados si manejan las cuatro habilidades y que podrán enfrentar los retos del mundo globalizado.

Gráfica 26



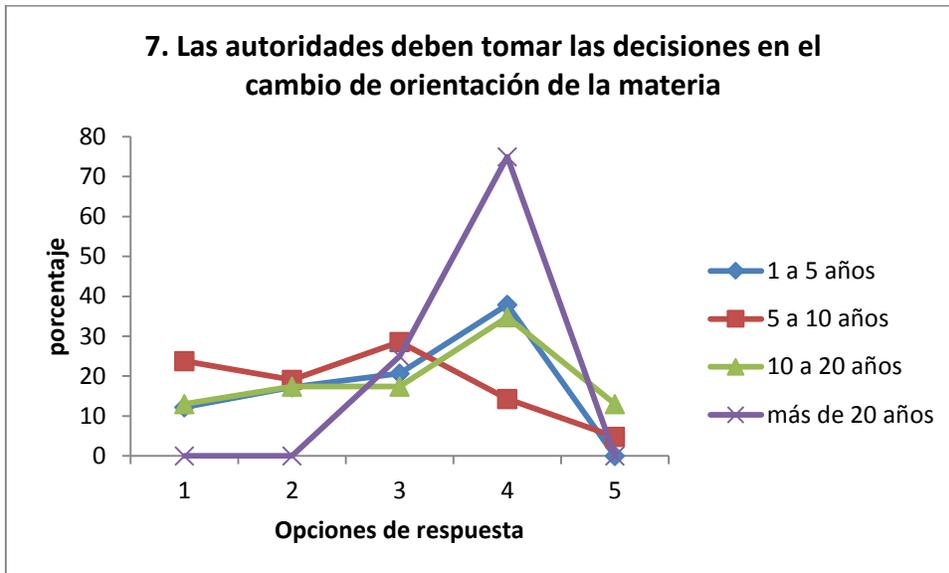
En el caso de la **gráfica 26**, se muestra que los profesores con menos de 20 años de antigüedad tuvieron un comportamiento casi idéntico, en el que el 90% de este grupo estuvo totalmente de acuerdo y prácticamente nadie estuvo en desacuerdo ni tuvo una postura neutral, mientras que esta misma respuesta fue elegida por la mitad de los profesores con más de 20 años de antigüedad. La otra mitad eligió la segunda opción: *de acuerdo*. Esta posición contundente de mantener al inglés como materia curricular tiene que ver con su desarrollo histórico dentro del CCH. En sus orígenes la materia no tenía un valor curricular, solo era una materia requisito. Posteriormente, en 1996, adquiere valor curricular y a la fecha la materia ha ido adquiriendo una importancia mayor, la cual no se quiere perder. Esta información se amplía en el capítulo 1 del presente trabajo.

Gráfica 27



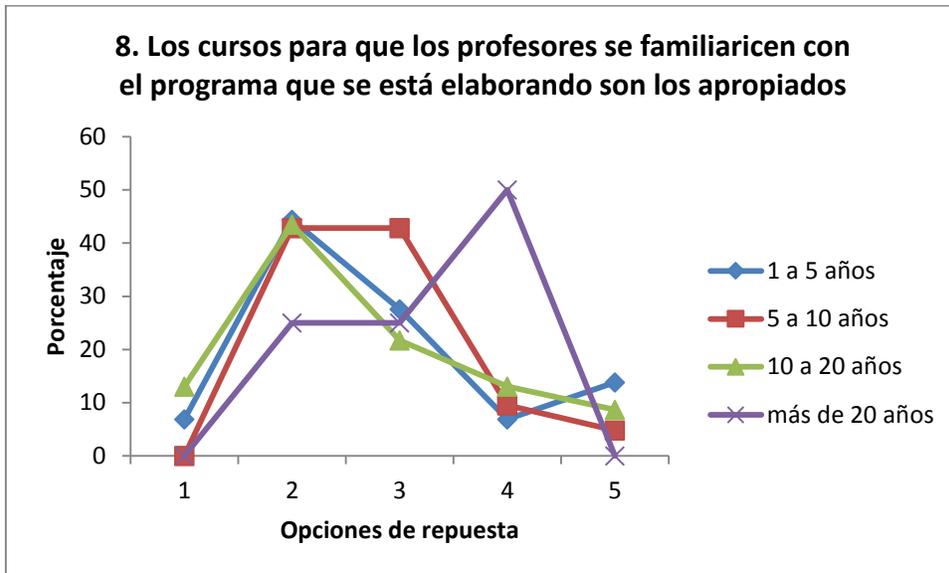
Este reactivo mostrado en la **gráfica 27** es un tanto general, en él se incluyen varios aspectos que se desglosan en otros reactivos, como por ejemplo las decisiones por parte de las autoridades (reactivo 7), el número de alumnos por grupo (reactivo 14), el nivel A2 del MCRE (reactivo 11), los apoyos materiales para la enseñanza de las cuatro habilidades (reactivos 15, 16, 17, 18 y 19), etc. Debido a esta generalidad se pueden observar posiciones muy diversas. Casi todos los grupos de profesores, de acuerdo a sus antigüedades coinciden en haber elegido las opciones *de acuerdo* o la tercera, que es *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Aunque también hubo profesores con antigüedad menor a 20 años que estuvieron totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo. Del grupo de profesores con más de 20 años de antigüedad nadie manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con las acciones tomadas, en este grupo más bien las opciones elegidas fueron en sentido contrario, es decir en desacuerdo o en total desacuerdo. En coincidencia con la entrevista, en este punto los profesores tuvieron una actitud de cuestionamiento hacia la toma de decisiones y de crítica hacia la falta de planeación (ver capítulo de análisis de entrevistas).

Gráfica 28



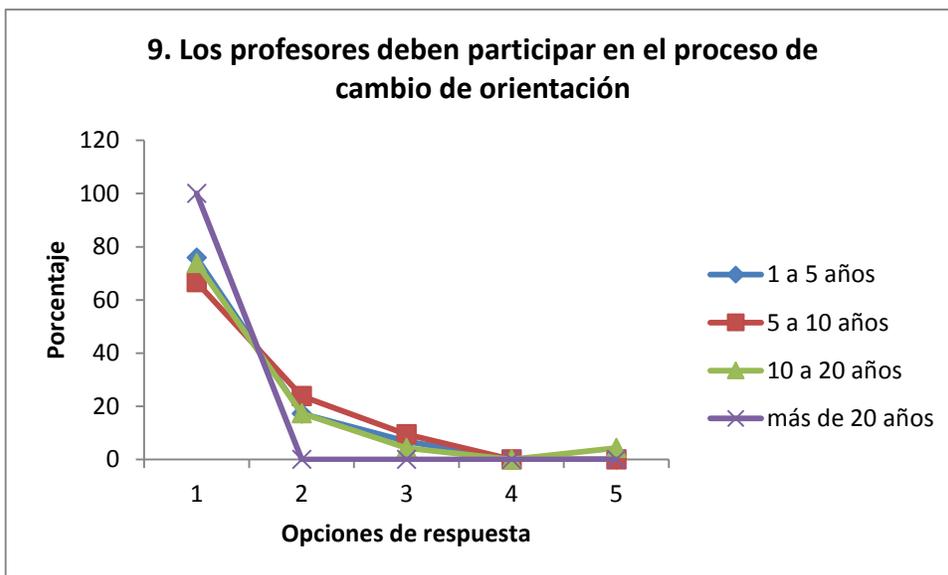
Debido a las características del CCH, como una institución que promueve la participación activa de todos sus integrantes, en la **gráfica 28** se puede apreciar una tendencia mayoritariamente en contra de que sean las autoridades quienes tomen las decisiones en el cambio de orientación de la materia, la única diferencia es que en los profesores con una antigüedad mayor a 20 años esa tendencia es más pronunciada. Esta respuesta, al reactivo 7, está relacionada con la participación activa que han tenido los profesores en los cambios por los que ha pasado el colegio, como en el caso de las comisiones de profesores que llevaron a cabo la revisión curricular en todas las áreas durante la primera mitad de la década de los años noventa y que culminaron con los programas actualizados para todas las materias, incluyendo Inglés. En este caso esta revisión contó con la participación de cuarenta profesores (Aguilar, Aguirre y Camacho, 1993, p.2).

Gráfica 29



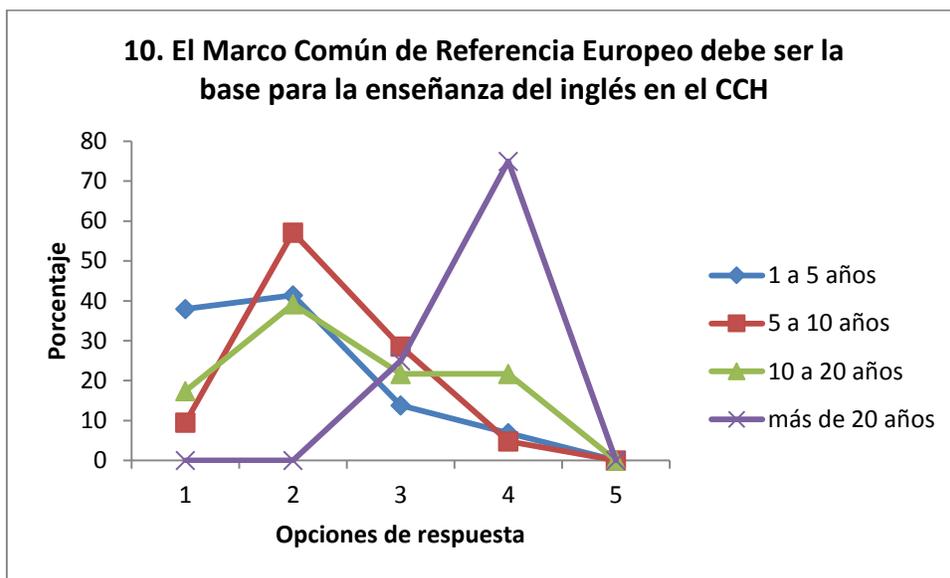
En cuanto a la opinión sobre los cursos que se estaban impartiendo para que los profesores conocieran el programa (**gráfica 29**), la tendencia es muy similar en los grupos de profesores con menos de 20 años de antigüedad. La mayoría está de acuerdo con los cursos, mientras que los profesores con más de 20 años la mayoría estuvo en desacuerdo. Cabe aclarar que cuando se aplicó la escala Likert se habían impartido los primeros cursos para conocer el *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés*, el cual fue la propuesta previa a los programas definitivos, los cuales, al momento de presentar este trabajo todavía no se tienen. A este momento se está iniciando el proceso institucional con la organización de las comisiones que elaboraran los programas.

Gráfica 30



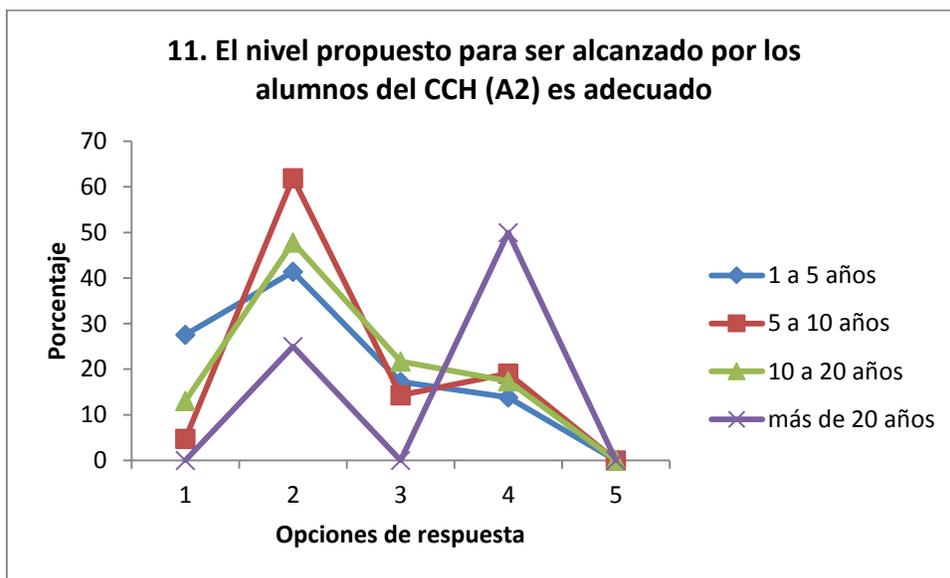
A diferencia del reactivo 7, en este caso todas las categorías de profesores coinciden casi exactamente al estar totalmente de acuerdo en que los profesores deben de participar en el proceso de cambio de orientación de la materia (**gráfica 30**). Como ya se explicó anteriormente, la misma historia y fundamentos del CCH, los profesores han tenido un papel activo en los cambios que se han generado. Esto se vuelve a confirmar con el próximo proceso de revisión curricular en donde se han conformado las comisiones, como resultado de un proceso de votación, que se encargarán de los cambios a los programas en todas las materias, y en el caso de inglés la revisión, y en su caso ajuste al *Segundo Acercamiento de los Programas de Inglés*. En la entrevista se puede notar que los profesores de CCH son participativos, ellos así lo demuestran al tomar algunas iniciativas y dar propuestas respecto a su formación cuando ellos mismos reconocen tener deficiencias como profesores de cuatro habilidades.

Gráfica 31



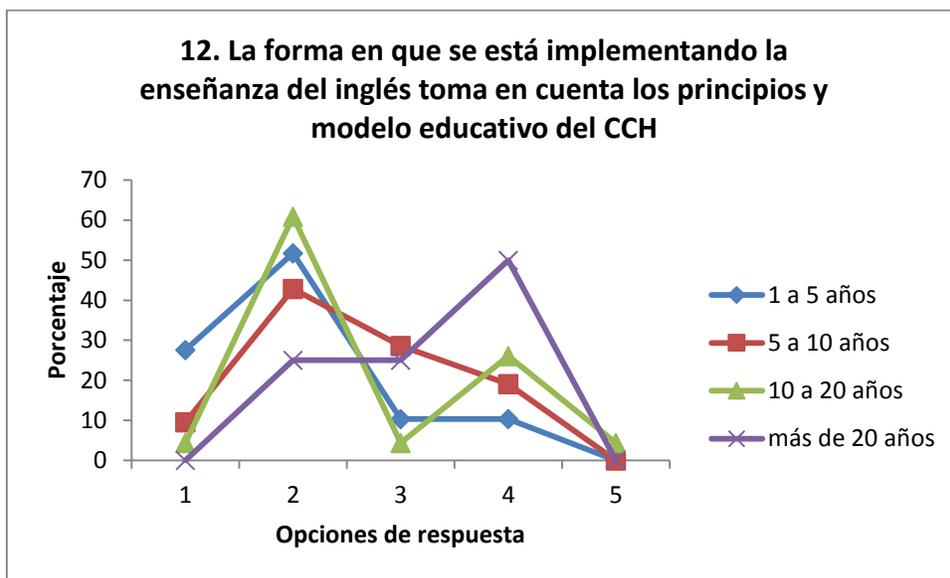
La **gráfica 31** presenta que las categorías de profesores con una antigüedad menor a los 20 años están de acuerdo en que el Marco Común de Referencia Europeo debe ser la base para la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH. Por otro lado, quienes tienen una antigüedad mayor a 20 años el 80% de los profesores están en desacuerdo. En la entrevista este aspecto no fue mencionado por los profesores, por lo que no se puede establecer una referencia al respecto. Lo importante, parece ser, es que los profesores con más antigüedad tienen una actitud contraria hacia las decisiones tomadas.

Gráfica 32



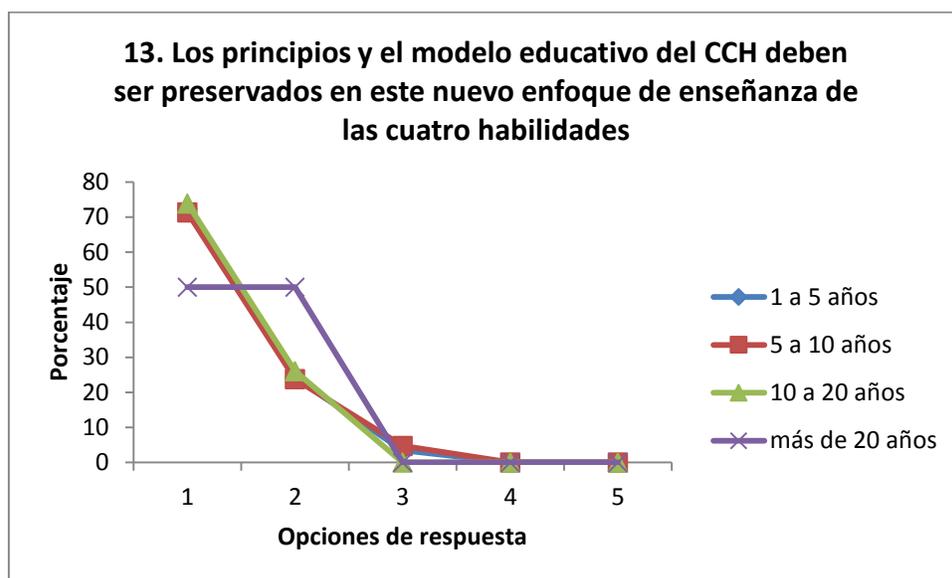
En el caso del reactivo 11 (gráfica 32), hay un comportamiento similar en todos los grupos de profesores. Ellos eligieron como la opción más recurrente la de estar de acuerdo con el nivel A2 como el nivel a ser logrado por los alumnos del CCH, sin embargo para los profesores con más de 20 años en el colegio el porcentaje es de solo el 25%. En ese mismo grupo de profesores el 50% estuvo en desacuerdo con esa decisión. Estas tendencias parecen tener la misma explicación que el reactivo anterior, en otras palabras los profesores con menos de 20 años de antigüedad están más abiertos a las decisiones tomadas, mientras que los profesores con más de 20 años en general desapruaban, al menos las decisiones tomadas que se relacionan con el MCRE y sus niveles de dominio.

Gráfica 33



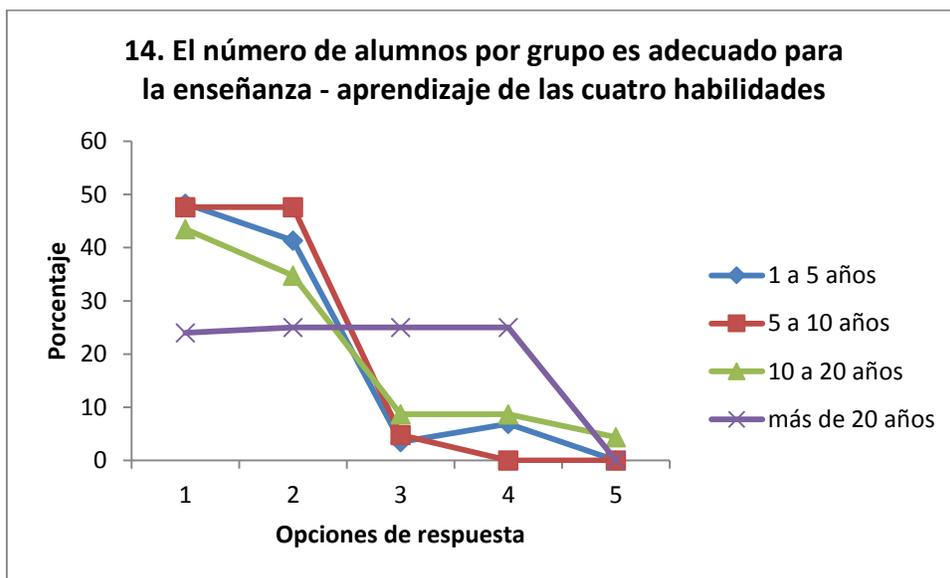
En el caso del **reactivo 12 (gráfica 33)**, el comportamiento nuevamente es similar para los grupos de profesores con menos de 20 años, quienes eligieron como la opción más recurrente el estar de acuerdo en que se toman en cuenta los principios del colegio en los cambios que se han dado. Para los profesores con más de 20 años la elección con mayor frecuencia fue la de estar en desacuerdo con la aseveración del reactivo 12. Ninguno de los grupos de profesores se inclinó por la opción de estar totalmente en desacuerdo.

Gráfica 34



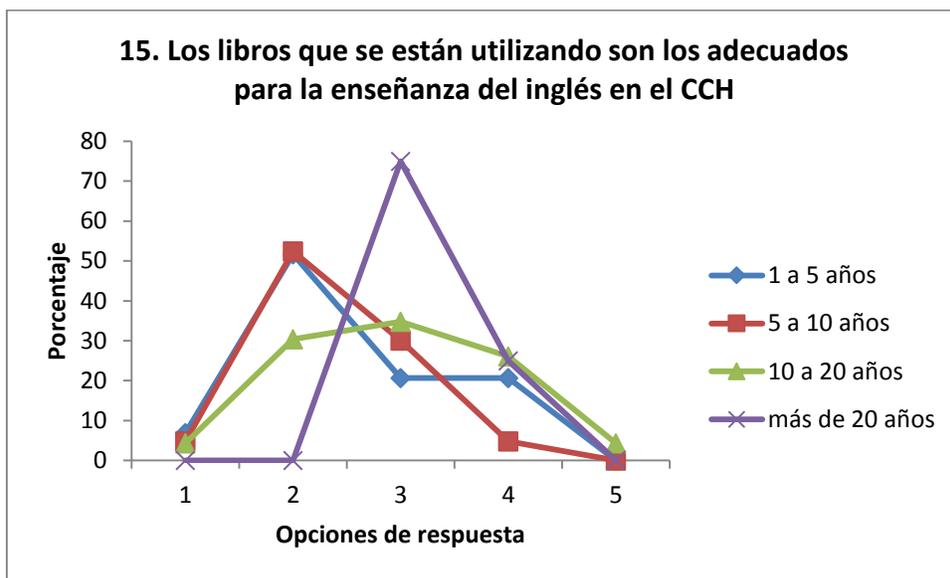
Como se observa en la **gráfica 34** los profesores con menos de 20 años tienen una actitud favorable hacia el mantener los principios del modelo educativo del Colegio en la nueva orientación de la materia ya que, eligieron mayoritariamente la opción: *totalmente de acuerdo*. De los profesores con más de 20 años la mitad eligió esa opción y la otra mitad eligió la opción *de acuerdo*. Por otro lado las opciones de desacuerdo o totalmente en desacuerdo tuvieron un porcentaje de cero. Tanto en el reactivo anterior como en el presente, los cuales se relacionan con la filosofía del colegio, se puede notar que los profesores tienen un fuerte arraigo con el colegio, esto puede estar relacionado con la socialización a través de la formación que han recibido en el mismo y la internalización de sus principios.

Gráfica 35



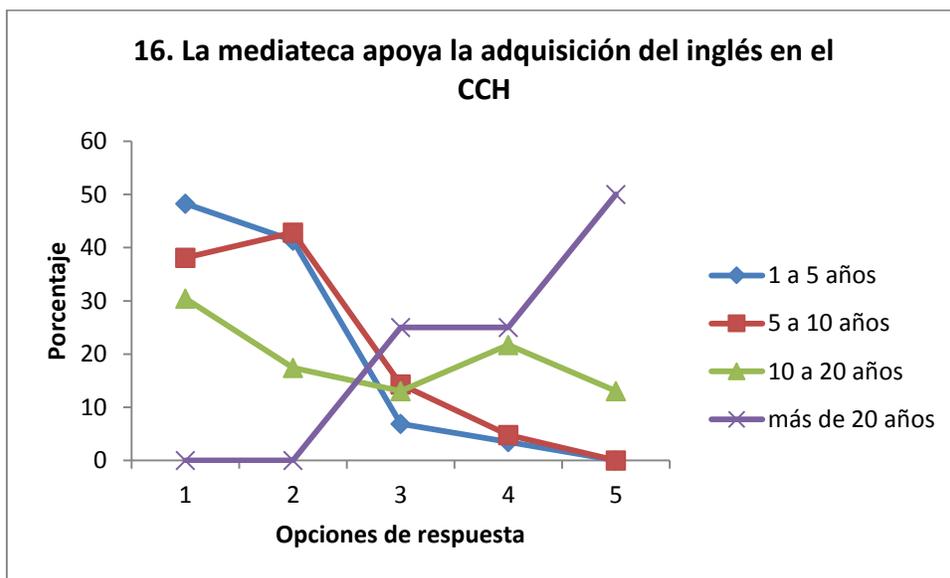
Nuevamente, los profesores con menos de 20 años de antigüedad comparten la misma posición respecto a la acción que se tomó de dividir los grupos para tener alrededor de 25 alumnos en cada grupo. El 50% está totalmente de acuerdo con esta acción y casi el 50% está de acuerdo. Los profesores con más de 20 años de antigüedad dividieron sus elecciones con un 25% para cada una de las primeras cuatro opciones (**gráfica 35**). En la entrevista también se dio una actitud positiva al tamaño de los grupos después del cambio a cuatro habilidades.

Gráfica 36



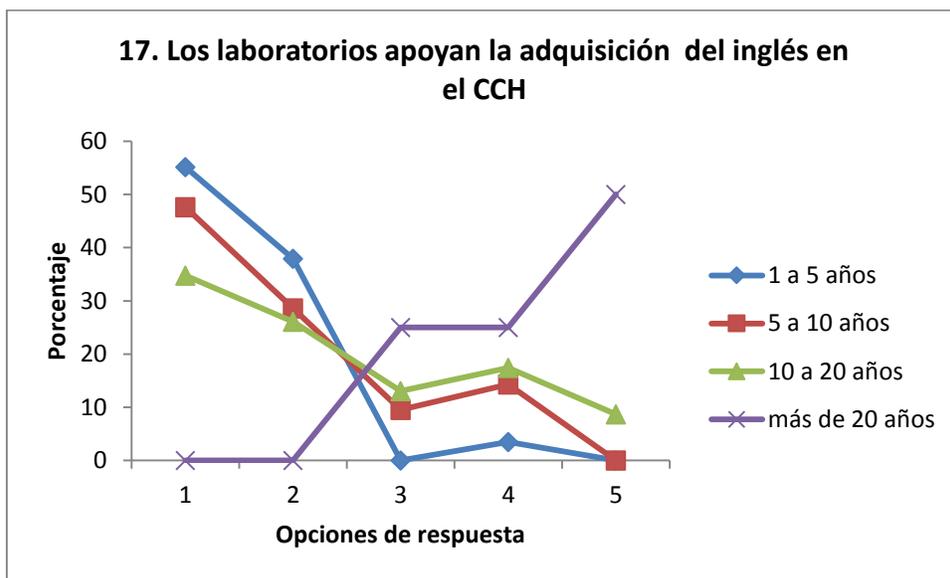
La posición de los grupos de profesores ante los libros que se estaban utilizando en los primeros momentos del cambio (**gráfica 36**), en general se divide entre las opciones intermedias, es decir la mayor frecuencia recae entre las opciones: de acuerdo y en la de ni de acuerdo ni en desacuerdo, es decir, se manifiestan indecisos. Posiblemente tengan esa posición por el poco tiempo que habían tenido para familiarizarse, conocer y manejar los contenidos de los materiales y en su caso valorarlos bajo los programas de estudio que apenas se estaban elaborando. En la entrevista los profesores manifestaron tener una actitud crítica puesto que no habían sido diseñados para las características y necesidades de la enseñanza de la lengua inglesa en el CCH.

Gráfica 37



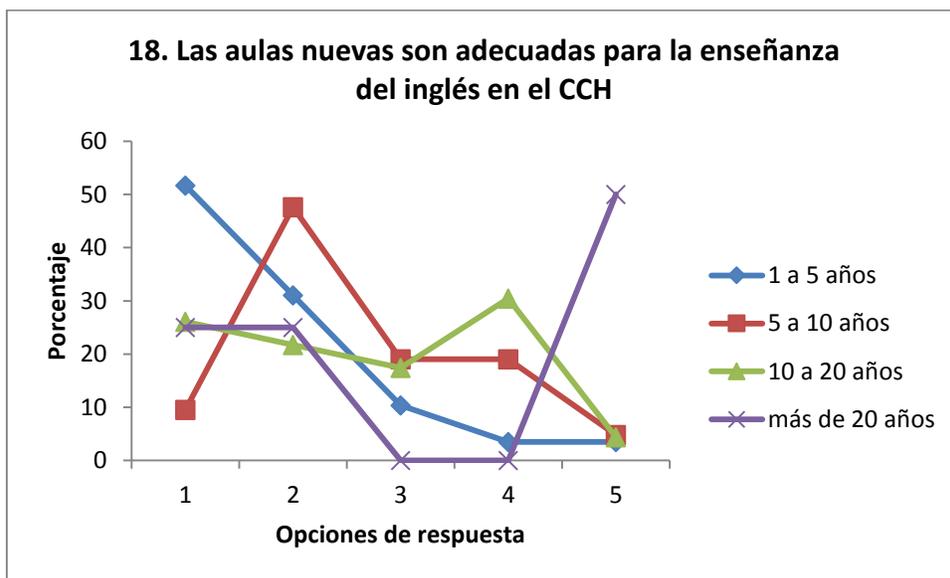
En la **gráfica 37** se ve un contraste entre los profesores con menos antigüedad. La mitad de quienes cuentan con 10 años o menos están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la mediateca apoya la adquisición de la lengua inglesa en el CCH. Los profesores que tienen entre 10 y 20 años de antigüedad tienen posiciones muy diversas y los que tienen más de 20 años en su mayoría tienen una actitud de rechazo al haber elegido mayoritariamente las opciones *en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo*.

Gráfica 38



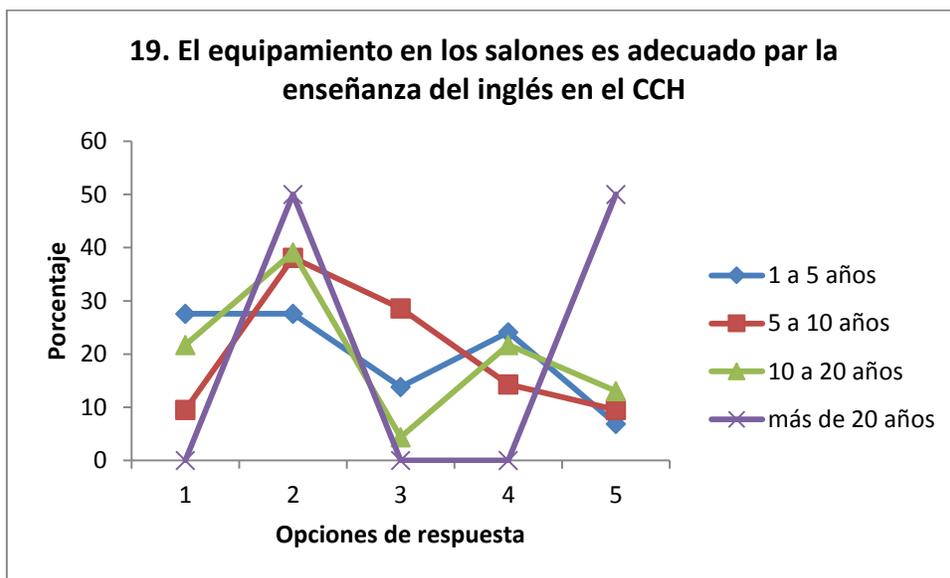
Al igual que en el reactivo anterior los profesores con menos antigüedad se muestran a favor de los laboratorios como un instrumento de apoyo para la adquisición de la lengua inglesa en el CCH. Los que cuentan con una antigüedad de entre 10 y 20 años tienden a tener una actitud favorable, sin embargo también se manifiestan en contra. Los de mayor antigüedad tienden hacia las actitudes de desaprobación para estos apoyos (**gráfica 38**). En la entrevista se explica el porqué de estas posiciones, ahí se dice que si bien los apoyos tecnológicos son ayudas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa, estos no habían sido utilizados eficientemente. Esta explicación se aplica tanto para las mediatecas como para los laboratorios.

Gráfica 39



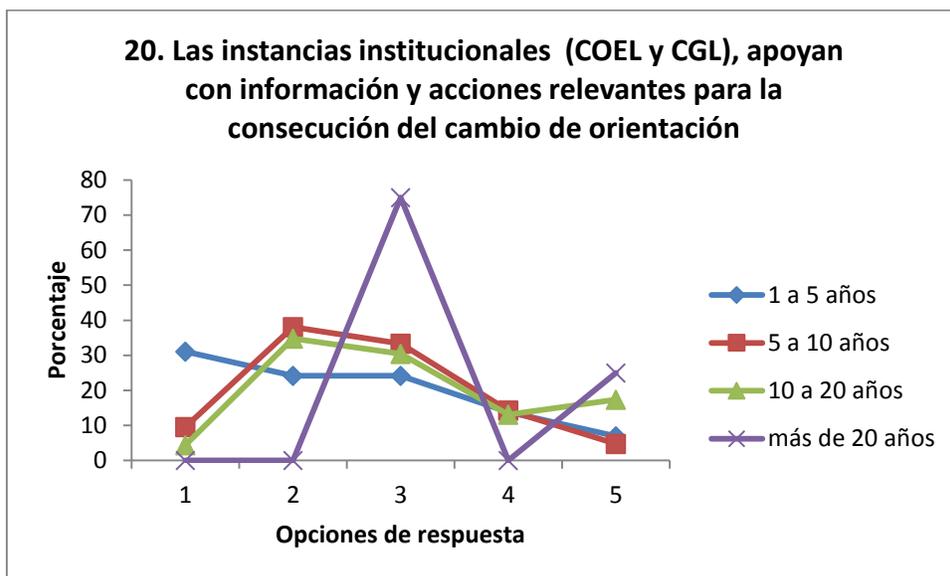
La actitud de los profesores respecto a si las aulas son adecuadas para la enseñanza del inglés en el CCH (**gráfica 39**), tiene diversos matices dependiendo de la antigüedad de los profesores, aquí no se observa una coincidencia como en otros reactivos. Lo que resalta es el contraste entre los profesores con menos de 5 años, quienes en su mayoría están totalmente de acuerdo, mientras que los profesores con más de 20 años de antigüedad, la mayoría esta totalmente en desacuerdo. Los otros grupos de profesores en general ubican sus respuestas en las opciones intermedias.

Gráfica 40



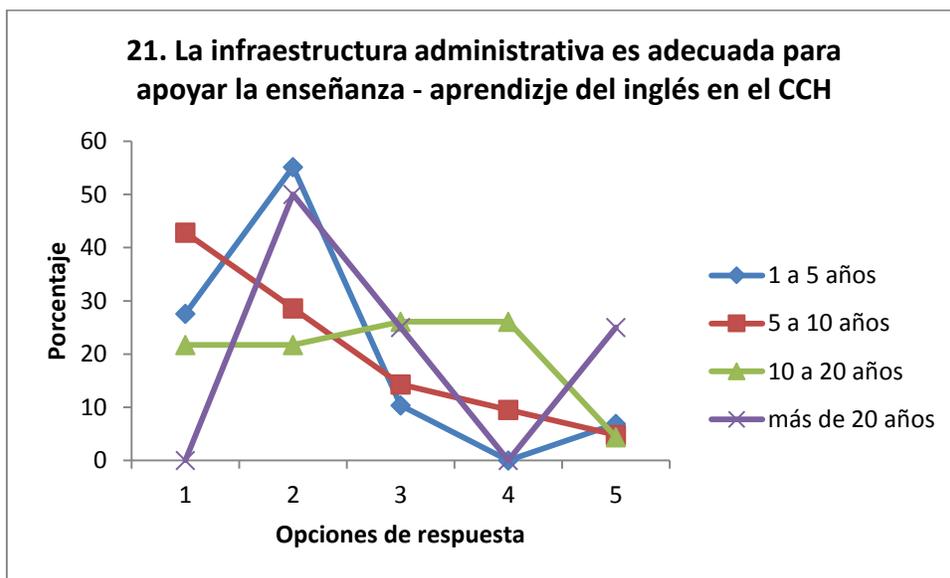
En la **gráfica 40** se vuelve a observar un comportamiento similar entre los grupos de profesores. La frecuencia más alta se ubica en la opción *de acuerdo* con el equipamiento que se tenía en los salones en el momento inmediato al cambio. La discrepancia mayor la presentan los profesores con más de 20 años de antigüedad, quienes el 50% estuvieron en total desacuerdo. Este reactivo está relacionado con los reactivos 16 y 17, los cuales tienen que ver con apoyos tecnológicos, por lo cual también se puede hacer referencia a la sub utilización de los mismos como se explicó anteriormente.

Gráfica 41



La actitud de los profesores respecto al apoyo que brindan las instancias institucionales es similar en los grupos de profesores entre 5 y 20 años en el colegio (**gráfica 41**). La mayor frecuencia se encuentra en las opciones de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo con porcentajes de entre 40 y 30 % respectivamente. Los profesores de más reciente ingreso, en su mayoría están totalmente de acuerdo, aunque esta solo representa el 30%. Los profesores con una antigüedad mayor respondieron con la opción neutral: *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Gráfica 42



En este reactivo (**gráfica 42**), más de la mitad de los profesores con menor y mayor antigüedad coincidieron en estar de acuerdo con que la infraestructura administrativa es adecuada para apoyar la enseñanza – aprendizaje del inglés en el CCH. El 45 % de los que tienen entre 5 a 10 años de antigüedad estuvo totalmente de acuerdo, y los que cuentan entre 10 a 20 años en el colegio tuvieron posiciones muy diversas, ya que sus opiniones se dividieron de forma casi equitativa entre las primeras cuatro opciones. Estos últimos dos reactivos que están relacionados con apoyos institucionales y administrativos, tienen su referencia en la entrevista con una actitud crítica, ellos mencionan que estos apoyos deben reflejar el interés de las autoridades y ser más estructurados y organizados.