

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY  
UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY**

TESIS PRESENTADA  
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO  
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: LIC. SUSANA MÉNDEZ DUPLAN

ASESORA: MTRA. ALEJANDRA GOVEA

TOLUCA, Edo.Méx.

Noviembre 2006

LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE INGLÉS ANTE  
EL CAMBIO EDUCATIVO.

Tesis presentada

por

SUSANA MÉNDEZ DUPLAN

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Noviembre, 2006

## Dedicatorias y Agradecimientos

En la vida, emprendemos caminos y fijamos metas, a veces, para agradar a otros y a veces, para agradarnos a nosotros mismos, a veces, pensamos que llegaremos a un lugar preciso y resulta que no llegamos nunca.

A veces, llegamos más lejos de lo que pensamos.

Gracias a Dios por las capacidades; mi vida es para ti.

A mis padres que siempre me dieron la libertad de leer.

A mi esposo Jesús por su apoyo.

A mis hijos Juan Carlos, Marimar y Valentín por su presencia y su amor.

## Índice de contenidos

	<b>Página</b>
<b>Dedicatorias y Agradecimientos</b> .....	<b>iii</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>iv</b>
<b>Índice de contenidos</b> .....	<b>v</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1</b> .....	<b>4</b>
<b>Planteamiento del Problema</b> .....	<b>4</b>
1.1 Contexto.....	4
1.2 Definición del problema .....	9
1.3 Preguntas de Investigación .....	11
1.4 Objetivo General .....	12
1.5 Justificación .....	13
1.6 Beneficios esperados .....	14
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación .....	16
<b>Capítulo 2</b> .....	<b><u>17</u></b>
<b>Fundamentación teórica</b> .....	<b><u>17</u></b>
2.1 Antecedentes .....	<b><u>17</u></b>
2.2 Marco Teórico .....	22
2.2.1 Fundamento Filosófico de los Cambios Educativos.....	<b><u>23</u></b>
2.2.3. El profesor como agente del cambio educativo.....	29
2.2.3.1 La formación del docente. ....	31
2.2.4 La enseñanza del inglés como segunda lengua. ....	38
<b>Metodología</b> .....	<b><u>42</u></b>
3.1 Enfoque metodológico.....	43
3.2 Método de recolección de datos .....	48
3.3 Definir el Universo (selección del corpus)/muestra .....	52
<b>Capítulo 4</b> .....	<b>54</b>
<b>Análisis de resultados</b> .....	<b>54</b>
<b>Capítulo 5</b> .....	<b>76</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones</b> .....	<b>76</b>
5.1 Trabajos futuros.....	88
<b>Referencias</b> .....	<b>89</b>
<b>Anexo 1</b> .....	<b>93</b>
<b>Anexo 2</b> .....	<b>95</b>
<b>Anexo 3</b> .....	<b>96</b>
<b>Anexo 4</b> .....	<b>99</b>

## Índice de tablas y figuras

	<b>Página</b>
Figura 1 Modelo curricular de innovación educativa.....	7
Figura 2 Plano del salón 1.....	53
Figura 3 Plano del salón 2.....	54
Figura 4 Plano del salón 3.....	55
Figura 5 Gráfica 1.....	56
Figura 6 Gráfica 2. ....	58
Figura 7 Gráfica 3. ....	60
Figura 8 Gráfica 4 .....	62
Figura 9 Gráfica 5.....	65
Figura 10 Gráfica 6 .....	66
Figura 11 Gráfica 7.....	68
Figura 12 Gráfica 8.....	69

## Introducción

Los cambios en el orden mundial, han llevado a nuestro país a evaluar y cuestionar la práctica docente, esto ha promovido movimientos en los modelos educativos conocidos como tradicionales, el proceso de globalización ha presionado al sector educativo a responder a las necesidades sociales, empresariales y ambientales.

El sector educativo debe estar alerta a las innovaciones en todos los ámbitos, de manera que siga generando conocimiento, aprendizaje y reflexión. Constituir un Modelo educativo no puede ser la tarea específica de un departamento determinado, un modelo educativo para que funcione, debe ser implementado y conocido por todos los miembros de la comunidad educativa que lo promueve, especialmente si el modelo plantea cambios importantes y hasta radicales a su interior.

En este rubro la Universidad Autónoma del Estado de México se ha esforzado por mantenerse a la vanguardia promoviendo un nuevo modelo educativo que permita cubrir los requerimientos sociales, incrementando las habilidades y la competitividad sin descuidar los valores que nos permiten seguir funcionando como sociedad y compartir un entorno saludable que también enriquezca nuestra calidad de vida.

La UAEM establece como uno de sus objetivos para elevar la calidad académica de sus alumnos la observancia de un modelo educativo que promueva el aprendizaje significativo (PRDI 2005-2009, Sección 1). Así mismo insta un modelo flexible, a nivel superior que le permite al alumno tener libertad para cursar la licenciatura y que le

ayude a adquirir habilidades requeridas en el puesto de trabajo. Estas medidas implican un cambio de perspectiva para el profesor.

En el área de inglés, conscientes del proceso globalizador en el cual estamos insertos como país y sociedad, se aceptan los lineamientos que la comunidad europea plantea en su programa de enseñanza del inglés (ALTE, 2002) para reformular sus planes de estudio, esto implica nuevas directrices en la enseñanza del inglés al interior de cada facultad. ¿Qué pasa cuándo llega al profesor? Específicamente el profesor de inglés del Nivel Superior ¿Cómo lo percibe? ¿Qué encuentra? Esta investigación pretende dar respuesta a estas interrogantes.

Los profesores son parte esencial de cualquier modelo educativo, conocer su percepción del cambio nos permite mantener abiertos los canales de comunicación así como tener una referencia de primera mano sobre la práctica del mismo.

Esta investigación contiene cinco capítulos; en el capítulo 1 se especifica el planteamiento del problema y se brinda el contexto donde se desarrollo, el objetivo general, la justificación así como la delimitación y limitación de la investigación. En el capítulo 2, se presenta una revisión selectiva de la literatura relacionada con el cambio educativo su fundamentación filosófica y social así como, la formación y percepción del profesor frente al cambio, concretando en el profesor de inglés a nivel superior.

En el capítulo 3 se da cuenta de la metodología utilizada para realizar la investigación, Es pues una investigación de carácter cualitativo donde lo que nos importa

conocer es, la percepción del profesorado con un enfoque descriptivo tomando como universo varias facultades de la UAEM y describiendo los instrumentos utilizados para obtener los resultados. En el capítulo 4 se presentan los resultados significativos obtenidos de la investigación de manera sistemática y considerando la problemática de la investigación, estableciendo una relación entre éstos y la fundamentación teórica del capítulo 2 de la tesis.

Para concluir en el capítulo 5 se presentan las conclusiones y recomendaciones, de manera que se recapitulan los resultados de la investigación, las recomendaciones pretenden ofrecer alternativas viables para mejorar el proceso de implementación del cambio al interior de las facultades. Al final se encuentran las referencias de los libros y materiales consultados y los anexos.



## Capítulo 1

### Planteamiento del Problema

#### 1.1 Contexto

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) es una Universidad Pública cuyo antecedente fue el Instituto Científico y Literario del Estado de México, fundado alrededor de 1928 en Tlalpan y establecido por el Congreso de la Nación.

En 1833 el Instituto fue trasladado a Toluca, siendo establecido en un edificio del siglo XVIII, y dirigido por el poeta José María Heredia (García, 2006). En la actualidad el edificio es ocupado por la sede administrativa de la Universidad.

El ideario universitario remite lo siguiente: “En 1835, al promulgarse la constitución llamada de *Las siete leyes*, que instaló en México un gobierno centralista y convirtió los estados en departamentos, el Instituto fue clausurado de nueva cuenta y permaneció así hasta 1846, año en que el gobernador Francisco Modesto de Olaguíbel, al restaurarse el federalismo, decretó su segunda y definitiva reapertura. “ (UAEM, 2006)

En 1886 añade a su nombre el de “Científico” y en 1928 celebra sus cien años, entre los alumnos destacados se encuentran Gustavo Baz, Daniel Cosío Villegas, Horacio Zúñiga y Adolfo López Mateos.

Alumnos y Maestros del Instituto (ICLA) promovieron su autonomía en 1933 movimiento que culminó satisfactoriamente en el año de 1943. De 1944 a 1946 el Lic. López Mateos fungió como director y afirmó los lineamientos para su transformación en Universidad, 10 años después el 21 de marzo de 1956 se aprobó en el Consejo la ley orgánica que instituyó a la Universidad del Estado de México. Contaba en ese entonces con 6 escuelas y facultades.

En 1964 el entonces presidente de México, López Mateos, inauguró la Ciudad Universitaria, en el Cerro de Coatepec y en otra área de la ciudad se instaura el “Campus Colón”. En 1978 comienzan las investigaciones y la gestión de postgrados.

En 1984 inicia un programa de desconcentración de la educación superior, lo cual permite extender los servicios educativos a distintas regiones del Estado, actualmente hay unidades académicas en Atlacomulco, Amecameca, Zumpango, Temascaltepec, Texcoco, Atizapán de Zaragoza, Valle de Chalco y Ecatepec. Todos dentro de los linderos del Estado de México. (UAEM, 2006)

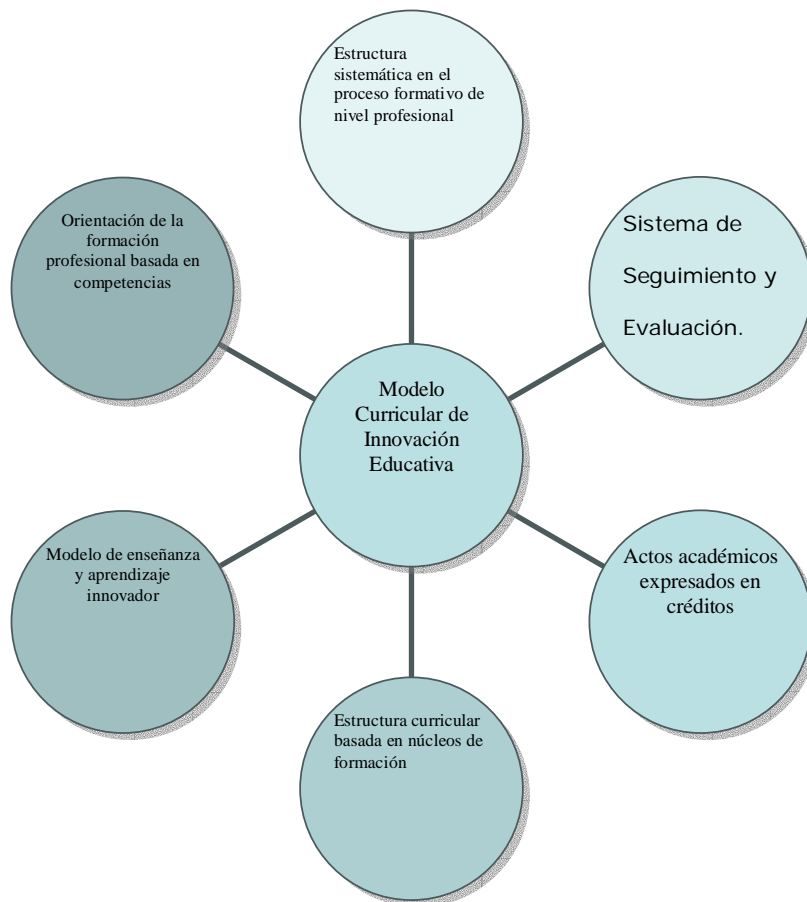
Actualmente, la UAEM imparte 47 licenciaturas, cuenta con 8 preparatorias, dos carreras técnicas, 84 programas de postgrado, 36 maestrías, 37 especializaciones, 9 doctorados, 12 centros de investigación y en 1996 estableció un sistema de educación a distancia. La matrícula de estudiantes para el ciclo 2005-2006 fue de 49 mil 721, de los cuales el 65% corresponde a licenciatura, 4% a postgrado y el 31 por ciento a bachillerato (Revista Futuro, Marzo 2006 pp. 30-31).

A continuación citamos la Misión de la Universidad: “La misión de la UAEM es impartir educación media superior y superior; llevar a cabo investigación humanística, científica y tecnológica; y difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología, el arte y otras manifestaciones de la cultura. “ (UAEM, 2006).

Aproximadamente 70 instituciones educativas entre preparatorias y facultades se encuentran incorporadas a la UAEM. Las 47 licenciaturas, programas, maestrías y especializaciones se imparten en las 20 facultades y la Escuela de Artes que conforman la Universidad, además de las llamadas Unidades Académicas y los 17 centros de investigación. Todas las unidades académicas se encuentran fuera de Toluca, la Universidad cuenta con 15 campus en el Estado de México.

La UAEM en su plan rector 2001-2005 como comunidad educativa se comprometió a lograr un sistema de educación superior de carácter flexible (Gaceta Universitaria, 2005) con el propósito de implementar un modelo que respondiera a la necesidad de “ dinamizar el proceso de formación profesional de la Universidad “ (PRDI 2005-09 ) obteniendo así mayor apertura que permitiera agilizar los diversos procesos educativos pero sin perder su funcionalidad y su misión social El Programa Institucional de Innovación Curricular (PIIC) establece el trabajo colegiado como un instrumento para alcanzar su objetivo. El modelo, instaura los comités curriculares al interior de cada organismo académico con 6 componentes principales: Estructura sistemática en el proceso formativo de nivel profesional; Orientación de la formación profesional basada en competencias; Modelo de enseñanza y aprendizaje innovador: Estructura curricular basada en núcleos de formación; Actos académicos expresados en créditos y un sistema de Seguimiento y Evaluación.

Figura. 1.1 *Modelo Curricular de Innovación Educativa.*



De esta manera el alumno de nivel superior tiene la opción de cubrir sus créditos en mayor o menor tiempo, dependiendo de las materias que curse por semestre, aunque tiene establecido un número de créditos obligatorio que debe cursar el cual dependerá de la

carrera que haya elegido, el Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM estipula en su artículo 67 que el valor crediticio de una carrera profesional deberá estar entre 400 y 500 créditos. Por ejemplo en la Facultad de Arquitectura y Diseño, los créditos de Arquitectura, Diseño Industrial, Diseño Gráfico y Administración de la Obra Urbana varían entre ellas en un rango 20 créditos, aproximadamente de 440 a 460 créditos en cada licenciatura. (Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM, 2004).

Respondiendo a las necesidades de un país joven pero inmerso en un mundo donde las tecnologías, los medios y las comunicaciones se han acelerado, y la competencia educativa es muy cerrada, (en Toluca se encuentran otras Universidades, entre ellas ITESM, UVM, UIEM), el PRDI 2005-2009 plantea que la UAEM continúe siendo una opción atractiva para la ciudadanía y afiance su posición como elección próspera, para ello oferta programas flexibles de “educación , capacitación y entrenamiento para generar en sus egresados habilidades y capacidades que les permitan insertarse ventajosamente en las actividades productivas “

Así mismo en su agenda de proyectos establece el aprendizaje del idioma inglés curricular para mejorar los niveles de calidad educativa en la formación de los universitarios y reforzar el manejo y dominio del inglés (PRDI 2005-2009, Sección 6). El inglés formaba parte de los anteriores planes de estudio pero se impartía al criterio de la facultad. El inglés es parte fundamental del PRDI 2005-2009 como habilidad comunicativa esencial para los egresados. Para garantizar que todos los alumnos reciban una enseñanza homologada del inglés se implementa un Programa Institucional de Enseñanza de Inglés (PIEI) en el año 2003.

## 1.2 Definición del problema

La UAEM implementa el PIEI en el 2003, su objetivo es promover y garantizar que todos los alumnos de la UAEM tengan acceso al aprendizaje y desarrollo de la lengua inglesa en condiciones de alta calidad académica. El PIEI, inició sus trabajos en el Centro de Enseñanza de Lenguas de la UAEM y posteriormente, a partir de septiembre de 2003, la Facultad de Lenguas continúa dichos trabajos. En 2006 el PIEI traslada sus oficinas al edificio de Educación Continua y a Distancia de la UAEM. Coordina y vincula a todos los claustros del área de inglés, tanto de bachillerato como de licenciatura que operan bajo el Modelo Curricular de Innovación Educativa tanto del sistema dependiente como del incorporado.

La misión del PIEI es: “promover y apoyar acciones y estrategias para homologar y elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de proyectos académicos orientados al desarrollo de aprendizajes de naturaleza presencial, autónoma y a distancia. “ (PIEI, 2006)

Del mismo modo se contempla el impulso al desarrollo profesional de los docentes de inglés en cada organismo de la Universidad, a fin de contribuir con la gestación de proyectos de investigación en el área de las ciencias del lenguaje y homologar la enseñanza del inglés en los diferentes organismos de la UAEM

Atendiendo a la prioridad institucional de instrumentar programas académicos equiparables, para la impartición de la asignatura de inglés en todos los organismos de nivel medio superior y superior, se elaboraron diez guías pedagógicas que contemplan

cinco niveles de inglés, centrándose en el desarrollo de competencias y habilidades en concordancia con los de ESOL (*English for Speakers of Other Languages* de la Universidad de Cambridge, 2002) y ALTE (*Association of Language Testers in Europe* 2002), así como conocimientos y actitudes para promover el aprendizaje y autoaprendizaje permanente. Estas guías se reparten entre las preparatorias (Nivel A1, A2 y B1, B2) y el nivel superior, que dependiendo de la facultad o escuela puede impartir desde C1, a E2. Las siglas corresponden a los niveles de competencias y habilidades según los parámetros europeos de ESOL Y ALTE (2002). Esto quiere decir que no todas las facultades pretenden llegar al mismo nivel de inglés, aunque si pretenden que un mismo nivel contenga competencias similares.

Los objetivos generales y las competencias establecidos en los programas del PIEI se sustentan en los parámetros internacionales de ESOL y ALTE (2002), con los respectivos instrumentos de evaluación y acreditación. Es un programa esencialmente académico que activa la formación de redes de docentes “altamente calificados e involucrados en procesos continuos de desarrollo profesional “(PIEI, 2006).

Al analizar la misión y los objetivos del PRDI 2005-2006 se advierte que la implementación de este programa, ha requerido de una reestructuración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de la forma de trabajo de los profesores de inglés al fomentar el trabajo colaborativo (redes) o la integración de academias de inglés activas y sólidas al interior de las facultades. A tres años de su implementación es nuestro objetivo principal conocer cómo perciben los profesores que imparten inglés en el nivel educativo superior los nuevos programas.

Antes de establecer el PIEI, las clases de inglés no tenían un programa homologado; es decir que cada facultad enseñaba el inglés de acuerdo a como mejor le parecía, cada facultad tenía sus programas, sus niveles, y por ende no había una paridad en la enseñanza: algunas facultades contaban con licenciados en lengua inglesa, otros docentes tenían certificado, pero otros no, algunos tenían certificados de escuelas reconocidas como la Universidad de Cambridge, pero muchos otros no estaban ni siquiera titulados, el trabajo no estaba coordinado y en general inglés era una materia de contenidos muy variables, dependiendo de la facultad en la que se estuviera y se cursaba como una materia cocurricular. Los docentes trabajaban de manera independiente, las reuniones a las que asistían eran aquellas convocadas por la misma facultad, los exámenes se elaboraban con diferentes reactivos y en la mayoría no incluían evaluaciones de comprensión y expresión oral; la evaluación se centraba en el conocimiento gramatical y la lectura de comprensión de la lengua.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

Puesto que los cambios evidenciados en los nuevos programas eran profundos nos dimos a la tarea de realizar la investigación con el objetivo de conocer la percepción de los profesores que imparten inglés en el nivel educativo superior sobre los nuevos programas de inglés. Las preguntas de investigación a las que se buscó dar respuesta mediante esta investigación son:

¿Conoce los programas de C1, C2, D1 Y D2 nivel superior del PIEI?

¿Cómo perciben los profesores del nivel superior la implementación de los nuevos programas?



¿Con qué dificultades o limitaciones se enfrenta?

¿Cuáles consideran que son los beneficios que se han obtenido con la implementación?

¿Ha tenido que hacer muchos cambios en su manera de enseñar?

¿Trabaja en equipo al interior de su facultad?

¿Cómo selecciona el material para sus clases?

### **1.3.1 Supuestos.**

Siendo la educación un proceso del cual los docentes forman parte activa, consideramos que es útil y necesario conocer su percepción ante los procesos de cambio que viven, pues al hacerlo nos acercamos a la cotidianidad de la educación. Los procesos de cambio siempre resultan interesantes, muestran las reacciones de los sujetos inmersos, también evidencian la flexibilidad que tenemos; nos permiten apreciar qué hemos estado haciendo correctamente y qué debemos dejar de hacer, un cambio nos hace reflexionar sobre lo que teníamos y lo que surge.

## **1.4 Objetivo General**

Conocer la percepción del profesor de inglés de nivel superior de la UAEM, ante el cambio educativo que ha implementado innovaciones en los programas de esta lengua.

### **1.4.1 Objetivos específicos**

- Conocer la percepción de profesores de inglés con respecto a los nuevos programas en el nivel superior.

- Identificar las limitantes que los profesores de inglés del nivel superior encuentran al impartir los programas.
- Conocer las ventajas que encuentran los profesores de inglés del nivel superior en los programas.
- Identificar si los docentes realizan trabajo en equipo al interior de sus facultades.

## **1.5 Justificación**

Conocer a través de la investigación cómo es la percepción del profesorado de inglés a nivel superior con respecto a los nuevos programas, nos permite conservar una perspectiva real del mismo y establecer un espacio para la reflexión pues son los profesores los que practican e implantan los cambios en cada aula.

Esto fortalece el quehacer indagatorio, el intercambio de información relevante, la conciencia de interdependencia, colaboración y la sensibilización a las necesidades, que deben acompañar a todo proceso de cambio de manera que no resulte en una imposición descontextualizada, artificial y separada de la realidad sino en un ejercicio planificado, colaborativo y comprometido.

El profesor no puede ser solo un adoptante de la innovación (Imbernón 1996); es el agente que en su contexto personal instaura el cambio, su participación activa en el proceso es esencial y conocer su percepción es importante para el devenir cotidiano de los programas en el salón de clases.

## 1.6 Beneficios esperados

La Universidad Autónoma del Estado de México propone en el PRDI 2005-09 que el perfeccionamiento de la Universidad es una tarea que nos compete a todos, los cambios que deben configurarse promueven mantener a la Universidad como una institución de alta calidad.

Dentro de los cambios instaurados se encuentra la mejora en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, lo cual dio origen a movimientos y reestructuraciones en los planes de estudio, en las estrategias, en el perfil, en suma en todas las áreas que lo configuran.

Conocer cómo perciben los profesores de inglés estas innovaciones, nos ayudará a observar el contexto real en el que se dan los cambios, saber lo que sucede en el aula entre el profesor, el programa y los alumnos ayuda a conservar una zona para la reflexión que beneficie a la comunidad educativa.

Si no hay un proceso de reflexión e investigación difícilmente habrá avances, no habrá premisas, ni bases, que nos ayuden a resolver los problemas. Conocer la percepción del profesorado favorece la comunicación interna así como la cooperación entre los integrantes de la comunidad universitaria.

Mantener ambos, estimula la participación de los profesores en la elaboración de programas, materiales, estrategias, objetivos, etc. Es importante que la participación de los profesores en este rubro sea estimulada ya que ellos son una excelente fuente de información para conocer el clima escolar.

Así mismo, coadyuva a que los canales de comunicación interna permanezcan abiertos y promueve la flexibilidad en la formalización de criterios, factores esenciales de las organizaciones creativas (Rivas, 2000). La flexibilidad es imprescindible para mantener el progreso y los ajustes en los modelos. Un modelo que no atiende a estos factores termina por ser obsoleto e ineficaz.

Conocer la percepción de los profesores es pues, una tarea que puede brindar aportaciones para el desempeño de los docentes y el progreso de la institución al evitar la desvinculación es decir; la falta de comunicación y correspondencia entre las instancias que implementan el modelo (directivos, planes y programas) y los que lo implementan en las aulas (docente de inglés). Igualmente nos puede ayudar a diagnosticar el clima escolar al explorar las percepciones de una parte de los miembros de la organización (Rivas 2000).

Los profesores son parte esencial de una comunidad educativa, no son una categoría estática y son ellos los que finalmente implementan los cambios en el aula. Es en la clase donde se lleva a cabo la práctica de lo que se propuso en el modelo educativo. Para permitir que el modelo no sea anquilosado o utópico es necesario indagar como es percibido tanto por docentes como por alumnos, en la presente investigación, el enfoque no vislumbra la percepción del alumnado.

Nuestra intención es conocer la percepción del docente de inglés ante este modelo. De esta manera se mantiene una comunicación interna entre las ideas planteadas en éste y la práctica docente.

Mantener un modelo flexible, realista y eficaz coadyuva a la permanencia de una sociedad con las mismas características.

### **1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación**

Para conocer la percepción de los profesores de inglés del nivel superior de la UAEM a los cambios implementados a través del PIEI, a partir del año 2002, en los programas educativos de inglés, se realizó un estudio cualitativo del tipo descriptivo, en el tiempo comprendido entre febrero a octubre del 2006 con 30 profesores de 7 facultades de la Universidad: Arquitectura y Diseño, Química, Enfermería, Ciencias Políticas y Administración Pública, Ingeniería, Turismo y Lenguas, todas se encuentran en la ciudad de Toluca, cuatro de ellas en el área de la universidad conocida como CU.

Cabe recordar que la Universidad cuenta con 47 licenciaturas, además de maestrías y especializaciones que se imparten en las 20 facultades y la Escuela de Artes que la conforman, junto con las llamadas Unidades Académicas Profesionales (UAPs) y los 17 centros de investigación. Todas las Unidades académicas se encuentran fuera de Toluca, por razones físicas; la lejanía de los espacios educativos, el tiempo y la falta de asistentes, nos fue imposible aplicar los cuestionarios a un número mayor de profesores de inglés.

No se indagó el impacto de los cambios en otras áreas de aprendizaje, tampoco la percepción de los alumnos, aunque se considera que ambos son importantes para obtener un panorama más amplio de la cuestión.

Entre las dificultades que enfrentamos, se encuentran principalmente aquellas de índole físico, temporal y material pues siendo una investigación realizada en un tiempo de 7 meses no fue posible realizarla con mayor profundidad, así mismo la lejanía de algunas Facultades y la dependencia de una sola persona para la realización de la investigación, reduce las posibilidades de ampliar la misma.

Sin embargo, consideramos que nos puede brindar un panorama objetivo de una situación real del ámbito educativo.

## Capítulo 2

### Fundamentación teórica

#### 2.1 Antecedentes

En los últimos veinte años un amplio número de sistemas nacionales de educación superior han experimentado reformas (Hernández Yáñez, 1996), desde los años cuarenta tuvo lugar un proceso de rehabilitación de la universidad pero fue hasta los años cincuenta que se constituyó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) lo cual instaura una perspectiva diferente para las acciones colectivas en este campo.

En este sentido la ANUIES promueve la coordinación y ordenamiento académico de la Educación Superior así como los intereses compartidos en el campo de las políticas públicas, la unificación de sistemas académicos, docentes y administrativos así como el impulsar la investigación científica para mejorar la calidad docente (Hernández Yáñez, 1996) a través de la ANUIES muchos cambios se instauran dentro de las Universidades que la conforman entre las cuales se encuentran : UNAM, ITESM, IPN, UDLA, UVM, UIA, UAEM, UGto, son en total 114 instituciones de educación superior, tanto pública como privada las que pertenecen a esta asociación (ANUIES, 2006).

Durante la administración del entonces presidente de México, Carlos Salinas se buscó alcanzar la excelencia del sistema de educación superior, así mismo ,la filosofía que imperó fue la promoción de la actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción (Mungaray y Valenti, 1997 ) en este sentido la política de modernización de la educación

superior, presionó a través de la SEP y de la ANUIES para que las universidades diversificarán sus fuentes de financiamiento, mediante la celebración de convenios de colaboración con los sectores productivos, de esta manera se establecieron vínculos con estos sectores y se generó interés por desarrollar proyectos compartidos (Mungaray y Valenti, 1997).

En febrero de 1990 se firma un convenio de concertación entre la Secretaría de Educación Pública, las Confederaciones de Cámaras de Industria y Comercio y los organismos empresariales, con el propósito de lograr una vinculación más estrecha entre las instituciones de educación superior y el sector productivo. Entre las acciones emprendidas por estos comités se encuentran: la creación de servicios de educación tecnológica, bolsas de trabajo, programas de actualización e incremento del equipo de talleres y laboratorios, con una importante aportación del sector productivo así como la concertación de programas de prácticas profesionales. (Mungaray y Valentí, 1997).

Por otra parte, la política económica, establecida en la apertura al comercio internacional, un proceso de privatización de empresas públicas y una cordial invitación a la inversión extranjera, asociado a una política industrial de competitividad mercantil, otorgan mucha importancia a la capacitación y formación de recursos humanos.

Viviendo en un mundo que se integra rápidamente, en parte por la velocidad que las nuevas tecnologías le han dado al siglo XXI y en parte por los tratados y acuerdos económicos que se entrelazan en el mundo. La actividad económica de los individuos, las empresas y las naciones se han entrelazado vertiginosamente a través de tratados



internacionales, inversión extranjera, flujos de tecnología y el intercambio de información a escala mundial, (Michalski & Stevens, 1999) el mundo se ha convertido en la aldea global.

De acuerdo con Almaguer (2002) los cambios originados por los adelantos científico-tecnológicos han originado otros cambios en el universo científico y las relaciones entre las ciencias, desbordando incluso las capacidades receptoras de los usuarios. En esta nueva situación mercantil y global la participación de las instituciones de educación superior es primordial como coautor importante de la producción, dichos planteamientos se reiteran en el Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000, ahí el gobierno puntualiza la importancia de las Instituciones de Estudios Superiores en el nuevo orden mundial y las orienta hacia un sistema de innovación y capacitación tecnológica que responda a las demandas del sector productivo teniendo como objetivo la competitividad internacional y promoviendo una red de vínculos entre empresas, organismos estatales y universidades. (Mungaray y Valentín, 1996).

Después del ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dicho organismo comenzó a hacer estudios y recomendaciones sobre la educación superior, entre las recomendaciones que hizo se encuentran flexibilizar las licenciaturas, mejorar la formación de los profesores, acercar las normales a las universidades y hacer mayor énfasis en la evaluación y acreditación. (OCDE, 1996). Esto produce reflexiones, estrategias y cambios en los programas educativos de las Universidades.

La UAEM en su plan rector 2001-2005 se comprometió a lograr un sistema de educación superior de carácter flexible (Gaceta Universitaria, 2005) con el propósito de implementar un modelo que respondiera a la necesidad de “ dinamizar el proceso de formación profesional de la Universidad “ (PRDI 2005-09 ) obteniendo así mayor apertura que permitiera agilizar los procesos educativos .El Programa Institucional de Innovación Curricular (PIIC) establece el trabajo colegiado como un instrumento para alcanzar su objetivo.

En 2003 se crea el PIEI cuyo objetivo es promover y garantizar que todos los alumnos de la UAEM tengan acceso al aprendizaje y desarrollo de la lengua inglesa en condiciones de alta calidad académica al interior de la UAEM.

Es la sociedad industrial la que crea las condiciones que hacen más interdependientes a los ciudadanos, exigiendo mayor regulación y control institucional que desemboca en la búsqueda de la implementación de instituciones eficaces y la profesionalización del saber, surgiendo nuevos análisis, llegando a la escolarización masificada (Popkewitz, 1997), posteriormente surge la preocupación por la formación del profesorado (Bloch,1987 y Mattingly,1975, citados por Popkewitz,1997) como una consecuencia de la compleja organización social .

Es a principios del siglo XX, que surge la reconsideración del maestro (Ortiz, 1995) entre los primeros enfoques utilizados para el estudio de la figura del profesor se denomina presagio-producto, el cual se basa en el estudio de las características de la personalidad de quienes triunfan en la docencia (Barr, 1961, citado por Ortiz, 1995). Con

el tiempo y el posicionamiento formal de la psicología en el ámbito educativo se empiezan a instaurar otras variables que van a hacer más comprensible la interacción didáctica. Este punto es extremadamente amplio y comprende temas tales como: la instrucción y la tecnología educativa, motivación, desarrollo emocional, social y moral, diversidad cultural, aplicaciones y teorías, etc. (Almaguer y Elizondo, 2002).

Con respecto a los trabajos de investigación que se han realizado en el área del cambio educativo se encuentran investigaciones muy completas y detalladas como es la de Michael G. Fullan y Suzanne Stiegelbauer (1997) la cual se realizó en Estados Unidos de Norteamérica y algunas escuelas del Canadá, donde resalta el papel del maestro frente a un cambio educativo, así mismo Rivas (2000) expresa el enfoque que ha tenido en el contexto educativo de España. En nuestro país Rueda Beltrán y Díaz-Barriga (2004) apuntan consideraciones generales en relación a las metodologías que se utilizan para estudiar el pensamiento docente. Sin duda alguna es un campo complejo, rico en aristas y horizontes.

## **2.2 Marco Teórico**

A través de los tiempos, el ser humano ha sufrido transformaciones paralelas a los cambios que las sociedades han enfrentado. Educar a un individuo en la época de la revolución industrial era un proceso enteramente diferente a la educación que hoy en día se realiza. Los diferentes momentos históricos, así como las transformaciones sociales han dado pauta a distintos modelos de escuela. Educar es más que brindar información, incluye también desarrollar valores, habilidades y actitudes, de tal manera que puedan utilizarse en la vida diaria. Por ende, educar es un proceso que se ve afectado por los múltiples cambios y necesidades sociales, económicas y políticas del momento histórico de

cada nación. Es en este ámbito, el de los avances y transformaciones educativas que se insertó nuestra investigación.

Pozo, I. (1996) menciona que no solo cambia culturalmente lo que se aprende sino también la forma en que se aprende. Tébar Belmonte (2003) señala que los profesores, los alumnos y toda la sociedad necesitan romper con la idea de que la tarea principal de la escuela es el de transmitir conocimientos, así como es necesario romper con las actuales formas de organización de los espacios, de los tiempos y de los modos de hacer, para dar lugar a la diversidad educativa y a la implantación de una pedagogía diferente. Esto implica replantear el modelo educativo tradicional y desarrollar propuestas innovadoras que permitan implementar cambios acordes con la sociedad del conocimiento. (Esteve, 2004), estos cambios, son implantados en las aulas por los docentes.

Dichas propuestas de cambio pueden ser muy buenas, pero si los profesores no las comprenden difícilmente las aplicarán en el aula. El profesor es parte central del cambio educativo (Fullan, 1997), es por ello que resulta importante conocer la imagen que se forma el docente del cambio en el cual está inmerso. El reemplazar acciones ya dominadas por nuevas puede ser causa de inseguridad y tensión al igual que la incertidumbre que genera desconocer los resultados del cambio (Rivas, 2005)

Tener presente que el profesor es un individuo con necesidades, planes, preferencias y deseos ayuda a los demás actores del cambio a relacionarse de una manera más eficaz con el docente estableciendo vínculos reales de interés y apoyo, al mismo tiempo que le

permite al docente conocerse a sí mismo y orientar su crecimiento profesional, tomando conciencia de la importancia de su reflexión y desarrollo personal. (Hargreaves, 1996)

### **2.2.1 Fundamento Filosófico de los Cambios Educativos.**

Rousseau, en su obra “Emilio o de la educación” (1762) prohibida en su tiempo por sus ideas controversiales, traza y analiza los principios que siguen siendo vigentes en la educación: transmitir y formar, si bien es cierto que en la obra de Rousseau la sociedad es una especie de opresión que deforma, no deja de ser un hecho que en ella encontramos ya un proceso de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación.

No podemos ignorar dichos principios, la reflexión crítica ha motivado cientos de estudios y prácticas para analizar este campo que hoy nos compete, sin este proceso reflexivo sería muy difícil avanzar en el campo de las innovaciones y la transformación educativa. Han quedado atrás los talleres y las escuelas donde lo primordial era vigilar y utilizar el castigo como medida de sumisión y orden (Foucault, 1984).

Hoy por hoy hablamos de calidad en la educación como un sinónimo de avances tecnológicos, preparación del profesorado y unanimidad de directrices en programas y técnicas de enseñanza; se abandona el reforzamiento negativo y se promueve el positivo, los estímulos, la sonrisa, la felicitación han pasado a ser parte de la cotidianidad de la escuela.

Los modelos educativos de hoy en día, señala Brown (2005), deben responder a las necesidades de una enseñanza activa, dinámica y autónoma; dejando atrás la enseñanza tradicional para dar paso a la construcción de la información en conocimiento.

Solamente con una filosofía en la que el aprendizaje sea percibido como la transformación de los significados con el fin de construir el conocimiento y con la aplicación de las tecnologías de información, será factible ofrecer o proponer un modelo educativo en armonía al perfil y a los requerimientos de la nueva generación de estudiantes, que ahora asocian la tecnología de manera natural a su vida. No se debe dejar de lado el currículo, la incorporación de las estrategias de enseñanza y la aplicación de las nuevas tecnologías para un máximo aprovechamiento del aprendizaje.

De esta forma, los alumnos dejarán de ser solo receptores de información, para convertirse en constructores activos de su propio conocimiento ,aprenderán individualmente en primera instancia y luego, a través del intercambio de experiencias, trabajarán en equipo (Yepes, 2003). La intención que subyace en esta perspectiva es la de mejorar la educación y esto requiere la incorporación de innovaciones (Rivas 2000), las cuales ayudarán a mejorar los procesos educativos.

Se pueden distinguir 5 dimensiones en cualquier innovación curricular:

1. Cambios referidos al contenido del currículum; asignaturas, materiales, recursos.
2. Cambios en las condiciones en que interactúan los usuarios de la innovación, su organización.
3. Nuevos estilos de enseñanza y funciones para apoyarlos; nuevas relaciones entre profesores y alumnos, profesores y directores, etc. Lo cual exige nuevos patrones de pensamiento.
4. Conocimiento y comprensión de valores, objetivos, estrategias por parte de los usuarios.

5. Internalización del cambio: valorar el cambio y comprometerse en su práctica. (Fullan y Pomfrett, citado por González y Escudero, 1987).

En este mismo tenor de ideas, cuando se habla de cambio educativo se hace referencia a mejoras, innovaciones o renovaciones que recibe la educación en sus modelos, así mismo en general el uso del término “innovación” se refiere a cambios concretos, centrados en la práctica educativa y no necesariamente la modificación de todo el sistema educativo de un país (González y Escudero, 1987).

Mientras que, la palabra cambio connota todos los ajustes que con vías a una mejora educativa se instauran al interior de las instituciones educativas y que pretenden mejorar la formación del individuo, transmitiéndole conocimientos y valores, así como habilidades que le capaciten para funcionar sociopolítica y ocupacionalmente en la sociedad. (Fullan y Stiegelbauer, 1997) Una sociedad por cierto, competitiva y especialista.

Desde que el mundo dejó ser una serie de localidades aisladas, para convertirse en una intrincada y dinámica red de comunicaciones, digitalizaciones y transmisiones simultáneas el lugar que ocupa la educación en el desarrollo social ha cobrado importancia, así como los cambios, igualmente acelerados que han tenido que realizar tanto las instituciones educativas como los miembros que las conforman. La palabra cambio esta actualmente asociada con una necesidad apremiante de renovación y mejora constante (Imbernón, 1996).

Un cambio en este sentido puede incluir varias modificaciones o innovaciones al interior de su proceso, lo cual lo convierten en un proceso plural, por la diversidad de actividades que ocurren en su instauración, como pueden ser los programas, estrategias,

prácticas, la redefinición de funciones de los individuos y recomposiciones en la organización de la escuela .

Esto brinda un panorama de la complejidad que conlleva la implementación de cambios en las prácticas educativas, cualquiera que sea el centro de interés, siempre estarán presentes las dimensiones políticas, sociales, institucionales, etc. Así mismo cualquier cambio comporta un período de adaptación; el tiempo dependerá de la institución y sus integrantes, así como de las características del sistema educativo donde se implemente dicho cambio.

La adopción de los cambios depende de muchos factores entre los que se encuentran; la profundidad del mismo (puede comprender desde la misión, el modelo, las estrategias, los programas, etc.) la difusión que se le da, la formación recibida por el docente (lo cual le permite adaptarse al cambio en base al conocimiento que tiene de éste), el tipo de evaluación que se realice, además de los aspectos psicosociales en el proceso educativo (Rivas 2000).

### **2.2.2 Fundamentos sociales de los cambios educativos.**

En palabras de Popkewitz (1994) “El problema del cambio está constituido por el conocimiento del mundo y la forma de variar y ser modificado ese conocimiento como consecuencia de los cambios que se producen en las prácticas sociales en las que se desarrolla la cognición “(p.42) En el mundo, ahora llamado “aldea global” son muchas las corrientes y teorías filosóficas que han permeado el camino que hoy transita la educación.



Desde los años setenta en el mundo se han producido pequeños y grandes cambios, que han llevado al replanteamiento de la enseñanza con diferentes perspectivas (Imbernón, 1996) en parte como ya se observó, por las políticas educativas del país, por los adelantos tecnológicos y los tratados mercantiles que han colocado al país en una situación muy diferente a la de hace cuarenta años. Hoy el énfasis está puesto no solo en mejorar la calidad académica sino en cubrir los requisitos en cuanto a habilidades y valores que la sociedad y el sector productivo requieren.

Esto ha llevado a las instituciones educativas a afrontar nuevos retos, provenientes de los acelerados cambios sociales que, a su vez, han generado una nueva sociedad (Esteve, 2004). Esta nueva sociedad ya no puede conformarse con los modelos tradicionales de enseñanza y demanda de las instituciones educativas nuevas habilidades o estrategias, las estrategias se consolidan a través de nuevos modelos educativos; de innovaciones educativas, las cuales deben estar al servicio de todos (Imbernón, 1996). Dichas estrategias van dirigidas a mejorar la calidad en materia de educación y de esta manera responder a las necesidades sociales.

Las organizaciones sociales no son estáticas, cambian y generan necesidades, sus valores permanecen o son adaptados, igualmente la educación se renueva y cambia, hoy más rápido que nunca, exigiendo de las instituciones y sus integrantes una mayor capacidad de adaptación, flexibilidad, tolerancia y resolución de problemas.

Los modelos educativos elaboran propuestas para implementar el aprendizaje y la enseñanza que el momento demanda, diseñan evaluaciones, proyectos, propuestas y cambios con dicha finalidad, aunque no siempre logran su cometido (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

### **2.2.3. El profesor como agente del cambio educativo.**

Un cambio educativo, un nuevo modelo, implica ajustes de diversa índole: aprender como desarrollar estas habilidades, conocer otros métodos, acercarse a diferentes herramientas de aprendizaje; el proceso de cambio es complejo. No hay soluciones sencillas y si muchos factores a tomar en cuenta (Fullan, 1997) (Bolívar, 2005). Entre los factores que se deben tomar en cuenta nos encontramos con el profesor como un agente activo del cambio educativo. Las reformas, los acuerdos, las exigencias sociales llegan finalmente a este punto: el aula y lo que en ella ocurre; la práctica docente.

En palabras de Esteve (2004): “La acción educativa está en las manos de nuestros profesores, y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende. Al margen de las demandas sociales o de las reglamentaciones legales, siempre son los hombres y las mujeres que cada día entran en un aula quienes pueden darle calidad a la educación” (p208).

Fullan y Hargreaves (1999) consideran que por muy claras que sean las propuestas de cambio de nada sirven si los profesores no las realizan en sus aulas y las convierten en una práctica. El profesor es una parte integral en el proceso de cambio y adopción de nuevas normas y estrategias.

El docente, como parte central de la implementación del cambio educativo, entonces debe ser capaz de contar con ciertas aptitudes básicas para planear, diagnosticar, evaluar y modificar las actividades y satisfacer las necesidades de su(s) grupo(s) (Fullan,

1997) por ende el maestro debe estar preparado para cumplir con todo esto. Sin una visión compartida del futuro de la escuela, un liderazgo transformativo y grupos de apoyo interno y externo, no es fácil que prosperen las iniciativas de mejora.

Los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a los centros y profesores afectarán al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan. Documentado en la literatura y evidenciado en la práctica, parece que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (“aprender juntos”) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. Igualmente que la cultura del individualismo y privacidad, empotrada en el trabajo escolar, suele impedirlo. De ahí, la llamada al trabajo en colaboración, participativo o colegiado. Por su parte, la autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural para implicar a los agentes en la toma de decisiones y –de este modo- posibilitar trabajar juntos. (Bolívar, 2005 p. 3)

La mayoría de los docentes aprenden en el aula (Fullan ,1997) la generalidad de los problemas que enfrenta el maestro se relacionan con manejo y conducción de la instrucción, muchas veces atraviesan por este período solos, en parte como una cuestión de hábito y en parte por actitudes competitivas, rechazo a las críticas y una tendencia a no compartir con otros los recursos pedagógicos (Fullan y Hargreaves 1999). El profesor no busca ayuda de otros a menos que este en una situación desesperada, puede formar parte de un grupo pero no sentirse parte de éste, la sobrecarga y los horarios pueden además favorecer esta situación.

Sin embargo el tiempo actual que vive la educación exige una transformación en estos hábitos, de otra manera las tareas del docente lo abrumarán y pueden orillarlos a abandonar la profesión (Ortiz, 1995 pp.145). La multiplicidad de tareas y el aislamiento que esto le genera le pueden llevar a sentirse totalmente frustrado e incapaz de responder a las exigencias sociales e institucionales; con frecuencia no comparte conocimientos con otros profesores ni tampoco la reflexión. (Fullan y Stiegelbauer, 1997)

Así mismo Rivas (2000) afirma que, el profesor además de ser el principal actor de la innovación educativa, resulta afectado por ella, pues le conlleva modificaciones o variaciones en su práctica educativa. El profesor que se ve frente a un nuevo programa debe de hacer adecuaciones, cuando se encuentra frente al nuevo material, no puede permanecer indiferente. Por ello la importancia de indagar como los docentes perciben el cambio.

### **2.2.3.1 La formación del docente.**

Como se ha expuesto, es el profesor el principal agente en la implementación de las innovaciones educativas, es sobre quien recae la tarea práctica., es él quien se halla frente al material, quien tiene a su cargo la puesta en marcha, sin embargo muchas de las iniciativas del personal docente toman el aspectos de “capacitar” infiriendo con ello que el docente carece de dichas habilidades y es un ser pasivo que necesita ser orientado (Fullan y Hargreaves,2806) descartando así toda posibilidad de que su experiencia, influencia y juicio aporten y ayuden a la implementación del cambio.

Es innegable para todos los que han asistido a la escuela, la permanencia en la memoria del profesor cuya influencia modificó el estilo de pensar, la manera de actuar, o las ideas, es decir la trascendencia que un docente puede tener en la formación de los alumnos. El docente desempeña un rol primordial en el desarrollo de muchos alumnos, sobretodo en tiempos donde los divorcios, la violencia escolar y la drogadicción son la nota rutinaria de cada día, esto es algo que no debe ser subestimado. El profesor puede convertirse en un ejemplo o en el activador del pensamiento crítico y llegar aún más allá: un nuevo horizonte es abierto para que veamos más allá de lo que pensábamos. (Esteve,

2004) Un buen profesor puede liberarnos de todo aquello que nos limita; clase social, familia, sexo, etc.

Así mismo la experiencia del docente es una fuente de información constante, que le permite ir tomando decisiones, de acuerdo con las circunstancias que le reportan los grupos, un docente con más de 10 años de experiencia ya ha desarrollado estrategias conscientes o no para controlar grupos, establecer relaciones, mediar con los alumnos y lidiar con aquellos que no son muy hábiles o no quieren estar en clase, el tiempo los vuelve especialistas.

Cada vez que el profesor toma decisiones con respecto a la disciplina, intervenciones o direcciones esta emitiendo juicios que en palabras de Fullan y Hargraves (1999) concretan una “compleja trama de juicios morales, sociales, filosóficos y psicológicos. Pero también hay juicios que es preciso concebir y comunicar segundo a segundo en el complejo desorden del aula” (p.43) esto depende en gran parte de las habilidades comunicativas del profesor así como de su destreza para escoger la mejor alternativa de manera ágil durante una clase; el profesor aprende a hacerlo, muchas veces sin haber tomado cursos o asistido a talleres, sino en su diario vivir, en sus largas noches de búsqueda y autoanálisis.

Sin embargo, en un mundo donde la formación implica indicadores de rendimiento e inspecciones al trabajo desempeñado por el profesor dentro del aula, sería oportuno reflexionar acerca de la importancia de ofrecer formación continua al docente. (Esteve, 2004) (Lawn y Ozga, 2004), así como buscar la creación de espacios donde los docentes pudieran compartir sus experiencias y habilidades.

En el caso de los docentes novatos Esteve (2004) recomienda cuatro objetivos para la formación inicial del docente:

1. Elaborar la propia identidad profesional, lo cual conlleva un período de especialización.
2. Conocer y dominar las técnicas básicas de la comunicación de manera que sea sensible al grupo y consiga comunicar lo que quiere manteniendo una relación de empatía con los alumnos.
3. Establecer un orden productivo, de manera que se eviten los conflictos y se mantenga la disciplina.
4. Adaptar los contenidos al nivel de los alumnos. Esto implica adecuar los conocimientos a los alumnos a los cuales atiende de manera que el conocimiento se vuelva asequible.

La formación del docente debe ser continua ya que la evolución de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes se encuentran profundamente interrelacionados (Fullan y Stiegelbauer, 1997) un profesor bien preparado puede afrontar los retos y las exigencias sociales que la aldea global demanda. (Esteve, 2004) al prepárale se les facilita el manejo de nuevas herramientas de aprendizaje, los cursos específicos, los talleres, jornadas y reuniones son espacios que les facilitan el intercambio de conocimiento, experiencias y resolución de problemas. Sin embargo es importante no perder de vista lo que Fullan y Hargreaves (1996) remarcan: debe prestarse mayor atención a la intención del docente; escucharle: tener disposición para escuchar lo que los profesores piensan , evitar crear una cultura de dependencia entre docente por sobreestimar la veracidad de las

investigaciones publicadas, subestimando el conocimiento práctico de los docentes, evitar las modas en la forma de implementación uniforme de nuevas estrategias educativas cuyos méritos se consideren administrativamente exentos de crítica; crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle intenciones en conjunto. Dentro de la formación del docente no debe perderse de vista el campo de la intencionalidad, pues todo cambio incluye valores e intenciones, si estos no resultan claros y accesibles para el profesor difícilmente se implementará.

En este mismo tenor, Lawn y Ozga (2004) recomiendan no fabricar consensos, ni relaciones artificiales de trabajo, sino respetar tanto la experiencia como las habilidades técnicas o interpersonales de los profesores, de manera que el cambio consiga ser efectivo y por ende todo el personal de una institución educativa debe estar preparándose continuamente, no solo el profesorado, también directivos y personal administrativo. Evitando la rotación frecuente de personal y donde los docentes expertos puedan involucrarse en trabajos asociados con la formación inicial del profesorado. El trabajo en equipo y la colaboración deben ser especialmente valorados como impulsores e instauradores de innovaciones, para ello es importante que el profesorado conozca y establezca en su quehacer cotidiano las características de un buen trabajador en equipo.

Esteve (2004) enfatiza la importancia de elaborar una identidad profesional que le permita al profesor asumirse como tal así como identificarse con la Institución para la que labora. Estos dos factores, trabajo en equipo e identidad profesional, permiten que la enseñanza sea un trabajo colaborativo, donde las responsabilidades se comparten y se desarrollan las destrezas comunicativas que el tiempo y la sociedad requieren.

Al respecto Fullan y Hargreaves (1999) señalan que la forma más sólida de colaboración es el trabajo conjunto: cuando se realiza se genera mayor interdependencia, responsabilidades compartidas y disposición para colaborar en revisiones y críticas, siendo la modalidad de trabajo en equipo más propicia. En estos espacios se reconoce al maestro como persona y se establece un amplio acuerdo sobre valores educativos y actitudes y conductas tales como la asistencia, el apoyo mutuo, la confianza, se encuentran en el corazón de las relaciones, por ello se pueden expresar vulnerabilidades y se toman en cuenta las circunstancias personales, de manera que el grupo coadyuva a la formación de la persona.

Es interesante remarcar que el trabajo en equipo no siempre resulta productivo (Little, 1990 citado por Fullan y Hargreaves, 1999), en estos casos el trabajo en equipo es aparente y no real, el docente se cierra al no sentirse en un ambiente confiable, por ende el trabajo en equipo se debilita y más que propiciar el cambio lo contraria,

La formación que reciba el docente debe tener pues, elementos éticos y conocimientos psicosociales (Ortiz,1995) de manera que no solamente se le capacite para conocer y manejar diferentes métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje, sino que no se descuide la formación humanística y comunicativa del individuo, de manera que sea capaz de reflejar los valores de la Institución adecuadamente y que a su vez, los pueda transmitir, hay diversas técnicas formativas que pueden ser utilizadas y que facilitarán no sólo la transmisión del conocimiento sino la comunicación con los alumnos, los pares y diversos actores del campo educativo. Siendo el proceso educativo comunicativo en esencia es importante que los profesores sean formados en dicha área; promover la adquisición de competencias comunicativas y actitudinales no sólo ayudará al profesor a



manejar conflictos dentro del aula también facilita establecer relaciones con otros profesores donde los valores e intereses de otro sean respetados y valorados, mejorando las relaciones del docente consigo mismo, los alumnos y los compañeros de trabajo.

Para Hargreaves (1996) tener presente que el profesor es un individuo con deseos, planes y necesidades, ayuda a los mismos profesores a autocomprenderse y ayuda a los demás a trabajar con eficacia al relacionarse desde esta perspectiva, estos tiempos requieren que se establezcan vínculos más estrechos “entre la actuación profesional de los docentes y su vida personal y emocional, que articula dicha actuación. “ (p.105).

### **2.2.3.2 La percepción del docente ante el cambio.**

Como se menciona el profesor debe entender y aceptar el por qué del cambio, nadie se hace más preguntas con respecto a un cambio educativo que el docente que lo lleva a cabo (Fullan y Hargreaves, 1999) es a el a quien más le estorba o le ayuda.

Su percepción ante el cambio es uno de los motivos por los cuáles, innovaciones que se implementan no arrojan resultados favorables. Las innovaciones no siempre son aceptadas con buenos ojos el docente cuestiona el cambio se pregunta si el alumno estará interesado, si habrá evidencias de que funcione el cambio y si realmente aprenderán los alumnos (Fullan y Stiegelbauer, 1997), si un cambio fracasa, es un desperdicio de esfuerzo, costos y tiempo que debe ser considerado seriamente, es por ello que es importante conocer la percepción del profesorado con más detalle.

Hemos entendido que es el profesor quien implementa los cambios que se acuerdan a esferas superiores, en el aula, es a quién le toca practicar lo que ya se ha decidido. Los profesores asignan valores y toman decisiones que reflejan sus debilidades o fortalezas ante sus múltiples actividades docentes. Su percepción es parte de las actividades cognitivas que realiza para emitir un juicio tanto de una tarea como de un cambio en ésta.

La percepción es la interacción de la gente con los estímulos que recibe de su entorno, en general se conforman de sentimientos y asociaciones que se realizan a nivel interno, en el YO, (Craig, Mehrens y Clarizio, 1979). El comportamiento de los individuos puede ser modificado por la percepción que tienen de su entorno.

Entrar en el campo de la percepción es adentrarnos en la subjetividad del individuo; cada persona de acuerdo con su contexto de vida tendrá una percepción particular de las situaciones en las que se ve inmerso; no todos los seres humanos tenemos el mismo contexto de vida , pero podemos tener una percepción similar sobre alguna situación específica que estemos viviendo simultáneamente: esto es lo que describe Ortiz (1995) cuando se refiere a “un estado de cosas anímico” que surge a partir de cambios en el contexto escolar y que, repercuten directamente en el profesor a partir de su percepción del cambio y la situación que produce mientras es asimilado.

“El cambio es una experiencia sumamente personal –todos y cada uno de los maestros que se verán afectados con el cambio, deben tener la oportunidad de manejar esta experiencia en tal forma que las recompensas igualen por lo menos al costo” (Fullan y Stiegelbauer, 1997), los cambios son frecuentemente percibidos como fuentes de malestar docente (Ortiz, 1995).

Para Rivas (2005) Los profesores perciben la tarea innovadora con algún grado de antagonismos en referencia a las tareas que vienen realizando habitualmente:

“Se ha podido confirmar que la actividad innovadora es percibida como una tarea adicional, complementaria, extraordinaria y sobreañadida a las tareas docentes ordinarias” (p. 125). Si a esto sumamos la carga de trabajo diaria que debe realizar un profesor que va desde la planeación de clase, control de grupo, comunicación asertiva con los alumnos, autoridades, administrativos, el aislamiento en el que trabaja, el excesivo número de alumnos, el tamaño o estado de las aulas, material didáctico a desarrollar, exámenes, etc. es fácil imaginar porque un cambio aunque sea necesario, no es percibido como algo benéfico.

Ortiz (1995) señala que los profesores debutantes se sienten presionados por el clima socio-pedagógico y sus reglas sobrentendidas al mismo tiempo que perciben que sus opiniones son pobremente tomadas en cuenta. Por su parte Rivas (2005) destaca que el cambio, al remplazar las acciones docentes ya dominadas, genera inseguridad en el profesor ante una tarea nueva que no es parte de su rutina y la incertidumbre ante los resultados.

#### **2.2.4 La enseñanza del inglés como segunda lengua.**

La enseñanza es un proceso complejo que se puede conceptualizar de muchas maneras, en el caso de la enseñanza del inglés, hay diversas opiniones del objetivo que se persigue al enseñar: satisfacer una necesidad de comunicación, adquirir competitividad

laboral, formación complementaria, son algunas de ellas. En nuestros días dominar el inglés es indispensable para insertarse satisfactoriamente dentro de un marco de relaciones e intercambios comerciales acelerado y competitivo, el inglés mantiene un status de *lingua franca*, donde el énfasis se ha puesto en su uso práctico para facilitar la comunicación y las transacciones .

Actualmente al enseñar inglés se acentúa el aprendizaje significativo (Pla, 1989) es decir, no tener un conocimiento meramente memorístico de las reglas sino tener los recursos para poder relacionar el conocimiento nuevo con conocimientos previos; el enfoque constructivistas de las últimas décadas (Vigotsky, Piaget, Novak, Dewey, Ausubel etc.) cambia el énfasis de la enseñanza centrada en el maestro, a la centrada en el alumno y la función del profesor es ayudar a crear conocimiento (Henson y Eller, 1999) este enfoque ha dado muy buenos resultados en la enseñanza del inglés, al enfatizar la activa participación del alumno en la generación del conocimiento y el uso práctico de la lengua , de manera que, en el aula se realizan actividades que remiten al alumno a situaciones “significativas” donde la lengua inglesa es utilizada de manera similar a la de una situación real, por ejemplo, si se encontrara en una cafetería, de vacaciones, en un paseo escolar, etc. (Willis y Willis, 1996).

Así mismo, Willis y Willis (1996) enfatizan cuatro condiciones que promueven el aprendizaje de la lengua:

1. Exposición continua y comprensible a la lengua viva, el tipo de lenguaje que los alumnos necesitarán o desearán entender y usar.

2. Oportunidades de utilizar y experimentar el uso real de la lengua, a través de la interacción con sus compañeros en situaciones imaginarias pero que pudieran darse en la vida real.
3. Motivación para leer y escuchar y realizar producciones escritas y orales que se relacionen con lo que se ha leído y escuchado.
4. Práctica y análisis: Al realizar producciones escritas y orales, el alumno va relacionando el vocabulario, el uso de la lengua y las estructuras gramaticales de la misma, de manera personal, lo cual le permite generar conocimiento y en su momento, compartirlo con otros. El trabajo en equipo es priorizado.

Este proceso exige del profesor, paciencia, adaptabilidad y flexibilidad ya que cada grupo tiene características distintas.

Teniendo la lengua tanto una estructura como una función (Littlewood, 1998) es necesario entender ambas para poder utilizar una lengua adecuadamente, también es importante relacionar las formas lingüísticas con su significado, para ello observar películas o representaciones donde se puede escuchar el uso es muy útil, pues la función comunicativa de una lengua esta estrechamente relacionada con la situación en que se produce. El alumno entonces practica al mismo tiempo una estructura gramatical y conoce el aspecto funcional de la misma, así la función comunicativa de la lengua se relacionan estrechamente facilitando la adquisición del nuevo conocimiento.

Cuando las interacciones son menos controladas por convencionalismos, las actividades se parecen más a las situaciones reales (Littlewood, 1998), los alumnos deben

recurrir a más habilidades y destrezas y surgen oportunidades para que expresen sus puntos de vista.

La simulación de situaciones es una técnica que favorece la práctica lingüística así como la interacción social. Así mismo la comprensión oral (*listening*) ayuda a generar sentido y extraer significado de lo que escucha, al practicar la comprensión oral el estudiante se familiariza con la fonética de la lengua y le permite reconocer la lengua hablada con diferentes ritmos o la claridad de la articulación. Al tener acceso a estos materiales se amplían los recursos y destrezas de los estudiantes poniéndolos en contacto con la lengua hablada.

Sin embargo, dichas estrategias de enseñanza-aprendizaje no han sido las tradicionales en el nivel medio y medio superior, nos encontramos con que el enfoque ha sido básicamente gramatical; el profesor enseña las reglas del uso de la lengua inglesa, da largas exposiciones, sin importar si el alumno tiene con que relacionarlo o no, deja una serie de ejercicios, que no necesariamente tienen que formar parte de algún contexto conocido, comprueba y califica. Este método de enseñanza tradicional, no promueve la iniciativa del alumno para adquirir conocimiento y el aprendizaje memorístico es favorecido (Pla, 1989), aunque en el aprendizaje de una segunda lengua no se puede descartar la memorización, es recomendable priorizar el aprendizaje significativo, facilitándole al alumno la relación de conceptos nuevos con sus conocimientos previos (Henson y Eller, 1999).

La Unión Europea buscando aumentar las oportunidades de su fuerza laboral para desplazarse de un país a otro, acordó la necesidad de establecer parámetros de competencia en el dominio de las diversas lenguas que hay en su territorio, la Universidad de

Cambridge, inició el concepto de una asociación de instituciones que certificarán y homologará los niveles de dominio , de manera que, tanto los empleadores como los empleados, tuvieran un marco de referencia que les certificará el nivel de conocimientos de la lengua (*language qualification*) que se tiene y poder hacer comparaciones significativas para decidir que nivel se necesita para los diversos oficios o empleos que se solicitan, de manera que quedarán establecidos los niveles de conocimiento de una lengua para promover el intercambio laboral. Su primer congreso como asociación fue en 1990 y actualmente lo conforman 31 miembros.

La UAEM atendiendo a la prioridad institucional de instrumentar programas académicos equiparables para la impartición de la asignatura de inglés en todos los organismos de nivel medio superior y superior, de manera que sus egresados mantuvieran estándares internacionales en la calificación del inglés, tomo los parámetros de ALTE como marco de referencia para instaurar los cambios estructurales en sus programas.

Esta decisión impactó directamente en los profesores de inglés, que hasta entonces no acostumbraban practicar este tipo de enseñanza donde la práctica es favorecida y el profesor viene a ser un guía, pasando el alumno a ser el protagonista principal dentro del aula. Dejando de enfatizar la enseñanza gramatical para promover el aprendizaje significativo.

## **Capítulo 3**

### **Metodología**

Siendo que toda investigación requiere una orientación, en el presente capítulo mostraremos la forma en que se llevó a cabo la nuestra. Para ello utilizamos un método usual dentro del campo de las ciencias sociales.

#### **3.1 Enfoque metodológico**

Este proceso de cambio que está viviendo la Universidad nos interesa, pues ha implicado llevar a cabo varias labores de ajustes principalmente al interior de cada órgano universitario, puesto que todo proyecto innovador “está destinado a interactuar con las escuelas y a desarrollarse en el seno de las mismas, a ser procesado y desarrollado por sus sujetos particulares: los profesores” (González y Escudero, 1987) nos hemos centrado en los profesores de inglés en el nivel superior y concretamente los que trabajan en la Facultad de Arquitectura y Diseño, la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, la Facultad de Química, la Facultad de Ingeniería, Enfermería, Turismo y Lenguas.

Se optó por seguir el enfoque de investigación dominante que de acuerdo con (Hernández et al, 2003) se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece y la investigación mantiene un componente del otro enfoque. En este caso aunque nos identificamos con el enfoque cualitativo, se emplearon técnicas de



recopilación de información de ambos enfoques y en el análisis se cuantifican algunos datos para posteriormente interpretarlos.

Los métodos de investigación de carácter cualitativo no aceptan la visión de un mundo uniforme, coherente y estable Gay y Airasian, (2000) señalan que el significado está situado en un contexto particular y que puede haber tantos significados como perspectivas, ninguna de las cuales es necesariamente más valiosa que las otras. En este tipo de investigaciones el número de participantes es menor, en parte por los métodos que utiliza que son muy absorbentes en cuanto al tiempo, como la observación o las entrevistas lo cual también representa una mayor interacción con los participantes mientras que los métodos cuantitativos de investigación no interactúan con los participantes, se basan en la recolección y análisis de datos con codificaciones, variables, análisis paramétricos, no paramétricos, y muestras grandes.

En el campo de la investigación educativa se utilizan ambos enfoques pues a pesar de sus diferencias no deben considerarse opuestos (Gay y Airasian, 2000) ambos términos son utilizados para diferenciar el enfoque de la investigación, dependiendo del planteamiento de la misma será que se de preferencia a uno o a otro, inclusive, hay investigaciones que utilizan ambos para poder obtener una explicación más profunda que las tabulación de datos numéricos obtenidos de una muestra. Cabe señalar que en la presente investigación se recolectó información que como apoyo a la interpretación, fue cuantificada y graficada, ya que se considera que esto permite presentar los resultados con mayor claridad (Patton, 2002).

Es pues una investigación de modelo dominante (Hernández et al, 2003) donde lo que nos importa conocer es, la opinión, sentir y sugerencias de los profesores a los nuevos programas que deben manejarse en la cual se generaron gráficas y porcentajes para visualizar mejor los resultados obtenidos y desmenuzando la información recabada a través de los instrumentos aplicados para volver a organizarla de manera que pudiera ser interpretada, esto implicó ordenar nuestras notas y observaciones en diferentes categorías dependiendo de la pregunta de investigación a la cuál podían responder, lo cual lleva tiempo. Posteriormente se procedió a la interpretación de lo encontrado, nuestra finalidad no fue nunca producir un reporte de resultados sino tratar de explicar a otros y a nosotros mismos lo que observamos de manera que se pudieran clarificar nuestras interrogantes y que aprendiéramos de esto.

Dentro del enfoque cualitativo de investigación se encuentra varios métodos de investigación de las cuales se optó por la investigación descriptiva.

Las técnicas propias de la investigación descriptiva, (Best 1982) nos permiten indagar, bajo las condiciones normales en un salón de clase, el desarrollo de la misma, y observar la interacción del profesor con los alumnos en la enseñanza del los nuevos programas. (Argudín 2005). La investigación descriptiva no pretende relacionar las variables medidas (Hernández et al 2003).

La investigación descriptiva señala Best (1982) “refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Está relacionada a condiciones existentes; prácticas que prevalecen....o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan” (p. 91).

Al emprender esta investigación observamos que la denominación de la misma podía variar de autor a autor, (Best 1982), también es reconocida como: investigación por observación. De acuerdo con Hittleman y Simon (2002): “La investigación descriptiva es utilizada cuando los investigadores quieren responder a la pregunta ¿Qué hay?” (p.27), por su parte Gay y Airasian (2000) la describen así: “Los estudios cualitativos descriptivos se realizan para obtener información sobre preferencias, actitudes, prácticas, puntos de vista o intereses de algún grupo de personas” (p 11).

En una investigación descriptiva, se va más allá de la recogida y tabulación de datos, esta presente un elemento interpretativo de vital importancia en relación a lo que se describe. Por ello la investigación descriptiva requiere considerable conocimiento del área que se investiga (Hernández et al. 2003), así como la organización de datos, su análisis y sus derivadas conclusiones. En una investigación de esta índole no se pueden manipular las variables para que sucedan los acontecimientos; “Los únicos elementos que manipula el investigador son sus métodos de observación y descripción y el modo en el que analiza...” (Best, 1982).

Se escogió la investigación de modelo dominante, en el que prevaleció el enfoque cualitativo porque tratamos de estudiar una situación real sin establecer ningún tipo de control externo, abierto a lo que nazca, muy atento a los detalles, con preguntas abiertas más que con teorías deductivas que queremos probar. Sin embargo se añadieron gráficas y porcentajes con la finalidad de añadir claridad y orden a la misma, las tablas y las clasificaciones son propias de las investigaciones descriptivas pues ayudan a organizar y

mostrar los resultados de una investigación cualitativa de manera sintetizada, (Patton, 2002) incluir toda la información obtenida no resulta relevante para nuestra investigación. Nos auxiliamos de herramientas generalmente consideradas propias de la investigación cuantitativa para ordenar, clasificar e interpretar los resultados obtenidos, brindando así un enfoque denominado dominante (Hernández et al, 2003).

Esto con el propósito de establecer una relación cercana con los docentes de inglés, para poder conocer su percepción sobre los cambios que han originado los nuevos programas de enseñanza del inglés en el nivel superior al mismo tiempo que brindamos una interpretación ordenada y verídica de los resultados obtenidos.

No buscamos establecer una objetividad absoluta pues coincidimos con Patton (2002) en que “in every piece of research –quantitative or qualitative- there is an element of subjectivity “ (p.488) sin embargo, consideramos que de este modo podíamos presentar los datos obtenidos de la manera más objetiva posible. Se inserta entonces nuestra investigación en el área de las investigaciones con un modelo mixto En un mundo real, cambiante, dinámico y particular.

La limitación de la investigación cualitativa está relacionada con la transferencia o generalización de los resultados y se basa en el supuesto de veracidad de las respuestas de los participantes (Rueda y Díaz-Barriga,2004) dando supuestos de veracidad a las respuestas de los participantes, ya que no hay manera de verificar la disposición y la capacidad de éstos para responder honestamente, sin embargo, algunos investigadores cualitativos consideran que los términos confiabilidad y validez son herramientas de una epistemología positivista es decir, pertenecen a un universo de ideas acerca del conocimiento, que en la actualidad han ido perdiendo su estatus, debido a los cambios en

el orden mundial, no es nuestra intención agotar los puntos de vista que existen en relación a las ventajas y desventajas que pueden ofrecer en sus terrenos ambas perspectivas de investigación, baste con añadir que en la actualidad los métodos combinados , donde tanto las técnicas como los análisis no se consideran privativos de una metodología, sino de la especificidad del estudio.

### **3.2 Método de recolección de datos**

Como instrumentos principales para recoger los datos que necesitamos se elaboró un cuestionario (Anexo 1) y se observó la interacción en grupo enfocándonos tanto en el proceso como en los resultados (Gay y Airasian 2000).

Para conocer esta situación se aplicaron cuestionarios a 30 profesores de inglés de la UAEM con la intención de conocer su perspectiva ante el cambio que representa los nuevos programas. Así mismo se observaron clases impartidas bajo este nuevo esquema tanto los cuestionarios como las observaciones se realizaron bajo el consentimiento y conocimiento de los participantes. (Gay y Airasian 2000).

Los profesores fueron escogidos al azar, con algunos de ellos se estableció comunicación vía Internet, otros trabajan en diferentes facultades de la UAEM. La investigación cualitativa generalmente selecciona sus participantes debido a que son ellos los que pueden proveer información sobre el tema específico (Gay y Airasian 2000).

El cuestionario que se aplicó a los profesores también se denomina *formulario de opiniones* (Best, 1982) ya que incluye preguntas de respuesta libre, aunque contiene ciertas de respuesta específica (Anexo 1). En la elaboración del cuestionario se cuidó la elaboración de preguntas de manera que fueran claras y precisas así como el uso de adjetivos calificativos, evitando las dobles negativas y estableciendo el punto de referencia para las preguntas 3 y 6 que lo ameritaban, siguiendo así las recomendaciones de Best (1982).

Así mismo, se cuidó la claridad en los ítems, evitando preguntas dobles y suposiciones gratuitas (Cohen y Manion 1990). Así mismo se ordenaron las preguntas de manera que el informante se fuera adentrando poco a poco en el tema sin sentirse confrontado o en situación de riesgo, dándole oportunidad de explicar sus respuestas, para ello se evitó plantear las preguntas más cruciales al principio o al final del cuestionario (Padua 1993).

Bajo este orden, se agradeció a todos los participantes por la colaboración prestada.

Se incluyeron preguntas “cerradas” con tres posibles respuestas, porque son fáciles de registrar e interpretar, sin embargo concordamos con Padua (1993) en que este tipo de preguntas pueden complementarse por lo cual también se incluyeron preguntas abiertas esta técnica recibe el nombre de “código múltiple” (Padua 1993).

Se consideró la observación directa para la obtención de datos ya que ésta aportaría una importante contribución a la investigación, al permitir examinar el desarrollo de una clase, registrando las observaciones cuidadosamente, pero no se grabó la clase ya

que los alumnos al sentirse observados y grabados, empezaban a adoptar una actitud muy seria, rígida y no participaban por lo que se descartó la video filmación y se optó por la observación parcial de las clases, pues éstas tienen una duración de 2 horas.

Se seleccionó también una lista de control (Anexo 2) que se aplicó en diferentes ocasiones con tres profesores durante la observación. La lista de control tiene la ventaja de ayudar a sistematizar y delimitar la observación (Best 1982). Ya que siendo una investigación generada fuera de un laboratorio, donde se pueden controlar las variables, la elaboración de una lista de control nos auxilia para evitar imprecisiones.

La observación nos permite complementar la información vertida por los profesores en el cuestionario y acercarnos de primera mano al campo de investigación, así mismo nos permite observar cosas que tal vez nadie ha notado (Patton 2002).

También se realizaron anotaciones o notas de campo Las notas de campo son definidas por Gay y Airasian (2000) como “el registro del observador, contiene lo que ha visto, escuchado, experimentado y pensado durante la sesión observada” (p.123).

Las notas de campo se tomaron durante las observaciones de clase y se estableció un protocolo para las notas de campo (Anexo 3) de manera que la investigadora pudiera dirigir su observación hacia los aspectos relevantes de ésta.

### **3.2.1 Procedimiento.**

A partir de los objetivos de la investigación se decidió elaborar un formulario de opinión de código múltiple (Anexo 1) para aplicarlo a los profesores y observar algunas clases contando con una lista de control (Anexo 2) que nos permita tener una observación del desarrollo de la clase, y ver la interacción del profesor con los alumnos en la enseñanza de los nuevos programas. Se decide también realizar un protocolo para las anotaciones de lo que se observe en la clase (Anexo 3). El formulario de opinión se desarrolló de acuerdo con las indicaciones de Best (1982) y la lista de control y el protocolo de las anotaciones se elaboraron a partir de las características particulares de la investigación. (Gay y Airasian, 2000)

Se solicitó verbalmente a profesores que imparten inglés en distintas facultades su participación explicándoles cual era el motivo del cuestionario. Los cuestionarios se aplicaron al inicio del semestre, septiembre 2006. Se seleccionaron profesores que impartieran inglés dentro del área de la Universidad conocida como CU, esto por motivos de movilidad, ya que en esta área las facultades se encuentran muy cerca una de otra y eso facilita el desplazamiento.

Se aplicó la encuesta a 30 profesores que imparten inglés en diferentes facultades de la UAEM, sin tener ningún conocimiento previo de quienes eran, de manera que se evitara cualquier reacción que pudiera influir en la objetividad de las observaciones (Best, 1982).

Se evadió la selección de voluntarios, aplicando los instrumentos exclusivamente a profesores de inglés y sin preferencias en particular, la elección se hizo a partir de los espacios educativos más cercanos: Facultad de Arquitectura y Diseño, Ciencias Políticas,



Lenguas, etc. Observamos el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009 de la UAEM.

Se solicitó autorización a los profesores para observar clase y se acordó que las observaciones tendrían un máximo de 20 minutos, ya que la mayoría de las clases se imparten en sesiones de 2 horas, dos veces a la semana. En otras ocasiones, se imparten las cuatro horas seguidas con un receso intermedio.

Una vez obtenida la autorización se procedió a observar las clases, así mismo se explicó a los alumnos que por un período de tiempo serían observados de manera directa, pues con anterioridad se había tratado de grabar la clase, pero al sentirse observados los alumnos se pusieron nerviosos y muy serios, por lo cual se decidió entrar al aula sin cámara y tratar de pasar lo más desapercibidos posibles.

Se procedió a analizar todos los resultados obtenidos, clasificarlos, ordenarlos y analizarlos. Al término de estas actividades se realizaron las interpretaciones de los datos recolectados

### **3.3 Definir el Universo (selección del corpus)/muestra**

En este apartado daremos las características generales de los sujetos de estudio, de manera que podamos delimitar claramente el alcance de nuestra investigación.

### **3.3.1 Población y muestra.**

Para definir el número de profesores a quienes se les aplicaría la entrevista, consultamos los índices del PRDI 2005-2009 (Anexo 4) de la Universidad, dentro de sus objetivos en el área de Inglés se encuentra: contar con 50 profesores capacitados en la enseñanza del idioma inglés para el año 2006 (Anexo 4). Consideramos que aplicar la encuesta a 30 profesores del área sería sumamente útil ya que representan el 60% del profesorado capacitado que la UAEM planea tener para este año.

Las observaciones se realizaron a grupos que cursan el inglés por competencias, es decir bajo los nuevos programas institucionalizados a través del PIEI y acordes con el nuevo modelo de la Universidad, con el nivel C1 a D1 e impartidas por profesores previamente capacitados por PIEI.

El campo de trabajo de la recolección de datos fue la UAEM, en algunas de sus facultades (Nivel Superior), a través de la información proporcionada por los mismos profesores de inglés y las observaciones directas.

## **Capítulo 4**

### **Análisis de resultados**

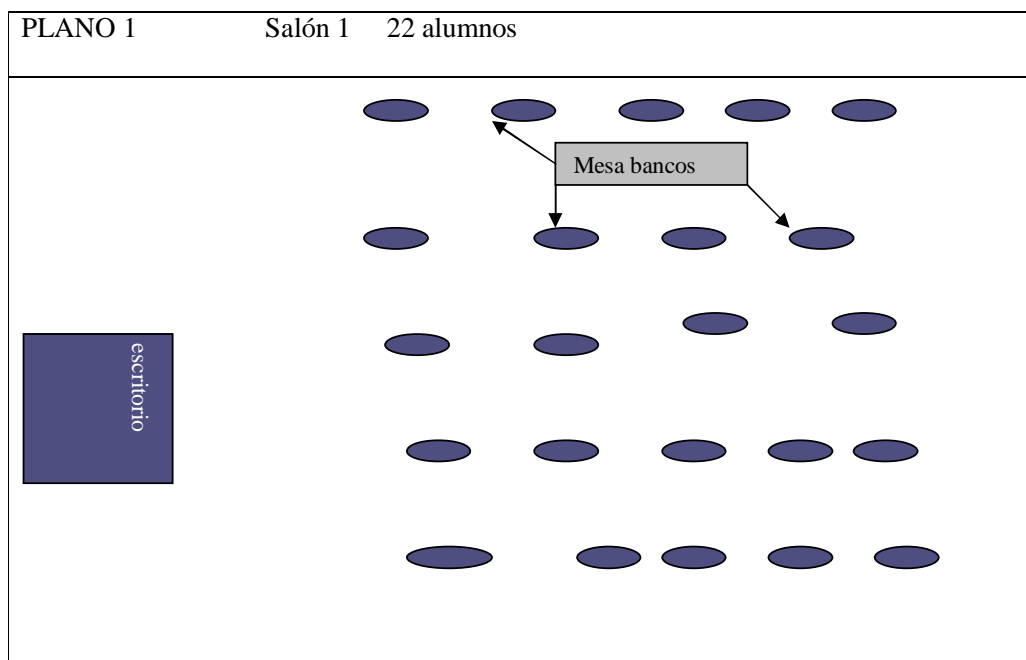
A continuación se presenta la información obtenida a través de la aplicación de los cuestionarios y las observaciones realizadas. Posteriormente se presenta el análisis de los resultados obtenidos. De acuerdo con Gay y Airasian (2000) “Ninguna investigación cualitativa es lo suficientemente brillante, sorprendente o exhaustiva como para observar y abarcar todo lo interesante que puede brindar un escenario” (p.237)

#### **4.1 Presentación y Análisis de Resultados.**

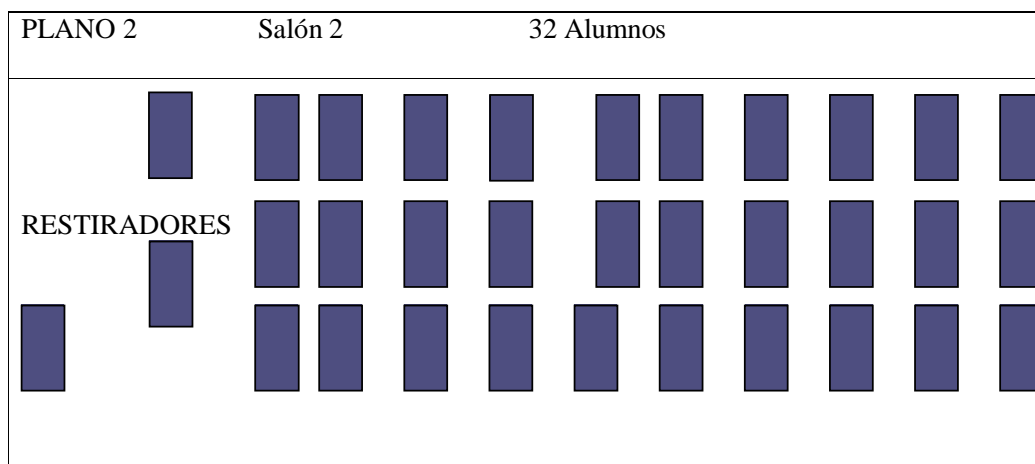
En esta sección se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios a 30 profesores que imparten la asignatura de inglés en 7 facultades de la UAEM y que corresponden a los niveles C1 a D1, como el plan es flexible puede haber alumnos de diferentes semestres en la clase. Los cuestionarios se aplicaron entre los meses de julio a septiembre del 2006. A partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios se elaboraron tablas para observar la frecuencia; se realizaron diferentes tablas y gráficos para las respuestas a las preguntas cerradas dónde se ofrecían de 2 a 4 opciones y se elaboraron otras con los resultados a las preguntas abiertas. Las preguntas abiertas, referentes a los ítems 2, 4, 5, 8, 9 y 10 se codificaron por temas de acuerdo con un patrón de respuestas generales.

Las observaciones en aula se realizaron en diferentes escenarios: 3 aulas con muy diversas características: El aula 1 tiene una mesa con silla un pintarrón grande, con

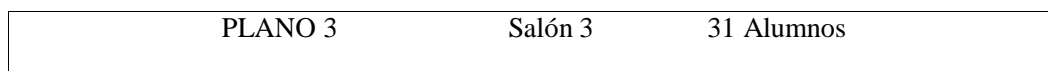
ventanas a ambos lados, las ventanas tienen vidrios opacos el salón no es muy grande, cuenta con luz artificial pero no es necesaria porque entra naturalmente por los vidrios opacos, las filas no son muy largas y el salón es lo suficientemente grande para que se acomoden 22 alumnos y el profesor.

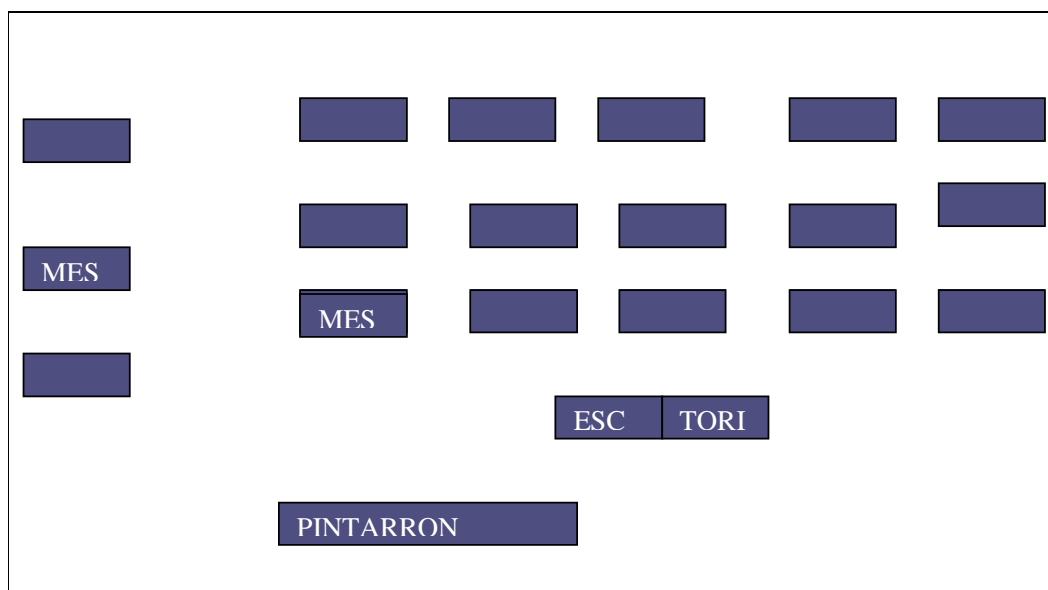


En el salón 2 no hay mesa bancos, sino restiradores, el salón es muy largo y grande aproximadamente de 10metros por 6 metros ,caben aproximadamente 30 restiradores, no hay sillas, solo bancos para los restiradores, hay dos pintarrones grandes y ventanales amplios de un solo lado del salón, que dan a un patio central de la facultad. No tiene proyector de acetatos y se encuentra lejos del área donde se puede solicitar un proyector o una grabadora. En este salón hay 32 alumnos.



El salón 3 es mediano, tiene mesas para dos y sillas, hay ventanales solo en un costado del salón, entra luz natural suficiente y tiene cortinas para oscurecer el aula, se encuentra muy cerca del área de préstamo de proyector de acetatos, televisiones y grabadoras. Podríamos decir que en este salón sobra espacio. En este salón toman clase 31 alumnos.





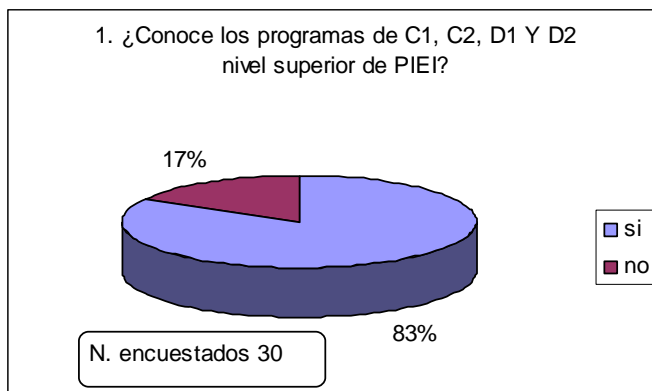
Las observaciones realizadas fueron guiadas por una lista de control (Anexo 2) así como por un protocolo de campo (Anexo 3) de manera que la atención se centrará en aquellos aspectos relevantes para la investigación evitando así la dispersión la observación auxiliada de éstos permitió que se mantuviera contacto con los profesores dentro de su aula, observando la interacción con sus alumno, acercándonos a la gente y atendiendo el proceso de manera cercana pero sin perder de vista nuestro objetivo de observación. Se realizaron tres observaciones por docente y nos permitieron completar la información vertida por los profesores en el cuestionario.

El haber aplicado una estrategia mixta de preguntas “cerradas” y “abiertas” en el cuestionario nos permitió obtener una visión de la percepción del profesor con respecto al cambio en los programas a partir de lo observado en las tablas, encontramos datos interesantes.

#### 4.1.1 Respuesta a la primera interrogante.

Para responder a la pregunta de investigación “¿Conoce los programas de C1, C2, D1 Y D2 nivel superior del PIEI? “ Las respuestas obtenidas de los 30 profesores a los que se les aplico el cuestionario indican que la mayoría de los profesores, 25, conocen los programas de inglés de C1 a D2, y solo 5 lo desconocen, la proporción se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 5. Gráfica 1.



En el tiempo que dedicamos a observar las clases notamos que aunque los profesores conocen el programa no todos van en la misma unidad, esto en parte al número de alumnos, cuando el grupo es pequeño el maestro avanza más rápido, pues es menor el número de alumnos que debe atender, también se constató que el profesor del salón 2 fue el que tuvo problemas para realizar las actividades en parte porque la acústica del salón era muy mala, lo que obligaba al profesor a alzar la voz y repetir las indicaciones para

mantener la atención dado lo grande del salón y no le era fácil desplazarse por lo ancho de los restiradores. Siendo el dominio del inglés una habilidad indispensable en nuestros días es importante tener presente que, para que se dé un aprendizaje significativo en esta área, es necesario que se cuente con un espacio que permita la interacción entre los alumnos y el profesor, así mismo que se encuentren cómodos, por lo tanto un aula demasiado grande es innecesaria y los restiradores no son prácticos para escribir ni facilitan el trabajo en común.

Así mismo observamos que cada grupo y profesor establecen sus actividades específicas; el vocabulario que se utiliza en la facultad de Arquitectura tenía más relación con texturas, colores que el de Ciencias Políticas, donde el vocabulario esta dirigido a situaciones de interacción con otros individuos, dando mayor énfasis a la comunicación oral. Teniendo la lengua tanto una estructura como una función (Littlewood, 1998) es necesario entender ambas para poder utilizar una lengua adecuadamente, también es importante relacionar las formas lingüísticas con su significado, para ello observar películas o representaciones donde se puede escuchar el uso es muy útil, pues la función comunicativa de una lengua esta estrechamente relacionada con la situación en que se produce. El alumno entonces practica al mismo tiempo una estructura gramatical y conoce el aspecto funcional de la misma, así la función comunicativa de la lengua se relacionan estrechamente facilitando la adquisición del nuevo conocimiento.

#### **4.1.2 La percepción del docente ante los nuevos programas.**



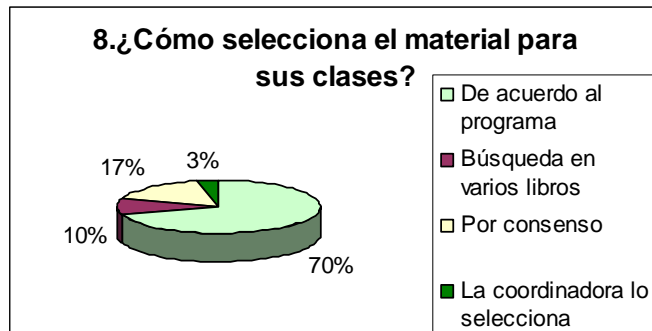
Para responder a la pregunta de investigación ¿Cómo perciben los profesores del nivel superior la implementación del programa? se analizó la información obtenida mediante el cuestionario, específicamente los ítems:

1. ¿Conoce los programas de C1, C2, D1 y D2 nivel superior del PIEI?
2. ¿Qué piensa de dichos programas?
8. ¿Considera que los nuevos programas son mejores que los anteriores?

Siendo el docente quien implementa los cambios que se acuerdan a esferas superiores, en el aula, se debe conocer su percepción y tomar nota de su postura, ya que puede modificar su desempeño o comportamiento, así mismo, los profesores que desconocen el cambio se mueven en una “tierra de nadie”, donde lo que se haga en el aula no irá en la misma dirección marcada por los líderes educativos y ocasionará que los alumnos se encuentren desorientados al terminar el curso y comenzar con otro profesor. El profesor debe entender y aceptar el por qué del cambio, su percepción ante éste es uno de los motivos por los cuáles, innovaciones que se implementan no arrojan resultados favorables.

Las respuestas obtenidas por los 30 profesores a quienes se les aplicó el cuestionario indican que 19 profesores reconocen que los nuevos programas están bien elaborados y que 21 de ellos seleccionan el material de acuerdo con lo que dicta el programa, la proporción de los porcentajes se muestra en esta gráfica.

*Figura 6. Gráfica 2*



Durante las observaciones realizadas se pudo constatar que los docentes utilizan fotocopias y también que los profesores comparten ejercicios pues al conversar unos con otros se piden material para las unidades, los profesores tratan de seguir el programa y hacen dinámicas de expresión oral, utilizan mucho el trabajo en pares , realizando lecturas en voz alta. Esto contribuye al aprendizaje pues los alumnos practican en situaciones similares a la realidad y les permite experimentar lo que van aprendiendo al interactuar entre sí. Sin embargo esto genera trabajo extra al profesor pues no hay material elaborado y debe invertir tiempo en elaborarlo o conseguirlo, si multiplicamos esto por 4, que son las 4 habilidades que debe desarrollar el profesor de inglés en sus alumnos (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita), el trabajo se desborda y puede producir desánimo y cansancio.

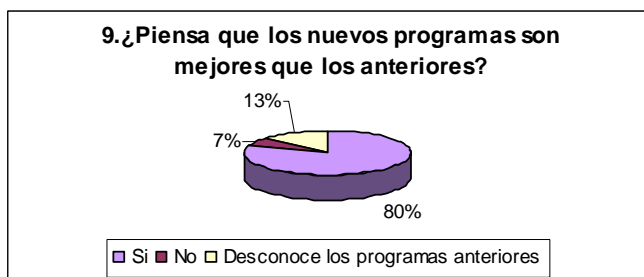
Los cambios deben ser viables y accesibles pues de otra manera no funcionarán, el profesorado debe disponer de tiempo para compartir problemas, soluciones, elaborar proyectos e inclusive en un momento participar de la investigación (Imbernón, 1996), la falta de tiempo restringe en gran medida las actividades del profesorado es interesante observar que cuando se llega al aula, la tiempo del cambio sufre una mutación y en ocasiones se paraliza, los profesores pueden percibir presión a causa de las exigencias temporales y la implementación del cambio, el cual no siempre conlleva un cambio en las

rutinas, (Hargreaves,2003) en esta situación específica, de aplicar un examen, los profesores pasaron a aplicar cuatro, lo cual implica mayor tiempo para revisar e integrar calificaciones. Suponemos que para el alumno esta también tiene redundancia.

### 4.1.3 Percepción de los nuevos programas.

De acuerdo con las respuestas obtenidas a través del cuestionario al ítem 9: ¿Piensa que los nuevos programas son mejores que los anteriores? Buscamos contestar a nuestra pregunta de investigación relacionada con los beneficios que se han obtenido con la implementación: 24 profesores consideran que los nuevos programas son mejores que los anteriores, solo 2 no los consideran mejores y 4 nunca trabajaron con programas anteriores, lo cual indica que son profesores que recientemente se han integrado, a continuación se muestra la proporción de los porcentajes.

Figura 7. Gráfica 3



Un cambio educativo, implica ajustes de diversa índole: aprender como desarrollar estas habilidades, es parte de las tareas que tiene la institución educativa hacia el profesor, así mismo debe transmitirle la visión compartida del futuro y estimular los grupos de apoyo internos y externos, que de acuerdo con lo observado es lo que realiza el

PIEI, ya que convoca a jornadas y mantiene comunicación con las facultades a través de las subdirecciones académicas.

El 13% de los docentes de inglés desconoce los nuevos programas debido a que no han trabajado con anterioridad para la universidad, muy probablemente sean recién egresados. Para los profesores debutantes, que aún no se ha familiarizado con el programa resulta muy positivo tener espacios para relacionarse con profesores experimentados y con una sólida formación en el área del inglés ya que esto les permite establecer diálogos, es importante que en estos espacios, los profesores practiquen el trabajo en equipo y compartan tanto sus dudas como su experiencia. Las respuestas obtenidas de los profesores indican que la homologación de contenidos y criterios es considerada una ventaja generada por la implementación de los programas para 18 profesores mientras que 6 profesores consideran que es la contextualización del idioma, y 4 consideran que el que los alumnos practiquen inglés es la mayor ventaja.

Se pudo constatar durante las observaciones de clase que los maestros llevan el mismo programa y promovían la práctica de la expresión oral dentro del aula hablándolo y propiciando que los alumnos se comunicarán en inglés.

La observación también fue de gran ayuda para responder a ésta interrogante pues se pudo ver la disposición de los alumnos a entablar diálogos y dinámicas con sus compañeros para practicar la lengua.

Es importante notar que en el ítem 5, el de las ventajas, ningún profesor señaló ser beneficiado directamente por los programas, los beneficiarios, al parecer, son los alumnos.

En este sentido 2 profesores externaron no considerar que haya ventajas en los nuevos programas, mientras que 18 consideran como principal ventaja la homologación de criterios y 6 la contextualización del idioma.

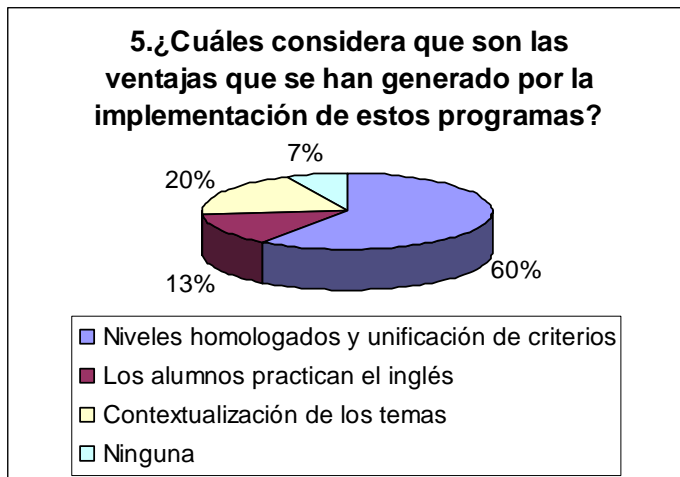
Pensamos que los profesores que externan no ver ninguna ventaja están respondiendo al cambio de enseñanza, ya que anteriormente cada profesor daba el nivel, usando el libro que le parecía más conveniente y no había una orientación hacia las competencias. El esquema que promueve actualmente la Universidad se basa en la adquisición de éstas.

Imbernón (1996) lo describe así: “Todo rompimiento conlleva una desazón y a una encrucijada porque se ha de elegir y para ello se ha de conocer el mejor camino.” (p.24)

Este rompimiento con lo que se había venido haciendo en años anteriores no solo ha implicado muchos cambios para los profesores, también ha implicado una ruptura con sus tradiciones (el libro de texto) y lo enfrenta con cuestiones de orden práctico, ¿Cómo hacerlo?

En este rubro sería conveniente ofertar a los docentes capacitación de manera que pudieran sentirse familiarizados con el nuevo modelo.

*Figura 8. Gráfica 4*



Durante las observaciones, notamos que hay dinámicas en equipo, por pares e individuales en las cuales se practica la expresión y producción oral. Las dinámicas promueven el aprendizaje significativo e indican la formación del docente en esta área ya que el énfasis está en el alumno y la práctica de los conocimientos que adquiere, esto promueve la adquisición de la lengua en el alumno de una manera significativa. Cuando las interacciones son menos controladas por convencionalismos, las actividades se parecen más a las situaciones reales (Littlewood, 1998), los alumnos deben recurrir a más habilidades y destrezas y surgen oportunidades para que expresen sus puntos de vista.

La simulación de situaciones es una técnica que favorece la práctica lingüística así como la interacción social. Así mismo la comprensión oral (*listening*) ayuda a generar sentido y extraer significado de lo que escucha, al practicar la comprensión oral el estudiante se familiariza con la fonética de la lengua y le permite reconocer la lengua hablada con diferentes ritmos o la claridad de la articulación. Al tener acceso a estos materiales se amplían los recursos y destrezas de los estudiantes poniéndolos en contacto con la lengua hablada.

#### 4.1.4 dificultades que enfrenta el docente.

En el rubro de las dificultades 11 profesores indicaron que su dificultad principal es la falta de materiales didácticos, 9 la falta de tiempo para cubrir el programa, 5 el tamaño de grupo, 3 la falta de equipo y 1 expreso que los programas estaban mal organizados, mientras que otro expreso no tener ninguna limitante.

Al observar las clases se pudo constatar que el tamaño de los grupos si es una limitante para el profesor ya que por la cantidad de alumnos consumían mucho tiempo para revisarlos a todos y mientras revisaban a unos otros se ponían a platicar y se ocasionaba un leve desorden y pérdida de tiempo para los que ya habían sido revisados, esto fue especialmente notorio en el salón 2, donde se encuentran los restiradores y el grupo es de 32 alumnos, aunque solo en una sesión asistieron los 32 alumnos,. En cuanto a la falta de tiempo para cubrir el programa, durante las sesiones de observación los alumnos parecían cubrir todas las actividades de la clase, sin embargo los profesores señalan que con frecuencia al final del semestre todo se acelera y falta tiempo para realizar todas las actividades, ya que deben entregar calificaciones, revisar la escala de tareas de los alumnos, asistir a reuniones de academia elaborar exámenes y la facultad entera esta en la misma serie de actividades, por lo que , en ocasiones no hay tiempo suficiente para afianzar los conocimientos o terminar los temas.

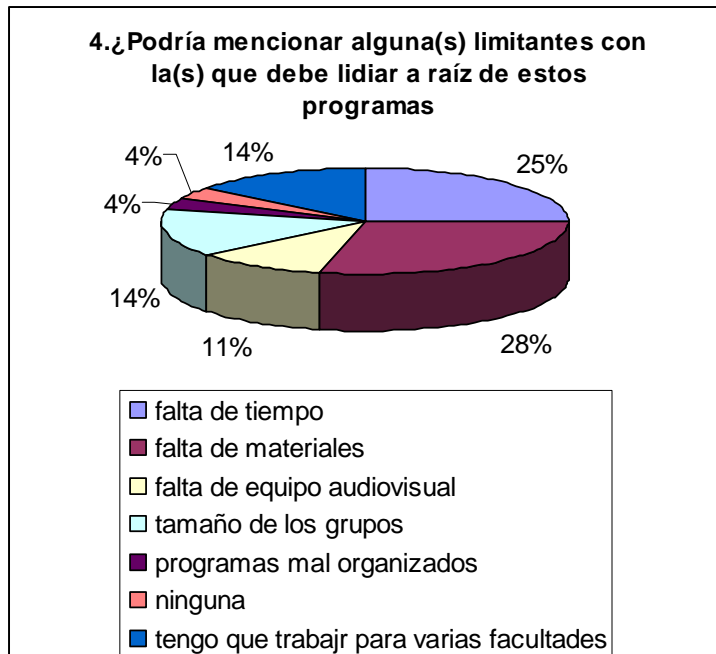
En las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los 30 profesores de la UAEM, la pregunta 3 “¿Podría mencionar alguna(s) limitante(s) con las que lidia a raíz de

estos programas?” es interesante señalar que fue la pregunta que obtuvo más rubros por la variedad en las respuestas: 8 profesores externaron que su mayor limitante es la ausencia de material didáctico específico para las competencias, ya que tienen que buscar en varios libros para apoyarse o , deben invertir tiempo extra en elaborarlo, así mismo 2 externan la falta de apoyo por parte de los directivos de las facultades para conseguir el material, no hay en la biblioteca o no se consiguen las grabaciones o los CD's., También hay 4 que externan que al no tener un trabajo fijo y tener que desplazarse para cubrir sus clases en diferentes facultades y otras escuelas particulares se ven sobrecargados de trabajo y no pueden preparar mejor sus clases. En este mismo rubro 7 coinciden en carecer de tiempo, mientras que solo 1 admite no tener ninguna limitante.

Con respecto a la falta de material didáctico, es importante corregirlo a la brevedad, pues al parecer, es una fuente de estrés grande, si el docente no sabe con que material puede enseñar una habilidad puede ignorarla o regresar a lo que hacía con anterioridad. Los cursos a distancia son una buena opción para permitirle al docente elaborar de manera fácil y práctica su material y promover el trabajo colaborativo a través de las academias, también se pueden proporcionar ligas en Internet donde se encuentra material didáctico para aplicarse en clase. A continuación se muestra la proporción de los porcentajes.

*Figura 9. Gráfica 5*





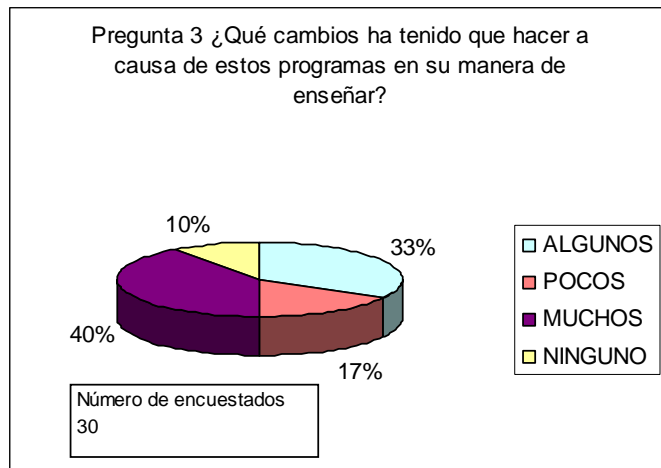
#### 4.1.5 los cambios.

Para responder a la pregunta de investigación ¿Ha tenido que hacer muchos cambios en su manera de enseñar? Se analizó la información vertida por los 30 profesores en el cuestionario, concretamente al ítem 3:

¿Qué cambios ha tenido que hacer a causa de estos programas en su manera de enseñar?

Las respuestas obtenidas por los 30 profesores a quienes se les aplicó el cuestionario indican que 12 profesores han tenido que hacer muchos cambios, 10 profesores algunos cambios, mientras que 5 profesores han hecho pocos cambios y 3 profesores no han tenido que hacer ningún cambio. La proporción de los porcentajes se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 10. Gráfica 6



Recordemos que el modelo anterior era el tradicional: centrado en el profesor como protagonista, el énfasis de la enseñanza de la lengua inglesa estaba en la transmisión de las reglas gramaticales de ésta, los cambios no sólo pertenecen al orden de los contenidos sino también del metodológico y sin una sólida formación no se pueden enfrentar, el profesor que no ha sido formado para implementar los cambios que se requieren, ni siquiera podrá seguir el programa, pues es un programa basado en competencias y el uso de la gramática es parte de la enseñanza, no el centro de la misma.

Entre los cambios más relevantes, se encuentra el de la enseñanza ya que no son clases centradas en el área gramatical de la lengua inglesa, sino en la producción y práctica de la misma a través de situaciones similares a las que se encontrarían en la vida real, como por ejemplo, llenar una solicitud para un trabajo, asistir a una fiesta, contar una anécdota, estar de acuerdo con alguien o en desacuerdo, comparar o contrastar, etc.

De acuerdo con lo observado en clase, al parecer los profesores ya se han adaptado a estos cambios y han recibido formación metodológica para poder

implementarlo en las aulas y los profesores que no han realizado ningún cambio, muy probablemente sean recién egresados que no habían dado clases con anterioridad.

#### **4.1.6 colaboración profesional.**

Para responder a la pregunta de investigación ¿Trabaja en equipo al interior de la facultad? Se examinó la información obtenida mediante el cuestionario, específicamente los ítems:

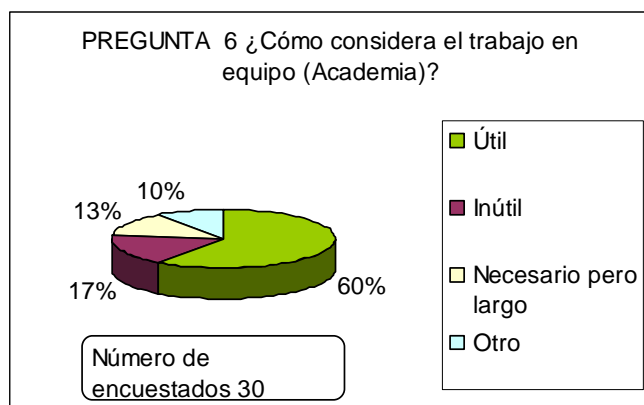
6. ¿Realiza trabajo en equipo en la facultad donde imparte sus cursos en el área de inglés?

7. ¿Cómo considera el trabajo en equipo (Academias)?

Las respuestas obtenidas por los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario indican que 18 profesores de 30 realizan trabajo en equipo, 12 no lo realizan, así mismo 18 profesores consideran útil el trabajo en equipo, mientras que 4 lo consideran necesario pero largo, 5 inútil y tres no contestaron ninguna de las anteriores, dieron variables como: “no lo realizo”, “no sé” y “en la facultad no se hace”. Esto indica que 16 profesores por una u otra causa no realizan trabajo en equipo, es decir más de la mitad de los encuestados.

A continuación se muestra la proporción de los porcentajes:

Figura 11. Gráfica 7



El trabajo en equipo puede ser una estrategia útil para que el profesor elabore tanto material como exámenes ya que en el ítem 8, pudimos observar que 5 profesores seleccionaban su material por consenso, esto indica que trabajan en equipo.

La elaboración de exámenes en equipo permite homologar el conocimiento, así como aligerar el trabajo de los profesores que de otra manera tendrían que elaborar 4 exámenes para cada grupo: un examen para evaluar los progresos en la producción escrita, otro para la producción oral, otro para la comprensión oral (*listening*) y otro para la comprensión escrita. El profesor se pasaría la mitad del semestre calificando y elaborando exámenes. Suponemos que los profesores que no trabajan en equipo hacen esto por que ignoran que pueden formar equipos para trabajar, o ignoran la manera de establecer un trabajo en equipo, difícilmente un profesor consumiría tanto tiempo elaborando exámenes y materiales. Así mismo el trabajo en equipo les permite enriquecer el conocimiento, así como establecer lazos y combatir el aislamiento que puede llegar a ser causa de frustración y malestar así como presiones que no ayudan a implementar el cambio y limitan la mejora

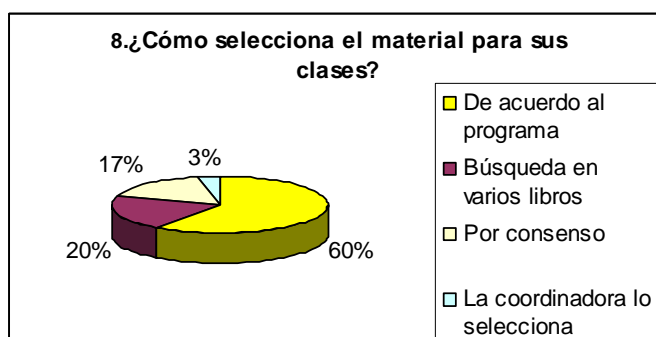
al restringir el acceso a diferentes ideas y prácticas. Siendo tan alto el indicador de un trabajo individual dentro de las facultades es conveniente realizar acciones concretas para estimular el trabajo colaborativo especialmente para elaborar exámenes y material ya que son dos tareas muy absorbentes y los profesores no tienen la planta.

#### 4.1.7 el material.

Para responder a la pregunta de investigación ¿Cómo selecciona el material para sus clases? se analizó la información obtenida mediante el cuestionario, específicamente el ítem 8: ¿Cómo selecciona el material para sus clases? Y la información obtenida a través del concentrado y la guía de observación.

Las respuestas recabadas a los profesores mediante el cuestionario muestran que 18 profesores se guían por el programa para seleccionar el material, 6 por el apoyo en libros, 5 por consenso y solo un profesor aceptó que el material lo selecciona alguien más, en este caso la coordinadora. A continuación se muestra la proporción de los porcentajes.

Figura 12. Gráfica 8



En las observaciones se constato que los profesores no trabajaban con un libro específico, sino con fotocopias o con material elaborado por ellos, deducimos que la respuesta dada como "consenso" se refiere al trabajo realizado en las academias. Así mismo es importante señalar que en el caso de la coordinadora que selecciona el material esto permite que todos los grupos del mismo nivel manejen el mismo material y se de más unidad a los contenidos, pues cuando cada profesor elabora sus materiales, no necesariamente van a coincidir, además esto aligeraría el proceso de búsqueda de materiales, al parecer los que comparten el material encuentran un tiempo para compartir experiencias y dudas.

Al analizar la Guía de observación que se elaboró, resalta que la autoevaluación entre los alumnos no se promueve obteniendo un porcentaje de 0%. Es necesario promover la autoevaluación como una herramienta de análisis que les ayuda a mantener una actitud objetiva frente a sí mismos, al mismo tiempo estimula la reflexión sobre su quehacer como estudiantes y compañeros.

Así mismo pudimos constatar que se practica el escuchar inglés junto a la lectura y escritura de esta lengua lo cual promueve la comprensión auditiva y la producción oral; el hablar, escuchar canciones, conversaciones grabadas, etc. son actividades muy útiles para familiarizarse con un segundo idioma. En este sentido la información que obtuvimos del cuestionario y de las observaciones concuerdan pues observamos que se promueven dichas prácticas.

Sin embargo, hubo manifestaciones por parte de los profesores de la dificultad que enfrentan para conseguir una grabadora o trasladar una televisión con DVD, particularmente una profesora tenía que encontrar un salón vacío en otro piso, si quería que los alumnos observarían un fragmento de una película para familiarizarlos con frases de cortesía en una conversación cotidiana. El escuchar un diálogo a través de un video les permite observar una situación cotidiana y aprender escuchando personas con el acento propio de la lengua, estar expuestos a este tipo de estímulos es importante porque se les acerca a la situación más real posible y les permite hacer inferencias, distinguir sonidos y prácticas así como relacionar lo que ven con lo que ya conocen. (Willis y Willis, 1996).

Cabe destacar que, actualmente, son los profesores de inglés los que elaboran más materiales puesto que realizan más evaluaciones (1 para evaluar la producción oral, otro la producción escrita, uno la expresión oral, otro la expresión escrita) y sin embargo de los 30 profesores entrevistados ninguno tiene la definitividad, o la planta en alguna de las facultades donde trabajan. Los profesores se desplazan de continuo, trabajan en varias facultades, tienen que trabajar para otras escuelas y son los únicos profesores de la Universidad cuyo exámenes y programas son revisados por un organismo externo a la facultad (el PIEI verifica contenidos de exámenes y de programas) donde laboran, lo cual les obliga a generar con anticipación los exámenes para que puedan ser enviados al PIEI y regresados.

Es conveniente que el equipo audiovisual este disponible para realizar las actividades pertinentes, las aulas para inglés deben estar en un área cercana a las grabadoras y las televisiones o disponer de un salón que tenga ambas. Mantener la cultura de la formación docente continua ayuda mucho a conservar y difundir las creencias educativas de la Institución; de esta manera los profesores novatos se van integrando

paulatinamente a ella y los profesores experimentados también, unificando así sus criterios y metodologías con las de la Institución a la que pertenecen. (Hargreaves, 1996).

La formación continua del profesorado le facilita el manejo de nuevas herramientas de aprendizaje, los cursos específicos, los talleres, jornadas y reuniones son necesarios para afrontar los retos y responsabilidades que implica un aula con las características de los tiempos que vivimos.



## Capítulo 5

### Conclusiones y recomendaciones

Los cambios educativos se dan porque son deseables y porque satisfacen determinadas necesidades con mayor eficacia que las prácticas existentes (Fullan y Stiegelbauer, 1997), en el caso de la UAEM, los cambios han obedecido a las demandas del sector productivo y social de una educación que profile a los egresados con más habilidades para desarrollarse dentro de los puestos y oportunidades disponibles y sin olvidar la inserción del país dentro del proceso de globalización mundial.

Para responder a esta demanda, se instauran en la UAEM, planes flexibles y en el caso específico del Inglés, programas con una orientación hacia el desarrollo de competencias en el alumno, de acuerdo con parámetros internacionales como el ALTE (*Association of Language Testers in Europe*, 2002) y ESOL (*English for Speakers of Other Languages* de la Universidad de Cambridge, 2002), los programas son promovidos entre las diferentes facultades con el apoyo del PIEI.

Si bien es cierto que muchos profesores están dispuestos a promover los cambios, en su salón de clases se encuentran con factores externos que le dificulten esta tarea, como es la falta de disponibilidad de grabadoras, grabadoras muy grandes difíciles de transportar a lo largo de los edificios de la facultad, televisión y DVD concentradas en espacios alejados de las aulas donde se imparte inglés, son algunos de estos factores. Los profesores necesitan el equipo necesario a la mano, para poder llevar a cabo las actividades en el aula, principalmente grabadores para practicar el escuchar inglés.

Aproximadamente la mitad de los docentes que participaron en esta investigación admitieron haber tenido que hacer muchos cambios en su manera de enseñar, seguido por un 33% que acepta haber realizado algunos cambios, estos indicios confirman que ha ocurrido una variación fuerte en la enseñanza guiada por los programas que son por competencias y que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas y no solo el conocimiento de la gramática como se enseñaba anteriormente.

Suponemos que muchos docentes deben sentirse aislados, de cierto sabemos que han tenido que hacer muchos cambios y esto genera estrés (Ortiz, 1995) este factor junto con el aislamiento propiciado por la constante movilización de los docentes impide que surja un compromiso moral y real con la institución, ya que ambos factores generan incertidumbre. Una buena medida para aminorar la incertidumbre podría ser continuar la promoción de cursos en línea de manera que el docente tenga la libertad de usar el tiempo del que dispone para mejorar sus cualificaciones, aptitudes, habilidades y conocimientos. Al hacerlo también se promueve la formación continua.

Así mismo los cursos en línea pueden promover la adquisición de competencias actitudinales que le ayuden a manejar conflictos dentro del aula, establecer relaciones con otros profesores, resaltando el respeto al otro, mejorando las relaciones del docente con sus alumnos, autoridades, compañeros de trabajo y consigo mismo, lo cual redundará en beneficio del ambiente y clima laboral al interior de la Universidad y a su vez, evita el aislamiento.

Igualmente es importante que los grupos no se saturen, de manera que el profesor tenga tiempo de estimular, practicar y evaluar las diferentes habilidades para recibir y producir información por medio del oído, la lectura, la vista y el lenguaje.

El trabajo en academias, en equipo de una manera colaborativa, debe ser promocionado y motivado al interior de las facultades, de manera que el profesor tenga un espacio para compartir ideas, realizar trabajo en equipo e interactuar con otros profesores, aligerando su carga de trabajo al realizarla con otros, es conveniente que exista un espacio donde el profesor pueda trabajar, especialmente si es, como en este caso un profesor itinerante que no tiene un lugar específico de trabajo y que debe desplazarse de continuo de una facultad a otra y con frecuencia, de una Universidad a otra. Es importante disminuir la ansiedad que provoca el desplazamiento continuo generando un ambiente laboral empático hacia el profesor, de manera que el docente perciba que es útil (Fullan y Stiegelbauer, 1997) y no un profesor de “segunda categoría”. El promover la creación de plazas para los profesores de inglés también es útil para cambiar esta idea.

El profesor de inglés debe ser parte de la planta de profesores de una facultad, constatamos que la mayoría son itinerantes, su carga máxima es de 20 horas semanales “oficiales” lo cual les impide dedicarse de lleno a la UAEM y consolidar así un seguimiento académico real, al igual que la producción en la investigación. Los únicos profesores de inglés con mayor número de horas, son aquellos denominados “coordinadores” cuyas funciones, nuestra investigación encontró ambiguas, especialmente porque en otras facultades no hay coordinadores. Esto pertenece al área de formación

profesional y se sugiere que sea regido de la misma manera en toda la universidad, de tal forma que no sea a partir de requisitos particulares que se emplee al profesor de inglés.

Si bien es necesario que el profesor de inglés, al igual que el resto de los profesores cumpla con ciertos requisitos, (puntualidad, asistencia, permanencia en clase, colaboración, entre otros), que mantengan la calidad educativa, es conveniente presentar estos factores de una manera estimulante, al mismo tiempo que se le comunica que es valorado, eliminado todo rastro de miedo e incertidumbre.

Se sugiere que el trabajo en equipo se desarrolle de manera que el profesor no lo vea como un desorden o una pérdida de tiempo. El compañerismo, el apoyo juntamente con una comunicación abierta, son factores que enriquecen la interacción con otros. Esto a su vez fortalece, el intercambio de información relevante, el quehacer indagatorio, la conciencia de interdependencia , y la sensibilización a las necesidades , que deben acompañar a todo proceso de cambio de manera que no resulte en una imposición artificial y alejada de la realidad, sino en un ejercicio planificado, colaborativo y comprometido.

Proponemos que se motive y estimule al docente a realizarlo al interior de las facultades de manera que el trabajo que genera la elaboración de evaluaciones no sobrepase a ninguno y permita establecer una buena comunicación entre todos, otra idea es buscar formas alternativas de evaluación.

El promover la adscripción del profesorado a una facultad es importante porque son ellos los que dan fortaleza a la Universidad (Mungaray y Valenti, 1997) además de

favorecer las condiciones para la especialización ya sea por medio de postgrados o intercambios con otras instituciones educativas. Así mismo debe ser estimulado para permanecer dentro de la Institución, de otra manera, la inversión que se realiza en formación, se pierde, a veces por visiones particulares, que no se identifican con la Universidad.

Es necesario identificar las ventajas que estos nuevos programas representan para el profesor no solamente para los alumnos. Es importante considerar que los profesores como instauradores del cambio en el aula, deben también saberse beneficiados por el mismo, de acuerdo con los resultados, en su mayoría han tenido que hacer muchos cambios para implantar los nuevos programas y no perciben haber sido favorecidos de ninguna manera. Los profesores deben estar convencidos de que el cambio también les favorece pues esto redundará en su desempeño y compromiso con la institución.

Así mismo se deben difundir los incentivos que atraigan al profesorado hacia el perfeccionamiento continuo de manera que logren que la innovación original funcione aún mejor, pues aunque el profesor considera que el trabajo en equipo es útil, aún hay un alto porcentaje de profesores que no lo practican y por lo tanto se ven agobiados por la carga de trabajo que deben realizar. Si el profesor conoce los beneficios que el cambio contiene y los considera valiosos, habrá menos resistencia a aceptar, asimilar e implementarlo (Rivas, 2000).

Es importante que existan espacios donde el profesorado pueda externar sus opiniones, establecer su posición e interactuar con quienes implementan el cambio.

Sugerimos que se promuevan actividades culturales donde los docentes de inglés se puedan ver involucrados de manera que se genere un espacio para el diálogo, la participación y el intercambio de ideas; tal vez un café literario o la elaboración de periódicos murales donde participen los docentes esto les permite a los ser reconocidos como parte del equipo de la facultad, así mismo le da presencia al inglés dentro de la facultad.

Otra actividad sugerida para propiciar la relación entre docentes de inglés y destacar su presencia puede ser la realización de una muestra de cine, de manera que se promueva el escuchar y comprender la lengua, al mismo tiempo que se realizan intercambios de opiniones con los alumnos estimulando la producción oral y escrita, ya que se puede pedir al alumnado que elabore comentarios o reseñas de la película.

Los espacios que se establezcan para la comunicación y el intercambio de ideas, así como el trabajo en equipo deben ser vistos como áreas útiles, de apoyo y comunicación, no como obligatorios para continuar en una facultad, sobretodo si el maestro solo tiene un grupo en dicha facultad y tiene que trasladarse a otras instituciones o facultades, de continuo para trabajar. En este sentido debe haber flexibilidad y disposición de parte de las autoridades para facilitarle al docente su labor. Mantener un horario amplio y flexible para impartir inglés sería una opción viable. Así mismo, sería conveniente que se promoviera la planta de al menos dos maestros de inglés dentro de cada facultad. Los maestros podrían apoyar con tutorías y asesorías para cubrir su tiempo, así como la participación en actividades de fomento cultural.

La percepción del profesor ante un cambio educativo no debe ser ignorada, ya que los profesores son los instauradores del cambio al interior de las aulas y si ellos no

perciben los beneficios de este, difícilmente lo instaurarán o tendrá éxito, ambas opciones siempre largas y penosas para la institución. Así mismo, los profesores pueden hacer observaciones al cambio que ayuden a optimizar su instauración, así como la asimilación del mismo por otros profesores y alumnos. Cuando se toma en cuenta la percepción de los docentes se mantienen abiertos canales de comunicación al mismo tiempo que brinda una referencia de primera fuente del pensamiento docente. (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Esto a su vez, fortalece el quehacer indagatorio, y la sensibilización a las necesidades, la conciencia de interdependencia y establece un espacio para la comunicación, elementos que no deben faltar en un proceso de cambio, ya que de hacerlo resultaría una imposición descontextualizada, artificial y separada de la realidad en lugar de un ejercicio planificado, colaborativo y comprometido.

El atender y conocer la percepción del profesor es reconocer su participación activa en el proceso de cambio y no sólo un adoptante de la innovación. Un factor de gran utilidad para ayudar al profesor a asimilar mejor los cambios es mostrándole las ventajas que contienen y ofreciéndole la oportunidad de capacitarse para adoptarlos con éxito.

En este sentido, la formación del docente debe ser continua, ya que el desarrollo profesional le facilita afrontar los retos con mayor conciencia y seguridad, además, la formación continua le permite adquirir conocimientos, competencias y cualificaciones lo que le faculta para participar de manera sostenida en una sociedad globalizada. Esta formación se puede auxiliar de las innovaciones tecnológicas y de los sistemas de redes

para ser más accesibles, permitiendo el aprendizaje permanente, sin necesidad de desplazamientos largos y absorbentes.

Así mismo se debe empezar a preparar a los futuros profesores para los desafíos de esta cambiante y pluralizada sociedad y poder hacer frente a los problemas en las aulas.

La formación de los profesores es primordial.

Las recomendaciones que sugerimos promueven el no perder de vista que el implementar innovaciones siempre debe ser precedido de una evaluación del progreso que éstas tienen. (Fullan y Hargreaves, 1999). Aunque no se pueden predecir los resultados, es importante que la Institución que los implementa permanezca sensible a la respuesta que generan, así como a las modificaciones o alternativas que deben surgir. Un cambio educativo depende de los profesores, de su pensamiento, experiencia y estrategias. Es importante conocer su percepción y a partir de ahí, realizar una evaluación y reflexión de los logros alcanzados.

El 63% de los profesores reconocen que los nuevos programas están bien elaborados y que 70% de ellos seleccionan el material de acuerdo con lo que dicta el programa, siendo el docente quien implementa los cambios que se acuerdan a esferas superiores, en el aula, se debe conocer por tanto su percepción y tomar nota de su postura, ya que puede modificar su desempeño o comportamiento, así mismo, los profesores que desconocen el cambio se mueven en una “tierra de nadie”, donde lo que se haga en el aula



no irá en la misma dirección marcada por los líderes educativos y ocasionará que los alumnos se encuentren desorientados al terminar el curso y comenzar con otro profesor.

Se pudo constatar que los profesores comparten ejercicios pues al conversar unos con otros se piden material para las unidades, los profesores tratan de seguir el programa y hacen dinámicas de expresión oral, utilizan mucho el trabajo en pares y realizando lecturas en voz alta. Esto contribuye al aprendizaje pues los alumnos practican en situaciones similares a la realidad y les permite experimentar lo que van aprendiendo al interactuar entre sí. Sin embargo esto genera trabajo extra al profesor pues no hay material elaborado y debe invertir tiempo en elaborarlo o conseguirlo. Si bien el 60% ya realiza el trabajo en equipo hay un 40% que no lo hace, o no lo considera útil, ambos factores pueden ser negativos en el mediano plazo, ya que la elaboración de exámenes en equipo permite homologar el conocimiento, así como aligerar el trabajo de los profesores que de otra manera tendrían que elaborar 4 exámenes para cada grupo: un examen para evaluar los progresos en la producción escrita, otro para la producción oral, otro para la comprensión oral (*listening*) y otro para la comprensión escrita. Así mismo el trabajo en equipo permite enriquecer el conocimiento, así como establecer lazos y combatir el aislamiento que puede llegar a ser causa de frustración, malestar y presiones que no ayudan a implementar el cambio limitando la mejora al restringir el acceso a diferentes ideas y prácticas. Los cursos en línea son en este rubro una buena alternativa. Hay que cuidar que sea un trabajo real, que redunde en beneficio de los docentes, alumnos y la misma institución; el trabajo en equipo y la colaboración pueden ser los principales impulsores del cambio, se sugiere que los profesores expertos se involucren en trabajos asociados con la formación inicial del

profesorado, de esta manera se puede aprovechar el conocimiento y las habilidades que se adquieren solamente a través de la experiencia.

El profesor generalmente se enfrenta con grupos grandes de más de 20 alumnos y no siempre recibe un aula con todas las condiciones para practicar la lengua, carece de video o de grabadora y lo numeroso de los grupos le impide llevar la clase con mayor fluidez e inclusive puede retrasarlo en el seguimiento del programa. Recomendamos no saturar los grupos y no promover la apertura de grupos mayores a 20 personas aproximadamente, de manera que el docente pueda atender debidamente a los alumnos.

La falta de material didáctico parece ser la limitante más poderosa, seguida de la falta de tiempo y el tamaño de los grupos así como la necesidad de trasladarse continuamente para impartir clases ya que los profesores no tienen la base. Se propone instaurar espacios para los docentes, donde puedan tomar un descanso o elaborar algún material, que estos espacios cuenten al menos con una computadora que el docente pueda utilizar, de manera que encuentre en la facultad un lugar para él y sus pares, donde convivir con otros, en estos espacios se pueden insertar los lemas de la Universidad, su visión y su misión de manera que también sirvan a la promoción de la identidad institucional , coadyuvando a que el docente se identifique como parte de la universidad y se reconozca como profesor de ésta.

Consideramos fundamental que los profesores cuenten con el material de apoyo que necesitan para realizar las actividades dentro del aula, es absurdo esperar que el

profesor realice ejercicios de escuchar en inglés si no hay una grabadora a su disposición o un espacio donde pueda guiar a los alumnos a dicha práctica.

También es importante promover la autoevaluación entre los estudiantes, ya que de esta manera, el alumno toma conciencia de su desempeño y las mejoras que tiene que hacer, tomando una actitud activa frente a su aprendizaje, involucrarlos en actividades que ellos planeen es útil, de manera que interactúen expresando sus opiniones, describiendo sus experiencias, escuchando y ayudándose mutuamente para realizar tareas, haciendo uso de una lengua viva en situaciones que pueden surgir.

Es recomendable que el maestro aprenda a autoevaluarse y que promueva la autoevaluación dentro del aula, el alumno debe aprender a estar consciente de su desempeño y de la búsqueda de la mejora como una estrategia para optimizar sus habilidades las cuales puede desarrollar al interior del recinto universitario.

De la misma manera, es importante que el profesor conozca cabalmente los beneficios que posee el nuevo modelo tanto para los alumnos como para sí mismo, que se le den a conocer evidencias de que el cambio funciona, que se le apoye en su adquisición y se estimule su participación en las reuniones de academia. Como apoyo al docente, ofrecer formación continua a través de la red de Internet o las telecomunicaciones, es útil ya que una formación permanente debe ser un derecho de todas las personas, cuidando siempre la buena calidad de la formación para no malgastar inversiones y desmotivar a los

participantes. La formación permanente del docente le facilita la comprensión y aceptación del cambio así como le prepara para éste y los posteriores.

Sugerimos difundir los incentivos que atraigan al profesorado hacia el perfeccionamiento continuo de manera que logren que la innovación original funcione aún mejor, pues si el profesor conoce los beneficios que el cambio contiene y los considera valiosos, habrá menos resistencia a aceptar, asimilar e implementarlo.

El interés fundamental de nuestra investigación fue conocer la percepción de los profesores que imparten inglés en el nivel educativo superior sobre los nuevos programas de inglés. Las preguntas de investigación a las que se buscó dar respuesta mediante esta investigación son:

¿Cómo perciben los profesores del nivel superior la implementación de los nuevos programas?

¿Con qué dificultades o limitaciones se enfrenta?

¿Cuáles consideran que son los beneficios que se han obtenido con la implementación?

¿Ha tenido que hacer muchos cambios en su manera de enseñar?

¿Trabaja en equipo al interior de su facultad?

¿Cómo selecciona el material para sus clases?

Concluimos que las preguntas de investigación fueron respondidas de manera satisfactoria y los objetivos planteados en este trabajo fueron alcanzados. De los resultados obtenidos se pueden desprender otras líneas de investigación.

## **5.1 Trabajos futuros.**

Esta investigación puede servir de pauta para realizar una evaluación de la función del profesor, el trabajo colaborativo y la importancia de la formación permanente en esta área, así mismo puede conducir a una comprensión de la innovación educativa desde la perspectiva de los profesores como agentes activos del mismo. Igualmente nos puede ayudar a diagnosticar el clima escolar al explorar las percepciones de una parte de los miembros de la organización.

## Referencias

Argudín Y. (2005) *Educación basada en competencias nociones y antecedentes*. D.F., México: Trillas.

ALTE

Consultado el 10 de septiembre de 2006

<http://www.cambridgeesol.org/>

Almaguer Salazar T. y Elizondo Huerta. (2002) *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. D.F. México: Trillas.

Best J. W. (1982) *Como investigar en educación*. Madrid. España: Morata

Bolívar A. (2005) *Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar*

Episteme No. 6 Año 2, Octubre-Diciembre 2005

Realizada el 07 de octubre 2006

<http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/>

Brown, M (2005) *Learning spaces*. En Oblinger D & Oblinger J, *Educating the net Generation*. Consultado el 17 de mayo de 2006.

[www.educause.edu/educatingthenetgen/](http://www.educause.edu/educatingthenetgen/)

Craigh ,Mehrens y Clarizio (1979) *Psicología educativa contemporánea, conceptos, temáticas y aplicaciones*. D.F. México: Limusa.

Cohen L.y Manion L. (1990) *Métodos de investigación educativa*, 3° edición, España, Madrid: La Muralla

Esteve J. M. (2004) *La tercera revolución educativa, la educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, España: Paidós

Fullan M. G. y Stiegelbauer S. (1997) *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México, D.F: Trillas

Fullan M.G.y Hargraves A.(1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gaceta Universitaria

Consultada el 9 de septiembre 2006

<http://www.uaemex.mx/>

García Gutiérrez R. (2006) *El Instituto se convierte en Universidad*. En Revista Futuro, Núm 6. Universidad Autónoma del Estado de México, México, pp. 16-17.

Gay L.R. y Airasian P. (2000) *Educational Research competencies for analysis and application*, 6<sup>th</sup> edition, New Jersey, USA: Prentice Hall

González y González M. T y Escudero Muñoz J. M. (1987) *Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona. España: Humanitas

Hargreaves, A. (2003) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.

Henson, K. T y Eller B. F. (1999) *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, México, D.F. Thomson

Hernández Sampieri R., Fernández C. y Baptista L. (2003) *Metodología de la investigación*, 10<sup>o</sup> edición., México, D.F.: McGraw Hill

Hernández Yáñez M.L., (1996) *Actores y Políticas para educación superior, 1950-1990*. ANUIES, México. D.F.: ANUIES.

Hittleman D. R. Y Simon A. J. (2002) *Interpreting Educational Research*, New Jersey, USA.: Prentice Hall.

Imbernón, F., (1996) *En busca del discurso educativo, la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Knight, Meter T. (2005) *El profesorado de educación Superior Formación para la excelencia*. España, Madrid: Narcea Ediciones.

Lawn, M. y Ozga J. (2004) *La nueva formación del docente, identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. D.F. México. Pomares.

Littlewood, W. (1998) *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, España: Cambridge.

*Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. (1999). Distrito Federal, México: Ed. Manual Moderno.

Michalski I de W y Stevens B (1999) *Educación en el siglo XXI*. Fondo Mexicano para la Educación y el desarrollo /UANL/ México: Limusa.

Mungaray A. y Valenti G. (1997) *Políticas Públicas y Educación Superior*, México, D.F: ANUIES.

Ortiz V. M. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. España: Amarú ediciones.

OCDE (1996)

Consultado el 19 de septiembre de 2006

<http://portal.sre.gob.mx/ocde/index.php?option=displaypage&Itemid=54&op=page&SubMenu=>

Padua J. (1993) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*, 5° reimpresión, , México , D.F: FCE.

Patton M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* California, USA: Sage Publications

Pla, L. (1989) *Enseñar y aprender inglés, bases psicopedagógicas*, Barcelona, España: Horsori.

Popkewitz (1997) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Pozos, M. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial: Madrid, España.

PRDI 2005-2009 UAEM

Consultado el 24 de mayo 2006

<http://www.uaemex.mx>

Rivas Navarro, M. (2000) *Innovación Educativa, Teoría Procesos y Estrategias*, Madrid, España: Editorial Síntesis.

Sebastián Ramos, A. Rodríguez Moreno M. L. Sánchez García M. (2003) *Orientación Profesional, un proceso a lo largo de la vida*. Madrid, España. Dykinson.

Tébar Belmonte, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI, Madrid, España: Santillana.

Willis, J. y Willis D. (1996) *Challenge and change in language teaching*. Inglaterra: McMillan Heinemann.



Yepes, E. (2003). La filosofía de la liberación latinoamericana. *Artículos sobre América Latina*. Recuperado el 15 de agosto de 2006, de <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/latam/liberac.htm>

## Anexo 1

Encuesta para docentes (Se aplicó a 30 docentes de inglés de Nivel Superior)

### ENCUESTA A PROFESORES

Le agradecemos contestar la siguiente encuesta que apoyará nuestra investigación como estudiantes de maestría en el ITESM.

Le pedimos conteste con honestidad. No es necesario escribir su nombre.

Marque con una X la opción que mejor describe su opinión.

1. ¿Conoce los programas de C1, C2, D1 Y D2 nivel superior de PIEI?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ALGUNOS \_\_\_\_\_

2. ¿Qué piensa de dichos Programas?

---



---



---



---



---

3. ¿Qué cambios ha tenido que hacer a causa de estos programas en su manera de enseñar?

Algunos cambios \_\_\_\_\_ Pocos cambios \_\_\_\_\_ Muchos cambios \_\_\_\_\_ Ningún cambio \_\_\_\_\_

4. ¿Podría mencionar alguna(s) limitante(s) con la que usted debe lidiar a raíz de estos programas?

---



---

5- ¿Cuáles considera que son las ventajas que se han generado por la implementación de estos programas?

---



---



---

6. ¿Realiza UD. Trabajo en equipo en la facultad donde imparte sus cursos en el área de inglés?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

7. ¿Cómo considera el trabajo en equipo (Academia)?

Útil \_\_\_\_\_ Inútil \_\_\_\_\_ Necesario pero \_\_\_\_\_ OTRO \_\_\_\_\_

8. ¿Cómo selecciona el material para sus clases?

---

---

9. ¿Piensa que los nuevos programas son mejores que los anteriores?

---

---

---

---

10. ¿Qué adecuaciones cree que necesitan?

---

---

Gracias por su tiempo y honestidad.

## Anexo 2

Lista de control. Se puede aplicar ocasiones diferentes a varios docentes.

LISTA DE CONTROL			
<b>Guía de observación clase</b>	si	no	Dudoso
Se dirige y expresa la mayor parte del tiempo en Inglés	2	1	0
Se apoya en gestos y mímica para no tener que hablar en español	2	1	0
Motiva a la integración grupal	2	1	0
Promueve la autoevaluación entre los alumnos	0	3	0
Involucra A los alumnos en trabajos de investigación	2	1	0
Integra la práctica de expresiones verbales en inglés dentro del aula	1	2	0
Practica el escuchar en inglés junto con la lectura y la escritura.	3	0	0
Promueve diversas estrategias de comprensión auditiva	3	0	0
Realiza diferentes ejercicios de comunicación oral	2	1	0
Mantiene el respeto y la tolerancia hacia los otros.	3	0	0

## Anexo 3

## PROTOCOLO PARA LAS NOTAS DE CAMPO

Se puede utilizar con varios profesores.

Pregunta del Protocolo	Observación 1	Observación 2	Observación 3
1. ¿A quién se observa?	PROFESOR 1 GRUPO 1	PROFESOR 2 GRUPO 2	PROFESOR 3 GRUPO 3
5. ¿Cuántas estudiantes hay en el salón de clase?	22	32	31
6. ¿Cuáles son las características del salón?	Salón mediano con ventanas opacas a ambos lados y mesa bancos	Salón grande (7 metros x 5) con restiradores y bancas, ventanas grandes a un costado	Salón grande con ventanas a un lado mesas de 2 y sillas
7. ¿Qué sucede?	Alumnos platican relajados y guardan silencio cuando comienza el profesor a dar las instrucciones, todos se ven sonrientes	Alumnos platican, el profesor borra el pizarrón y los alumnos de atrás bromean, cuando el profesor da las instrucciones no ponen atención, la voz del profesor no es muy fuerte	Alumnos llegan y ocupan su lugar, saludan y sacan sus libretas, cuando comienza el profesor a dar las instrucciones están atentos.
8. ¿Cómo se desarrolla la clase?	Se siguen las indicaciones del profesor, se trabaja en equipo y se resuelven ejercicios. Hay, mucho orden.	Los alumnos que están cerca de las ventanas se distraen, pero terminan los ejercicios, el profesor alza la voz porque los alumnos de atrás no le escuchan bien ,	Los alumnos terminan rápido los ejercicios el profesor pone un ejercicio más y los alumnos terminan tranquilos.
9. ¿Cuál es el tema?	Competencia C1-A Asking an talking about past memorable events and status in the past, recent activities and completed actions	Competencia C1-A Shearing personal experiences, anecdotes and/or unbelievable facts paying attention to logical sequence and verb tense agreement. Reading a description of memorable people.	Competencias C1-A Shearing personal experiences, anecdotes and/or unbelievable facts paying attention to logical sequence and verb tense agreement.
10. ¿Qué hacen los alumnos?	Obedecen las indicaciones del profesor, realizan actividades en pares,	Hablan un poco, sobretodo los de atrás y bromean	Practican en pares los ejercicios que deja el profesor

	practican la expresión oral y escriben una postal		
11. ¿Qué dicen los alumnos?	Hablan poco entre ellos, sonríen con frecuencia, no hacen preguntas.	Sonríen y confirman las instrucciones del profesor, platican.	Tratan de hablar en inglés y el profesor les corrige pronunciación
12. ¿Qué hace el profesor?	Explica claramente el objetivo, da una pequeña introducción a las actividades del día, sonríe mucho, se mueve entre las filas para verificar trabajo .Habla en español	Saluda, hace una introducción al tema, sonríe y bromea, da las instrucciones en ambas lenguas, repite las instrucciones dos o tres veces más porque se lo piden los alumnos.	Se mantiene en su lugar no se desplaza se sienta y dirige la clase así, da las instrucciones en inglés.
13. ¿Cómo se encuentra distribuido el espacio?	Ver Plano 1. Asiento del profesor enfrente con mesa, cinco filas e mesa bancos	Ver Plano 2 22 restridores hacia el frente una hacia atrás, dos pintarrones	Ver Plano 3 12 mesas en medio 4 más en el costado de las ventanas y dos en el costado de la puerta, pintaron movable.
14. ¿Cómo interactúan los alumnos entre ellos?	La interacción es fluida se expresan en español cuando no entienden un ejercicio. Se usa grabadora	Algunos platican en voz baja, ponen atención al profesor y algunos se sientan por parejas otros solos	Se llevan bien, platican en voz baja y se concentran en los ejercicios.
15. ¿Cómo interactúa el profesor con los alumnos?	El profesor sonríe mucho, se acerca a los alumnos.	Casi siempre el profesor esta al frente, ocasionalmente da una vuelta, y repite las instrucciones, hace mucha mímica	El profesor sonríe y esta pendiente del tiempo para revisar la actividad y continuar, revisa sus notas y escribe instrucciones en el pizarrón.
16. ¿Cómo se desarrolla la clase?	La clase se desarrolla con normalidad	Con normalidad.	La clase se desarrolla con calma.
17. ¿Cómo termina la clase?	La clase termina a tiempo y con felicitación del profesor por el buen desempeño de los alumnos	Termina a tiempo, el profesor asigna una tarea para la próxima clase	Termina a tiempo los alumnos pasan a que el profesor les firme el trabajo del día y le entregan la tarea.
18. ¿Cómo se observa al grupo: interesado, aburrido, molesto, relajado?	El grupo se observa interesado, muy relajado pero participativo.	El grupo se observa relajado e interesado	El grupo se observa atento a las indicaciones del profesor, participativo e interesado.

19. ¿Qué actividades parecen ser significativas para los alumnos?	A los alumnos parece llamarles la atención el practicar la expresión oral. Y terminar sus ejercicios. Todos copian lo que el profesor pone en el pintarrón. Cuando el profesor enciende la grabadora para escuchar conversiones grabadas en inglés los alumnos las atienden	Al parecer los alumnos ponen mucha atención en el vocabulario y las lecturas. Algunos miran por los ventanales constantemente. Los alumnos guardan silencio durante la reproducción de una canción en inglés aunque no todos entienden lo que dice.	Los alumnos parecen interesados en terminar todos los ejercicios y practicar la conversación, también en que les firmen el trabajo y les reciban las tareas.
2. ¿Qué actividades parecen ser significativas para el profesor?	El profesor parece interesado en verificar que los alumnos hagan bien los ejercicios y en pasar lista y explicar los objetivos.	El profesor esta interesado en pasar lista, dejar claras las instrucciones de las actividades y revisar que estas se realicen correctamente.	El profesor esta interesado en revisar el trabajo de los alumnos y aclarar sus dudas, también los hace practicar las conversaciones y que tengan la pronunciación correcta.

## Anexo 4

TABLAS de RESULTADOS de la encuesta a docentes.

Los ítems 1, 3, 6 y 7 se elaboraron con preguntas cerradas a continuación se muestran los resultados .

Pregunta 1	SI	NO
¿Conoce los programas de C1, C2, D1 Y D2	25	5

Pregunta 3	Algunos	Pocos	Muchos	Ninguno
¿Qué cambios ha tenido que hacer a causa de estos programas en su manera de enseñar?	10	5	12	3

Pregunta 6	Si	No
¿Realiza trabajo en equipo en la facultad donde imparte su curso?	18	12

Pregunta 7	Útil	Inútil	Necesario pero largo	Otro
¿Cómo considera el trabajo en	18	5	4	3



equipo (Academia)?				
-----------------------	--	--	--	--

Las respuestas a las preguntas abiertas 2, 4, 5, 8, 9 y 10 se codificaron por temas de acuerdo con un patrón de respuestas generales. A continuación se muestran los resultados..

2. ¿Qué piensa de dichos programas?	Bien elaborados	Falta organización	Mal elaborados	No hay suficiente tiempo	Desconocen los programas
	19	4	1	3	3

4. ¿Podría mencionar alguna(s) limitante(s) con la que usted debe lidiar a raíz de estos programas?	Falta de tiempo	Falta de Materiales didácticos	Falta de equipo audiovisual	Tamaño de los grupos	Programas mal organizados	Tengo que trabajar para varias facultades	No encuentro apoyo por parte de las autoridades	Ninguna
	7	8	3	4	1	4	2	1

5. ¿Cuáles considera que son las ventajas que se han generado por la	Niveles homologados y unificación de criterios	Los alumnos practican el inglés	Contextualización de los temas	Ninguna
--	--	---------------------------------	--------------------------------	---------

implementación de estos programas?				
	18	4	6	2

8. ¿Cómo selecciona el material para sus clases?	De acuerdo al programa	Búsqueda en varios libros	Por consenso	La coordinadora lo selecciona
	21	3	5	1

9. ¿Piensa que los nuevos programas son mejores que los anteriores?	Si	No	Desconoce los programas anteriores
	24	2	4

10. ¿Qué adecuaciones cree que necesitan?	Acortar las unidades	Menos repeticiones	Más ejemplos	Capacitación a los profesores	Orden	Ninguna
	12	8	3	3	2	2