



Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

**Las Metodologías de la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en la
Universidad de Sonora**

TESIS

**Que para obtener el grado de
MAESTRO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Presenta

Francisco Javier López Armendáriz

Asesor-Director:

Dra. Elena Desirée Castillo Zaragoza

Asesores:

Mtra. Clotilde Barbier Müller

Dra. Ety Haydée Estévez Nénninger

Mtro. Jesús Francisco Laborín Álvarez

Hermsillo, Sonora, 18 de Diciembre del 2007

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 18 de Diciembre del 2007

Dra. Laura Elena Urquidi Treviño
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa de la
Universidad de Sonora
Presente.

Los abajo firmantes, miembros de la Comisión Dictaminadora del alumno:

Francisco Javier López Armendáriz

consideramos que el trabajo titulado:

Las metodologías de la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en la Universidad de Sonora

mismo que presenta para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el Examen de Grado para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Elena Desirée Castillo Zaragoza
Asesor-Dictaminador (Directora)

Mtro. Jesús Francisco Laborín Álvarez
Asesor-Dictaminador (Externo)

Mtra. Clotilde Barbier Müller
Asesor-Dictaminador

Dra. Ety Haydée Estévez Nénninger
Asesor-Dictaminador

“En ningún idioma es tan difícil entenderse como en el propio”

Karl Kraus (1874-1936)

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación va dedicado a mi familia y todos aquellos compañeros de trabajo y amigos que siempre han estado a mi lado y confiado en mí.

Gracias, Clotilde por compartir conmigo algo más que un espacio académico y descubrirme talentos ocultos.

Pour toi chérie Desirée! Je partage l'effort et le travail acharné. BRAVO collectif !

A mis colegas que participaron en las entrevistas: Claudia, David, José Luis, Yolanda, Genoveva, Bertha, Arturo, Manuel, Rosa Isela, Nayeli y Rosy. Thank you so much!!

A Rebeca y Nolvía "for being like that..."

Un especial reconocimiento a José Luis Ramírez por su aportación en los inicios de esta tesis.

To Nora Pamplón (my Julia Roberts) "for tolerating the intolerable" y personal de intendencia y administrativo por 15 años de compañerismo MIL GRACIAS.

Para mi maestra ETTY Estévez por reencauzar mis esfuerzos: "Imposible no ser caballero..."

Por tu empujón y presión para sacar nuestro trabajo de tesis, ENHORABUENA Laura Urquidi.

Pastora, José Ramón, Noelia, Vero y Virginia. I will never forget you!

Lilia González, ¿qué hice para que me aprecies tanto? Be always on my side.

Compañeros de "La Dorada" en general agradezco todo el apoyo brindado.

Mi agradecimiento a las Autoridades Universitarias, en especial a Desarrollo Académico por su confianza.

También dedico este trabajo de investigación a Marta Cecilia Samaniego, "mi Gurú de Cabecera" Love you xoxo!!!

Por supuesto, a mis amigas de "La Belle Epoque" y sus sueños en el Masai Mara, Serengeti y Cráter del Gngorongoro. Y para no ser malagradecido a todos mis compañeros, amigos y conocidos de la A a la Z y de el Alfa al Omega.

A mis abuelos y tíos que emprendieron el viaje hace años, les digo: serán insustituibles.

A Rolando Félix Armendáriz: Aunque te adelantaste en el camino, tus enseñanzas y "trucos preciosos" envueltos en tu irreverencia y provocación retumbarán en mis oídos...

Jorge Octavio Herrera: siempre tendré para ti un minuto de silencio...Amén.

INDICE

Introducción.....	3
Capítulo I	
1.1. Historia de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras.....	7
1.2 Importancia del estudio de las metodologías de enseñanza para fundamentar el desarrollo de innovaciones en la docencia de inglés.....	10
1.3 Planteamiento del problema.....	13
1.4 Definición de conceptos.....	14
1.5 Antecedentes de estudios similares en otros países.....	16
1.6 Antecedentes de estudios similares en México.....	29
1.7 Preguntas de investigación.....	34
1.7.1 Enfoque Metodológico.....	35
Capítulo II	
Marco Teórico	
2.1 Método de Traducción Gramatical.....	42
2.2 El Método Directo.....	44
2.3 El Método Audio Lingüe.....	46
2.4 El Enfoque Comunicativo.....	49
Capítulo III	
3.1 Descripción y Análisis de Resultados.....	55
3.2 El Contexto: El Departamento de Lenguas Extranjeras.....	56
3.2.1 Historia del Departamento de Lenguas Extranjeras.....	56
3.2.2 Estructura y Funcionamiento de los Cursos Generales de Inglés.....	57
3.3 Análisis de las dimensiones.....	59
3.3.1. Dimensión Formativa-laboral.....	59
3.3.2 Dimensión Arquitectónica.....	62

3.3.3 Dimensión Comunicativa.....	64
3.3.4 Dimensión Etapas de Aprendizaje.....	69
3.3.5 Dimensión Reflexiva.....	78
3.3.6 Dimensión Contextual.....	92
3.3.7 Dimensión Temporal.....	95
3.4 Conclusión del Capítulo III.....	99
 Capítulo IV	
4.1 Conclusiones.....	101
4.2 Consideraciones y recomendaciones finales.....	114
Referencias.....	118
Anexos.....	123
Anexo 1 Entrevista Aplicada a Profesores de Inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora.....	124
Anexo 2 Respuestas de los sujetos entrevistados de acuerdo al Modelo Multidimensional Adaptado para la Conceptualización de los Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	128
Anexo 3 Definiciones y Conceptos Relacionados con la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	151
Anexo 4 Comparación de Métodos Utilizados en la Didáctica del Inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera.....	155
Anexo 5 Evaluación de los Métodos para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	160

Introducción

No se puede concebir la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sin una guía, instrucciones, pasos o uno o varios métodos que orienten al profesor a llevar a cabo su labor docente. En efecto, no se puede considerar una sola metodología en ese campo de estudios a pesar de que por razones de números de estudiantes, números de profesores, homogeneidad en la enseñanza, costos e ideologías, no siempre son considerados esos factores. Además, muchos maestros no son tan conscientes de la importancia de tales circunstancias porque se utiliza un solo método (manual de trabajo) y se termina confundiendo métodos, metodologías y manuales.

El hecho de reportar en esta investigación algunos trabajos sobre experiencias nacionales e internacionales relacionadas con enfoques en la enseñanza del inglés muestra bien el impacto de la selección de uno u otro método en una institución de enseñanza de Lenguas Extranjeras, así como la importancia para cada institución de considerar programas de formación continua. Al respecto, los programas de formación existen en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, pero la metodología de enseñanza no siempre se discute o se muestra la importancia de factores sociológicos o culturales, como se analizará más adelante en la presente obra.

Por lo tanto, es de suma importancia conocer bien la problemática de la

metodología de enseñanza y así tener a nuestro cuerpo académico atento a esa realidad en constante movimiento. De hecho, esa importancia se vuelve aun mayor cuando se observa la poca investigación realizada a nivel institucional sobre este tema, y esto particularmente en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora.

En los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, se han tenido que reconsiderar muchas aseveraciones sobre la enseñanza de idiomas, incluyendo el inglés, ya que las necesidades sociales, políticas, históricas y económicas (Phrabu, 1990) entre otras, han cambiado y han conllevado a nuevas necesidades lingüísticas también para resolver problemas inmediatos y problemas a más largo plazo, porque además, como lo indica Zhizhko (2007): “el profesional en lenguas es demandado para que ejerza sus funciones en diversos espacios académicos, sociales, culturales, económicos y políticos” (p.319).

Esa demanda se convierte actualmente en una necesidad, dado que los requerimientos y particularidades de nuestro estado ya no son las mismas de hace 15 ó 20 años. A saber, el estado de Sonora se ha convertido en un polo de interés mundial, en donde los ámbitos económico, tecnológico, cultural, turístico, político y social de la región se desarrollan cada vez más. Por consiguiente, la aportación e importancia que el estudio del idioma inglés ha cobrado en estas dos últimas décadas, ha pasado de ser un simple pasatiempo para convertirse en algo esencial dentro de los nuevos planes curriculares, tanto en los niveles de educación básica,

como media básica y superior.

Por ende, se eligió como referente y punto de partida el sector educativo, para así, caracterizar y analizar las percepciones sobre las metodologías de enseñanza que tienen los profesores de los cursos generales de inglés ofrecidos en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Por tal motivo, para la obtención de datos se utilizó una metodología de tipo cualitativo basada en entrevistas semi-dirigidas hechas a los profesores de los Cursos Generales de Inglés del DLE de la Universidad de Sonora, durante el período escolar universitario 2007-1 (ver anexo 1). El contenido de las entrevistas se analizó y realizó a partir de un cuadro multidimensional propuesto por Liu (2004) el cual se describirá en la parte de metodología. Este tipo de tema permitirá el caracterizar la labor efectuada por los maestros, lo que será una herramienta clave e indispensable para una reflexión y mejora en la metodología de enseñanza del inglés tomando en cuenta las particularidades propias de nuestro contexto.

El presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos. En la introducción y en el primer capítulo se presenta la justificación y los objetivos de esta investigación, así como la historia e importancia del estudio de las metodologías de enseñanza para fundamentar el desarrollo de innovaciones en la docencia del inglés, las preguntas de investigación y el enfoque metodológico. En el segundo se encuentra el marco teórico y se describen los cuatro métodos más populares en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el tercer capítulo se expone la descripción y

análisis de resultados, el contexto de estudio, las dimensiones para conceptualizar los métodos para la enseñanza de lenguas y la conclusión del capítulo. Finalmente en el cuarto capítulo se muestran las conclusiones, consideraciones y recomendaciones finales.

Después de haber presentado de manera general el objetivo y contenido de la presente tesis, se abordará a continuación el primer capítulo.

CAPITULO I

1.1 Historia de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras

La creación, prueba, implementación, fracaso y éxito de las metodologías de la enseñanza utilizadas por profesores de enseñanza del inglés como segunda lengua, ESL (sus siglas en inglés) y lengua extranjera, EFL (sus siglas en inglés), ha sido un tema de investigación a través de algunas décadas. El paso de las metodologías por diversas instituciones educativas de diferentes países, ha repercutido en mayor o menor grado, directa o indirectamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes y discentes. Esto es debido al bagaje de *factores sociales e históricos* que las metodologías traen consigo detrás de su escenario (Prabhu, 1990).

Al respecto, Celce-Murcia (1991) señala que antes del siglo XX, la metodología en la enseñanza de idiomas se regía entre dos tipos de enfoques: hacer que los alumnos utilizaran el idioma (como el hablar y comprenderlo) y hacer que los alumnos analizaran el idioma estudiado (aprender sus reglas gramaticales). Además la autora indica que tanto el periodo clásico griego, como el del latín medieval, se caracterizaron por inculcar a la gente el estudio de lenguas extranjeras. De esa forma, el griego y después el latín, se utilizaron como lenguas francas. Los altos estudios tales como filosofía, religión, política y negocios eran conducidos a través de estas lenguas. En consecuencia, las grandes elites adquirieron gran fluidez en las habilidades oral, escrita y en la lectura

respectivamente, correspondiente al idioma clásico.

En el período del Renacimiento, el estudio formal del griego y del latín se volvió más popular gracias a la invención de la imprenta, la cual produjo la aparición en gran escala de libros. El latín, por su parte, se convirtió en el idioma formal de instrucción tanto en las escuelas como en la vida diaria.

Para el siglo XVII, un académico y metodólogo de origen checo llamado Johann Amos Comenius publica sus técnicas de enseñanza y, tal vez por primera vez en la historia, hace explícito el uso de un enfoque inductivo para el aprendizaje de una lengua extranjera (Celce- Murcia, 1991).

Para comienzos del siglo XIX, el estudio del griego, del latín clásico y de otras lenguas modernas se hacía bajo el enfoque de Traducción Gramatical lo que implicaba enseñar a los estudiantes la gramática a través de lecturas en la lengua meta. Los alumnos se consideraban aprendices efectivos si eran capaces de traducir de su lengua materna a la lengua meta y viceversa.

Por otro lado, en el año de 1886, surgió la Asociación de Fonética Internacional fundada por Henry Sweet, Wilhelm Vietor y Paul Passy. Este grupo de académicos desarrolló el Alfabeto de Fonética Internacional y surgió el Movimiento de Reforma para la Enseñanza de Lenguas en la década de 1890. La contribución o *innovación* que los fundadores de la Asociación de Fonética Internacional hacen a la enseñanza de lenguas, es la de integrar la pronunciación y habilidades orales, aspectos que no estaban considerados en el Método de Traducción Gramatical.

A finales del mismo siglo aparece el Método Directo, muy popular en Francia y Alemania, cuyo objetivo en la enseñanza radica en la habilidad de usar la lengua meta en lugar de analizarla, es decir aprender sus reglas gramaticales. Lejos de lo que representó el Movimiento de Reforma, la influencia del Método Directo se dispersó de Europa hacia las escuelas públicas de los Estados Unidos a principios del siglo XX. Sin embargo, no tuvo el éxito esperado debido a que se contaba con muy pocos profesores de lenguas extranjeras y que además los académicos tenían muchas limitaciones de tipo profesional para la enseñanza de un idioma extranjero. Debido a tales circunstancias, la Asociación Americana de Lenguas Modernas aprobó la implementación de un Enfoque de Lectura que se limitaba exclusivamente al estudio de grandes obras literarias y filosóficas. El Enfoque de Lectura fue popularizado desde finales de 1930 hasta principios de 1940, período en el que estalló la Segunda Guerra Mundial. A raíz de este último evento se volvió imperante para la milicia el hablar y comprender una lengua extranjera. Por consiguiente, el Gobierno de los Estados Unidos contrató lingüistas para que desarrollaran materiales y laboraran como profesores de idiomas sirviéndose del Enfoque Audio Lingüe. Esta forma de instrucción, se basaba en el Enfoque Directo, en la estructura lingüística y en la psicología conductista. La pronunciación se enseñaba desde el inicio. Celce-Murcia (1991) explica que este enfoque consistía primordialmente en repetir e imitar estructuras, escuchar y hablar. Al mismo momento, en Inglaterra, que se encontraba igualmente en guerra y, por consiguiente presentaba las mismas

necesidades que existían en los Estados Unidos, el Enfoque Oral-Situacional (versión inglesa del Audio Lingüe), surgió en el “campo de batalla” para cumplir con la misma encomienda que el Audio Lingüe.

Algunos autores señalan que el Movimiento de Reforma para la Enseñanza de Lenguas surgido en 1890 marcó el desarrollo de los enfoques Audio Lingüe y Oral-Situacional (Celce- Murcia, 1991).

En este apartado se pudo observar cómo los hitos de la historia han enmarcado la evolución de los métodos de enseñanza de acuerdo las nuevas a necesidades y circunstancias sociales, históricas, culturales y políticas de la sociedad en constante movimiento. Factores que bien pudieron ser los condicionantes de las transformaciones y estudio de los enfoques y tendencias metodológicas que hoy en día conforman el portafolio de la didáctica de lenguas extranjeras.

1.2 Importancia del estudio de las metodologías de enseñanza para fundamentar el desarrollo de innovaciones en la docencia del inglés

De acuerdo a Liu (2004), a pesar del inestable estatus de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, el estudio pasado y actual de los métodos de enseñanza continúa formando un componente preponderante en los programas de formación docente debido a que :

- Proporciona a los profesores un panorama de cómo la enseñanza de lenguas

ha evolucionado.

- Los maestros pueden ser capaces de adaptar métodos y enfoques como una fuente de práctica bien utilizada, en lugar de “recetas” con el fin de satisfacer sus propios contextos profesionales y necesidades personales.
- Sirve de apoyo particularmente a profesores que van iniciando su carrera docente y necesitan expandir sus destrezas y técnicas pedagógicas.

Al respecto Liu (2004) señala que de esa forma los profesores pueden elegir una o varias opciones de instruir a sus alumnos de aquellas que les tocó vivir a los maestros en su momento.

Esto último resulta innegable debido a que las necesidades de cada nueva generación, así como la economía, la tecnología, las reformas políticas, y sociales también se han ido modificando. Estas necesidades van retrocediendo, avanzando, retroalimentándose y resurgiendo de acuerdo a las nuevas tendencias, así como a las demandas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Y es precisamente en este campo, donde las semillas de la innovación encuentran el terreno propicio para eclosionar, ya que es la realidad contextual el semillero donde se replantea la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, la pertinencia del enfoque de enseñanza. Richard y Rodgers (1986) explican que las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras en occidente, no surgen de manera espontánea: las metodologías implican *un*

antecedente socio histórico. Independientemente de las diversas interpretaciones y argumentaciones teóricas y prácticas, la realidad es que los profesores de lenguas extranjeras se deben enfrentar día a día a numerosos retos en el campo de la didáctica y de la pedagogía. Estos retos no se podrían vencer, si no fuera por el estudio, análisis y práctica de los diferentes enfoques y teorías que giran en torno al llamado proceso de enseñanza- aprendizaje.

Cabe señalar que para hacer efectiva la labor docente, y determinar mejor los componentes esenciales de las prácticas de enseñanza, según Delacote (1996), el instructor toma, retoma y adapta sus técnicas y métodos de enseñanza, tanto empíricos como científicos para poder cumplir con uno de sus principales objetivos: lograr que sus alumnos sean capaces de desarrollar las habilidades lingüísticas como lo son el hablar, escuchar, leer y escribir. Posteriormente el profesor continuará con la instrucción, conduciendo a sus alumnos hacia estadios más complejos y elaborados que promuevan en ellos la autonomía de un aprendizaje más conciente. Esa autonomía se incentivará a través de la puesta en marcha de los procedimientos o actividades mentales que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información. De acuerdo a Corral (2001, citado en González y Maytorena, 2004), no puede perseguirse una competencia sin contar previamente con habilidades. Además, Corral asevera que “las habilidades y las competencias son capacidades conductuales, que tienen como característica fundamental la efectividad, es decir, el actuar resolviendo problemas o satisfaciendo

un requerimiento” (2001, p.137). Es decir, es fundamental tener habilidades del pensamiento como la creatividad, la capacidad para solucionar problemas y el razonamiento, pues tanto las habilidades como las competencias son en definitiva un recurso humano.

En lo que concierne al aula, ésta sirve como espacio de investigación y reflexión, conduce a elaborar conocimientos teóricos que den razón y permitan comprender e interpretar la actividad de enseñar y aprender una lengua (Camps, 2001).

Dentro de ese proceso denominado enseñanza- aprendizaje, no se pueden excluir a los dos agentes más importantes que forman el binomio llamado *maestro-alumno*. En este contexto al objeto de estudio se le denominará metodología de enseñanza de segunda lengua y lengua extranjera.

1.3 Planteamiento del problema

Es de esperarse que dentro de tales escenarios haya que considerar también los diferentes grados de complejidad que se establecen entre los mencionados procesos e individuos. McDonough y Shaw (1993, Shiozawa & Simmons 1993) y Camps (2001), autores que han estudiado esta área, argumentan que entre los problemas o factores que afectan la planta docente dentro del aula se encuentran el elevado número de alumnos, la falta de tiempo, la sobrecarga laboral, la resistencia en mejorar o actualizar la actual metodología de enseñanza, factores

motivacionales y, por último, los alumnos poco preparados o desinteresados para asumir su aprendizaje. A veces a todos esos factores se añade un cierto abandono y desinterés por parte de quienes conforman la dirección del centro de trabajo.

Como se mencionó en la introducción, tanto la institución como algunos maestros no son tan conscientes o relegan la importancia de tales factores y en su lugar sólo consideran programas de formación continua. Sin embargo la metodología no siempre se discute porque la institución utiliza un solo manual de trabajo confundiéndolo con los métodos y las metodologías.

1.4 Definición de conceptos

Para fines del presente trabajo se entenderá por “**métodos** “ el nivel en el cual la teoría es puesta en práctica, así como las elecciones que se hacen para enseñar determinadas habilidades. Dicho de otra manera, método en didáctica de lenguas corresponde a la manera en que los principios generales y teorías nos dictan cómo se enseña una lengua y cómo el conocimiento de esa lengua se representa y se organiza para maximizar el aprendizaje. El método refleja un enfoque y un compromiso hacia una teoría en particular sobre la lengua y el aprendizaje (Richard & Rodgers, 1986).

Por “**Metodología**” Ciencia que estudia los métodos de enseñanza. La puesta marcha del proceso enseñanza-aprendizaje y que constituye en conjunto el

objetivo de la didáctica en lenguas extranjeras (Cuq, 2003, p. 166)

Por “**Manuales**” Libro cuya función es ser el soporte que recoge lo esencial o básico de una materia (Cuq, 2003, p. 161)

Por “**Enfoque**” se comprenderá todos los conceptos del tratamiento y orientación de cómo enseñar una lengua. Es decir, la manera de considerar la enseñanza de un asunto en particular (López Armendáriz, 2001)

Por “**Cursos Generales de Inglés**” se entenderá los siete niveles de Inglés ofertados por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Adicionalmente, se incluirán los diferentes cursos de gramática avanzada, los de lectura de comprensión del inglés, 1, 2, 3 y 4, los cursos de conversación, así como el curso preparación para el TOEFL (Test of English as a Foreign Language).

Con el fin de facilitar y hacer más clara la comprensión del presente trabajo, en el anexo 3 (p. 151) se provee una lista adicional de terminología relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.5 Antecedentes de estudios similares en otros países

Con el fin de conocer los trabajos que se han hecho con anterioridad sobre las metodologías en la enseñanza del inglés se presentará a continuación una serie de estudios/investigaciones efectuados en países de Asia, Europa, África, Medio Oriente, Oceanía, América del Norte y América del Sur. La revisión de una investigación previa sobre el tema se presenta de forma sintetizada a continuación.

En la República Popular China, se condujo un estudio entre estudiantes de una universidad de comercio, titulado “Del Contexto al Currículo: El caso de la Enseñanza Comunicativa en China” (Sun & Cheng, 2000). El objetivo primordial de dicho estudio era discutir la implementación de la enseñanza comunicativa del idioma inglés o enfoque comunicativo. Como es sabido, el aprendizaje y la enseñanza a través de metodologías como la Traducción Gramatical y el Audio Lingüe *son relativamente independientes del contexto*. No obstante, el Enfoque Comunicativo, depende en su mayoría de su contexto porque se retroalimenta del uso auténtico de la lengua y su uso en situaciones reales. Por ello, debe contar con maestros altamente capacitados y apoyarse en una gran variedad de materiales. Asimismo, dentro de los resultados y observaciones, el autor del artículo concluye que el enfoque comunicativo es la base del desarrollo curricular, por lo que debe existir un compromiso entre el método y el contexto donde se imparta el inglés como lengua extranjera (EFL). Es decir, entre más conozcamos el contexto, mejor sabremos implementar una nueva metodología.

Otro estudio similar titulado "*La Pertinencia del Enfoque Comunicativo en Vietnam*" (Ellis, 1994) trata sobre las experiencias de tres maestros australianos de ESL que impartían talleres de formación a profesores vietnamitas de inglés. La investigación nos revela el surgimiento de conflictos culturales debido a la implementación de enfoques de enseñanza occidentales. Aparentemente el problema surge debido al número de alumnos, exámenes enfocados en la evaluación gramatical y a la falta de exposición a la lengua extranjera. Además, para lograr la adopción del método comunicativo se necesitaba que los profesores vietnamitas debieran de cambiar sus posturas en torno a sus creencias culturales. También se concluye que para hacer pertinente la introducción del método comunicativo en tal contexto, éste debería ser culturalmente adaptado y culturalmente aceptado.

El autor de este proyecto señala que en base a la revisión bibliográfica y experiencias reportadas de los informantes, es el profesor quien, de acuerdo a sus habilidades, deberá tratar de filtrar el método gradualmente para moldearlo a la cultura y redefinir en el nuevo contexto la relación profesor-alumno que el método sostiene originalmente en el contexto occidental. El autor también concluye señalando cómo esa tarea por sí misma, no bastará si tanto el libro de texto y las formas de evaluación no comparten los mismos objetivos comunicativos.

En estos escenarios, la implementación del método comunicativo de enseñanza no fue del todo exitosa, puesto que fue diseñada para países en donde

se imparte el idioma inglés como lengua extranjera (Sun & Cheng, 2000). Sin embargo, estoy de acuerdo con ciertos autores tales como Thompson (1996) y Sato & Kleinsasser (1999 citados en Pham Hoa Hiep, 2005) quienes señalan que el ignorar la enseñanza comunicativa de una lengua en países como Vietnam o China no parecería ser una solución viable, debido a que el objetivo primordial en la enseñanza del idioma inglés en estos países, es ayudar a que los discentes adquieran un buen dominio de la lengua meta. La solución en este caso sería crear una versión o adaptación del método que se adecuara a las circunstancias del contexto y sus participantes. Para ello, tal y como se señala en el estudio anterior, se requeriría de una mayor comprensión tanto de la teoría que sostiene el método, como de las implicaciones en torno a la práctica dentro del aula. En consecuencia, debido al poco conocimiento del contexto, la metodología no siempre es del todo apta para los intereses y experiencias personales de los estudiantes chinos y vietnamitas en donde sus escenarios han sido erigidos por la dominación japonesa, rusa, china y francesa. Por consiguiente, tales antecedentes de algún modo inhibían el desarrollo y la creatividad de los alumnos debido a *circunstancias sociológicas, históricas y políticas* Sato & Kleinsasser (1999 citados en Pham Hoa Hiep, 2005).

En un estudio similar, titulado “Voces de Profesores acerca de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas” Evrim (2003) expone la incursión del método comunicativo en países como China y Egipto. El autor explica que la mayoría de los

profesores entrevistados o encuestados sobre la enseñanza comunicativa del idioma inglés como lengua extranjera, mostraron actitudes favorables en relación a las características de la enseñanza a través de este método, tales como trabajo en pares y en equipo. Los profesores explicaron que estas actividades contribuían a desarrollar en los alumnos tanto destrezas de conversación, como habilidades de comunicación, incrementando la calidad en la práctica de la lengua meta y elevando la motivación en el alumno para que éste se comunicara en la L2 con más frecuencia. Sin embargo, se identificaron falencias como profesores con falta de conocimiento sobre la teoría y filosofía del método comunicativo, así como alumnos que no estaban acostumbrados a actividades interactivas en el aula. Además debido a circunstancias socio-culturales y religiosas, los alumnos chinos consideraban las actividades comunicativas una forma de entretenimiento, y los juegos una pérdida de tiempo. Por su parte los alumnos egipcios, de igual forma, compartían la misma opinión en relación a las actividades comunicativas debido a factores de gran arraigo cultural. Adicionalmente, el autor explica que en la enseñanza de una lengua extranjera en ese contexto (Egipto), los papeles que juegan el alumno-profesor son definidos por valores culturales. De esa forma el profesor posee una imagen profética que coadyuva a fortalecer su imagen de autoridad y seriedad en el aula y, por consiguiente, no encaja con los roles de los profesores comunicativos.

Más aún, el autor señala que en países como Pakistán y Marruecos, las

innovaciones curriculares no son bienvenidas del todo y fueron los propios profesores quienes se rehusaron a utilizar trabajo en pares y equipo en sus clases. Por otro lado, en Japón y Corea del Sur los alumnos tampoco mostraban mucho interés en las actividades comunicativas, por estar acostumbrados a trabajar con el profesor en lecciones tradicionales dirigidas a un grupo que guardaba una actitud pasiva, limitándose sólo a tomar dictados.

No obstante, Evrim (2003) explica que en el contexto Sud Coreano, los propios profesores se quejaban y argumentaban la necesidad de recibir cursos o talleres de formación por expertos en la enseñanza comunicativa de una lengua para maximizar su papel como docentes dentro de tales escenarios. Este contraste del Método Comunicativo con las diferencias culturales muestra la importancia de tomar en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Metodologías como la Traducción gramatical y el Audio Lingüe, de acuerdo a Xu (1993) pueden ser apropiadas para la enseñanza del idioma inglés, ya que como se mencionó anteriormente (p. 16) son independientes del contexto. Según este autor, antes de optar por un método, los maestros deben de tomar su tiempo para emitir juicios en relación a varios métodos de enseñanza, argumentando que deben de elegirse partiendo de los métodos más mecánicos hacia los métodos más comunicativos. En su estudio titulado "*Mi filosofía personal en la enseñanza del inglés como segunda lengua*", Xu (1993) explica que no se debe de preguntar si un método es efectivo o no, sino si el maestro sabrá cómo, para qué propósito, para

qué tipo de estudiantes, y en qué situación un método en particular será utilizado para eficientizar el aprendizaje. En la enseñanza del idioma inglés a estudiantes del Departamento de Lenguas extranjeras en la Universidad de Xi'an en China, el autor consideró varios factores para elegir los métodos de enseñanza:

- edad
- nivel de fluidez
- lengua materna
- lugar donde se impartió el idioma inglés
- motivación, y
- la percepción del maestro sobre el objetivo de su enseñanza (permitir a los alumnos adquirir una apropiada competencia lingüística de la L1 en el menor tiempo posible.

Entre los métodos que se eligieron estaba el Audio Lingüe, ya que éste contiene una serie de ejercicios de repetición muy valiosos, especialmente para alumnos chinos principiantes de EFL. El tipo de ejercicios prácticamente obliga a los estudiantes a vencer ciertos temores como lo es el abrir su boca para repetir frases y palabras en el idioma estudiado. A diferencia de lo que haría un instructor audio lingüista tradicional, es decir, apegarse estrictamente tanto al método como a sus reglas y segregar las habilidades lingüísticas, el autor sugiere hacerle al método las debidas modificaciones para dar paso a que los estudiantes fortalezcan esas

habilidades, como lo son leer y escribir junto con el escuchar y hablar. De acuerdo a la experiencia del investigador, el profesor no debe irse a los extremos, es decir, debe permitir el uso del libro de texto para que los alumnos tomen su tiempo, analicen y reflexionen sobre lo aprendido y dejar paso a que expongan sus dudas o preguntas. Para ello, el profesor puede proveer a sus alumnos con materiales complementarios como lo es una pequeña historia que contenga componentes gramaticales y preguntas de comprensión al final de la lectura. Después de numerosas prácticas de comprensión auditiva, oral y lectura, el instructor pasa a integrar a las mencionadas habilidades, la producción escrita. Para lograrlo se deberá partir de lo simple hacia lo complejo, es decir, de la práctica controlada a la práctica libre tales como dictados de frases y palabras previamente estudiadas. Esa forma de ejercicios refuerza la memoria de los alumnos si se le suma al oído, a la lengua y al ojo, el uso de un órgano adicional, la mano.

El Método Gramática-Traducción, fue también utilizado ya que además de promover la eficiencia lingüística como el Audio Lingüe, tiene las siguientes ventajas de utilizar este método con alumnos chinos:

1. Los maestros pueden dirigir a los alumnos a comprender conceptos entre las estructuras del idioma inglés y chino.
2. La traducción en el aula, es efectiva y ahorra tiempo en las explicaciones.

El otro método elegido fue el Respuesta Física Total particularmente efectivo

en la enseñanza de algunas reglas gramaticales para alumnos principiantes de EFL/ESL. Este método se basa en:

1. Primero la comprensión y después la producción.
2. La comprensión se puede visualizar a través del lenguaje corporal.
3. Retrazar la producción de la habilidad oral promueve el aprendizaje porque reduce la ansiedad del alumno.

El autor explica que esos métodos no fueron los únicos utilizados en sus clases; señala que es una manera de ejemplificar cómo un método puede suplantar a otro y así sucesivamente dependiendo de las necesidades de aprendizaje que surjan de acuerdo al contenido de una lección específica. Asimismo, el autor argumenta que es totalmente erróneo aseverar que determinado método es inadecuado solamente porque ya pasó de moda. Señala también que los tres métodos mencionados en el presente estudio tienen sus aportes y limitantes. Igualmente indica que numerosos estudios concluyen que su eficacia es comprobada únicamente con estudiantes cuyo conocimiento lingüístico del idioma inglés es bajo.

Lo anterior parte de la crítica hecha por Cook al Método Audio Lingüe “un punto que sobresale en este escenario es el limitado número de operaciones que el estudiante tiene que ejecutar al practicar determinada estructura en un ejercicio de repetición” (n.d., in Xu, 1993:18). A tal crítica, Xu responde argumentando que, primeramente Cook *no toma en cuenta el nivel de conocimiento del alumno sobre la*

LE por lo que Xu justifica al alumno explicando que no es posible comenzar a correr cuando ni siquiera se ha aprendido a caminar. De hecho -aclara- es la práctica y destreza de este número ilimitado de operaciones que harán en lo futuro el número ilimitado de operaciones posible¹.

Tanto el Método Audio Lingüe como el Gramática-Traducción requieren de la experiencia de un profesor que maneje con destreza las herramientas pedagógicas y posea un alto conocimiento de la segunda lengua. Y aunque el Método Gramática-Traducción puede ser muy útil para resolver algunos tipos de problemas lingüísticos, no se recomienda utilizarlo con mucha frecuencia. En sus conclusiones, Xu sostiene que en la enseñanza de ESL/EFL se debe de poner especial énfasis en las habilidades de escuchar y hablar porque ambas sientan las bases para la adquisición y práctica de nuevo vocabulario, estructuras y reglas gramaticales que posteriormente sirven para mejorar la lectura y escritura. Del mismo modo, este entrenamiento, por muy básico que parezca, no sólo actúa como cimiento sobre el cual se pueden desarrollar estudios posteriores; sino que conjuntamente puede ser

¹ Al respecto, como profesor de laboratorio de lenguas extranjeras por 5 años y con una experiencia docente en el área de enseñanza del inglés de 14 años, me permito poder expresar el estar de acuerdo con Cook, cuando dice que bajo el Método Audio lingüe el alumno se encuentra con un número limitado de operaciones que le dificultan avanzar hacia niveles más avanzados en la adquisición de la segunda lengua. El hecho es que como usuario del Método Audio Lingüe en el laboratorio de idiomas de la Universidad de Sonora, vivencí la filosofía y técnicas de las cuales se sustenta el método en sí. Y como resultado pude dar fe de las siguientes observaciones:

- No importa cual sea el nivel o habilidad que el alumno presente en el manejo de la lengua meta. De acuerdo a la metodología Audio Lingüe, el alumno se encuentra literalmente "atrapado" en una teoría conductista del aprendizaje el cual consiste meramente en repetición e imitación, es decir, en estímulo y respuesta dando como resultado una práctica de frases y diálogos pre-fabricados en una conversación.
- No promueve o llama a la reflexión sobre el uso de expresiones, estructuras y actos de habla, nociones semánticas y funciones sociales.
- No permite el análisis y reflexión de cómo funciona una lengua dando como resultado el no poder adaptar las estructuras lingüísticas de acuerdo a las necesidades personales del usuario y al contexto.
- El alumno limita sus "acciones" en realizar ejercicios mecánicos sin incluir la dimensión auténtica de la lengua en situaciones de comunicación real.
- No cubre diferentes aspectos tales como el estructural, el funcional, el sociocultural y el situacional.

el parte aguas para futuros propósitos comunicativos. Por ende, se debe ser realista: *sin los principios lingüísticos básicos no puede lograrse una apropiada competencia lingüística.*

Xu además comulga con la idea de Larsen-Freeman (1986) que se debe de guiar a los alumnos a alcanzar la competencia lingüística de la L2 en las cuatro habilidades, siempre y cuando no se segreguen hasta el final la práctica de la lectura y escritura. Lo anterior quiere decir que las cuatro habilidades deberán de ser integradas desde las primeras etapas de estudio de la lengua meta en el siguiente orden, tal y como lo señalaron los propios profesores involucrados en otro estudio:

1. Escuchar
2. Hablar
3. Leer
4. Escribir

Esto coincide con lo que señala Zulkulf Altan (1997). Así, para hacer efectiva esta labor, tanto las actividades en el aula como los ejercicios deberán ser cuidadosamente seleccionados, pero sobre todo, los métodos de instrucción.

Zulkulf Altan (1997) en su reporte de investigación titulado "*La Cultura de un Profesor de Inglés en un Contexto EFL*", da a conocer el estado que guardaba la formación de los maestros de inglés en Turquía. La muestra de su estudio se compone de 300 maestros turcos de inglés a los cuales se les aplicó un cuestionario con el fin de conocer sus metas, creencias y costumbres en relación a su práctica docente como catedráticos del idioma inglés en escuelas secundarias y

preparatorias turcas. Los resultados del tratamiento arrojaron los siguientes resultados:

- Los enfoques en los métodos de enseñanza utilizados con mayor frecuencia en las clases de inglés fueron el enfoque comunicativo, el enfoque gramatical y el enfoque ecléctico. Éste último reúne características de todos los demás y en este estudio fue particularmente empleado para satisfacer los requisitos de las pruebas o exámenes.
- Los factores que más influían en su enseñanza fueron los cursos de entrenamiento y desarrollo, seminarios organizados por colegas, la autorreflexión y experiencias pasadas como profesores de lenguas extranjeras.
- En relación al estudio de la cultura occidental y sus valores, éste reflejó un nivel de puntaje muy bajo por parte de los maestros entrevistados a pesar de los grandes beneficios que representa el estudiar inglés.

Por otro lado, aunque las instancias de gobierno son las que determinan los objetivos del programa de inglés, el 70% de los maestros entrevistados señaló que debieran ser ellos los que deciden/determinen los objetivos del currículo.

Los maestros opinaron igualmente que escuchar, hablar, leer y escribir es el orden de importancia que debiera darse al desarrollo de estas habilidades en secundarias y preparatorias. Las teorías de más utilidad para los profesores son las que tienen que ver con:

- Los procesos cognitivos (cómo los alumnos aprenden otro idioma).
- Las teorías que sostienen diferentes métodos de enseñanza, y
- El desarrollo de prácticas en el aula.

Por otra parte, ellos opinan que los tipos de investigación más importantes son:

- Los que estudian la efectividad de los materiales de enseñanza,
- Los que comparan la efectividad de los diferentes métodos de enseñanza,
y
- Los que tratan sobre el efecto de la personalidad del maestro en la enseñanza.

Correlativamente, y como si se tratara de la búsqueda de una panacea, en Estados Unidos se diseñó un instrumento para recabar información sobre la metodología, estrategias y políticas de 22 profesores de lenguas de 19 países, con en fin de conocer lo más sobresaliente en relación con la instrucción de una lengua extranjera y poder así mejorar la enseñanza de idiomas en la Unión Americana. El estudio se titula "*Lo que Estados Unidos puede Aprender de Otros Países en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*" (Pufhal, Rhodes y Christian, 2000). Los países que participaron fueron: Alemania, Australia, Austria, Brasil, Canadá, Chile, Dinamarca, España, Finlandia, Holanda, Israel Italia, Kazakhanstan, Luxemburgo, Marruecos, Nueva Zelanda, Perú, Republica Checa y Tailandia. La información

proveniente de China, Hong Kong e Inglaterra, fue recabada de reportes publicados de educación comparativa.

Entre las distintas preguntas que se hicieron, una de las preguntas claves fue ¿Cuáles crees que son los tres aspectos más relevantes en la educación de una lengua extranjera en tu país? Los involucrados mencionaron algunos métodos innovadores y exitosos en la enseñanza tales como:

1. Integrar el contenido y la lengua en los métodos de enseñanza comunicativos.
2. Enfocarse en estrategias y en metas de aprendizaje de lenguas.
3. Seguir formándose para continuar creciendo en la primera lengua de estudio, la segunda, la tercera y así sucesivamente.

Finalmente, lo que Estados Unidos puede aprender de otros países en la enseñanza de Lenguas Extranjeras fue:

- Empezar la enseñanza de LE desde los primeros niveles de educación.
- Aprender de los éxitos y fracasos de otros países.
- Conducir investigaciones longitudinales a largo plazo en la enseñanza temprana de lenguas extranjeras.
- Sentar las bases para una colaboración más fuerte y efectiva con organizaciones locales - gubernamentales y las instituciones educativas y poder así establecer programas más sólidos de educación en lenguas.

- Identificar de qué manera la tecnología puede mejorar la enseñanza de lenguas.
- Mejorar el entrenamiento y formas de seleccionar y reclutar la planta docente.
- Diseñar instrumentos que evalúen los programas curriculares de inglés.
- Integrar formalmente la L2 al plan de estudios como una materia obligatoria.
- Tomar ventaja del contexto sociolingüístico, promoviendo la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas.

Después de haber presentado las investigaciones a nivel internacional, y haber expuesto el estado del arte que guarda el estudio de la didáctica, análisis y práctica de los diferentes enfoques y teorías que giran en torno a la enseñanza del inglés, se presentará a continuación los estudios efectuados en nuestro país.

1.6 Antecedentes de estudios similares en México

Aunque por una parte, los estudiosos tienden a alejarse de la investigación sobre métodos (Liu, 2004), en nuestro país “el desarrollo de la investigación sobre el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en México ha estado estrechamente ligado a la conformación y consolidación de dicha área” (Ramírez, 2007, p.32). Se percibe igualmente que hay un interés por dar continuidad a investigaciones que conlleven a revelar la situación en la que se

encuentra el estado del arte de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México. El trabajo de Ramírez (2007) es elaborado conjuntamente con el esfuerzo de numerosos investigadores y colaboradores de 15 estados, quienes nos exponen un estudio titulado *“Las Investigaciones Sobre las Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México.”*

El objetivo primordial del proyecto es documentar y analizar las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras realizadas en instituciones de educación superior (IES) en todo el país. Esto con el fin de generar información sobre qué se investiga en el área, quiénes lo hacen, cómo lo hacen y qué resultados han obtenido. Con ello se esperaba incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje gracias a los resultados de la investigación. He aquí los resultados de reportes efectuados en Tabasco y Sonora y que están relacionados con el tema de investigación de la presente tesis.

Reyes Cruz y Murrieta Loyo (2007), por su parte, aportan datos sobre la situación del Estado de Tabasco. Estas investigadoras revelan que, después de haber revisado el programa de la asignatura de Inglés I, los resultados obtenidos fueron acordes con la situación en la que se empleó en una investigación para analizar el uso del enfoque comunicativo a nivel licenciatura en la clase de Lengua Inglesa III (Contreras 2001, en Reyes Cruz & Murrieta Loyo, 2007). En ambos casos, se encontró que el idioma extranjero no se empleó de forma significativa. Esto último es debido a la falta de interacción entre maestro y alumno y, por lo

tanto, no se cumplieron los objetivos de la clase. Adicionalmente, se pudo observar que una buena interacción en el aula promueve de manera significativa el aprendizaje de una lengua extranjera. Cabe señalar que entre las interacciones dentro del aula destacan: alumno-contenido, estudiante-profesor y aprendiente-aprendiente.

En cuanto a las estrategias y técnicas para mejorar la expresión oral en inglés, los estudiantes se quejaron de los profesores usan métodos tradicionales, materiales y técnicas no apropiadas, tampoco preparan sus clases y además de la falta de materiales y de práctica. Sugirieron alternativas para mejorar su aprendizaje, tales como hablar con nativos, grupos de conversación, escuchar música y ver películas. El 50% de los alumnos dijo emplear entre una y dos horas a la semana fuera del aula para practicar. Manifestaron que las habilidades más importantes a desarrollar son la expresión oral y escrita. Señalaron igualmente que las estrategias que son más empleadas en clases por sus profesores son comunicativas y las técnicas frecuentes son juego de roles, dramatizaciones y situaciones reales. Agregaron que la clase debe estar bien planeada. Recomendaron actividades extra clase como: practicar frente al espejo, grabar la producción oral para auto corregirse, leer mucho y tratar de hablar siempre en la lengua meta. Los egresados opinaron que las habilidades más difíciles son las productivas pero que las cuatro son importantes. Para practicar la expresión oral sugirieron: presentaciones y actividades basadas en tareas. Manifestaron que

estudiar fuera de clase es importante para mejorar el nivel de inglés.

Por otra parte, según González (2001), en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, el método más importante considerado por los profesores durante la preparación de sus clases es el Enfoque Comunicativo seguido por el Método Audio Lingüe. Las técnicas o actividades que más utilizan en sus clases son las comunicativas. No obstante, y siendo el Enfoque Comunicativo privilegiado por el Departamento de Lenguas Extranjeras, los datos recabados por González (*op cit.*) indican que existen varias necesidades de formación docente. Las razones argumentadas para justificar tal necesidad fueron las siguientes: para actualizarse (41%); porque no todos los profesores tienen la misma preparación y aptitud para enseñar (9%); porque necesitaban cursos de apoyo para titularse de su profesión (9%). El 41% restante, respondió que era por: la importancia del inglés, por la diversidad de alumnos, por sentirse atrapados en la enseñanza tradicional, por tener miedo a intentar cosas diferentes, por no tener un título universitario, para compartir experiencias, para motivar a los profesores, por tener poca experiencia y para darle calidad a la enseñanza.

Además, específicamente a los profesores de los Cursos Generales de Inglés en el departamento, se les preguntó acerca de la necesidad de tomar un curso de formación y/o actualización docente sobre el manejo del enfoque comunicativo. A ello, el 95 % de los sujetos respondieron afirmativamente. Las razones principales argumentadas para sostener las respuestas anteriores fueron que era muy

necesaria la actualización (41%) y que el libro de texto estaba basado en el enfoque comunicativo por lo que era muy necesario tener un curso que los actualizara (18%). Entre las otras razones emitidas destacan las siguientes: porque consideran necesario este curso específico, para tener una uniformidad y no trabajar aisladamente; para conocer técnicas que motiven al alumno a hablar más el idioma; porque hay profesores que no saben cómo manejarlo; para dar lo que se ofrece; porque es interesante; porque es poco el tiempo de los alumnos que están en contacto con el inglés, y porque tendemos a olvidar la filosofía del enfoque comunicativo (41%). (pp. 38-39)

Como se puede constatar, en la presentación de estudios similares a nivel internacional y nacional, se pueden apreciar análisis y caracterizaciones, puntos de vista y resultados similares que nos hablan respecto a una *relación-conexión-proporción* prácticamente homogénea que existe en los métodos de enseñanza del inglés, en conjunto con las creencias, metas y valores de los profesores con su experiencia docente y enfoque hacia la enseñanza de una lengua.

Más que diferencias, los estudios revelan que los profesores comparten mucho en común como profesionales, es decir, sus pensamientos y acciones convergen para ayudar a desarrollar en sus alumnos el aprendizaje del idioma inglés, tal como lo sostiene Xu (1993), al referirse a Larsen-Freeman.

En suma, es evidente que en nuestro país la influencia de factores políticos, sociales y económicos ha impactado y enmarcado de un modo diferente el

desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, a través de los años, la enseñanza ha pasado de tradicionalista a ser una amalgama de diferentes metodologías de enseñanza. En efecto, como se explicó en el capítulo dos, en la población actual, el proceso de globalización y construcción de la sociedad del conocimiento alcanza prácticamente aspectos de la vida social: la economía, la política, la ecología, la comunicación, la cultura, e incluso los saberes y valores humanos. Esto se traduce en que hoy en día, por las mismas políticas de los centros de idiomas, por los factores económico-sociales; las necesidades de aprendizaje son diferentes y son múltiples debido a que la población de los cursos generales de lenguas extranjeras es todavía más heterogénea que antes. Se ha democratizado la enseñanza de lenguas extranjeras y a la vez, los métodos son flexibles, accesibles y dinámicos; adaptándose así a objetivos más comunicativos.

En esta sección se describió la situación que guarda el estado del arte, en relación a estudios hechos a nivel internacional, nacional y local sobre métodos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como un breve análisis del mismo.

A continuación, se abordarán las preguntas de investigación y posteriormente la metodología empleada para la realización del presente estudio.

1.7 Preguntas de Investigación

Atendiendo al hecho de que en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la

Universidad de Sonora, se evidencia el uso del Enfoque Comunicativo para la enseñanza del idioma inglés, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- **A nivel Institucional ¿Cómo se relaciona la experiencia de los profesores de lenguas extranjeras con los significados y creencias que ellos tienen en torno al contenido de sus programas? ¿sobre el o los métodos, técnicas y enfoque de enseñanza utilizados en el salón de clase?**
- **¿Qué piensan los profesores sobre los efectos que tiene el empleo del método comunicativo u otros en su desempeño docente y en el aprendizaje de los alumnos?**
- **¿Hasta qué punto se considera que se utiliza el método comunicativo o elementos de otros métodos en la enseñanza de los Cursos Generales de inglés en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora?**
- **Hasta que punto los maestros consideran que toman en cuenta la dimensión cultural y contextual durante la enseñanza?**
- **A partir de la visión de cada profesor ¿Cuáles son las necesidades formativas que tienen los profesores para el manejo del enfoque comunicativo?**

1.7.1 Enfoque Metodológico

En este apartado se describen los procedimientos, las variables y los

instrumentos empleados en la presente investigación, así como la muestra considerada para el levantamiento de los datos cualitativos.

Para responder a las preguntas de investigación planteadas en la página anterior, se hizo una adaptación del marco teórico propuesto como un modelo multidimensional por Liu (2004). Es decir, a partir de varias dimensiones, el objetivo es el conceptualizar los métodos para la enseñanza de lenguas. Esto es, en base a dicho modelo, adoptamos nuevas maneras de pensar acerca de la enseñanza, y además como investigadores ampliar las posibilidades y oportunidades de comprender las ideas y creencias de los profesores de lenguas extranjeras sobre su trabajo en el aula de clase.

Para la obtención de datos se privilegió una investigación de orden cualitativo, ya que:

Los métodos cualitativos proveen a los investigadores una información más profunda y más rica. Estos métodos permiten que los investigadores penetren con mayor detalle en procesos complejos y que tengan una comprensión más clara de los factores que interactúan en tales procesos. Estos tipos de métodos, según Marshall y Rossman (1989), son los más apropiados para estudiar con focalización en el contexto y puntos de vista de los sujetos. (Ramírez, 1997, p.74)

La recopilación de la información se efectuó a través de entrevistas semi-estructuradas. Para poder llevar a cabo las entrevistas y contar así con información confiable con relación a los profesores de los Cursos Generales de Inglés en sus

diferentes áreas, así como de las principales necesidades de formación docente de los mismos, primeramente se hizo una prueba piloto con una de las profesoras de los Cursos Generales de Inglés. A raíz de esta prueba piloto se afinaron ciertas preguntas de la guía de entrevista inicial. Esta guía se conformó finalmente por 26 preguntas (ver anexo 1).

Posteriormente se procedió a elegir a las personas que serían entrevistadas. Los entrevistados fueron seleccionados de la planta académica que atiende los Cursos Generales de Inglés, y la cual está conformada por 41 maestros. Se determinó un número de 10 entrevistados, lo cual equivale al 24% de la población total de dichos cursos, durante el semestre 2007-1. Para la selección de los entrevistados, los criterios retenidos fueron los siguientes: que hubiera personas de diferentes turnos (matutino, vespertino o en ambos), que tuvieran diferente tiempo de antigüedad (yendo de 6 meses a 30 años de servicio), que tuvieran diferentes antecedentes y grados de estudio. En lo que respecta al lugar de la entrevista, se buscó realizarlas en el centro de trabajo, por lo que se llevaron a cabo en el área de cubículos o en aulas de clase del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Las respuestas de cada entrevista fueron analizadas en función de las variables del modelo multidimensional de Liu (2004) el cual se divide en 7 dimensiones. Para la entrevista se hicieron algunas adaptaciones de dicho modelo con el fin de conceptualizar los métodos en la enseñanza de lenguas. Las variables contempladas en dicha entrevista fueron fundamentalmente 18 correspondientes a

las 7 dimensiones, las cuales se presentan a continuación:

- a) La primera dimensión, *Formativa-Laboral*, ayuda a obtener una caracterización general de los profesores donde se incluyeron preguntas sobre edad, último grado académico obtenido, área de formación profesional, puesto, antigüedad en el departamento y años de experiencia docente.
- b) La segunda denominada *Arquitectónica* se refiere al rol y naturaleza interactiva entre profesor y alumnos, así como la elección y uso de material didáctico complementario.
- c) La tercera, *Comunicativa*, trata sobre el porcentaje ideal del tiempo de habla en clase por parte del profesor y alumnos.
- d) La cuarta, *Etapas del Aprendizaje*, se relaciona con técnicas de enseñanza, énfasis en aspectos lingüísticos, efectos del enfoque comunicativo en el desempeño docente y formas de evaluar a los estudiantes.
- e) La quinta, *Reflexiva*, trata sobre elección metodológica, familiaridad con el método actual, la formación y actualización de los profesores en materia de didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de acuerdo a sus criterios y necesidades personales.
- f) La sexta, *Contextual*, hace referencia a la opinión del profesor acerca de la percepción cultural y contextual de la lengua que los alumnos tienen.
- g) Y finalmente la séptima, llamada *Temporal*, trata sobre el tiempo y organización de la enseñanza de los cursos generales de inglés.

Por último, en la siguiente tabla se resumen las siete dimensiones del modelo de Liu, sus variables, así como la vinculación que existe con la guía de entrevista.

Dimensión	Variables/Factores	Guía de entrevista
Formativa-Laboral	<ul style="list-style-type: none"> -Antigüedad - Puesto actual - Programa de formación - Último grado obtenido 	Datos generales
Arquitectónica	<ul style="list-style-type: none"> - Roles del alumno y profesor - Características del proceso E-A de acuerdo al método - Naturaleza interactiva entre Profesor-alumno-alumno y viceversa - Elección y uso de materiales 	Preguntas 5,6,7
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - la habilidad oral 	Preguntas 10,11,12,13,14,15
Etapas del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en aspectos lingüísticos -Técnicas de enseñanza - Manejo de aula - Evaluación -Efectos del uso del método comunicativo en el desempeño docente 	Preguntas 4, 8, 9, 16, 17 y 18
Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> -Elección metodológica, familiaridad con el método actual y necesidades de entrenamiento. - Didáctico.Pedagógica 	Preguntas 1, 2, 3, 25 y 26
Contextual	<ul style="list-style-type: none"> -Percepción cultural y contextual de la lengua 	Preguntas 21, 22, 23 y 24
Temporal	Tiempo y organización de enseñanza	Preguntas 19 y 20

Tabla 1. Dimensiones del modelo de Liu.

En el presente capítulo se presentó la historia de las metodologías para la

enseñanza de lenguas extranjeras, la importancia de su estudio, el planteamiento del problema, la definición de conceptos, los estudios similares de corte internacional, nacional y local en didáctica de lenguas extranjeras, las preguntas de investigación y finalmente la metodología empleada para la realización del presente trabajo de investigación.

En el capítulo II se abordarán los métodos más populares para la enseñanza de lenguas, los cuales conforman el marco teórico.

CAPITULO II

Marco Teórico

A continuación, se presentan después de un breve preámbulo, algunos de los métodos más populares en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Brown (1987) comenta que los maestros de una segunda lengua o lengua extranjera no pueden enseñarla de una manera óptima si no han comprendido las posiciones teóricas de varios métodos, ya que este conocimiento es el que proporciona las bases para poder seleccionar qué método utilizar para una enseñanza efectiva. Por su parte, según Blair (1982), los métodos canalizan los esfuerzos, experiencia y recursos con los que cuenta cada educador en la enseñanza de una lengua extranjera. Esto a su vez, sirve de enlace para llenar los posibles vacíos que pudieran existir entre la teoría y la práctica.

La palabra **método** se define como una serie de técnicas y procedimientos o un plan general de cómo enseñar. Un **enfoque** es más general, “refleja un modelo específico o paradigma o teoría de investigación” (Celce-Murcia, 1991, p. 5).

Como un reflejo de cambios socio-históricos, desde el siglo XIX hasta la actualidad, en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel mundial se han utilizado nueve enfoques principales conocidos como: la Traducción Gramatical, el Método Directo, la Lectura, el Método Audio Lingüe, el Situacional, el Método Cognitivo, el Método Humanístico-Afectivo, el Método basado en la Comprensión y el Enfoque Comunicativo. Todos ellos, a través de los tiempos han presentado varias

propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo, de acuerdo a Celce-Murcia (1991), los más utilizados hoy en día son la Traducción Gramatical, el Método Directo, el Método Audio Lingüe y el Enfoque Comunicativo. Éste último cuenta, en nuestros días, con la mayor popularidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Liu, 2004).

En esta sección, se describen cada uno de ellos. En el anexo 4 se presentan la comparación de diferentes métodos sintetizados en un cuadro de recuperación y en el anexo 5 se presentan en otro cuadro de forma comparativa, categorizados en objetivos y evaluación de cada método.

2.1 Método de Traducción Gramatical

El Método de Traducción Gramatical, tiene como objetivo enseñar a los estudiantes la gramática a través de lecturas en la lengua meta (Rivers,1972). En sus inicios el método fue utilizado para enseñar lenguas clásicas y posteriormente, fue adoptado para la enseñanza de lenguas modernas.

Los principios del Método de Traducción Gramatical es que los estudiantes deben limitar el estudio de otra lengua a su literatura y bellas artes (Larsen-Freeman,1986). Solamente se convierten en aprendices efectivos, si son capaces de traducir de su lengua materna a la lengua meta y viceversa. Además, al estar en contacto constante con la lectura y traducción de textos les permite ejercitar su mente, volviéndose más conscientes de los paradigmas de la lengua estudiada. Por

ejemplo, el conjunto de elementos de una misma clase gramatical que pueden aparecer en un mismo contexto: paradigma de las preposiciones. O cada uno de los esquemas formales a que se ajustan las palabras, según sus respectivas flexiones: paradigma de la conjugación verbal.

Las características del proceso enseñanza-aprendizaje de este método, permiten al alumno entender y escribir con precisión en la lengua meta. Sin embargo, la traducción de textos de la L1 a la L2 puede producir versiones extrañas que sonarían incoherentes para un hablante nativo. Otra característica de este método es que “los alumnos se habitúan a tomar dictados” (Rivers, 1972, p. 17).

En este método, no se da importancia en desarrollar la habilidad oral en el segundo idioma, por ende, la pronunciación no recibe prácticamente ninguna atención ya que “el maestro no necesita hablar la lengua extranjera con la cual se instruye a los alumnos” (Celce-Murcia, 1991, p. 6). De esta forma, cuando un alumno requiere que se le aclare una duda, éste puede utilizar su lengua materna y el profesor responde de la misma forma.

El papel del profesor en el Método Traducción Gramatical, es el de una autoridad en el salón de clases: dar órdenes y transmitir el conocimiento a sus alumnos (Larsen- Freeman, op. cit) Los estudiantes por su parte adoptan un rol pasivo en donde hay muy poca interacción entre ellos mismos. Por consiguiente, solamente prevalece la interacción del instructor hacia los estudiantes.

En lo que concierne a los errores, éstos no son permitidos y cuando ocurren, el

maestro corrige inmediatamente o solicita a un alumno que provea la respuesta correcta. Más aún, puesto que el método se basa principalmente en el estudio de las estructuras del segundo idioma, la gramática es estudiada deductivamente y generalmente memorizada por los estudiantes. El Método Traducción Gramatical es todavía utilizado en contextos EFL, particularmente en aulas con grupos numerosos de alumnos que cuentan con un nivel bajo de inglés.

2.2 El Método Directo

De acuerdo a Larsen-Freeman (*op. cit*) el Método Directo se volvió popular debido a los resultados poco exitosos del Método de Traducción Gramatical y a la premura de preparar alumnos capaces de utilizar la L2 de manera inmediata y efectiva. Lo que se busca con este método es que el vocabulario tenga más preponderancia que la gramática- caso insólito para una época en la cual, las reglas gramaticales eran lo más importante- y sus principios aun se aplican en la actualidad. Por su parte, Krashen (1987, p. 135) declara que “el objetivo de la enseñanza a través de este método es que los alumnos descubran y pongan en práctica las reglas de la lengua meta.” Además de lo anterior, el método sostiene que para maximizar sus objetivos, no se les debe permitir a los alumnos traducir a su lengua materna para que puedan ser capaces de pensar en la segunda lengua.

Uno de los principios básicos del Método Directo, según Larsen-Freeman (*op. cit.*) es el preparar a los discentes a comunicarse en la lengua de estudio. De

acuerdo a Hubbard, Jones y Wheeler (1993), otro de los principios que establece este método es que las lenguas extranjeras se aprenden mejor si se involucra a los estudiantes a practicarlas en situaciones reales con hablantes nativos.

En relación a las características del proceso enseñanza-aprendizaje, el Método Directo permite el uso de materiales tales como imágenes, la mímica u otra fuente útil que permita presentar una frase o léxico nuevo y, de esa forma, poder evitar la traducción (Larsen-Freeman,1986). Otra característica es que el profesor elabora preguntas relevantes a sus alumnos y las respuestas de los estudiantes es posteriormente utilizada para dar un ejemplo sobre la estructura gramatical que habrá de presentarse en clase (Krashen, 1987).

A diferencia del Método de Traducción Gramatical, cuyo esquema de trabajo se centra en estructuras lingüísticas, el sílabo del Método Directo gira en torno a situaciones o tópicos, en donde los estudiantes pueden sacar provecho a actividades de conversación con el fin de utilizar la L2 en contextos reales. Para ello, se alienta a los alumnos a que hablen en la lengua meta como si estuvieran en un contexto real para poder fortalecer la interacción y comunicación (Larsen-Freeman, 1986).

En suma, la escritura y la lectura se introducen desde etapas tempranas durante el aprendizaje de la lengua meta y se prohíbe el uso de la lengua materna en el salón de clases. Por consiguiente, tan rápido como los alumnos empiezan el proceso de aprendizaje, este último debe favorecerse con asociaciones directas de

palabras extranjeras, así como frases con objetos y acciones sin que el alumno y el maestro utilicen su lengua materna (Rivers, 1972).

El papel que juega el maestro es el de un director el cual dirige las actividades. El profesor o la profesora, provee a los alumnos con información, guía y utiliza la lengua meta para comunicarse con sus estudiantes. Con relación al papel del alumno, éste es menos pasivo que el que juegan los alumnos en el Método de Traducción Gramatical (Larsen-Freeman, 1986).

La interacción entre el instructor y el alumno en el Método Directo involucra a ambos, del maestro al estudiante y del estudiante hacia el maestro, aunque esta última es controlada por el profesor. Además se permite la interacción entre los alumnos.

El Método Directo, argumenta Krashen (*op. cit.*), enfatiza la precisión y los errores deben ser corregidos en clase. Por su parte, Larsen-Freeman declara que el instructor incita a sus alumnos a que utilicen la auto corrección como un recurso cuando sea necesario. Debido al hecho que las reglas gramaticales no son presentadas de manera explícita a los alumnos, el estudio que este aspecto juega en el Método Directo es inductivo. Esto es, presentar los elementos gramaticales de una lengua de lo general a los ejemplos (Krashen, 1987).

2.3 El Método Audio Lingüe

Con respecto a este método, Richards y Rodgers (1986) explican que es una

teoría conductista de aprendizaje, es decir, un proceso de formación de hábitos que consiste en un estímulo (dar al alumno una entrada o pista), respuesta (la respuesta del alumno) y una recompensa (la aprobación del profesor). Hubbard, Jones, Thornton y Wheeler (1993) señalan que el Método Audio Lingüe se fundamenta “con actividades de aprendizaje complejas que pueden ser adquiridas al ser separadas en breves prácticas o rutinas” (p. 326). Además declaran que estas últimas se forman cuando las respuestas se recompensan o se castigan respectivamente.

Audio Lingüe o Audio-Oral se define como escuchar-hablar, cuyo objetivo es de acuerdo a Terrel (en Blair, 1982) lograr la precisión de las estructuras. Para lograrlo los estudiantes deberán de practicar ejercicios específicos de repetición y sustitución, diseñados para demostrar las incidencias de las reglas que ejemplifican y, de alguna manera, que sean fijadas en la mente de los alumnos a través de la constante repetición (Cunningsworth, 1984).

En relación a los principios del Método Audio Lingüe, éstos nos dicen que las formas del idioma ocurren de manera espontánea en diferente tipo de contextos y que tanto la lengua materna como el idioma estudiado deberán mantenerse separados para que la lengua materna de los aprendices no interfiera mucho con el segundo idioma. Otro principio señala que mientras más se repita una palabra o frase, el hábito será mayor y el aprendizaje se fortalecerá.

Una característica del proceso enseñanza-aprendizaje del Método Audio

Lingüe, según Larsen-Freeman (1986) y Gaonac'h (1991, en Desmons, 2005) es que los discentes aprenden el idioma a través de la imitación, ejercicios de repetición, sustitución, transformación de oraciones, búsqueda, respuesta, memorización y mímica por medio de diálogos contextualizados. También se incluye la presentación a los estudiantes de modelos orales grabados en cassettes o hablados por el maestro. Sin embargo, una limitante de este método es el hecho de que se enfoca demasiado en el uso de actividades meramente mecánicas, repetitivas y aburridas para los alumnos. Terrel (1982, en Morley, 1987) nos señala al respecto que los alumnos inmersos en el Método Audio Lingüe generalmente poseen una pronunciación excelente, son capaces de repetir diálogos y utilizar de memoria modelos prefabricados de la lengua meta en conversaciones. Lo que no son capaces de hacer, es sostener una conversación normal con un hablante nativo. En otras palabras, son incapaces de comunicarse en el mundo real (Richards & Rodgers, 1986).

El papel del instructor en este método, como lo señala Larsen-Freeman (1986), es el del director de una orquesta, dando buenos ejemplos de imitación y repetición a los estudiantes. Por su parte, el papel de los alumnos se limita a imitar los modelos que provee el profesor o el cassette, produciendo los ejemplos tan rápido y correctamente como les sea posible.

La naturaleza de la interacción entre el profesor y los estudiantes es de estudiante a estudiante cuando a ellos se les pide cambiar los papeles en una

conversación o practicar ejercicios específicos diseñados para brindar a los estudiantes muchas oportunidades de usar las formas correctas y de esa manera establecer hábitos correctos (Cunningsworth, 1984). No obstante, esa interacción es en la mayoría de los casos iniciada por el profesor. Y en lo que se refiere a la interacción entre el profesor y los estudiantes, ésta es iniciada por el maestro.

Puesto que el estudio de un idioma con este método es formación de hábitos (Richards & Rodgers, 1986), la pronunciación y errores gramaticales son corregidos inmediatamente por el profesor. Otra característica es que se evita la explicación de reglas gramaticales hasta que los estudiantes hayan practicado en una variedad de contextos un ejemplo de la lengua meta que contenga un elemento específico.

2.4 El Enfoque Comunicativo

Este método de enseñanza, como lo describen Larsen-Freeman (1986) y Celce-Murcia (1991), se enfoca en la comunicación. Esta última se lleva a cabo cuando se utiliza la L2 para lograr algunos actos de habla que simplemente ocurren en un discurso normal dentro de un contexto social en la forma de transacciones e interacciones. Dentro de dichos actos se encuentran el argumentar, persuadir, invitar, rehusar, aceptar una invitación, pedir información, entre otros.

El objetivo del Método Comunicativo es que los alumnos lleguen a ser “comunicativamente competentes” (Larsen-Freeman, 1986., Richards & Rodgers, 1986). Eso es debido a que sus objetivos son claramente comunicativos y se pone

mucho énfasis en entrenar a los estudiantes a que utilicen el idioma para la comunicación.

Uno de los principios de este método, sostiene que el profesor debe sentar las bases para establecer situaciones entre los estudiantes con el fin de promover la comunicación y cada individuo pueda compartir sus opiniones e ideas. Otro principio señala que cuando un alumno intente comunicarse, tanto su vocabulario como sus argumentos deberán ser impredecibles. En sus intentos por comunicarse, el aprendiz no sólo tendrá una forma o elección de qué decir sino que podrá decidir cómo decirlo (Larsen-Freeman, 1986).

A diferencia del Método Audio Lingüe, el cual como se mencionó anteriormente, se enfoca en la formación de hábitos, el Método Comunicativo tiene la característica de que involucra a los estudiantes a hacer uso de la lengua meta, aún en las primeras etapas de su estudio, Esto implica que, a pesar de que los alumnos posean un limitado conocimiento de todas formas se espera que puedan comunicarse (Richards & Rodgers, 1986).

Sin embargo, ya que la comunicación es un proceso, no es suficiente que los estudiantes posean conocimiento de las formas, significados y funciones de la nueva lengua. Es imperante que sean capaces de llevar a cabo ese conocimiento para negociar el significado (Larsen-Freeman, 1986). Debido a esto, prácticamente todo lo que el profesor y los estudiantes hacen es llevado a cabo con el sólo propósito de lograr una comunicación real y efectiva.

Otra característica del Método Comunicativo, es ofrecer a los estudiantes oportunidades para comunicarse. Los alumnos utilizan el idioma a través de actividades comunicativas, juegos, canciones, o más aún, a través de la representación de papeles Gaonac'h (1991, en Desmons, 2005) y situaciones donde se busca solucionar un problema específico (Larsen-Freeman, 1986). Además, se fomenta el aprendizaje de la L2 con el uso de situaciones y material auténtico de manera que sean lo más parecidos a la realidad. Es necesario también, brindarle al alumno la oportunidad de que desarrolle estrategias de aprendizaje con el fin de que logre una mejor comprensión de la lengua meta (Littlewood, 1995).

El papel que juega el maestro en el Método Comunicativo es el de ser una figura mucho menos dominante en comparación con los métodos Audio Lingüe y Directo. El rol del profesor es fundamentalmente el de facilitar la comunicación y para ello debe ser capaz de utilizar la L2 de manera fluida y apropiada para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Además, debe promover la comunicación durante las actividades al guiar, responder preguntas y monitorear la ejecución de sus alumnos. En ocasiones, el rol del maestro es el de participar en alguna actividad comunicativa con los estudiantes. Es responsabilidad del maestro asegurarse de no afectar e inhibir factores afectivos en sus intentos por corregir los errores de sus alumnos ya que podría generar en los estudiantes un inadecuado manejo de su aprendizaje y ejecución de la L2.

Krashen (1987) es el primer psicolingüista en presentar un modelo psicolingüístico para la enseñanza de inglés a los adultos. El autor en su Teoría Psicolingüística del Monitoreo, crea una de sus hipótesis la cual llama “Filtro Afectivo” en donde expone que algunas variables afectivas son relacionadas con el éxito en el aprendizaje de una LE. Dichas variables se categorizan de la siguiente forma:

1. *Motivación*. Implica que un estudiante que cuenta con una dosis alta de motivación lo convierte en un mejor aprendiz de una L2.
2. *Confianza en sí mismo*. Establece que el aprendiz que cuenta con esta característica es más propenso al éxito.
3. *Ansiedad*. Cuando es baja, estimula al alumno a adquirir con mayor efectividad una segunda lengua.

Por otro lado, el papel del estudiante es principalmente ser comunicador, dispuesto a comprometerse activamente en hacerse entender y convertirse en un individuo más responsable por su propio aprendizaje.

Para generar éxito entre la interacción profesor-alumnos, el profesor debe ser el que tome la iniciativa en las actividades, pero no siempre interactuar con los estudiantes. En ocasiones el maestro es como un co-comunicador que con frecuencia establece situaciones que desencadenan la comunicación entre dos alumnos y todos los alumnos (Larsen-Freeman, 1986). Larsen-Freeman también

agrega que la interacción de estudiante a estudiante se puede favorecer si se hacen los arreglos necesarios para que los alumnos trabajen en pares, grupos o la participación de toda la clase.

Puesto que los alumnos pueden tener un conocimiento limitado de la lengua meta, es de esperar que se generen errores de vocabulario y gramática. No obstante este fenómeno debe ser visto como parte natural en el proceso de aprendizaje. Y, ya que esas faltas son generadas por el individuo, los alumnos se vuelven más conscientes de sus errores a través del proceso llamado prueba y error.

En síntesis, en este capítulo al efectuarse una revisión de algunos métodos, se puede tener una visión sobre los aspectos metodológicos del aprendizaje de una lengua extranjera al exponer desde una perspectiva más amplia la revisión de los cuatro métodos y en particular el *método comunicativo* ya que de acuerdo a Liu (2004) este método cuenta con la mayor popularidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por consiguiente, en el presente proyecto de investigación, el método comunicativo será el modelo a seguir para analizar cómo enseñan los profesores de inglés. Esto último debido a que, de acuerdo con González (2001), es el método que rige la enseñanza de los cursos generales de inglés en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Asimismo, cabe resaltar que el objetivo de esta revisión bibliográfica servirá de coyuntura para la búsqueda de

información a través de entrevistas y se discutirán el análisis e interpretación de resultados en los siguientes capítulos.

CAPITULO III

3.1 Descripción y Análisis de Resultados

Este capítulo será presentado utilizando una técnica de triangulación. De esta forma y de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), se retomará en primer lugar los datos encontrados en la investigación, en segundo lugar la opinión de los autores y finalmente la opinión del investigador, para realizar así un análisis general de la información basada en las dimensiones.

En este capítulo los resultados obtenidos serán presentados en tres apartados. En el primero de ellos, se describe el contexto laboral de los entrevistados. En el segundo, se exponen las características de los sujetos, su formación y su experiencia profesional. Finalmente, se presentan las necesidades, problemas y situaciones detectadas a partir de las ideas expresadas por los entrevistados en base al modelo multidimensional para conceptualizar los métodos utilizados en enseñanza de lenguas extranjeras (Liu, 2004).

Se verá que los datos generados evidencian que existen muchas similitudes detectadas con el *planteamiento del problema* (cap. I, p. 13) así como con las investigaciones descritas como *antecedentes de estudios similares* (cap. I, p. 16) las cuales a su vez, se circunscriben a las preguntas de investigación planteadas anteriormente (cap. I, p. 35).

3.2 El Contexto: El Departamento de Lenguas extranjeras

Con el propósito de obtener, por una parte, una visión más amplia de lo que es el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora y, por otra, de contextualizar el objeto de estudio de este trabajo, se presentan en este apartado algunos datos sobre el Departamento, sobre su estructura y sobre el funcionamiento de los Cursos Generales de Inglés.

La Universidad de Sonora está localizada en la ciudad de Hermosillo, capital del estado de Sonora. La Universidad cuenta con seis Divisiones Académicas de las cuales dependen los Departamentos de las distintas licenciaturas, maestrías y doctorados. El departamento de Lenguas Extranjeras pertenece a la División de Humanidades y Bellas Artes y es uno de los cuatro departamentos que conforma dicha división.

3.2.1 Historia del Departamento de Lenguas Extranjeras

El Departamento de Lenguas Extranjeras inició en 1962. En 1991 se crea el “Departamento de Lenguas Extranjeras” donde se continuó con la enseñanza de diferentes idiomas tales como el inglés, el francés, el italiano, el alemán y el ruso. Paulatinamente se empezó a ofrecer otros idiomas para llegar a la oferta actual que incluye igualmente el portugués, el español para extranjeros, el japonés y finalmente el chino.

Por otra parte, en 1995, nace la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés como

una respuesta de la Universidad de Sonora a la necesidad de la comunidad, de contar con una institución que formara y entrenara profesionalmente a los profesores de inglés en nuestra región.

En la actualidad, el Departamento de Lenguas Extranjeras cuenta con una población aproximada de 4000 alumnos tanto universitarios como extra-universitarios. De los alumnos inscritos en los cursos de idiomas, un 70% estudia inglés, un 20% estudia francés y el 10 % restante estudia otros idiomas (italiano, ruso, alemán, portugués, español para extranjeros, japonés y chino.)

Adicionalmente el Departamento ofrece actualmente servicios especializados tales como:

- Un Bufete de Traducción.
- Intérpretes simultáneos.
- Un Centro de Auto-Acceso para la comunidad en general.
- La aplicación de exámenes de competencia lingüística de inglés y francés.
- Diplomados y cursos para la formación y actualización de metodologías o estrategias de enseñanza para profesores de inglés de secundarias de las diferentes escuelas locales.

3.2.2 Estructura y Funcionamiento de los Cursos Generales de Inglés

Los Cursos Generales de Inglés ofrecidos por el Departamento de Lenguas

Extranjeras se organizan por niveles. En la actualidad se ofrecen ocho niveles de un programa que maneja cuatro libros de texto, divididos en dos para cada uno de los siete niveles de aprendizaje. Además cuenta con diferentes especialidades de Inglés como los cursos semestrales de Lectura de Comprensión I, II, III y IV, Gramática Avanzada, Conversación en Inglés, Conversación en Francés, preparación para la prueba TOEFL (Test of English as a Foreign Language), entre otros.

Para el estudio del inglés se requiere presentar un examen de ingreso o colocación el cual se aplica para conocer el nivel que tiene el alumno del manejo del idioma. El examen consta de una parte escrita donde se evalúa gramática, vocabulario y lectura de comprensión, así como una sección de comprensión auditiva. Una vez que se conoce el nivel a estudiar, se procede a la inscripción del alumno por un semestre.

El poder político y económico de los Estados Unidos de Norteamérica ha ejercido una gran influencia en la enseñanza/aprendizaje del inglés a nivel mundial. En virtud de nuestra cercanía con los Estados Unidos la lengua inglesa es la más demandada y ofertada en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Así debido por una parte, a la alta demanda en inglés y, por otra, a la falta de personal formado para la enseñanza de idiomas, en los inicios del Departamento de Lenguas Extranjeras se tomó poco en consideración la formación de su personal, privilegiando el hecho de hablar el idioma. De esta forma, parte del personal que

ingresó bajo estas circunstancias continuó con su formación profesional realizando estudios de licenciatura en enseñanza del inglés, de nivelación o de postgrado. Otros maestros han tomado cursos perfilados para lograr su certificación a nivel internacional como instructores de lengua inglesa; por ejemplo, el Programa COTE (Certificate Overseas for Teachers of English) ofrecido por el Consejo Británico.

Es importante señalar que aunque el Departamento de Lenguas Extranjeras tiene sus orígenes a principios de la década de los años sesenta, hasta la fecha no se cuenta con un programa institucional de formación y actualización de profesores, lo que permite explicar la diversidad de cursos organizados por el departamento, los cuales en su mayoría carecen de secuencia y continuidad (González, 2001).

3.3. Análisis de las dimensiones

Después de haber analizado el contexto en el cual se realizó esta investigación, a continuación se presenta la información general correspondiente a los entrevistados. Cabe recordar, que para analizar y abordar cada dimensión, se contempló un total de 26 preguntas más un apartado adicional concerniente a datos generales del entrevistado (ver anexo 1).

3.3.1 Dimensión Formativa-Laboral

3.3.1.1 Datos Generales.

Como se dijo anteriormente (sección 1.7.1), fueron varios los criterios que

intervinieron para seleccionar a los entrevistados. En lo que concierne a la edad de los 10 participantes, ésta oscila entre los 25 y los 57 años. Seis de los profesores entrevistados son mujeres y cuatro son hombres. En lo que respecta a los horarios, de los participantes, cuatro dan únicamente en el turno matutino, tres dan únicamente en el vespertino y tres dan en ambos turnos.

La mayoría de los profesores (seis) cuentan con grado de licenciatura en enseñanza del inglés, de los cuales tres se encuentran inscritos en postgrado y uno en diplomado. De los cuatro restantes, dos cuentan con diploma COTE y los otros dos cuentan con otra licenciatura no afín a la enseñanza del inglés. Cabe señalar que de este último rubro, uno de los entrevistados es pasante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, modalidad nivelación, y el otro se encuentra actualmente cursando el programa de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

A continuación se abordará los datos relacionados con la experiencia y puesto laboral de los entrevistados.

3.3.1.2 Experiencia Profesional

Los profesores que participaron en la entrevista tienen una antigüedad que oscila entre los 11 meses y los 30 años. Para una descripción detallada se presentan los datos en la tabla 2.

0 a 11 meses	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 a 30 años
2	1	3	2	1	1

Tabla 2. Antigüedad de los académicos entrevistados.

Del total de los participantes 1 es de tiempo completo y los otros 9 profesores son de tipo de contratación horas sueltas (MHS): 6 indeterminados y 3 determinados.

3.3.1.3 Conceptualización:

Aunque para conducir la presente investigación, se tomaron como muestra seis mujeres y cuatro varones, en términos generales, la planta docente en enseñanza de inglés del departamento podría caracterizarse de la siguiente manera: mujeres, casadas, en edad madura, con nivel de licenciatura o menor, con estudios y experiencias básicamente relacionados con la docencia, con una antigüedad oscilante entre 12 y 16 años y contratadas por horas sueltas. En suma, a diferencia de la mayoría de los profesores de los demás departamentos de la Universidad de Sonora, los de Lenguas Extranjeras son fundamentalmente del género femenino, con niveles de escolaridad relativamente inferiores a los de los demás académicos de esta institución, y con un promedio de profesores de horas sueltas también mucho mayor que el resto de los departamentos. Cabe también

mencionar, que recientemente se han incorporado a la planta docente del Departamento de Lenguas Extranjeras jóvenes egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Esta situación que obedece a la creciente demanda de la población estudiantil, pero fundamentalmente para sustituir plazas de profesores que se encuentran de permiso por razones personales o que se encuentran estudiando programas de postgrado ya sea en el país o en el extranjero.

3.3.2. Dimensión Arquitectónica

Esta dimensión, como se describió anteriormente (p. 38) se refiere al rol y naturaleza interactiva entre profesor y alumnos, así como a la elección y uso de material didáctico complementario (Liu, 2004). Para la obtención de datos de esta dimensión se formularon las preguntas 5, 6 y 7 de nuestra guía de entrevista (Ver anexo 1).

3.3.2.1 Uso y frecuencia de material complementario

Los profesores entrevistados indican que se provee de material complementario (revistas, fotos, juegos, canciones, películas, material adaptado para reforzar estructuras gramaticales, pronunciación, etc.) de una a tres veces por semana en promedio o bien, cuando la necesidad lo requiere dependiendo del tema de la unidad. Solamente dos de los académicos dicen no utilizar este tipo de material, dejando claro que el tiempo no es suficiente y hay muchas actividades en

cada unidad que deben de cubrirse. De esta forma, E1² abunda al respecto: *“a diferencia de los maestros que tenemos experiencia, los nuevos no saben improvisar para reforzar la clase. Por eso necesitan traer a clase material complementario.”* Por su parte, E3 justifica el no utilizar el material adicional comentando: *“probablemente las actividades complementarias sean importantes pero las eliminé porque de otra forma no terminamos el libro.”*

3.3.2.2 La heterogeneidad de los grupos en el trabajo con pares y equipos

El 100% de los entrevistados utiliza con sus alumnos el trabajo en pares y equipos, debido a que se considera que beneficia el aprendizaje y los estudiantes se ven obligados a participar y percatarse del progreso de su aprendizaje.

Con respecto a este punto, E1 declara *“debido a lo numeroso de los grupos no es posible monitorear a cada uno de ellos y saber el beneficio que conlleva”*. Por su lado, E7 explica: *“cuando los grupos son heterogéneos es difícil y se limita el trabajo en equipo, pero el maestro debe de buscar un balance entre las actividades para que todos participen.”* Asimismo E5 señaló *“no siempre tiene que ser el maestro el que explique. Los mismos alumnos pueden apoyarse aclarando dudas sin la intervención del profesor”*. Otro académico, E2 agrega: *“en términos generales que el alumno no esté acostumbrado a que el maestro le de todo. Tiene que ser recíproco porque la clase la hacemos entre alumnos y maestros.”*

Sin embargo, más que desventajas, los maestros dejan claro que el trabajar con alumnos de diferentes edades, ocupaciones e intereses beneficia el aprendizaje

² Con el fin de guardar el anonimato de los entrevistados, éstos fueron codificados. De esta forma se utilizará “E” para indicar “entrevistado”, seguido de un número entre el 1 y el 10, que indicará el orden en el cual se realizó la entrevista.

ya que conjunta diferentes estilos de aprendizaje, personalidades, edades y ocupaciones. Esto además contribuye a fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes, los cuales se ven obligados a vencer el temor a hablar, y se percatan del avance de su aprendizaje.

3.3.2.3 Conceptualización:

A pesar de que un profesor comentó que solamente utilizaba material complementario en muy pocas ocasiones porque el tiempo no era suficiente y además que el libro de texto contiene mucho material. La mayoría de los entrevistados afirmó utilizar material complementario en sus clases. Esto coincide con lo que señalan Sun & Cheng (2000), quienes indican que la enseñanza del idioma a través del enfoque comunicativo debe apoyarse en una gran variedad de materiales. Por su parte, los estudios efectuados por Evrim (2003) nos muestran la importancia del trabajo en pares y en equipos debido a que el trabajar de esta forma contribuye a desarrollar en los alumnos tanto destrezas de conversación como habilidades de comunicación. Esto a su vez incrementa la calidad en la práctica de la lengua meta y eleva la motivación en el alumno para que éste se comunique en la L2 con más frecuencia.

3.3.3. Dimensión Comunicativa

La Dimensión Comunicativa, que como se explicó anteriormente (p. 38), aborda el porcentaje ideal del tiempo de habla en clase por parte del profesor y

alumnos. Con el fin de abordar esta dimensión se realizaron las preguntas 10, 11, 12, 13, 14 y 15 de nuestra guía de entrevista (ver anexo 1).

3.3.3.1 Porcentaje del tiempo de exposición de la habilidad oral

Las respuestas a las variables concernientes a la Dimensión Comunicativa fueron tan variadas como los niveles que componen los Cursos Generales de Inglés. A pesar de que la mayoría coincide en que es el alumno el que debe utilizar la mayor parte del tiempo para practicar y hablar en la lengua meta, el porcentaje ideal que el profesor debía hablar en el aula oscila alrededor de 34.5%. La diferencia en el porcentaje está relacionada con el nivel del curso, es decir, a nivel más alto, menor debe ser el porcentaje que el profesor tiene que hablar en el aula. Esto se hace con el propósito de que el alumno tenga mayores oportunidades de mejorar la habilidad oral, ya que ha adquirido más elementos lingüísticos.

3.3.3.2 Las características de una buena producción oral

Los criterios establecidos por los profesores de una buena producción oral, son los siguientes:

- Dependen del tema, entusiasmo y experiencias que aporten los alumnos derivados del mismo.
- Cierta grado de fluidez aunque se cometan errores.
- Uso apropiado de estructuras gramaticales de acuerdo al nivel de inglés.

- Poca o nula interferencia de su lengua materna.
- Coherencia para que su interlocutor comprenda su mensaje.
- La práctica real dentro de contextos reales que obligue a los alumnos a comunicarse.
- Explotar los vacíos de información (Information Gap).
- Seguridad en sí mismo y la toma de riesgos.

Resumiendo los puntos anteriores, la habilidad de conversar en forma fluida consiste no sólo en el conocimiento de las características principales del idioma inglés sino también en la capacidad de procesar la información y el idioma en el momento mismo. Es necesario también saber que los beneficios de poder hablar inglés en forma efectiva provienen de utilizar frases de negociación y de aclaración. Esto, claro está, aunado a una buena pronunciación.

Asimismo, los hablantes efectivos necesitan poder procesar el lenguaje en sus mentes y poder colocar en orden coherente para que puedan decirse no solo en forma comprensible pero también para poder expresar el significado que se pretende expresar.

3.3.3.3 Tipo de actividades orales para aprender y practicar el inglés en clase

En lo concerniente a las características para aprender y practicar el inglés en clase, de los diez entrevistados nueve coinciden con el hecho de que el tema sea

de interés para el alumno, así como crear escenarios parecidos a la realidad para que los alumnos logren objetivos de comunicación. Es importante también el involucrarlos de una manera personal porque *“al alumno hay que hacerlo sentir que es el protagonista de la clase”*, enfatiza E2. Al respecto, E1 añade: *“el éxito de las actividades orales depende de la motivación que les imprima el maestro”* .

Solamente un profesor, E3, explica que las actividades orales utilizadas en clase son únicamente las que modela el manual y el libro de texto y puntualiza *“no me salgo del objetivo del libro, la verdad.”*

3.3.3.4 Conceptualización:

Los profesores señalan que una clase ideal es la que brinda al alumno mayores oportunidades de poner en práctica lo estudiado. No obstante, algunos académicos expresaron que el porcentaje ideal que debiera hablar el profesor es condicionado por el nivel de inglés. Es decir, en niveles básicos o principiantes, mayor será el porcentaje de tiempo que debe de hablar el profesor. Al respecto, Xu (1993) explica que métodos como el Gramatical o el Audio Lingüe resultan ideales para la enseñanza del idioma inglés con alumnos de niveles básicos, ya que son independientes del contexto. Por consiguiente, según este autor, los métodos deben de elegirse partiendo de los más mecánicos hacia los más comunicativos:

Método Mecánico « » Método Comunicativo
 Nivel Básico-----Intermedio-----Avanzado

Además el mismo autor explica que no se debe de preguntar si un método es efectivo o no, sino si el maestro sabrá cómo, para qué propósito, para qué tipo de estudiantes, y en qué situación un método en particular será utilizado para eficientizar el aprendizaje. Desde mi posición, encuentro este principio lo suficientemente fundamentado para tomar en consideración primeramente el contexto y nivel de los usuarios a quienes les será aplicado determinado método de enseñanza. Asimismo, estudios como el de Pica (1997) indican que los alumnos necesitan un balance entre la comunicación, instrucción y conexión para guiar el proceso de aprendizaje. Así, retomando y resumiendo los puntos 3.3.3.2 y 3.3.3.3 discutidos anteriormente, para obtener resultados favorables es necesario que las actividades a desarrollar en el aula sean de interés para el alumno, se lleven a cabo en una atmósfera de entusiasmo, pero sobre todo, que el mismo instructor impregne la motivación necesaria para que esas actividades cumplan con un propósito real y específico.

Los hablantes efectivos necesitan poder procesar el lenguaje en sus mentes y poder colocar en orden coherente lo que desean expresar no sólo en forma comprensible sino también para poder expresar el significado de lo que se pretende comunicar. El procesamiento del idioma consiste en poder acceder palabras y frases de la memoria y de colocarlos en secuencia sintáctica y proposicional. Una de las principales razones de incluir actividades orales en las lecciones de inglés es poder ayudar a los estudiantes a desarrollar hábitos de procesamiento del inglés en

forma rápida y efectiva.

3.3.4. Dimensión Etapas de Aprendizaje

A continuación se presenta la Dimensión Etapas de Aprendizaje que, como se dijo anteriormente trata sobre técnicas de enseñanza, énfasis en aspectos lingüísticos, efectos del enfoque comunicativo en el desempeño docente y formas de evaluar a los estudiantes (Liu, 2004). La información concerniente a esta dimensión, fue originada a partir de las preguntas 4, 8, 9, 16, 17 y 18 (ver anexo 1).

3.3.4.1 Respuesta sobre los alumnos ante las actividades comunicativas

Los profesores señalan que las actividades comunicativas son de utilidad porque fortalecen lo aprendido mediante la práctica de situaciones simuladas. Sobre este punto, E9 enfatiza: *“el maestro debe ser cuidadoso al planear sus clases y pensar de qué manera el alumno podrá aplicar comunicativamente el conocimiento.”*

Sin embargo, según los entrevistados, algunos estudiantes se muestran nerviosos al respecto, pero conforme avanzan se muestran satisfechos por lograr debatir, opinar y exponer un tema. Adicionalmente, por una parte, existen alumnos a quienes no les agradan las actividades comunicativas porque prefieren no trabajar en pares y, por otra parte, en clases donde se concentra un gran número de alumnos, solamente los más extrovertidos sacan provecho de este tipo de actividades.

3.3.4.2 Características del logro de una competencia comunicativa

En este aspecto, y de acuerdo a la interpretación que se hace de las respuestas de los entrevistados, se considera que el aprendiz está logrando una competencia comunicativa cuando éste es capaz de atravesar el puente entre lo abstracto y lo concreto y transmite sus pensamientos solidificados en mensajes dentro de un contexto real. Es decir, cuando el alumno es capaz de utilizar la L2 en situaciones en las que la comunicación resulta espontánea, haciendo referencia a su rutina diaria, trabajo, escuela y vida familiar.

3.3.4.3 Las habilidades lingüísticas más complicadas para los alumnos

De acuerdo a la experiencia docente, se presenta en la siguiente tabla el número de profesores que coincidieron con la (las) destreza(s) lingüística(s) que son más difíciles para los alumnos:

Habilidad Oral	Habilidad Auditiva	Habilidad Escrita	Habilidad de Lectura
4 profesores	3 profesores	3 profesores	0 Profesores

Tabla 3. Habilidades lingüísticas más difíciles de acuerdo a la opinión de los entrevistados.

Como se puede observar, la habilidad oral resultó ser la que presenta mayor grado de dificultad para los aprendices y cabe resaltar la siguiente observación hecha por E8:

“se percibe en los alumnos mucha inseguridad para hablar, incluso en niveles

avanzados. Creo que particularmente debido al método o programa que estamos utilizando.”

Para disminuir las deficiencias en cada habilidad, algunos de los entrevistados mencionaron apoyarse en materiales como el software que acompaña al libro de texto, como el CDRom y CD y el libro de video actividades. Además, los maestros acostumbran generalmente trabajar con películas, escuchar música, leer cuentos o historietas. Es importante que los estudiantes estén familiarizados con el contenido, ya que el conocer previamente la historia le facilita al alumno el uso de estrategias de aprendizaje como lo es el extraer el significado de las palabras del contexto, reconocer cognados, anticipar hechos, buscar información específica (*scanning*) o información general (*skimming*), entre otras. Adicionalmente, una alternativa a esta problemática es alentar al alumno a utilizar los recursos materiales y humanos que se ofrecen en los centros de auto acceso, ya que ofrecen flexibilidad en el acceso o estudio de lenguas extranjeras. Además representa ventajas en cuanto a que los aprendices lo utilizan en función de su persona, ritmo e interés (Castillo Zaragoza, 2007).

Los entrevistados también aplican ejercicios escritos para minimizar los errores y el uso frecuente de la traducción del inglés al español. De igual modo, otro de los profesores se apoya en plataformas cibernéticas tales como foros de discusión en Internet que resultan motivantes, debido a que los alumnos leen sus trabajos entre ellos, opinan y califican, dando como resultado una interacción muy interesante.

Otra forma de remediar deficiencias en aspectos lingüísticos son las conversaciones en pares y en equipos, así como acudir al Centro de Auto Acceso de Lenguas Extranjeras para acceder a ejercicios y prácticas más específicas. Sobre este punto, los propios académicos entrevistados, E5, E7 y E9 indicaron la importancia de incentivar al alumnado a convertirse en aprendices más autónomos y responsables de su aprendizaje al utilizar la infraestructura con la que cuenta el DLE como el Centro de Autoacceso, en donde el alumno es capaz de guiar, evaluar y retroalimentar su avance en el aprendizaje de lenguas a través de una gran variedad de materiales y ejercicios destinados a reforzar el conocimiento de la L2. Por consiguiente, por la importancia, variedad de materiales e infraestructura y por ser un área que promueve directa e indirectamente la práctica del estudio autónomo, una de las alternativas de innovación a corto plazo sería el implementar de manera sistemática y permanente dentro del programa de los Cursos Generales de Inglés, la visita obligatoria de los estudiantes de al menos 1 ó 2 veces por semana al Centro de Auto Acceso; tal como lo fue por más de una década la práctica obligatoria en el laboratorio de idiomas del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Por otro lado, distintas técnicas o recursos para reforzar lo visto en clase, son el proveer retroalimentación inmediatamente después de un ejercicio, o bien corregir de forma sutil con el fin de evitar inhibir a los alumnos. Otra manera es la retroalimentación por parte de los propios alumnos a otros compañeros y finalmente

el uso de ejercicios (*handouts*) que refuercen gramática, vocabulario; etc. Por otro lado, en algunas ocasiones, E1 explica que para percatarse del grado de comprensión auditiva de sus alumnos, cuenta un chiste e identifica visualmente a los alumnos que les pareció gracioso por medio de sus risas.

3.3.4.4 Formas de evaluación de acuerdo al método comunicativo

Para evaluar según el Método Comunicativo, la mayor parte de los entrevistados coincide que se debe tomar en consideración la participación diaria. Al respecto uno de los académicos comenta que sólo lleva un registro personal y mental de los alumnos más participativos. Y por su parte, otro de los profesores siente que en este aspecto hay una deficiencia por no existir un formato que evalúe objetiva y sistemáticamente la participación diaria en el aula. Por consiguiente, se sigue utilizando la forma tradicional de evaluar que consiste en el examen fotocopiable del libro *Interchange* en el cual se enfatiza el uso correcto de reglas gramaticales, cierto nivel de comprensión auditiva y lectura de comprensión. Esta forma típica de examinar a los estudiantes es la evaluación que marca y requiere el Departamento de Lenguas Extranjeras, señala uno de los profesores. Por su lado E9 comenta que *“por primera ocasión mis alumnos serán evaluados con una entrevista oral”*. Esto lo hace, por una parte, con el fin de minimizar el impacto que la evaluación típica conlleva y, por otra, ya que está consciente de la falta de coherencia para medir el nivel de habilidad comunicativa del alumno.

Para lograr un balance y hablar en términos de evaluación comunicativos, la mayoría de los profesores evalúan a sus alumnos por medio de presentaciones o exposiciones orales con el fin de reforzar un tema o unidades específicas del libro. Sin embargo, uno de los maestros expresa con frustración que resulta difícil hacerlo, particularmente cuando se cuenta con grupos numerosos. Por otra parte, otros dos colegas entrevistados afirman que si un alumno obtiene una buena calificación en el examen escrito y no tiene la capacidad de enfrentar una situación de comunicación real, eso puede traducirse en que el estudiante no está aprovechando al máximo el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto puede ser debido a que ese estudiante solamente memorizó vocabulario y logró retener en su memoria alguna información. En suma, nueve de los diez profesores expresaron estar de acuerdo con la falta de consistencia y coherencia entre las formas de evaluar que presentan los libros de texto y la teoría y filosofía del enfoque comunicativo. Por lo tanto, para lograr tan ansiada coherencia, se tendrían que hacer evaluaciones “en vivo”, señaló E4. Para ello, E1 quien cuenta con la mayor antigüedad en los Cursos Generales de Inglés, recomienda que se aconseje al alumno a reflexionar y autoevaluarse para concientizarse de qué tan real y efectivo resulta su desempeño y manejo de la L2. Otro de ellos, E2, comenta al respecto: *“las formas de evaluar son como los métodos, ¿cuál de todos resulta mejor?”*.

Sólo uno de los diez entrevistados, E10 declaró estar de acuerdo con las formas de evaluar, no obstante, señala que están incompletas y que debiera

hacerse una revisión al respecto. Sin embargo, este maestro, indicó no tener ninguna sugerencia para mejorar la falta de congruencia con las formas de examinar, argumentando no ser un experto en diseño de evaluación y que está de acuerdo con los parámetros y exigencias de la institución. Finalmente, *“aunque hay una discordancia en las formas de evaluar y el enfoque comunicativo, no hago a un lado el examen del libro”* abundó al respecto.

3.3.4.5 Conceptualización:

Con el fin de llegar a la Dimensión Etapas de Aprendizaje es necesario que el profesor oriente al aprendiz a trazar un puente imaginario para que sea capaz de alejarse de lo abstracto y acercarse a lo concreto. En otras palabras, en la medida en la cual el estudiante adquiera una competencia lingüística (las reglas del idioma), podrá ir logrando gradualmente una competencia comunicativa, es decir, utilizar la lengua extranjera apropiada y efectivamente en situaciones reales de una manera espontánea y flexible con la intención de expresar el mensaje que quiera. Para lograrlo, es preponderante hacer énfasis en las macro habilidades que presenten mayor dificultad para el alumno. Además, de acuerdo al estudio de Zulkuf Atlan (1997), las macro habilidades deberán de ser integradas desde las primeras etapas de estudio de la lengua meta en el siguiente orden: escuchar, hablar, leer y escribir.

Los entrevistados declaran que las actividades de tipo comunicativo entre las que destacan técnicas frecuentes como juego de roles, dramatizaciones y

situaciones reales benefician a sus alumnos, puesto que contribuyen a mejorar sus destrezas productivas y receptivas. Los entrevistados coinciden en que el Programa de los Cursos Generales de Inglés de la Universidad de Sonora hace hincapié en integrar las cuatro habilidades desde las primeras etapas de aprendizaje. Sin embargo, aunque la habilidad oral es la destreza que se supone debe de recibir mayor énfasis, no recibe ésta la suficiente atención. Esta falta de énfasis es debido a que las formas de evaluar sólo hacen hincapié en aspectos gramaticales.

En relación a este punto, si bien es cierto que sin los principios lingüísticos básicos no puede lograrse una apropiada competencia lingüística, como lo señala Xu (1993), es de suponerse que tampoco podrá alcanzarse un nivel aceptable de producción oral. Esto es debido a que de acuerdo a la valoración de las entrevistas efectuadas a los discentes del Departamento de Lenguas de la Universidad de Sonora, se determinó que a la habilidad auditiva tampoco le es otorgada la atención adecuada en los exámenes y evaluaciones finales. Como resultado, el mismo autor sostiene que los alumnos presentarán dificultades con las habilidades de lectura y escritura ya que por muy básico que parezca este entrenamiento, su omisión impedirá futuros propósitos comunicativos.

Para ampliar la comprensión de las cuatro habilidades lingüísticas, se presentan éstas a continuación divididas en dos categorías:

- La lectura y la comprensión auditiva se conocen como **habilidades receptivas**, ya que, como su nombre indica, los estudiantes al leer o al

escuchar, reciben información del profesor y del material utilizado, que procesan durante el desarrollo de la clase.

- La expresión oral y la escritura se denominan **habilidades productivas**, por ser éstas donde los estudiantes aplican sus conocimientos después de haber procesado la información recibida. Es decir, al hablar y al escribir, aplican lo visto en clase y se dice que 'producen' (Harmer, 1998; Richards & Lesley, 2000).

Así, dentro de la enseñanza y, por consiguiente, de la evaluación de lenguas extranjeras, las cuatro habilidades deben verse como interdependientes y considerarse de igual importancia, esto es, en el aprendizaje no se concibe una separada de la otra. Harmer (*op.cit.*) argumenta que una habilidad no se puede desempeñar sin otra; es imposible hablar en una conversación si no se escucha también, y rara vez la gente escribe sin leer -aunque sólo lea lo que acaba de escribir-.

También una persona puede utilizar las diferentes habilidades de acuerdo a sus necesidades. Alguien que escucha una conferencia puede tomar notas y después escribir un reporte, comentar la conferencia con sus compañeros e incluso leerles un artículo que el conferencista sugirió.

Los profesores, además de trabajar con una habilidad determinada o separada, también deben planear actividades donde el uso de una actividad lleve al

uso de otra. Zulkulf Atlan (1997) por ejemplo, señala que de una lectura puede desprenderse el uso del habla y la escritura; y en una actividad comunicativa, los estudiantes tendrán que leer y escribir para cumplir con la tarea que les fue asignada, a esto se le conoce como habilidades integradas (*integrated skills*).

3.3.5 Dimensión Reflexiva

A continuación se desarrollará la Dimensión Reflexiva. Esta dimensión, fue tomada fielmente del marco teórico propuesto por Liu (2004) y gira en torno a la elección metodológica, familiaridad con el método actual, la formación y actualización de los profesores en materia de didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera de acuerdo a sus criterios y necesidades personales. Para recabar la información necesaria en la presente dimensión, fueron realizadas las preguntas 1, 2, y 3, 25 y 26 de nuestra guía de entrevista (ver anexo1).

3.3.5.1 Elección Metodológica

En esta dimensión los académicos dejan claro que debido a que no se ha discutido de manera formal la metodología de enseñanza de los Cursos Generales de Inglés, cada profesor le puede atribuir su propia interpretación a la elección y uso del método de enseñanza. De esta forma, algunos declaran que han cuestionando el tipo de método de enseñanza utilizado y/o aclarado dudas en los pasillos con sus colegas, ya que sólo se hace una mención subjetiva del método en los libros de

texto. En efecto, los profesores señalan que requieren de una discusión del enfoque de enseñanza porque en ocasiones el libro no es muy claro al respecto.

Para ilustrar este punto, se muestra a continuación las siguientes citas textuales de algunos maestros que consideran importante que exista una discusión del Enfoque Comunicativo:

“... hoy en día no estamos actualizados sobre las metodologías que debemos de usar.” (E6)

“se ha hecho mención de la metodología comunicativa muy superficialmente en algunos cursos pero nunca hemos sido evaluados sobre su auténtica aplicación en el aula. La discusión la tomé en un curso-taller ofrecido fuera de la Universidad.” (E3)

“la falta de discusión de una metodología clara desde el principio, se refleja en la formación de los alumnos en posteriores niveles.” (E2)

“hace falta una discusión acerca de las metodologías porque hay compañeros de trabajo que me han cuestionado sobre su uso aquí en el departamento de lenguas extranjeras.” (E6)

“para tener ideas, he observado a mis compañeros maestros para conocer la metodología de los cursos de inglés.” (E7)

Un académico, E2 quien pertenece a la primera generación de la Licenciatura

en Enseñanza del Inglés, asevera: *“no se ha discutido la metodología profundamente. Por consiguiente, los maestros en el Departamento de Lenguas Extranjeras utilizan una metodología ecléctica.”*

Para abundar más sobre el tema, E9 quien cuenta con poca experiencia en el Departamento de Lenguas Extranjeras, y quien tampoco tuvo acceso a una discusión con respecto al método de enseñanza utilizado en los cursos generales de inglés, dice: *“ser egresado de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés nos permite elegir según nuestro criterio, la metodología que utilizamos en los Cursos de Inglés”*

Adicionalmente, los profesores que aseguraron que se había discutido la metodología de los Cursos Generales de Inglés declararon que los puntos abordados en la discusión fueron:

- Un curso-taller sobre el manejo de los libros Interchange.
- El uso de la lengua materna en el aula como una herramienta benéfica para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- El uso de la metodología comunicativa en contraste con el enfoque tradicional.
- Énfasis e importancia de la lectura y escritura en el nivel básico.

Asimismo, nueve de los diez entrevistados respondieron que el Enfoque Comunicativo no es actualmente una innovación curricular en el Departamento de

Lenguas Extranjeras porque consideran que ha “envejecido” y no se le ha “explotado” ni adaptado al 100% con el fin de que los estudiantes aprendan a hacer uso de la lengua extranjera de una forma real sin tanto enfoque gramatical. Señala E9 en respuesta a tal declaración *“los maestros nos hemos hecho muy cómodos con este método y no le damos importancia a otros aspectos de los que el alumno debe verdaderamente estar aprendiendo en el salón”*. A su vez, tres profesores (E4, E6 y E10) respondieron que podrían lograrse avances en este aspecto si se implementaran metodologías nuevas, utilizadas exitosamente hoy en día en otras instituciones que ofrecen cursos de inglés. Aunque no mencionaron cuáles o qué tipo de métodos, ni dónde se aplicaban.

3.3.5.2 Familiaridad con el método actual

En relación con la familiaridad y conocimiento de los académicos sobre la terminología utilizada en el enfoque comunicativo, específicamente **actividad comunicativa**, algunos de los entrevistados (E1, E3, E9 y E10) respondieron simplemente haber escuchado o conocer el término; otro por su parte, E8, dijo haber visto el término en la licenciatura del inglés. La mitad de los otros académicos (E2, E4, E5, E6 y E7) respondieron no estar familiarizados con ese término. Sin embargo, al solicitarles su propia interpretación y cuestionarlos sobre el uso que les daban en el aula a las actividades comunicativas, éstos últimos proporcionaron varios significados. Dichos significados están relacionados entre sí y definen

actividad comunicativa como el diálogo de comunicación entre individuos que buscan negociar e intercambiar información a través del lenguaje espontáneo. Esto depende del contexto, ya sea en una situación real o ficticia como el que genera el profesor en el aula de clase.

Las actividades comunicativas de acuerdo a los académicos entrevistados son de gran utilidad puesto que contribuyen a:

- Desinhibir principalmente a los alumnos de niveles básicos que presentan problemas de pronunciación y ansiedad.
- Detonar la tan anhelada aparición de la comunicación oral en el y los alumno(s).
- Lograr que los estudiantes practiquen e interactúen entre ellos mismos y con el propio profesor en la L2.

Los maestros manifestaron igualmente que las actividades comunicativas no siempre son de utilidad particularmente en los Cursos Generales de Inglés, principalmente debido a:

- Los grupos numerosos que impiden a todos los alumnos el participar.
- Falta de tiempo no ayuda a extenderlas.
- Que no resultan benéficas para alumnos con muy bajo desarrollo de la habilidad oral.

3.3.5.3 Necesidades de formación

En cuanto a la pregunta sobre la importancia de la formación y/o actualización sobre el manejo del enfoque comunicativo, los participantes respondieron afirmativamente a esta necesidad. E6 explica que *“son necesarios independientemente de nuestro título o diploma.”* Otro más, E10 explica que en definitiva los cursos son para superarse y aplicar el método de forma correcta en clase ya que *“los libros y otros materiales no nos señalan la teoría y filosofía del enfoque comunicativo a la hora de instruir.”* Otros dos colegas, E1 y E8, reflexionan ante este punto y enfáticamente revelan que *“es obsoleto e innecesario ofertar cursos a los maestros sin antes hacer una investigación a fondo para conocer sus necesidades en la institución donde prestan sus servicios.”*

Por consiguiente, si se pone especial cuidado a las características, modalidades y énfasis de los cursos, se les proporcionaría, según los académicos, las herramientas necesarias para:

- Evaluar, organizar, trabajar con alumnos aventajados y no aventajados, así como con grupos numerosos para monitorear el aprendizaje de todos.
- Incorporar nuevas dinámicas y estrategias, favorecer de manera integral la enseñanza de la lengua.
- Saber a ciencia cierta qué se espera lograr con los manuales y libros de texto.
- Conocer los nuevos descubrimientos en aprendizaje de segundas lenguas.
- Capacitar para incorporar las nuevas tecnologías en el aula.

-Diseñar cursos con énfasis específicos en aspectos lingüísticos de la lengua para facilitar el aprendizaje de los alumnos y captar el interés de los estudiantes por aprender una lengua extranjera entre otros.

Estos últimos puntos mencionados inciden de alguna manera con la investigación hecha por Inbimbo y Silvernail (1999) debido a que en los resultados de su investigación, los profesores argumentaron tener necesidad de estar mejor capacitados para enfrentar la nueva tecnología educativa, manejo de aula y los métodos de enseñanza.

De esta forma, un evento formativo no se reduciría a un “simple tallercito (*sic*) de cómo utilizar una conversación” -como lo llama E7-, sino que es importante que los cursos coadyuven a incorporar nuevos métodos de enseñanza con el existente para satisfacer las necesidades del curso, es decir, exaltando la producción oral en nuestro programa de inglés. En lugar de teorías, que éstos se enfoquen en la práctica con ejemplos reales de cómo impartir una clase utilizando el método comunicativo.

De esta forma, E9 indica que *“aunque muchos de los maestros somos egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, pueden existir dudas de cómo utilizar el enfoque comunicativo en clase. O lo podemos conocer y pensar que lo utilizamos, pero a la hora de ser evaluados no lo aplicamos realmente como debe de ser.”* Uno más, E10, dice *“nos damos cuenta del impacto que causamos al no utilizar el enfoque comunicativo debidamente en clase cuando el alumno llega a*

niveles intermedio-alto y nos percatamos que traen muchos vicios porque no fueron instruidos en base a un enfoque comunicativo.” Adicionalmente otro de los académicos, E3 dice que *“a lo largo de esta entrevista me doy cuenta que hay muchos aspectos que debemos retomar porque una cosa es ver los enfoques en la licenciatura teóricamente y otra es vivirlos.”*

3.3.5.4 Aspectos que fortalecerían la enseñanza de una lengua extranjera en el país

Como un último punto de esta dimensión, se cuestionó sobre los tres aspectos más relevantes para maximizar la educación de una lengua extranjera en México. Las opiniones de los sujetos entrevistados que opinaron al respecto se categorizan de la siguiente manera:

Currícula:

- Crear cursos como inglés con objetivos específicos (ESP) u otros que respondan a las necesidades de un público con necesidades especiales.
- Planeación curricular objetiva, clara y real para satisfacer en tiempos, espacios, objetivos y con capital humano las necesidades de la creciente y demandante población estudiantil.
- Elaboración de programas de lenguas con mayor énfasis en la producción oral que fomenten el uso del lenguaje impredecible (unscripted language).

Promoción, vinculación y contacto:

- Buscar formas que brinden al alumno mayor exposición e inmersión con la L2.
- Promover más contactos, apoyos e intercambios estudiantiles en universidades del extranjero y especialmente para alumnos de bajos recursos económicos en aras de promover el contacto con la cultura e idioma de lengua estudiada.

Integral, formativa y orientadora:

- Capacitación de la planta docente del DLE.
- Orientar al alumno a sacar provecho de su armazón cognitivo para que fortalezca sus habilidades lingüísticas.
- Promover el trabajo en equipo para compartir ideas entre académicos en pro de la educación.

Material didáctico e infraestructura:

- Aumentar la adquisición de material complementario.
- Apoyo y acceso a una mejor tecnología e infraestructura en términos de Internet, video, audio, etc.
- Aulas agradables, diseñadas específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.3.5.5 Conceptualización:

Al indagar sobre la elección metodológica y familiaridad con el método comunicativo, las respuestas de los sujetos entrevistados fueron variadas. Entre ellos E5, E8 y E10 respondieron que se les había dado una discusión sobre el actual método de enseñanza. Por su parte, E9 dijo haber recibido entrenamiento sobre el tema en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y E1, E2, E3, E4, E6 y E7 señalaron que no habían tenido una discusión formal. Al respecto, de este último grupo tres de ellos, específicamente E1, E2 y E6 aclararon que solamente se hacía alusión a ella en los libros de texto. E9 asegura que ser egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés permite elegir y utilizar según sus criterios una metodología apropiada en los Cursos Generales de Inglés. E2 quien también es egresado de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, asegura que los profesores de los Cursos de Inglés de la Universidad de Sonora, utilizan una metodología ecléctica. La interpretación a esta última observación, pudiera tener una connotación que sobre generalice y ofrezca poca validez. Esto es debido a que no se ha hecho investigación en el DLE acerca de a qué punto y frecuencia, los profesores egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés y los que no han estado en un programa de formación afín, realizan su trabajo de enseñanza del inglés dentro de los parámetros de un enfoque ecléctico. Estos parámetros, son los igualmente encontrados por Gómez (2000, en Reyes Cruz & Murrieta Loyo, 2007) al indagar sobre el impacto de la preparación de clases, en el cual se pudo observar

que la mayoría de los profesores utilizan en sus clases el método ecléctico. Además, la mayoría de los profesores indicó que acostumbran preparar sus clases, mientras que otros admitieron el no hacerlo y confiar en su instinto de maestros.

Asimismo, se detectaron clases aburridas y con errores por parte de los maestros y asimismo hubo alumnos que argumentaron la necesidad de tener maestros motivantes, que incluyeran materiales didácticos en clases, fueran pacientes, tuvieran buena pronunciación y usar la L2 en clase todo el tiempo posible Gómez (*op. cit.*).

Al respecto, lo que sí es importante resaltar, es que los buenos profesores deben ser flexibles y reconocer que sus planes son sólo prototipos que pueden abandonar si las cosas marchan demasiado rápido o demasiado lentas (Harmer, 2001). Por su parte, Pica (1997) señala que muchos investigadores subrayan el hecho de que para determinado método, el binomio enseñanza-aprendizaje de una lengua, resulta demasiado complejo dentro de un periodo de tiempo prolongado. No obstante, la misma autora se refiere al profesor como la figura que deberá minimizar esa complejidad. Para lograrlo, será necesario que el académico se informe sobre los procesos de aprendizaje, se sensibilice y esté consciente de las necesidades de los alumnos y además, utilice una gran variedad de técnicas de enseñanza. Finalmente, que el profesor asesore el conocimiento de los alumnos y preste la ayuda necesaria durante el proceso de aprendizaje.

En relación a la terminología utilizada en el Enfoque Comunicativo la mitad de

los sujetos entrevistados dijo desconocer el término *actividad comunicativa*. No obstante, por experiencia y sentido común, los profesores no sólo proporcionaron varios significados, sino que también afirmaron aplicar tales actividades en el aula. Como se mencionó anteriormente, los maestros definen *actividad comunicativa* como el diálogo de comunicación entre individuos que buscan negociar e intercambiar información a través del lenguaje espontáneo. Dependiendo del contexto, ya sea en una situación real o ficticia, como el que genera el profesor en el aula de clase. Al consultar los datos personales de este grupo de académicos, se encontró que los cinco tenían diferentes tipos de formación docente: COTE, Nivelación y Licenciatura en Enseñanza del Inglés. De lo anterior podría deducirse que la falta de familiaridad con el término actividad comunicativa pudo haber sido condicionada por dos factores: la falta de discusión de léxico específico en sus respectivos programas de formación o bien olvido temporal de la terminología empleada en el Enfoque Comunicativo.

Asimismo, nueve de los sujetos entrevistados opinaron que el Enfoque Comunicativo ya no era una innovación curricular en el Departamento de Lenguas Extranjeras porque no ha sido debidamente adaptado ni explotado. También señalaron que actualmente existen otros enfoques que han demostrado su efectividad. Al respecto, sugirieron se implementaran otros métodos. Más aún, sus opiniones confluyen con los estudios hechos por Ellis (1994), Sun & Cheng (2000) y Evrim (2003), en los cuales se advierte adaptar y explotar debidamente el uso del

Enfoque Comunicativo para la enseñanza del inglés; redefiniendo en el nuevo contexto el *estatus quo* entre el profesor-alumno, puesto que el uso inadecuado del método por parte de profesores poco calificados se ve reflejado en la formación de los estudiantes.

Retomando el tema de que el Enfoque Comunicativo no es considerado una innovación curricular, es importante señalar que en efecto, no lo es, debido a que en sus inicios el enfoque no fue concebido para tales fines. Más aún, no se siguieron las etapas correspondientes para lograr posicionar y considerar el Enfoque Comunicativo como un elemento innovador en la enseñanza de idiomas en el DLE (De la Torre *et al.*, 1998).

En relación a las necesidades de formación y actualización, es necesario destacar que la totalidad de los profesores las consideraron importantes. De hecho, los académicos sugieren que antes de ofertar un curso o taller de capacitación, se conduzca un estudio preliminar al respecto, para detectar las necesidades reales de la planta docente de los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras. Señalaron igualmente que en los programas de formación y actualización se enfatizen aspectos prácticos con el fin de lograr una enseñanza objetiva e integral. En suma, es importante ofrecer un curso o evento formativo que logre aglutinar a la mayoría de los maestros; un curso que refuerce el contenido metodológico implícito en los libros y manuales de texto con nuevos modelos de enseñanza sin perder de vista la teoría y filosofía de la enseñanza comunicativa de la lengua. Asimismo, se

requiere de un evento formativo que moldee y dé uniformidad a la didáctica de la lengua extranjera, un mejor equilibrio académico cuando se presenten los resultados.

Adicionalmente, las opiniones de los entrevistados revelaron algunas coincidencias y congruencias con los estudios de Zulkulf Altan (1997) y Pufhal, Rhodes & Christian (2000). En síntesis, para fortalecer la enseñanza de una lengua extranjera en México se deben considerar aspectos tales como la planeación curricular objetiva, clara y real para satisfacer en tiempos, espacios, objetivos y con capital humano las necesidades de la creciente y demandante población estudiantil. Asimismo, es necesaria la elaboración de programas de lenguas con mayor énfasis en la producción oral que fomenten el uso del lenguaje impredecible (*unscripted language*). Además, independientemente de la capacitación de la planta docente, es importante promover el trabajo en equipo para compartir ideas entre académicos en pro de la educación y orientar al alumno a sacar provecho de su armazón cognitivo para que fortalezca sus habilidades lingüísticas. Es necesario también crear accesos a una mejor tecnología e infraestructura con aulas agradables, donde tanto el profesor como el alumno encuentren espacios estimulantes para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente, es imprescindible buscar, apoyar e incentivar el contacto y aprendizaje en *tándem* con individuos angloparlantes con el fin de exponer al alumnado con el idioma y su cultura.

3.3.6 Dimensión Contextual

En la siguiente dimensión, también tomada de la propuesta teórica de Liu (2004) se aborda la opinión del profesor acerca de la percepción cultural y contextual de la lengua que los alumnos tienen. Las preguntas utilizadas para conceptualizar esta dimensión son la 21, 22, 23 y 24 de nuestra guía de entrevista (ver anexo 1).

3.3.6.1 Percepción contextual de la lengua de los estudiantes del Departamento de Lenguas Extranjeras

La población que conforma los estudiantes de los cursos generales de inglés son mayoritariamente estudiantes propios de las diferentes licenciaturas de la Universidad de Sonora. Pero hay igualmente estudiantes de secundaria y preparatoria, así como adultos jóvenes y mayores con distintas ocupaciones y profesiones. Los profesores entrevistados clasifican a sus alumnos de la siguiente manera:

1. Una extensa mayoría de los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Universidad de Sonora (con sus excepciones) acuden a los cursos de inglés poco entusiasmados y desinteresados por aprender un segundo idioma. Es decir, sólo los motiva una calificación, la cual es requisito dentro de los planes curriculares de sus carreras para poder promoverse de semestre o titularse.

2. Otro grupo de alumnos, generalmente adolescentes, acude a estudiar una lengua extranjera obligados por sus padres.

3. El tercer y último grupo son en su mayoría los extra universitarios quienes lucen entusiasmados con la idea de aprender una lengua extranjera.

Este grupo está sobretodo compuesto de profesionistas, amas de casa, entre otros.

Existen adicionalmente, otros tipos de razones y motivos para estudiar una lengua extranjera, entre las que destacan necesidades de estudio, laboral, viajes, hobby, socializar, etc.

3.3.6.2 Percepción y rol del profesor en relación con la dimensión cultural de la lengua meta

Ocho de los entrevistados perciben su papel de profesores de inglés ante todo como facilitadores, puentes, modeladores de la lengua, su cultura e idiosincrasia. Esta dimensión cultural de la lengua meta, a su vez, se manifiesta en la enseñanza comparando países anglófonos y sus amplios horizontes culturales con la lengua materna; así como enriqueciendo el acervo de los estudiantes con la utilización de películas, revistas, canciones, lecturas, viajes y experiencias personales con el fin de despertar el interés por el estudio y respeto de una lengua diferente.

Uno de los académicos, E1, no comprendió del todo su verdadero rol. Por

consiguiente, confundió su papel de académico ante la dimensión cultural de la lengua meta con el conocimiento formativo que los alumnos deben adquirir, como el léxico y terminología propia de acuerdo a sus intereses personales y su campo de estudio.

3.3.6.3 Percepción de los alumnos acerca de la cultura que rodea al inglés dentro de nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje

Con respecto a este punto, los sujetos entrevistados respondieron que a pesar de existir una heterogeneidad de alumnos en sus grupos, dentro de esa diversidad hay estudiantes receptivos, que muestran interés y son curiosos por conocer el idioma que se enseña, ya que el aprendizaje del idioma inglés representa para ellos el logro de metas, éxito y oportunidades. Asimismo, la cercanía del estado de Sonora con los Estados Unidos acelera cierta “americanización” en la mayoría de las personas que radican en esta entidad. Sin descartar obviamente, el enlace que proporciona la tecnología de punta tal como la televisión vía satélite, cable, Internet, la música, y vestimenta de influencia norteamericana. No obstante, dos académicos se mostraron escépticos, argumentando que tal percepción de sus estudiantes era frustrante por no contar con oportunidades y contextos inmediatos de salir y poner en práctica el idioma inglés y experimentar su cultura. De ser otras las condiciones, los alumnos tendrían oportunidad de manipular más cosas por ellos mismos y enriquecería más su experiencia de aprendizaje al ampliar la dimensión cultural y

percibirla de otra manera.

Finalmente en el presente capítulo, se discutirá la Dimensión Temporal. Sin embargo, cabe señalar que la conceptualización de la dimensión previamente abordada se hará al final de este capítulo con el fin de obtener una visión integral de ambas, la Dimensión Contextual y Temporal.

3.3.7 Dimensión Temporal

Finalmente, la última dimensión que será analizada en el presente estudio es la Dimensión Temporal. Tal propuesta es añadida y adaptada al marco teórico de Liu (2004) con el propósito de abordar muy específicamente el tiempo y organización de la enseñanza de los Cursos Generales de Inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Para tal efecto, se elaboraron las preguntas 19 y 20 (ver anexo 1).

3.3.7.1 Tiempo y organización de la enseñanza.

A excepción de E7, todos los entrevistados respondieron que un ciclo normal o semestre no era suficiente para cubrir en su totalidad y satisfactoriamente 8 unidades, correspondientes a un nivel en los Cursos Generales de Inglés. Los profesores además argumentaron que en realidad el ciclo escolar era de un cuatrimestre y había unidades que contenían más información y material adicional y, por consiguiente, ante tal situación, no se podía proveer a los alumnos que

necesitaban de más práctica con actividades complementarias.

Al respecto, E5 comenta que *“se necesita más tiempo para que los alumnos maduren y produzcan el conocimiento a través de su creatividad”*. Adicionalmente, E1, cuestiona *“¿cómo es que algunos maestros hacen tantas cosas adicionales y terminan antes que yo el semestre? ¡Cuando yo soy una maestra que rara vez falta! Que me den un curso intensivo para saber cómo hacerlo...”*. Por su parte, E2 narra que maestros y alumnos viven una agonía porque el tiempo literalmente “se viene encima” y finalmente se deben dar las clases de forma “express”. Tal situación provoca zozobra e insatisfacción, ya que siempre deja las siguientes interrogantes: ¿Los alumnos memorizaron o aprendieron? ¿Podrán los alumnos utilizar la L2 apropiadamente en una situación real?

Para mejorar y poder finalizar satisfactoriamente el programa de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, los entrevistados sugieren que a nivel:

Curricular. Se integre el contenido y la lengua en los métodos de enseñanza comunicativos: Incluir en el programa un club de conversación cada 2 unidades mínimo y máximo cada 2 niveles. Ofrecer cursos intensivos con tareas y trabajos adicionales y finalmente hacer revisiones al contenido de cada unidad y presentarlas de forma selectiva.

Evaluativo. Se haga una encuesta entre los profesores para definir la duración del curso y poder cubrir las 8 unidades.

Número de Alumnos. Se acepte menos estudiantes en el aula para lograr consistencia con el enfoque comunicativo y cumplir con el tiempo que marca la institución.

Temporal. Se extienda el curso a un mes. Que el ciclo durara exactamente 24 semanas, es decir, un semestre. Extender el tiempo e incluir 4 ó 6 unidades con la condición de reforzarlas al máximo con actividades complementarias.

3.3.7.2 Conceptualización de la Dimensión Contextual y Temporal

En México, y más específicamente en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Sonora, la implementación del Enfoque Comunicativo ha sido el método privilegiado por más de una década en la enseñanza del idioma inglés. Sin embargo otros métodos tradicionales utilizados aún en menor grado son el Gramática Traducción y el Audio Lingüe.

A diferencia de los resultados obtenidos por los investigaciones precedentes (Xu,1993; Ellis, 1994; Thompson, 1996; Zulkulf Atlan, 1997; Pufhal & Christian, 2000; Sun & Cheng, 2000, Evrim, 2003 y Pham Hoa Hien, 2005) la aceptación del Método Comunicativo en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Sonora ha sido relativamente positiva a consecuencia de cambios generados por la nueva población estudiantil. Asimismo, como se mencionó al principio, esa aceptación pudo estar condicionada y generada por factores sociales e históricos, así como la cercanía geográfica del Estado de Sonora con los Estados Unidos. Por ende, tanto

el rol del docente como del discente resultan favorecidos ante la percepción cultural y contextual que rodea al inglés en su contexto de enseñanza-aprendizaje. No obstante, considerando que los profesores entrevistados, en la mayoría de los casos, utilizan enfoques, técnicas, textos y materiales creados por profesionales de otros países, hoy por hoy se encuentran ante una realidad en su propio escenario: a saber, desde la implementación del Enfoque Comunicativo, no previeron cuán pertinente sería la elección metodológica y su coyuntura entre la teoría, filosofía, técnicas de enseñanza, manejo de aula, evaluación y efectos de su uso en el desempeño docente ante la creciente demanda de la nuevas generaciones estudiantiles, particularmente universitaria. A su vez, no se reflexionó sobre la especificidad de sus necesidades y el sobre cupo de educandos en las aulas. Hoy en día existen limitantes para satisfacer con tiempo y espacio tanto los objetivos como la duración del Programa Curricular de los Cursos Generales de Inglés. Por consiguiente de lo anterior se deduce que las decisiones tomadas por el capital humano del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora no fueron basadas en resultados de investigación sobre la coherencia y consistencia del Enfoque Comunicativo frente a las condiciones arriba señaladas.

Como se vio en este capítulo, es preponderante hacer primero investigación antes de ofrecer un taller de formación docente, para posteriormente proceder a ofertar un curso en base a las necesidades detectadas que los maestros requieren y lograr una homogeneidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en

base al método ofertado. De esa manera, se reflejaría ciertamente en la formación de los alumnos desde los niveles básicos, hasta los avanzados.

3.4 Conclusión del Capítulo III

Al momento de ir haciendo una introspección en cada dimensión de este capítulo, se van revelando problemas tales como, como aulas con un elevado número de alumnos, la falta de tiempo para cumplir en tiempo y forma con el programa, falta de exposición a la lengua extranjera, incoherencia entre el libro de texto y formas de evaluar, ya que se utilizan exámenes enfocados en la evaluación gramatical. También, se relega la importancia de una discusión sobre la metodología: la Institución utiliza un manual de trabajo, confundiéndolo con los métodos y las metodologías. Aunado a ello, existe resistencia o “comodidad” por parte del DLE en no mejorar o actualizar/adaptar el método vigente en la enseñanza de lenguas extranjeras; factores que implican la motivación de los profesores y alumnos, estudiantes poco preparados o desinteresados para asumir su aprendizaje. De atacarse tales inhibidores, los mecanismos de acción coadyuvarían a maximizar el papel de los docentes. Es significativo, que el profesor adopte un papel de facilitador que establezca un equilibrio, no solamente entre el sistema de comunicación que implica el objeto de estudio, sino entre la ideosincracia y cultura de la L1 y L2. Pues de esa forma se eliminarían las limitantes y se elevarían las expectativas de éxito entre el método y en el programa de inglés.

De hecho, la parte fundamental de esta tesis ha sido el caracterizar y analizar las percepciones sobre las metodologías de enseñanza que tienen los maestros de los Cursos Generales de Inglés ofrecidos en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Asimismo, caracterizar la labor efectuada por los profesores, lo que siempre será una herramienta clave e indispensable para una reflexión y mejora en la metodología de enseñanza del inglés. Aunque para lograrlo, implique el abandono de una búsqueda por el método perfecto a favor de un reconocimiento a las prácticas y estrategias de enseñanza diseñadas en pro de experiencias propias y la especificidad del vasto contexto cultural que nos rige.

CAPITULO IV

4.1 Conclusiones

En éste último capítulo se dará respuesta a las preguntas de investigación (p. 34) que a su vez, serán subdivididas en niveles o aspectos y posteriormente se propondrán algunas recomendaciones y consideraciones finales.

- **Orientación metodológica**

En este sentido, al no abordarse una discusión clara sobre el método de enseñanza para los Cursos Generales de Inglés en el DLE, los profesores basan sus prácticas didácticas en el modelo establecido por el manual del maestro, en su experiencia docente y en factores de prueba y error. A saber, esta costumbre no llama a la reflexión y al análisis, ni permite obtener un acercamiento claro que ayude a establecer una postura clara sobre los significados y creencias que los maestros tienen en torno al contenido del programa, factores que sin duda, distorsionan el verdadero enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Para precisar más al respecto, la labor docente de un maestro de lenguas extranjeras, de acuerdo al Enfoque Comunicativo, es la de proveer al alumno con oportunidades para que éste desarrolle una comunicación eficiente a través de actividades comunicativas reales. No obstante, a pesar que se mencionó la importancia de fomentar el uso del lenguaje impredecible, según se pudo observar en la presente investigación, la práctica que comúnmente se lleva a cabo dentro de

las actividades comunicativas es la de fomentar en el alumno la producción de formas mecánicas-repetitivas de patrones y de vocabulario “estacionario” en el libro de texto, que no difieren de las utilizadas en el Método Audio Lingüe. Esto confirma lo que García (2000, en Ramírez Romero, Ruiz Esparza, & Cota Grijalva, 2007) señala, a saber que los libros de texto son pobremente utilizados por los propios profesores y los estudiantes. De esa manera, tal situación pone de manifiesto, la falta de consistencia entre el Enfoque Comunicativo y las técnicas de enseñanza apropiadas para que el enfoque pueda ser incorporado e implementado con éxito al conocimiento didáctico y pedagógico de los académicos. Por consiguiente, de acuerdo a Howatt (1984, en Richards & Rodgers, 1986) tales observaciones son una clara muestra de activar un conocimiento existente e inerte de la lengua.

Al respecto, Howatt, nos revela y explica la existencia de “la versión débil del Enfoque Comunicativo” y “la versión recargada del Enfoque Comunicativo. En la primera versión, el autor indica el uso estandarizado que se le ha dado a lo largo de diez años a dicho enfoque, y en el cual se provee al aprendiz con oportunidades para utilizar el idioma inglés con fines comunicativos, e integrar tales actividades a un programa curricular más general. Por su parte, la segunda versión va más allá de adquirir el idioma inglés mediante la comunicación. Es decir, la versión recargada estimula el desarrollo del sistema de la lengua en sí. Howatt (*op. cit*), concluye: “si la primera versión hace énfasis en “aprender a utilizar” el idioma inglés, la segunda versión hace hincapié en la necesidad de “utilizar el idioma inglés para

aprenderlo”

Por consiguiente, con la apropiada aplicación de esta perspectiva considero, se privilegia el potencial funcional y comunicativo del lenguaje, de modo que el objetivo fundamental en la sala de clases debe ser la eficiencia comunicativa y no el dominio de las estructuras gramaticales y desarrollo de prácticas conductistas que impiden el análisis y reflexión de cómo funciona una lengua dando como resultado el no poder adaptar las estructuras lingüísticas de acuerdo a las necesidades personales del usuario y al contexto.

- **Praxis**

A pesar de que se ha hecho mención de la metodología comunicativa muy superficialmente en los Cursos Generales de Inglés del DLE y que los profesores nunca han sido evaluados sobre su auténtica aplicación en el aula, las entrevistas revelaron que los académicos están respaldados ya sea por su experiencia docente o por una educación formal en la enseñanza del inglés: COTE³ o Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Adicionalmente, los académicos entrevistados comparten, de alguna manera, la idea de que el objetivo primordial del Programa de Inglés es que el alumno sea capaz de comunicarse en la L2 mediante nociones semánticas y funciones sociales, y no sólo a través de estructuras lingüísticas. Sin embargo, con respecto a los efectos que tiene el empleo del método comunicativo en su desempeño docente y aprendizaje de los alumnos, los profesores que participaron en esta investigación dejan claro que debido, por una parte, al gran número de

³ Course for Overseas Teachers of English. Diplomado formativo para profesores de inglés cuyo Certificado es expedido por el Consejo Británico, después de que el candidato aprueba los módulos y exámenes orales y escritos aplicados por profesionales altamente capacitados en la materia.

alumnos y, por otra, al factor tiempo, el método comunicativo no cumple al cien por ciento con las expectativas y objetivos del programa del curso de inglés. Como resultado de ello, se observó en el presente trabajo que tales indicadores fueron los detonantes que iniciaron la aparición de otros problemas, que se enlistarán más adelante. Asimismo, a pesar de utilizarse varias formas para monitorear y evaluar la producción oral de los alumnos, se encontró que se le da mayor énfasis al examen escrito de conocimiento gramatical. Además los alumnos no están expuestos a la L2 después de la clase y no buscan la retroalimentación necesaria para reforzar sus habilidades orales. Por consiguiente, los alumnos de los Cursos Generales de Inglés, bien pueden convertirse en los estudiantes típicos de una lengua extranjera, buenos para explicar las reglas gramaticales de la L2, pero poco competentes para comunicarse oralmente en ella.

Tales hallazgos en la presente investigación, coinciden con los mismos encontrados en las investigaciones conducidas por Ellis (1994), en donde aparentemente la problemática surge debido al número de alumnos, exámenes enfocados en la evaluación gramatical y a la falta de exposición a la lengua extranjera. Como se mencionó en el apartado de estudios de antecedentes similares (p. 16), Ellis (*op.cit.*) también concluye cómo esa tarea por sí misma, no bastará, si tanto el libro de texto y las formas de evaluación no comparten los mismos objetivos comunicativos, lo cual se puede concebir como una respuesta viable en la solución de la problemática planteada.

- **Funcional**

La falta de una discusión clara y objetiva del método para la enseñanza del inglés, particularmente en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, contribuye a que exista de alguna manera, cierta tendencia hacia una enseñanza ecléctica, o de libre elección metodológica por parte de los maestros. Al respecto, Liu (2004) señala que tanto la falta de conocimiento como la poca importancia que se le da al estudio de los métodos de enseñanza, hacen que los profesores se conformen y estén ausentes tanto de las necesidades propias como de sus alumnos y esto se refleje en prácticas dispersas para la formación de los alumnos. A saber, los propios maestros estarán al margen de los procesos cognitivos, es decir, los estudiantes no serán capaces de comprender y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje ya que los maestros, por falta de una discusión clara sobre el método o enfoque utilizado para la enseñanza del inglés, no contarán con el conocimiento ni las herramientas apropiadas para conducirse a sí mismos y a sus alumnos. Estos últimos elementos son preponderantes, con el fin de hacer efectiva la labor de enseñanza-aprendizaje.

En relación a este punto, los resultados de la investigación revelaron que la enseñanza comunicativa del idioma inglés todavía no está totalmente implementada. Más aún, *el Enfoque Comunicativo no es una innovación curricular en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora*, ya que

éste no ha sido adaptado ni explotado al máximo. Para tales fines, se requiere que los maestros adquieran un conocimiento más profundo en relación al uso del enfoque comunicativo para incorporarlo e implementarlo con éxito a su conocimiento pedagógico y didáctico y poder así, hacer así las adecuaciones pertinentes.

- **Operacional**

Se pudo observar en la presente investigación que los profesores de los Cursos Generales de Inglés del DLE son un enlace entre el objeto de estudio y sus alumnos para presentar a través de sus vivencias y experiencias personales, la información necesaria de los países angloparlantes. Es decir, los maestros amplían el contenido de las unidades del libro de texto al poner en relieve la cultura y costumbres de los países donde se habla el idioma aprendido. Por tal motivo, "la cultura importa e influye en el aprendizaje de lenguas extranjeras" (Barbier, 2002; González, 2001; Gutiérrez, 2005, citado por Ramírez, 2007, p. 239). Es decir, los maestros se convierten en facilitadores no sólo del sistema de comunicación, sino también de su cultura e idiosincrasia. Por el contrario, en caso de que el profesor no haya contado con la experiencia ni estado en contacto directo con la cultura de la L2, es importante que el maestro se informe y exponga la dimensión cultural de la lengua a través de lecturas, revista y videos, que muestren el estilo de vida, hábitos y festividades, etc., concernientes al idioma estudiado.

Por otro lado, la adopción y aceptación del Enfoque Comunicativo por parte de los académicos, ha sido relativamente positiva a consecuencia de cambios generados por la nueva población estudiantil. Asimismo, como se mencionó al principio y en la Dimensión Contextual, esa aceptación pudo estar condicionada y generada por factores sociales e históricos (Prabhu, 1990), sin descartar los político-económicos muy particulares de nuestro entorno, así como la cercanía geográfica del Estado de Sonora con los Estados Unidos. Todo esto contribuye a que en nuestro contexto el aprendizaje del idioma inglés sea percibido y relacionado con el éxito y oportunidades de estudio y trabajo.

- **Innovación**

No obstante, es esencial, además, que los profesores de inglés tengan conocimiento de las percepciones, actitudes y comprensión que los estudiantes tienen acerca de las nuevas corrientes y tendencias metodológicas, esto con el fin de que los alumnos estén conscientes de cuál o cuáles les ayudarán a alcanzar sus objetivos de aprendizaje y como igualmente se dijo anteriormente, no dispersar la enseñanza en aspectos innecesarios para el aprendiz.

Como se hizo mención en la Dimensión Contextual, la aceptación del Método Comunicativo en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Sonora ha sido relativamente positiva a consecuencia de cambios generados por la nueva población estudiantil. Sin embargo, a pesar de ello, se necesita todavía indagar aún

más en los condicionantes que conforman nuestro entorno y establecer mecanismos permanentes para conocer el tipo de usuarios que acceden continuamente a los espacios educativos en donde ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje. Con el fin de que la práctica docente sea homogénea y no dé pie a supuestos o conjeturas, es importante incluir la ***Dimensión Evaluadora***, como una propuesta de innovación en el DLE. Esto es debido a que “sin la evaluación no puede haber respuesta a necesidades reales del sistema escolar de los alumnos y profesores” (Gimeno 1988, en De la Torre, 1994, p. 318). En efecto, la evaluación sirve al profesorado para afianzar la reflexión acerca de la calidad de la profesionalización de los académicos y permita formar juicios en la imagen y rendimiento de los estudiantes y docentes. Es decir, por un lado, al evaluar nuestros programas y nuestra situación actual como docentes, elaboraremos una metodología más adecuada al perfil de nuestro público. Además, por otro lado, nos llevaría a mejorar los diseños curriculares, haciéndolos más concretos y coherentes. Asimismo, a utilizar las nuevas tecnologías de manera más eficiente, a replantear la pedagogía para ofrecer alternativas y respuestas al aprendizaje de nuestros estudiantes.

- **Crecimiento**

Es preponderante, que se consideren cuáles serían las necesidades formativas de los académicos, puesto que en base a un diseño planificado en función de las

características, modalidades y énfasis de los cursos, se les proporcionaría, de acuerdo a la Dimensión Reflexiva, las herramientas necesarias para organizar, trabajar y evaluar a alumnos aventajados y no aventajados, así como a grupos numerosos para monitorear el aprendizaje de todos. Algunas respuestas que surgen a través de este trabajo de investigación podrían ser las siguientes:

- Incorporar nuevas dinámicas y estrategias.
- Adecuar al máximo y de manera homogénea la enseñanza de la lengua a un público de por sí heterogéneo.
- Saber a ciencia cierta qué se espera lograr con los manuales y libros de texto.
- Conocer los últimos trabajos de investigación en aprendizaje de segundas lenguas.
- Capacitar al personal para incorporar las nuevas tecnologías en el aula.
- Diseñar más cursos con objetivos específicos para no dispersar la enseñanza en aspectos no necesarios para el aprendiz.
- Ayudar al alumno a conocerse como aprendiz de una lengua extranjera.
- Saber hasta qué punto la forma de enseñar ayuda a desarrollar la creatividad e individualidad en los estudiantes.

Estos dos últimos aspectos pueden servir de plataforma para que los alumnos

ideen *innovaciones* y asimismo sean capaces de ampliar los horizontes en materia de reflexión, análisis y procesos que perfeccionen y aceleren el aprendizaje de una lengua extranjera.

Hasta hoy, no se ha evaluado la pertinencia del Enfoque Comunicativo en los Cursos Generales de Inglés de la Universidad de Sonora, ni sus verdaderos efectos en el marco de nuestra realidad contextual y cultural. No obstante, en base a la revisión literaria, o antecedentes de estudios similares, para los fines de la presente investigación y para hacer efectiva la labor docente, se recomienda conocer más de los contextos actuales en los que la sociedad, y específicamente los alumnos del Departamento de Lenguas Extranjeras, están inmersos. De hecho, como lo indica De la Torre, “lo que es bueno y aceptable para una determinada sociedad en un momento dado, no lo es para otra o para esa misma en otro momento” (1994, p. 52).

Describiendo el Enfoque Comunicativo, hemos podido observar que como profesores es muy probable el haber considerado que con este método se favorezca la formación de estudiantes de lenguas capaces de hablar la lengua meta como un nativo y desarrollar sus aptitudes de manera homogénea en todas las habilidades mencionadas. Sin embargo, como lo han estipulado otros investigadores (Kramsch, 1993; Adami *et al.*, 2003), este perfil no existe y puede incluso atacar a la identidad del aprendiz.

Es importante señalar que en Europa se ha profundizado el desarrollado un

nuevo enfoque, que viene a enriquecer el Enfoque Comunicativo, se trata del Enfoque Accional (Rosen, 2007). Este enfoque pretende desarrollar un **uso activo** de la lengua para comunicar. Esto es, ya no es comunicar por el simple placer de comunicar, sino para hacer que el aprendiente se integre en una comunidad lingüística diferente y hacer de él un actor social completo. El aprendizaje se realiza en **contextos reales** a través de **tareas** llevadas a cabo por medio de **actividades** dentro de **temas** (o dominios o áreas), de **situaciones y de estrategias**.

En el Enfoque Comunicativo, las tareas en el salón de clase son de otro tipo. En general, es el maestro quien las escoge en **función de sus objetivos de enseñanza**. Por consiguiente, la evaluación se hace sobre el fondo (la realización de la tarea) pero también sobre la forma (realización lingüística correcta)⁴.

El estudio del idioma inglés tiene un estatuto diferente, privilegiado de un cierto modo por la enorme demanda, incondicional, masiva que hay que satisfacer forzosamente. Los Cursos Generales de Inglés no cuentan con una Academia que podría regir los aspectos específicamente académicos que se plantean en este trabajo y, por lo tanto, se produce ese fenómeno de rutina o de ausencia de “control de calidad” subentendido a veces, en las entrevistas a los maestros.

Una propuesta que acercaría a los maestros a un trabajo similar a las propuestas del CECR sería que analicen el método utilizado en el DLE en las clases de inglés con los criterios del CECR para nutrirse así con el Enfoque Accional,

⁴ El Cuadro Común Europeo de Referencia (CECR) es una innovación educativa en el campo del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Quiere ser un elemento unificador, puesto que rige igualmente el aprendizaje y la enseñanza de muchos idiomas europeos; transparente en la evaluación de las competencias, coherente en cuanto a las necesidades del aprendiente y los contenidos enseñados (y no al revés). Aclara los conceptos de competencias, hace más fiable la evaluación de las competencias con criterios más precisos, y en el mismo tiempo lo suficientemente abiertos para que los aprendientes midan sus progresos o sus logros.

dándose la posibilidad de adaptar su trabajo a la nueva realidad de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera.

Por ende, es trascendental, que en el fascinante estudio de los idiomas, como académicos podamos dirigir nuestras miradas hacia otras formas de concebir y operacionalizar la práctica docente y tomar lo positivo de otros enfoques, en función de nuestro contexto social, político, educativo, histórico y cultural.

En efecto, es importante conocer principalmente lo que concierne al desarrollo social y económico tanto de la región como de la entidad, ya que los estudios realizados por Ellis (1994), Sun & Cheng (2000) y Evrim (2003) concluyen que la pertinencia del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del inglés no solamente depende de maestros versados en el uso e implementación de dicho enfoque, sino también que exista conocimiento de parte del maestro sobre los alumnos para aplicar tal método de enseñanza. Sin embargo, en nuestro país, de acuerdo a Ramírez *et al.*, para evitar que “los profesores no se limiten a actuar en función de intereses ajenos a su realidad, se deben de tomar en cuenta la diversidad de las comunidades escolares mexicanas, así como la especificidad de las necesidades de los educandos” (2007, p. 356). Tales demandas y funciones no solamente pueden servir para entender el proceso de enseñanza o adquisición de las lenguas extranjeras, sino también para establecer y aportar un antecedente previo que sirva como canalizador de futuras investigaciones. De hecho, Ramírez *et al.* señalan que “es necesario se realice la investigación contextualizada o situada para satisfacer

necesidades de enseñanza-aprendizaje” (2007, p. 356).

Adicionalmente, porque siempre habrá necesidad y posibilidad de innovar, se requiere conocer también los condicionantes de carácter social, histórico, filosófico, cultural, económico, político y psicológico, como se observó en este trabajo de investigación.

El estudio también reveló que los profesores de lenguas necesitan de un conocimiento más profundo en relación al uso del Enfoque Comunicativo, para incorporarlo e implementarlo con éxito a su conocimiento pedagógico y didáctico y hacer las innovaciones pertinentes. En efecto, el Enfoque Comunicativo depende en su mayoría de su contexto porque se retroalimenta del uso auténtico de la lengua y su uso en situaciones reales. Asimismo, Sun & Cheng (2000) concluyen que el Enfoque Comunicativo es la base del desarrollo curricular, por lo que debe existir un compromiso entre el método y el contexto donde se imparta el inglés como lengua extranjera. Es decir, entre más conozcamos el contexto, mejor sabremos implementar una nueva metodología. Más aún, los aportes de Ellis (1994) confirman que es el profesor quien, de acuerdo a sus habilidades, deberá tratar de filtrar el método gradualmente para moldearlo a la cultura y redefinir en el nuevo contexto la relación profesor-alumno. Además, como lo mencionan Richards y Rodgers (1986), los maestros ya no deben de servir como recipientes de innovaciones metodológicas. En lugar de eso deben ser diseñadores de métodos apropiados a su particular contexto de enseñanza. Resumiendo lo anterior: “mientras el investigador

descubre, el inventor aplica descubrimiento en la creación de nuevas realidades o artificios. El innovador incorpora descubrimientos e inventos a las estructuras de un determinado sistema” (De la Torre, 1994, p. 41).

En este sentido, es importante señalar que -en nuestro caso como académicos- debemos ser los innovadores quienes añadamos soluciones e innovaciones a las estructuras de nuestra propia institución. Es decir, a la currícula, programas de formación académica, sistemas de evaluación a el o los métodos de enseñanza de lenguas, etc. De hecho, en nuestro ámbito, de acuerdo a De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Borrel y Medina, “la innovación educativa aparece allí donde haya un grupo de profesores dispuesto a llevar a cabo proyectos de cambio” (1998, p.19).

4.2 Consideraciones y recomendaciones finales

La labor docente de un maestro de lenguas extranjeras es la de proveer al alumno con oportunidades de desarrollar una comunicación eficiente a través de actividades comunicativas reales, y no solamente de fomentar en el alumno la producción de formas mecánicas-repetitivas, de patrones y de vocabulario “estacionario” en el libro de texto.

Como se mostró en este trabajo, a pesar del inestable estatus de los métodos y enfoques de enseñanza, el enfoque utilizado por los profesores en los Cursos Generales de Inglés es el Comunicativo. Sin embargo, las investigaciones de los

métodos de enseñanza son un componente preponderante en los programas de formación docente/desarrollo. Por consiguiente, los profesores entrevistados del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, dejan clara la importancia de que existan en forma continua seminarios organizados por colegas en donde el ingrediente principal sea la autorreflexión, así como el intercambio de ideas y conocimiento, debido a que proporcionaría a los profesores un panorama de cómo la enseñanza de lenguas ha evolucionado. Además, serviría de apoyo particularmente a profesores que van iniciando su carrera docente y necesitan expandir sus destrezas y técnicas pedagógicas. Y más aún, el estudio de los métodos de enseñanza contribuye a aminorar las limitaciones de quienes no contaron, o cuentan, con la debida formación profesional para la enseñanza de un idioma extranjero.

Con ello, los maestros de los Cursos Generales de Inglés, expresaron la necesidad de conocer la filosofía del Enfoque Comunicativo para trabajar con uniformidad y no aisladamente. O en su defecto, no sentirse atrapados en la enseñanza tradicional. Si se abordara una discusión clara y objetiva sobre la actual metodología de enseñanza utilizada en los Cursos de Inglés del DLE, los profesores estarían en mejores condiciones de adaptar métodos y enfoques como una fuente de práctica bien utilizada en lugar de recetas. Esto ayudaría a satisfacer el propio contexto profesional así como necesidades personales; sirviendo estos últimos aspectos, como coyuntura para diseñar instrumentos que evalúen los programas

curriculares de inglés u otros idiomas y poder así establecer programas más sólidos de educación en lenguas, y no solamente como una materia adicional en el plan de estudios.

El estudio demostró que en nuestra realidad actual hay necesidad de desinhibir y propiciar la *innovación educativa*, es decir, que el maestro renueve, mediante la reflexión y análisis, la concepción que tiene del papel de las instituciones en la cual labora y reconsidere la capacidad que tiene de adaptarse a los cambios. La investigación en didáctica debe enfocarse en realizar estudios sobre entorno, diversidad, cultura escolar y cultura social. Si no se hace, se corre el riesgo de seguir con las problemáticas que la presente investigación reveló en este trabajo. En respuesta, es prudente el concebir una transformación paulatina de la práctica docente para poder así adaptar la enseñanza de una lengua extranjera a las responsabilidades que se deben de afrontar para satisfacer las necesidades de la nueva población estudiantil.

Por último, como una parte o *propuesta de innovación*, a decir de Fullan (1990, en De la Torre, 1994) y por ser uno de los más prolíficos investigadores de la innovación educativa, se recomienda la participación de los profesores en el proceso del *cambio curricular* en tres fases: inicio, utilización y evaluación.

Entendiendo lo anterior, de esa forma, se puede favorecer la profundización intelectual, desencadenando discusiones más objetivas a problemáticas y, en definitiva, a la elevación de expectativas de perfeccionamiento en los procesos de

enseñanza-aprendizaje por parte de la Institución en sí y su capital humano. Por lo tanto, como se dijo en la introducción de esta investigación, es de suma importancia conocer bien la problemática de la metodología de enseñanza y así tener a nuestro cuerpo académico atento a esa realidad en constante movimiento.

Asimismo, este tipo de tema servirá para profundizar en la materia y permitirá caracterizar la labor efectuada por los profesores; lo que siempre será una herramienta clave e indispensable para una reflexión y mejora en la metodología de enseñanza del inglés, tomando en cuenta las particularidades propias de nuestro contexto.

LISTA DE REFERENCIAS

- Blair, R. (1982). *Innovative approaches to language teaching*. Cambridge: Newbury house Publishers.
- Adami, H., André, V., Bailly, S., Carton, F., Castillo, D., Poncet, F., & Riley, P. (2003). L'étranger compétent. Un nouvel objectif pour la didactique des langues étrangères ?. In D. Groux, H. Holec (eds.) *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher (535-550)*. Paris: L'Harmattan.
- Brown, D. S. (1987). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: GRAÓ.
- Castillo Zaragoza, E. D. (2007). Aprendices plurilingües: su trabajo dentro del centro de autoacceso. *Antología Recontextualización del aprendizaje de lenguas y perspectivas interculturales*. Cd-rom, pp. 38-55.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Oxford: Heinemann.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Delacote, G. (1996-98). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Editorial Dykinson. S.L.
- De la Torre, S., Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N., & Medina, J. L. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Española.

- Desmons, F. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) pratiques de classe*. Paris: Belin
- Ellis, G. (1994). *The appropriateness of the communicative approach in Vietnam: An interview study in intercultural communication* (ERIC Document Reproduction Service No. ED378839)
- González, D., & Maytorena, M. (2004). *Guía de elaboración y análisis del protocolo de investigación*. México: Editorial Unison.
- González, L. (2001). *Tesis: Diagnóstico de necesidades de formación y actualización docente de los profesores de los cursos generales de Inglés del Departamento de Lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora*. México: Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora.
- Harmer, J. (1998). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2001). *How to teach English*. Longman: Essex.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hubard, P., Jones, H., Thornton, B., & Wheeler, R. (1993). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Inbimbo, J., & Silvernail, D. (1999). *Prepared to teach? Key findings of the New York City teacher survey* (ERIC Document Reproduction Service No. ED442764).
- Karmsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram, M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (16-31). Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Pergamon.
- Littlewood, W. (1995). *Communicative language teaching*. Cambridge:

Cambridge University Press.

- Liu, J. (2004). Methods in the post methods era: Report on an international survey on language teaching methods. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 137-152.
- López Armendáriz (2001). Tesis: *A critical analysis of my teaching experience*. México: Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora.
- McDonough., & Shaw, Ch. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers LTD.
- Morley, J. (1987). *Current perspectives in pronunciation*. Washington, D.C.: Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1990). There is no best method—why? *Tesol Quarterly*, 24 (2), 161-176.
- Pham Hoa Hiep. (2005). Imported communicative language teaching. Implications for local teachers. *Forum. English Teaching*. 43 (4)2, 2.
- Pica, T. (1997), Tradition and transition in 2nd language teaching methodology (ERIC Document Reproduction Service No. ED409739)
- Pufhal, I., Rhodes, N. & Christian, N. (2000). *Foreign language teaching: What the United States can learn from other countries* (ERIC Document Reproduction Service No. ED447720)
- Ramírez, J. L. (1997). Tesis: *Outcomes of teaching improvement programs for faculty at the University of Sonora (Mexico)*. USA: University of California Los Angeles.
- Ramírez, J. L. (ed.) (2007). *Las Investigaciones sobre las enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Ramírez Romero, J. L., Moreno Gloggner, M. E., Ramírez B., I., Rodríguez, J. M., & Zhizhko, E. (2007). Evaluación y valoración de la investigación en el campo. In J. L. Ramírez (ed.) *Las investigaciones sobre las enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (347-367). México: Plaza y Valdés.

- Ramírez Romero, J. L., Ruiz Esparza, E., & Cota Grijalva, S. (2007). La investigación sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el estado de Sonora. In J. L. Ramírez (ed.) *Las investigaciones sobre las enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (215-245). México: Plaza y Valdés.
- Reyes Cruz, M. R., & Murrieta Loyo, G. (2007). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los estados de Campeche, Tabasco, Quintana Roo y Yucatán (69-114). In J. L. Ramírez (ed.) *Las investigaciones sobre las enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Richards, J., & Lesley, T. (2000). *New Interchange Intro*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1972). *Teaching foreign language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rosen, E. (2007). *Didactique de langues étrangères. Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Lassay-les-Chateaux : CLE International.
- Shiozawa, T. & Simmons, T. (1993). *Social and administrative parameters in Methodological innovation and implementation in post-secondary language Schools in Japan* (ERIC Document Reproduction Service No. ED380357).
- Sun, G. & Cheng, L. (2000). *From context to curriculum: A case study of communicative language teaching in China*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443295)
- Xu, H. (1993). *My personal philosophy in teaching English as a Second Language: Some methods I used in teaching English to Chinese freshmen in Xi'an Foreign Language University*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED366179).
- Zhizhko, E. A. (2007), La investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el estado de Zacatecas. In J. L. Ramírez (ed.) (2007).

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (313-324). México: Plaza y Valdés.

Zulkuf Altan, M. (1997). *The culture of the English language teaching in an EFL context* (ERIC Document Reproduction Service No. ED438706)

ANEXOS

ANEXO 1

**Entrevista Aplicada a Profesores de Inglés del Departamento de Lenguas
Extranjeras de la Universidad de Sonora**

Como primer punto, se le solicitó a los entrevistados sus

Datos Generales

Edad: _____ Puesto actual _____
 Sexo: _____ Antigüedad en el Depto. _____
 Escolaridad _____ Años de enseñar inglés _____
 Ultimo grado obtenido: _____

Acto seguido se les pidió información sobre el o los programas de formación en los cuales habían participado y obtenido el título o certificado que a continuación se detalla:

COTE..... ()
 NIVELACION..... ()
 LIC. ENSEÑANZA DEL INGLES..... ()
 OTRO _____

Sobre la Metodología de Enseñanza y Posible Uso de Otros Métodos

1. ¿ En el tiempo que tienes prestando tus servicios, ¿ Se ha discutido en el departamento la metodología de los cursos generales de inglés? ¿Cuáles son las principales ideas que se han discutido? Y si no, ¿Te hizo falta esa discusión?
2. ¿Piensas que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) es actualmente una innovación curricular en el DLE? Es decir, que contribuye a mejorar decisivamente la enseñanza-aprendizaje del inglés en comparación con otros métodos.
3. En el método comunicativo se utiliza la expresión *actividad comunicativa*. ¿La habías escuchado? Para ti ¿Qué sería una actividad comunicativa? ¿Cómo la utilizas? ¿Te son de utilidad o no?
4. ¿Cómo responden los alumnos ante este tipo de actividades?
5. ¿Utilizas en clase material complementario? ¿Qué tipo de materiales? ¿Con qué frecuencia lo utilizas?
6. ¿Trabajan tus alumnos en pares y equipos?
7. ¿El hecho de que los grupos sean generalmente heterogéneos y a veces muy numerosos, ¿Cómo afecta y beneficia el trabajo en equipo y en pares?

8. ¿Cuándo y cómo consideras que el alumno está logrando una competencia comunicativa?
9. ¿De las 4 habilidades que se promueven en la enseñanza del inglés: leer, escuchar, hablar, escribir, ¿Cuál o cuáles son más difíciles para el alumno y qué haces para resolverlo?

Sobre las Habilidades Orales

Creencias de los profesores sobre las habilidades orales

10. Teniendo en cuenta que cada clase es diferente, en tu opinión, cual sería el porcentaje % ideal del tiempo de clase, que debería hablar el profesor? _____%
11. ¿Por qué es apropiado ese porcentaje?
12. Teniendo en cuenta que cada clase es diferente, en tu opinión, cual sería el porcentaje % ideal del tiempo de clase, que debería hablar el estudiante? _____%
13. ¿Por qué es apropiado ese porcentaje?
14. ¿Cuáles crees son las características de una buena producción oral de los estudiantes en clase?
15. En tu opinión, ¿qué tipo de actividades orales son apropiadas para aprender y practicar el inglés en clase?
16. ¿Qué formas de evaluación utilizas con tus alumnos de acuerdo al Método comunicativo?
17. ¿Consideras que exista consistencia o coherencia entre las formas de evaluar que presentan los libros de texto con la teoría y filosofía del enfoque comunicativo?
18. ¿Estás de acuerdo con esas formas de evaluar? Si no estás de acuerdo ¿Cómo evalúas?

Tiempo y Organización de Enseñanza de los Cursos Semestrales

19. ¿Es suficiente un semestre para cubrir en su totalidad y satisfactoriamente 8 unidades correspondientes a un nivel en los Cursos Generales de Inglés?
20. ¿Hay sugerencias para mejorar este aspecto?

Sobre la Dimensión Cultural

21. ¿Cómo describes al público que tienes? ¿Por qué vienen? ¿Qué les interesa?
22. ¿Como percibes tu rol de profesor de inglés en relación con la dimensión cultural de la lengua meta?
23. ¿Como se manifiesta en tu enseñanza la dimensión cultural?
24. ¿Cómo crees que perciben los alumnos la cultura que rodea al inglés en su contexto de enseñanza-aprendizaje?

Sobre la Dimensión Didáctico-Pedagógica

25. ¿Consideras necesario tener cursos de formación y/o actualización docente sobre el manejo del Enfoque comunicativo para los académicos de los cursos generales de inglés? ¿Por qué? Y ¿Cuáles deberían ser las características de estos cursos? Énfasis/ Enfoques/ Modalidades, etc.
26. Cuáles crees que serían los 3 aspectos más relevantes para maximizar la educación de una lengua extranjera en México?

ANEXO 2

**Respuestas de los Sujetos Entrevistados de Acuerdo al
Modelo Multidimensional Adaptado
para la
Conceptualización de los Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

DIMENSION ARQUITECTÓNICA: Roles del alumno y profesor

-Características del proceso E-A de acuerdo al método.

-Naturaleza interactiva entre Prof.-alumno y viceversa.

-Elección y uso de materiales

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
5. Por falta de tiempo en clase, No se utiliza material adicional, salvo en contadas ocasiones debido a que el libro de texto trae mucho material. En su lugar, se improvisan actividades de reforzamiento o se les recomienda a los alumnos utilizar fuera de clase el software de refuerzo que acompaña al libro, e.g. CD, CDrom. con el fin de fortalecer esas habilidades lingüísticas	. Si se utiliza material complementario: periódico, revista, fotos, folletos, etc. Una vez a la semana 6. Si trabajan en pares y equipos. 7. La heterogeneidad en los grupos afecta cuando hay diferencias de edad. Los jóvenes son imprudentes y poco serios lo que ocasiona molestia en los adultos. La clase se complementa cuando en el proceso, todos se integran y entienden que debe de prevalecer el respeto	5. No utiliza material complementario porque no hay tiempo suficiente. "Probablemente las actividades sean importantes pero las eliminé porque de otra forma no terminamos el libro." 6 Los alumnos si trabajan en pares y equipos. Se les instruye cómo hacerlo porque no están acostumbrados. 7. Es benéfico el trabajo en pares y equipos si comparten el mismo interés por el tema de lo contrario no resulta.	5. Si se utiliza material complementario.: Imágenes visuales, canciones, ejercicios de gramática para fijar ciertas estructuras y la frecuencia depende de lo que marquen los temas de la unidad y necesidades de reforzamiento. 6. Si trabajan en pares y equipos. 7. Cada grupo es una experiencia diferente. Los jóvenes de hoy ayudan a los adultos con la tecnología y en otros casos los adultos no toleran las impertinencias de los jovencitos de 15 años	5. Si se utiliza material complementario. Copias de otros libros, laminas explicativas sobre uso de verbos, pronunciación, gramática y ejercicios de fonética para niveles básicos. Para los avanzados hay inclinación para proyectar videos. 6. Se trabaja en pares y equipos. 7. Los adultos se molestan porque los jóvenes no toman las cosas en serio. Se hace labor de integración para lograr resultados mas satisfactorios	5. Se usan el material de complemento de Interchange como el video, música, canciones de 2 a 3 veces por semana. 6. Los SS trabajan en pares y equipos 7. Los grupos heterogéneos en éste caso benefician el trabajo porque hay solidaridad y comparten sus opiniones y se ayudan mutuamente	5. Si utiliza material complementario. CDs, videos, rotafolios, proyectores, juegos que vienen en el libro, caricaturas del periódico, actividades que el maestro ha inventado. Frecuencia una cada clase 6. Los alumnos trabajan en pares y equipos. 7. "cuando los grupos son heterogéneo se limita el trabajo en equipo pero el maestro	5. Si se utiliza material complementario cuando la necesidad lo requiere y dependiendo del estilo de aprendizaje de los alumnos. Analíticos se les provee con material mas estructurado. Otro tipo de material se adapta a situaciones contextuales de nuestra región. 6. Se trabaja en pares y equipos. 7. Lo heterogéneo del grupo es benéfico	5. Si se utiliza material complementario. Material bajado de Internet u otros libros. Ejercicios elaborados por los profesores modificados a las necesidades de los alumnos, imágenes visuales y juegos de mesa. La frecuencia es 3 o 4 veces por semana. 6. Ya que los grupos son numerosos, la mayor parte del tiempo	5. Si utiliza material complementario a diario. Uso de Internet, juegos especializados con grupos de conversión. En grupos normales hay menos oportunidad de utilizar material adicional. 6. Los alumnos trabajan en pares y equipos muy frecuentemente 7. Se benefician precisamente por esa heterogeneidad. Sólo

<p><i>complementario.”</i></p> <p>6. Se trabaja en pares y equipos.</p> <p>7. No obstante debido a lo numeroso de los grupos no se puede monitorear a todos y saber a ciencia cierta el beneficio que conlleva. La maestra integra alumnos aventajados a los equipos, para que los demás compañeros se beneficien. Trabajar en pares y equipos beneficia el aprendizaje porque los estudiantes se ven forzados a participar y percibirse de su aprendizaje.</p>						<p><i>debe de buscar un balance entre las actividades para que todos puedan participar”</i></p>	<p>para el entrevistado porque conjunta diferentes estilos de aprendizaje, personalidad es, edades, ocupaciones</p>	<p>trabajan en pares debido a que tienen mas oportunidad de comunicars e que en equipos.</p> <p>7. Los grupos numerosos afectan el monitoreo. Especialmente cuando hay alumno no interesados en el tema. Lo heterogéneo del grupo beneficia más porque comparten diferentes opiniones</p>	<p>hay casos de estudiantes que prefieren trabajar con gente afín a su personalidad y se les da esa libertad. Que todos se sientan cómodos.</p>
---	--	--	--	--	--	---	---	---	---

DIMENSION COMUNICATIVA: Habilidad Oral

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
10. La maestra cree que el profesor debería utilizar su tiempo de habla en la clase un 40%. 11. Sin embargo no parece estar tan segura puesto que la cantidad del tiempo que habla el profesor en clase depende del nivel que se ofrece. 12. El alumno debería de hablar un 60%. 13. Esto debido a que hay que recalcar, aclarar, repetir, explicar varias veces, monitorear, supervisar y estar atenta a las	10. El TTT debería de hablar el 100% 11. Dependiendo del nivel. . A nivel más bajo, mayor el tiempo de habla del profesor para que el alumno se familiarice con el idioma. A nivel más alto, el porcentaje debe disminuir para que el alumno desarrolle más la habilidad oral. 12. El estudiante debe de hablar un 50 % ya que 13. Depende del nivel. “En términos generales que el alumno no esté	10. 50 % del TTT.11 para que el maestro sólo explique y ejemplifique la clase 12. 50% al tiempo de habla del estudiante. 13 para que lo maestro haya modelado los alumnos lo transformen en actividades orales a través de la práctica 14. Las caracts de una buena producción oral son que el alumno se de a entender, transmitan y lo sepan expresar 15. Las acvs para aprender y practicar el ingles son las actividades que vienen en el libro para que los alumnos trabajen en	10. TTT. 10 o 15 % 11. para que el maestro sólo modele y explique el objetivo que se pretende alcanzar. 12. 70 a 75 % 13. el estudiante deben de hablar para que a través del ensayo y error practiquen y aprendan.. 14. Criterios de una buena producción oral: Cierta nivel de fluidez media, claridad, coherencia, con las pausas y todo aquello que implica una forma natural de hablar. 15. Tipo de	10. 40 % del TTT es suficiente 11. porque el manejo y uso del idioma por parte del maestro, puede intimidar a los alumnos que carecen de destrezas de comprensión. 12. 60 %. 13. para que el alumno aproveche en practicas el tiempo 14. Las caracts de una buena producción oral son el uso del vocabulario de una clase anterior y la toma de riesgos. 15. Acvs orales para aprender ingles con las de tipo conversacional, simulando una situación imaginaria, el trabajo en grupos	10. 60% de TTT 11. Para que la mayoría de los alumnos particularmente en grupos numerosos tengan oportunidad de participar. 12. 40% debe hablar el estudiante 13. Para poder integrar en la practica todas las habilidades lingüísticas y que sea el alumno quien puede expresarse en la lengua extranjera. 14. la fluidez y el vocabulario apropiado dependiendo de tiempo que hablen y se den a entender: presente, pasado, etc. Dar más tiempo a	10. 20 o 25 % del TTT. 11. para dar instrucciones o modelar oraciones. 12. 75 a 80 % 13. Porque el que debe de practicar es el alumno y no el maestro. 14. Las características de una buena producción oral son mínimos errores gramaticales de acuerdo a su nivel. 15. Las acvs para practicar el ingles son las conversaciones que ellos inventan y como maestros crearles un escenario ficticio para que se	10. El TTT debe ser un 20. 11. El maestro no tiene que ser siempre el centro de atención. 12. 80% el alumno. 13. para que pueda practicar. 14. Una buena producción oral lo indica la practica real que oblige a los alumnos a comunicarse . 15. Las acvs para practicar los vacíos de información (information gap). 15. Practicas orales, conversaciones, discusiones, discusiones sobre un	10. TTT entre 25 y 30 % . 11 Para dar a los alumnos oportunidad de que participen y produzcan en el aula..12. 70% el alumno debe hablar. 13. porque cuando el alumno sale de la clase no tiene oportunidad de practicarlo. 14. Una buena producción oral es cuando el alumno no utiliza su lengua materna y es capaz de expresar sus ideas sin cohibirse.	10. TTT En promedio un 30%. 11. para que el alumno produzca. 12. 70% hable el estudiante 13. porque el interés del met comunicativo es que el estudiante utilice la lengua para comunicarse oralmente. 14. Las caracts de una buena producción oral la hacen la fluidez y no la perfección. Que utilice las estructuras de acuerdo a su nivel de ingles. 15. En donde encuentre oportunidades para comunicarse y no se preocupe por la pronunciación

necesidades del grupo. 14. Las características de una buena producción oral de los estudiantes dependen del tema. Y las experiencias que aporten los alumnos derivados del mismo. 15. El tipo de actividades orales apropiadas para aprender y practicar el inglés dependen del tema y de la motivación que le imprima el profesor a las actividades. Con el fin de general la discusión, la maestra conflictúa al grupo dando un punto de vista erróneo	<i>acostumbrado a que el maestro le de todo. Tiene que ser recíproco porque la clase la hacemos entre alumnos y maestros.</i> 14. Hablar fluidamente aunque cometan errores y con poca interferencia de la lengua materna. Y no hacer comparaciones entre la L1 y la L2 15. Las acvs apropiadas para aprender inglés son aquellas en donde se involucre al alumno de una manera personal. Que escriba o exponga pero que el tema sea de su	grupos. <i>“No me salgo del objetivo del libro, la verdad.”</i>	acvs orales. Un contexto dado por el maestro donde el alumno tenga que desenvolverse para lograr objetivos de comunicación.	y el apoyo entre ellos mismos para explicar algo que no comprenden. <i>“No siempre tiene que ser el maestro el que explique. Los mismos alumnos pueden apoyarse aclarando dudas sin la intervención del profesor.”</i>	que el alumno participe y hable. 15. Las actividades orales para practicar el inglés son presentaciones y tópicos de actualidad, hacer diálogos entre los alumnos y temas libres	esfuerzan y producen comunicativa mente como si se tratara dentro de un escenario real.	tema en particular y tópicos de actualidad	Cuando está entusiasmado y participe sacando provecho de cuanto situación se le presente. 15. Las acvs. apropiadas para practicar el inglés son las que tienen más parecido con las que pueden practicar fuera del aula. <i>“El maestro debe ser cuidadoso al planear sus clases y pensar de qué manera el alumno podrá aplicar comunicativamente el conocimiento.”</i>	mientras no desvirtúe el mensaje.
---	--	--	--	---	---	---	--	---	-----------------------------------

DIMENSIÓN ETAPAS DE APRENDIZAJE Énfasis en aspectos lingüísticos.
Técnicas de Enseñanza
Manejo de aula
Evaluación

Efectos del uso del método comunicativo en el desempeño docente

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
4. En las acvs. Comunicativas los alumnos acostumbra a hacer traducciones de la L1 a la L2 y viceversa.	4. Ante las acvs comunicativas los estudiantes se muestran nerviosos, pero conforme avanzan se dan cuenta de lo que pueden lograr: satisfacción de debatir, opinar, expresar y exponer un tema.	4. No a todos los alumnos les gustan las actividades comunicativas porque no están acostumbrados a trabajar en pares. La maestra los motiva para lograr tales propósitos.	4. En el caso particular que son grupos numerosos, sólo los que no son tímidos logran sobresalir ante este tipo de actividades comunicativas.	4. Las acvs comunicativas sobre todo cuando son cosas prácticas y los alumnos responden bien.	4. Los alumnos disfrutan las actividades comunicativas y si no se hacen ellos mismos las solicitan.	4. No había escuchado el término actividad comunicativa. Sin embargo la describe como todas las actividades aunque sean de gramática o lectura que tengan un enfoque comunicativo ya sea que los alumnos hablen un poquito que repitan las conversaciones etc.	4. Son de utilidad. 8. El estudiante logra competencia comunicativa cuando a un alumno se le cuestiona y responde a la pregunta dentro del planteamiento contextual. “El alumno no desarrolla una competencia comunicativa si carece de interés o necesidad de hacerlo.”	4. Los alumnos se muestran entusiasmados ante las acvs. comunicativas. Salen de la rutina porque ponen en práctica lo aprendido en situaciones simuladas.	4. Los alumnos responden bien ante las acvs comunicativas. 8. Rasgos de competencia comunicativa cuando el alumno es capaz de atravesar el puente entre lo abstracto y lo concreto y transmite sus pensamientos concretados en mensajes dentro de un contexto real.
8. Se logra una competencia comunicativa cuando el alumno toma riesgos e interactúa con su profesor y alumnos cuestionándolos sobre situaciones relacionadas con la clase, trabajo, escuela y vida familiar.	8. El alumno logra una competencia lingüística cuando el alumno termina una actividad antes que otro; al identificar en sus caras una expresión de que comprendieron	8. Cuando algún alumno me informa que logró comunicarse exitosamente en la L2 en un viaje a EEUU 2. La más difícil es la comprensión auditiva porque no hay mucha retroalimentación en esa área.	8. Se logra una competencia comunicativa cuando el alumno usa la lengua objetivo con fines de comunicación: si paso lista el alumno me dice que no vino ayer o que le ponga retardo; si no entendió un tema y me pregunta y dice: “¿podría	8. Cuando interactúan en la lengua meta, no traducen y la comunicación resulta espontánea. 9. La más difícil es la comprensión auditiva, escribir, lectura y el habla. Para mejorar la comprensión auditiva, los alumnos comparten	8. Cuando logran comunicarse entre ellos y conmigo solamente en inglés sin la interferencia de su lengua materna 9. La habilidad más difícil escribir y leer y corrijó de una manera sutil para no inhibirlos. Siempre después de que hayan	8. Una competencia comunicativa se logra cuando el alumno tiene seguridad al decir las	9- El habla es el principal problema y se refleja en niveles altos tal vez debido a la falta de	8. El alumno logra una competencia comunicativa cuando son capaces de comprender	9. La oral resulta más difícil. Para remediarlo es necesario mucha práctica, haciendo

finalmente la comprensión auditiva. Para resolverlo, se les recomienda a los alumnos utilizar fuera de clase el software de refuerzo que acompaña al libro, e.g. CD, CDrom. con el fin de fortalecer esas habilidades lingüísticas; perder el temor a hablar. Leer cuentos o historietas con las que estén familiarizados en su idioma materno, ya que al conocer la historia se facilita más sacar conclusiones y significados del nuevo vocabulario de acuerdo al contexto. Para escuchar, la maestra les sugiere escuchar música y tratar de entender sin traducir. La	el punto y utilizan el idioma inglés aunque cometan errores. 9. Escribir, escuchar, leer y el hablar. Para mejorar, se explica y concientiza de sus errores mas comunes. Se les provee con ejercicios de gramática y se les pide escriban párrafos y oraciones Se hace hincapié en ejercicios de escritura porque comenten bastantes errores y traducen con frecuencia del inglés al español. 16. Se evalúa pronunciación con ejercicios de fonética con el fin de	La segunda es la escritura porque si no están acostumbrados en escribir en su lengua materna mucho menos en inglés. Después el habla y la lectura. Para ayudar se les recomienda a hablar lo más que se pueda ver programas de TV de su agrado, escuchan música y ver programas de inglés sin subtítulos. 16. Se evalúa basándose en el examen del libro con algunas modificaciones para que los alumnos lo sientan más contextual ejem: que aparezcan sus nombres, sus intereses, de su	repetir por favor?" 9. Escribir y hablar presentan mayor dificultad. Para mejorar: Manejo la corrección de la Habilidad escrita con trabajos de escritura para detectar y prevenir errores. La parte oral se maneja con sutileza para no inhibirlos. Los errores son normales en el aprendizaje Que practican primero en pares y después equipos, pulan y después presenten a la clase. 16. Se evalúa típicamente con exámenes escritos del programa del	determinado trabajo con sus compañeros y luego reportan lo que su compañero les dijo o dar lectura a un trabajo por escrito. Proveer a los alumnos con formas de llenado para que anoten lo que sus compañeros dicen le resulta buena táctica así como as el dictado entre compañeros. 16. Las presentaciones en forma de simulacros actuados se utilizan como una forma de evaluar para reforzar los temas de cada unidad. 17. No existe coherencia entre el método y las formas de evaluar.	expuesto o finalizado un ejercicio de escritura. Doy retroalimentación. 16. Se evalúa tomando en cuenta la participación en clase y el examen escrito. "Valoró mucho el esfuerzo de mis estudiantes cuando se acercan y me cuestionan en la L2." 17.. En suma, no hay coherencia. 18. No está de acuerdo del todo con las formas de evaluar. "Se tuvo que hacer algunas adaptaciones a las preguntas del examen escrito fotocopiabile	oraciones, entablar los diálogos, cuando surge la expresión oral espontánea. El alumno comprende lo que el maestro le dice y responde correctamente. 9. Auditiva, escritura, leer y hablar. Al inicio del curso evaluó a los alumnos para detectar las habilidades mas difíciles para después aplicarles actividades y ejercicios que mejoren esos aspectos. 16. "De acuerdo al método comunicativo evaluó la producción oral, aunque a veces es difícil cuanto tienes grupos	actividades adecuadas como de comprensión auditiva. Las practicas en pares y equipos contribuyen a mejorar. Se sugiere acudir al CAALE. La escritura en 2do lugar. En nuestro programa esta habilidad se cubre superficialmente. Previa explicación sobre un punto gramatical, los alumnos escriben oraciones o frases completas partiendo de un tema específico de recién discusión. "Se percibe en los alumnos mucha inseguridad para hablar, incluso en	er una broma en la L2 o cuando ejecutan mis instrucciones inmediatas y correctamente 9. Hablar representa más dificultad porque se sienten inseguros. La escritura: en la redacción de ensayos y composiciones. Las dificultades para hablar se resuelven eligiendo un tema de interés para los alumnos, se olviden de la	preguntas polémicas que sirven de dispositivo para que los alumnos tímidos respondan y se expresen. La escritura está en 2do lugar y se crean foros de discusión en la Internet donde los alumnos opinan, califican y lo encuentran motivante porque leen sus trabajos entre ellos y se da una interacción muy interesante. 16. La participación es preponderante, la asistencia y el examen. 17. Hay una discordancia en las formas de evaluar y el enfoque comunic.
---	--	--	--	---	---	---	--	---	---

maestra les lee en voz alta lo hace rápido para que los alumnos no tengan tiempo de traducir y en medio de la lectura les cuenta un chiste relacionado con el texto para darse cuenta de quien o quienes sueltan la carcajada y tener en claro cuantos están comprendiendo.	erradicar errores en el futuro. La fluidez se evalúa a través de canciones y exposiciones ya que al ir avanzando de nivel el alumno debe de ir adquiriendo más confianza y no cometer los mismos o demasiados errores.	personalidad, etc. 17. No hay coherencia porque hay mucho énfasis en la gramática y para que los alumnos aprueben me enfoco en la enseñanza gramatical de una forma deductiva. 18. No está de acuerdo con las formas de evaluar pero las adapta. Se evalúa la participación diaria escrita y oral. No llevo un control de su participación comunicativo. "Las formas de evaluar son como los métodos: ¿cuál de todos resulta mejor?" 18. El manual no explica como medir cierta competencia	libro Interchange., la participación del alumno en un tema específico. "Necesito un formato más formal para evaluar la participación del alumno. Siento que estoy atada de manos y no sé que hacer para mejorar eso." 17. No hay coherencia en las formas de evaluar. 18. No se está de acuerdo con la forma de evaluar porque se califica la gramática. "Para que exista coherencia con el enfoque comunicativo, la forma de evaluar tendría que ser en vivo."	18. "Mi disgusto es que resulta muy incongruente que la forma de evaluar se enfoque nada mas en puntos gramaticales cuando el método de enseñanza se inclina a la comunicación. Para evaluar, cuenta la participación diaria, presentaciones el trabajo del alumno ante todo el grupo. Se dicta vocabulario de cada unidad y la maestra elabora quizes por cada unidad, además del examen fotocopiable del libro.	para que los alumnos de niveles principiantes pudieran entender las preguntas más capciosas." Otro tipo de adaptación al examen de escrito era preguntar sobre su fin de semana para que el alumno narrara por escrito. Se implementaron exámenes orales en los niveles básicos para que tuvieran mas coherencia con el enfoque comunicativo	numerosos." La participación se evalúa a diario. "En mi opinión si un alumno obtiene una buena calificación en el examen escrito, pero una pésima producción oral, entonces el alumno no está aprovechando al máximo." Se evalúa este punto con trabajos y conversaciones, diálogos en pares, equipos o en tríos basados en situaciones que el profesor les modela y ejemplos dependiendo del tema que se presenta en la unidad. 17. Es incongruente.	niveles avanzados. Creo que <i>particularly</i> e <i>debido al método o programa que estamos utilizando.</i> " 16. Se utiliza la forma de evaluación tradicional: Práctica auditiva y escrita. El examen del libro de texto. La evaluación que requiere el Depto. de Lenext. 17. Se tendría que analizar mas lo que es el sistema de evaluación. El % de la evaluación auditiva es mínima y la producción oral del alumno no se evalúa. "No soy experto en diseño de	formas del lenguaje y se den a entender en ingles. Si el tema resulta de su agrado van a tratar de conectar sus ideas y expresarse aún si les falta vocabulario. 16. Se evalúa con exámenes escritos, con actividades controladas y libres a través de monitoreo. Sin embargo el examen escrito enfatiza el uso correcto de reglas gramaticales, cierto	18. No hago a un lado el examen
---	--	--	---	---	--	--	--	---	---------------------------------

<p>y no hay coherencia con el enfoque de enseñanza comunicativo.</p> <p>18. Los exámenes no tienen coherencia con el Enfoque Comunicativo. Las tareas y exámenes deben ser entregadas a tiempo para que el alumno conozca sus avances y prevenga sus limitaciones. “...para eso se nos paga, para que ellos aprendan la materia y motivarlos.” El examen es solamente un reflejo del nivel de conocimiento gramatical. Por consiguiente se aconseja al alumno a reflexionar y autoevaluarse para conscientizarse de que tan real y</p>	<p>porque no hay un porcentaje que lo especifique. En este caso, se evalúa la expresión oral dándole a ésta un 20% a través de la conversación y participación. El resto se divide en las demás habilidades.</p>		<p>Evalúo ocasionalmente con unas fichas en donde le anoto al alumno que simule una situación real en una exposición frente al grupo. Si funciona pero es difícil con mis grupos numerosos. Por lo tanto sólo escojo una muestra de 5 u 8 alumnos.</p>		<p>18. Los lineamientos para evaluar son adecuados hasta el día de hoy. Se está de acuerdo haciendo pequeñas adaptaciones al tipo de alumno que tenemos actualmente.</p>	<p><i>evaluación y exámenes, pero creo existe una necesidad de revisar las formas en que se esta evaluando a los alumnos de Lenext.”</i></p> <p>18. Esta de acuerdo dentro de los parámetros de las exigencias de la institución. Y reitera que se requiere una revisión al respecto. El maestro diseñó algunos de sus exámenes dependiendo del tipo de conocimiento que desea evaluar: exámenes si requiere evaluar vocabulario, verbos o gramática. Ya sea en modalidad oral o escrita</p>	<p>nivel de comprensión auditiva y lectura de comprensión.</p> <p>17. No existe mucha coherencia a porque el libro no está enfocado en evaluar el nivel de habilidad comunicativa del alumno. “El alumno puede obtener una buena calificación en su examen escrito si memorizó palabras o retuvo alguna información pero en una situación real, no</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

efectivo resulta su desempeño y manejo de la I2.							<i>tendrá la capacidad de hablar.”</i> 18. No está en desacuerdo con las formas de evaluar pero opina que esas formas están incompletas. Hay que evaluar la producción oral para que el alumno sea capaz de comunicar se en diferentes situaciones. Por primera ocasión, Al término de este semestre se evaluarán con una	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

DIMENSIÓN REFLEXIVA

- Elección metodológica
- Familiaridad con el método actual y
- Necesidades de entrenamiento
- Didáctico-Pedagógico

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
1. La metodología de los cursos no se ha discutido de manera formal. Sólo se refieren a ella en los libros de texto.	1. No se ha discutido profundamente. Los maestros en Lenex. utilizan una metodología ecléctica. La discusión sobre el uso del enfoque comunicativo es necesaria porque en ocasiones el libro no es claro al respecto. "La falta de discusión de una metodología clara, se refleja en la formación de los alumnos en posteriores niveles."	"Se ha hecho mención de la metodología comunicativa muy superficialmente en algunos cursos pero nunca hemos sido evaluados sobre su auténtica aplicación en el aula."	1. No se ha discutido la metodología. Solamente se ha comentado en los pasillos con los maestros cuestiones de lo que hacemos o no hacemos en clase. 2. No es innovativo porque ya tiene bastantes años "Sería bueno revisar otros métodos nuevos que se utilizan en otras escuelas y que por ahí dicen también funcionar."	1. Si se ha discutido, orientado y sugerido como usar el método comunicativo o. Se ha tratado de introducir en el curso básico, la importancia de la lectura y escritura para que no sea únicamente comunicación verbal. 2. Fue una innovación hace tiempo. "Los maestros nos hemos hecho muy cómodos con este método y no	1. Anteriormente si hubo una discusión. Pero hoy en día no estamos actualizados sobre las metodologías que debemos de usar. Se vieron temas y ofrecieron un pequeño taller de cómo utilizar los libros Interchange. "Hace falta una discusión acerca de las metodologías porque hay compañeros de trabajo que me han cuestionado sobre su uso aquí en el departamento de lenguas extranjeras."	1. Se ha discutido muy poco. "Para tener ideas, he observado a mis maestros para conocer la metodología de los cursos de ingles." 2. Hizo falta un poco la discusión previa. 3. No es una innovación porque ya no es tan nuevo. 25. Los cursos son necesarios. Que los cursos me explicaran a grandes rasgos lo que hay que hacer y no hacer, como tratar a los alumnos en el salón de clases,	- La metodología se ha discutido. - Se ha discutido el uso de la L1 en el aula puede ser una herramienta benéfica para el aprendizaje de la L2 - No es innovación. "El enfoque comunicativo no es una innovación en Lenex porque ni se le ha explotado ni adaptado al 100%. Todavía hay cosas que discutir, experimentar y llevar a cabo para ver como resultan." - En la	1-No se ha discutido la metodología. Pero se dio entrenamiento o en la licenciatura. "Ser egresados de la licenciatura nos permite elegir según nuestro criterio, la metodología que utilizamos en los cursos de ingles." 2. No es innovación, porque no es nada nuevo. Y se necesita que los maestros basen sus clases en este método para que los	1.Si se ha discutido. El uso de la metodología comunicativa a para la enseñanza de lenguas en contraste con el enfoque tradicional. 2. No es innovación porque no es algo novedoso. Ya hay otros métodos nuevos para la enseñanza de lenguas extranjeras 3.Si conoce el termino acv comunicativa. La describe como la

de otros métodos y estrategias comunicativas debido a que la experiencia ha sido el factor más preponderante en su formación académica.	una innovación. 3. Desconocimiento del término actividad comunicativa. Se utilizan dependiendo de los temas que resulten de interés para los alumnos. Las acvs. Comunicativas se llevan a cabo en forma de debates con equipos y pares de estudiantes. Son de utilidad porque ayudan a desinhibir principalmente a los alumnos de niveles principales que presentan problemas de pronunciación. 25. Los cursos son necesarios ya que desde el principio se	25. "Los cursos son importantes pero que no fueran sobre el enfoque comunicativo. Que tratan sobre otros métodos para que el maestro pudiera seleccionar y adaptarlos a las necesidades de sus alumnos." "Me gustaría mucho conocer un método que me ayude a lograr el interés de los muchachos por aprender el idioma inglés." 26. Mejor infraestructura: aulas más equipadas. Apoyo financiero para adquisición de libros y material adicional. Constante capacitación para el maestro. " Me gustaría cursos sobre uso	Se describe como una situación donde los alumnos utilicen la lengua para negociar ideas. Se sitúa a los estudiantes en un contexto para que se comuniquen con las nuevas estructuras gramaticales. Si son de utilidad aunque a veces la falta de tiempo impide extenderlas. Otro impedimento son los grupos numerosos. " El método comunicativo es obsoleto en mis clases porque hay grupos muy numerosos y es imposible monitorear el aprendizaje de todos." 25. Los cursos serían necesarios.	le damos importancia a otros aspectos de lo que el alumno debe verdaderamente estar aprendiendo en el salón." 3. No le es familiar el término actividad comunicativa. Si familiar el término actividad comunicativa a. Sin embargo explica como la utiliza: De una actividad controlada pasa a una controlada alumno que busca un lugar, pregunta a otro sobre su ubicación. 25. Hay necesidad	si implementáramos otras metodologías podría mejorar. 3. No le es familiar el término actividad comunicativa. Pero la describe como dialogar entre dos personas como maestro alumno, y alumno-alumno. 25. "Los cursos de formación son necesarios independientemente de nuestro título o diploma" Se sugiere hagan énfasis en aspectos lingüísticos de la lengua para que los profesores faciliten el aprendizaje de sus alumnos. 26. "Aunado a la capacitación continua que los maestros	que esperamos lograr con los manuales y libros de texto y nos digan cuales son los nuevos descubrimientos en aprendizaje de segundas lenguas no? " Pienso es fundamental los maestros nos actualicemos no solamente en el manejo del libro, sino en los nuevos modelos de enseñanza pero sobre todo en la metodología comunicativa. Que los cursos vayan más allá de un tallerito de cómo utilizar una conversación." 26. Que los alumnos tengan más contacto con la cultura de la lengua, destacar más la producción oral, fomentar el uso de "unscripted language"	licenciatura escucho el termin activ. comunicativa. Es información real que un individuo requiere de otro sujeto que la tiene. 25. Los cursos son importantes pero "Es obsoleto e innecesario ofertar cursos a los maestros, sin antes hacer una investigación a fondo para conocer sus necesidades en la institución donde prestan sus servicios." 26. Primero crear conciencia de la necesidad por aprender una lengua extranjera para despertar el interés. Conjunten la necesidad e	alumnos aprendan a manejar la lengua extranjera de una forma real y no enfocarse tanto en la gramática. 3. Si se conoce el termino actividad comunicativa a. Es cuando el alumno logra comunicarse en un contexto real fuera del aula. Para ello es necesario que tanto la pregunta como la respuesta sean impredecibles "unscripted language". Se utilizan de acuerdo al nivel. Ejem. Niveles	oportunidad que tiene el alumno de utilizar la lengua para genera nuevos mensajes en contextos reales o ficticios. Son de utilidad. 25. Definitivamente son buenos los cursos para superarse y aplicar el método de forma correcta en clase. "Los libros y otros materiales no nos señalan la teoría y filosofía del enfoque comunicativo a la hora de instruir." Los cursos deberían ser ofrecidos en forma de
---	---	---	---	--	---	---	---	---	--

Con grupos numerosos es muy difícil forzar a todos a expresarse y someterlos a la burla especialme nte cuando están inseguros y se equivocan. De ser el caso, se recurre a formas sutiles de corrección. “Yo trato de que esas equivocaciones, esas burlas sean más bien entre amigos y no tanto entre alumnos.”	aprendería mejor a evaluar, dividir a los alumnos aventajados, cómo impulsar a los alumnos temerosos de hablar en la 2da lengua. La idea es incorporar y mejorar la metodología para satisfacer las necesidades del curso. A través de un curso poder incorporar en el aula nuevas dinámicas, evaluar de una forma diferente y sobre todo enfatizar más el uso de la producción oral en nuestro programa de inglés sin hacer tanto énfasis en la gramática porque es lamentable toparse con	de nuevas tecnologías porque soy malísima para usar esos nuevos aparatos que hay en la actualidad.”	“A lo largo de esta entrevista me doy cuenta que hay muchos aspectos que debemos retomar porque una cosa es ver los enfoques en la licenciatura teóricamente y otra es vivirlas.”	Tener un curso que nos ilustrara como presentar las dinámicas y actividades complementarias de ejemplo: la unidad 5 del nivel 7 utilizando el tiempo justo y poder cubrir todos los aspectos y se cuida el equilibrio de las 4 habilidades..	26. La Realidad: Existen grupos de alumnos que no conocen E.U	de cursos. Que se ofrezcan de una manera practica para enseñar de una forma mas integral a nuestros alumnos. “ Para lograr alumnos mas eficientes, haz de cuenta que les enseñamos a hacer un tejido. Cada hebra del tejido representa una habilidad que el estudiante debe de adquirir. Y a la hora de poner ese tejido en la mesa, que cada hebra la vean como una integración total de esa	compartamos conocimientos, experiencias e ideas. Proponer juntos como profesores alguna idea o plan que beneficie la educación.”	lenguaje no predecible y no solamente de lenguaje y vocabulario estacionario en el libro de texto. Guiar al alumno para que busque formas de mejorar su comprensión auditiva.” Que el alumno tenga más acceso y facilidades a prácticas como en el CAALE, club de conversación, entre otros para reforzar lo que ha aprendido en el aula.	interés para desarrollar objetivos viables de aprendizaje para que resulten atractivos a los usuarios.”	intermedios e intermedios altos en pares negocian intercambian do información y las características del lenguaje deben ser impredecible s. Son de utilidad porque el alumno se ve forzado a utilizar el idioma de una manera real y se vuelve inconsciente del uso de las estructuras. Deja de pensar en la forma de hablar enfocándose más en el mensaje que quiere decir.	talleres y llevar a la práctica inmediata ese conocimiento o que tenemos sobre el enfoque comunicativo en el COTE o un diplomado en metodología . “Nos damos cuenta del impacto que causamos al no utilizar el enfoque comunicativo o debidamente en clase, cuando el alumno llega a niveles intermedio alto y nos percatamos que traen muchos vicios porque no fueron instruidos
--	---	---	---	--	---	---	--	---	---	---	---

busca retroalimentarse.	alumnos en niveles avanzados con problemas en ésta habilidad productiva.	ni tienen contacto mínimo y permanente con la L2. Promover más intercambios y contactos con otras universidades. No se sugieren más.	<i>obra de arte que quisieran tener por meritos propios.</i>	necesarios. En lugar de teorías que sean enfocados en la práctica, con ejemplos reales de cómo impartir una clase utilizando el enfoque comunicativo. <i>o. "Aunque muchos de los maestros somos egresados de la licenciatura en enseñanza del inglés, pueden existir dudas de cómo utilizar el enfoque comunicativo o en clase. O lo podemos conocer y pensar que lo utilizamos, pero a la hora de ser</i>	<i>en base a un enfoque comunicativo."</i> 26. Mayor exposición e inmersión del alumno a la lengua, privilegiar aspectos culturales del idioma y profesores mejor capacitados
25. Antes de cursos, hace falta investigación.	26. Crear cursos como ESP que respondan a las necesidades de un público específico.		26. Apoyo de la tecnología en la enseñanza de lenguas. Maestros motivadores con deseos de ser alguien significativo en la vida de sus alumnos y programas de ingles con mas tiempo para cumplir con los objetivos.		
n. Después de la investigación proceder a ofertar un curso en base a las necesidades detectadas de lo los maestros requieren.	Acceso a una buena infraestructura y ambiente agradable en el aula para aquellos alumnos que carezcan de Internet u otra tecnología en casa.				
" Yo veo los cursos obsoletos e innecesario si se previamient e no se hace investigación a fondo para conocer las necesidades específicas de los maestros de la institución donde se pretenden	"Que los alumnos sientan ganas de llegar a un aula bonita, porque nuestros salones están muy tristes."				
Finalmente, capacitación de la planta docente.					

<p><i>ofrecer.</i>"</p> <p>26. Crear conciencia en la población de la necesidad y el por que estudiar otra lengua para despertar el interés necesario. Conjuntar la necesidad e interés de los usuarios para desarrollar objetivos viables de aprendizaje que resulte atractiva para los estudiantes.</p>	<p>Promover el trabajo en equipo para compartir ideas.</p>							<p><i>evaluados no lo aplicamos realmente como debe de ser."</i></p> <p>26. Que exista un buen inventario de material complementario. Incluir la nueva metodología en clase. Concebir la clase enfocada en el alumno y solamente guiada por el instructor. Exponer a los alumnos una mayor cantidad de horas con el idioma.</p>	
---	--	--	--	--	--	--	--	---	--

DIMENSIÓN CONTEXTUAL

-Percepción cultural y contextual de la lengua

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
21. Los alumnos universitarios vienen porque les interesa sólo una calificación para promoverse y al siguiente semestre en sus carreras. En cambio, los extraños asisten a los cursos de inglés porque les interesa aprender.	21. Los alumnos asisten a los cursos porque desean hacer intercambios, postros, razones laborales; obvies, cantar, escuchar y comprender música y programas de TV de habla inglesa, etc. 22. El rol de profesora es ir más allá del contenido del libro de texto. 23 El vivir en E.U. e	21. Los alumnos son simpáticos. Los universitarios asisten por requisito en el plan curricular de sus carreras y algunos no muestran interés o entusiasmo por aprender. El resto de los alumnos asisten porque les interesa y razones laborales, estudios, viajes, etc. 22. El rol del profesor es ser un intermedia	21. Dependiente de los grupos, horarios y estudiantes. Los universitarios acuden porque el inglés es un requisito para sus carreras y no asisten ni motivados ni entusiasmados y resulta difícil motivarlos. Resaltan más los otros tipos de alumnos que vienen por iniciativa propia y tienen un objetivo de trabajo, estudios, viajes, hobbie etc. Hay de preparatoria, 3ro	21. Los alumnos de niveles avanzados independiente de la edad están motivados y muestran más interés por aprender. Tienen necesidades y un objetivo específico ya sea de estudios o de trabajo. En otros niveles son alumnos que asisten obligados por sus padres y resulta un poco mas difícil para el maestro tratar con ellos. 22. El rol como profa	21. Los universitarios asisten porque necesitan la calificación en sus carreras para pasar de semestre y titularse. Hay gente de todas las edades y ocupaciones. Hay gente que le interesa aprender por razones laborales, estudios, etc. 22. Al respecto y dice que su rol en la dimensión cultural es formativo y explicativo 23. En explicar aspectos culturales como	21. Actualmente cuenta con una población un poco reacia al inglés. Existe una población que presenta dificultades en el aprendizaje del idioma debido quizá a los antecedentes o contextos de donde provienen. Por otro lado hay grupos muy avanzados. Asisten porque les interesa graduarse de su carrera. El rol de profesor es también de cultura para que adquiera más visión de la lengua	21. Es un público heterogéneo, con múltiples intereses: Valor curricular en sus carreras, laboral,, socializar, llenar tiempo libre, el inglés esta de moda, viajes, etc. Y un mínimo porcentaje son alumnos que asisten obligados por sus padres. 22. El rol hoy en día es ser facilitador del idioma. 23. Conectar a alumnos a la 2nda lengua al ejemplificar	21. La mayoría de los universitarios estudian inglés de manera obligatoria y aunque les interese, lo perciben como una calificación que deben de obtener para pasar en sus carreras. Los extraños asisten por los más motivados porque toman la materia por gusto. En general tanto jóvenes, adultos y	21. Hay 23 tipos de estudiantes: los que vienen porque desean aprender otra forma de comunicarse, otro grupo asiste porque se les impone y necesitan la calificación aprobatoria para acreditar sus estudios y titularse y el tercer tipo de estudiante viene porque se los imponen sus padres. 22 y 23 El rol es ser un facilitador no solo del sistema de comunicación sino la cultura e idiosincrasia. 24 .Con apertura y creatividad y curiosidad. Otros muestran repudios ante ciertas circunstancias políticas y sociales y algunos estudiantes perciben la otra cultura como un modelo a seguir por encima de la propia.

percibe su rol de profesor de ingles en relación a la dimensión cultural, la maestra confunde la pregunta "acotando" la respuesta desde la perspectiva a espacial de sus alumnos, correspondiente a las carreras de estudio e intereses personales de cada uno.	Inglaterra ha enriquecido mucho este rol ya que las experiencias personales ayudan a despertar interés en los alumnos por aprender otro idioma y respetar una cultura diferente.	24. "Los alumnos perciben frustrante la cultura que rodea al inglés dentro de nuestro contexto, porque no pueden salir a producirla y ponerla en	rio para orientar al alumno a buscar información y formas de mejorar el aprendizaje de la L2 fuera del aula. .	23. Concientizado a los alumnos de la importancia de aprender el idioma inglés.	24. "Yo no doy clases de cultura pero si un tema del libro toca aspectos culturales y yo tengo conocimiento, se comenta al respecto."	24. La	secundaria, amas de casa, profesionistas etc.	22. Somos modelos de la cultura. Mostrando y cambiando la visión de las personas, ampliar horizontes a través de la lengua y la cultura extranjeras.	23. Se manifiesta de una forma explicativa a través de diferencias y similitudes de estilos de vida, hábitos y costumbres entre mexicanos y estadounidenses ejem. Los norteamericanos son más directos,	es ser un enlace para presentar la cultura y el ambiente de los países angloparlantes.	23. Dependiendo de la manera en que lo presenta el libro de texto, el maestro amplía la riqueza cultural de otros países anglófonos como Inglaterra,, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y que el idioma ingles va a ser la llave para comunicarse con hablantes de otras lenguas.	festividades, costumbres, etc.	24. Para algunos es positiva y para otros negativa	estudiada.	23. Extender los temas que presenta el libro, platicando experiencias de viajes con fotografías para ampliar el horizonte cultural.	24. Críticos y a veces cerrados a otras culturas pero en general abiertos al aprendizaje de otra cultura.	Lo básico de la cultura de la lengua meta, vivencias y experiencias, compartir la lectura y la información que los medios nos proveen con relación a la lengua extranjera.	24. Fácil y rápido en este contexto. Se involucran con el aprendizaje del idioma ingles debido al contacto con los medios, la música, vestimenta, cable, satélite, Internet y otros medios que sirven de enlace	estudiante s estudian por razones laborales, estudio, etc.	22. El rol de Prof..., es ser incluyente	23. incluir en clase la cultura del idioma ingles de los EE.UU. e Inglaterra.	Si el maestro no tiene suficiente cultura al respecto, es importante e que se informe y exponga esa dimensión a través de lecturas, revistas, videos y festividades típicas de esos
---	--	--	--	---	---	--------	---	--	---	--	--	--------------------------------	--	------------	---	---	--	---	--	--	---	---

<p>que los mexicanos podemos ser un país de primer nivel elevando nuestra estima y eliminando nuestros complejos .</p>	<p><i>práctica.</i> Sin embargo, la cercanía con el vecino país despierta el interés por las oportunidades que representan aprender una 2da lengua y su cultura. Aunque hay alumnos que lo valoran y otros que no.</p>	<p>gran mayoría se encuentra receptivo hacia la cultura que rodea al idioma inglés por la cercanía de EEUU e influencia de los medios de comunicación y entretenimiento “Los alumnos que no están receptivos hacia la cultura del idioma inglés, son los universitarios porque asisten por una obligación”.</p>	<p>breves y prácticos a diferencia de los mexicanos. 24. La mayoría muestra una fascinación por conocer la cultura del inglés por ser nuestra entidad un estado fronterizo con EE.UU y se percibe aquí en Sonora una Americanización. Por otro lado algunos muestran aversión contra las políticas anti inmigrantes y de guerra del presidente de EEUU.</p>	<p>24. La cultura que rodea el aprendizaje del idioma inglés en nuestro contexto es percibida por los alumnos de una manera muy pobre, con aulas desprovistas de una mejor infraestructura en todos los sentidos. Si fuera lo contrario, los alumnos tendrían oportunidad de manipular mas cosas por ellos mismos y enriquecería mas su experiencia de aprendizaje al ampliar esa dimensión cultural y percibiría de</p>				<p>países. 24. En este contexto universitario la cultura se percibe de una manera mas provechosa. La relacionan con el éxito, oportunidad y necesidad.</p>	
--	--	---	---	--	--	--	--	--	--

DIMENSIÓN TEMPORAL

-Tiempo y Organización de la Enseñanza

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<p>19. El tiempo no resulta suficiente para ampliar la información de las unidades.</p> <p>“Cómo es que algunos maestros hacen tantas cosas adicionales y terminar antes que yo el semestre, cuando yo soy una maestra que rara vez falta? Yo quisiera que nos dieran un curso intensivo para saber como hacerlo...”</p> <p>20. Se debería incluir por nivel un club de conversación cada 2 niveles o cada vez una o dos unidades. De esa forma</p>	<p>19. No es suficiente el tiempo porque es un cuatrimestre y hay unidades que contienen más información que otras. “Los maestros y los alumnos vivimos una agonía porque el tiempo se nos viene encima. Y me quedo pensando ¿que tanto aprendieron? Porque una cosa es machetear para salir bien en un examen. Pero a mi lo que me interesa es que fuera del aula, en la vida real podrán utilizar la L2 apropiadamente?”</p> <p>20- Para mejorar este aspecto se sugiere que se aumente 1 mes el curso o sea</p>	<p>19. El tiempo no es suficiente.</p> <p>20. Se sugiere aumentar el tiempo porque hay que trabajar con actividades complementarias para extender y reforzar las unidades.</p>	<p>19. Creo que el tiempo no es suficiente.</p> <p>20. “Hay que aceptar menos estudiantes en el aula porque el método comunicativo está concebido para grupos pequeños.”</p> <p>Otras opciones, alargar el tiempo, reducir el programa a 4 unidades por nivel con la condición de que se refuercen al máximo.</p>	<p>19. Se necesita mas tiempo y los alumnos se percatan de ello. Tiempo para que los estudiantes maduren y produzcan el conocimiento a través de su creatividad.</p> <p>20. Se sugiere trabajar en un sistema de cuatrimestres o periodos de dos semanas para organizar y dividir el material, utilizar el material complementario y visitas al CAALE.</p>	<p>19. No es suficiente el tiempo.</p> <p>20. Hacer una encuesta entre los profesores para definir la duración del curso y poder cubrir las 8 unidades.</p>	<p>19. El tiempo es más que suficiente.</p> <p>20. Hace adaptaciones a las formas de evaluar dependiendo del tipo de alumnos con los que le toca trabajar</p>	<p>19. El tiempo no es suficiente.</p> <p>20. Hacer revisión al contenido de cada unidad. Incluir solo 6 unidades y ampliar el numero de semestres</p>	<p>19. No es suficiente el tiempo debido a que los alumnos requieren de actividades que los provean de más práctica.</p> <p>20. Que los alumnos sean más autodidactas. Tener un curso más intensivo con más tareas y trabajos adicionales</p>	<p>19. No es suficiente. Hay material adicional que cubrir y no se puede.</p> <p>20. Funcionara si el curso durara 24 semanas es decir 1 semestre exactamente</p>

<p>tendría más coherencia el uso del Enfoque Comunicativo en los Cursos Generales de Inglés. “ <i>Por qué tenemos que esperar a conversación hasta que el alumno termine todos los semestres si el método que utilizamos es comunicativo?</i>”</p>	<p>realmente un semestre. También cubrir 6 o 7 unidades del libro de texto.</p>								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 3

Definiciones y Conceptos Relacionados con la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Definiciones y Conceptos Relacionados con la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Currículo Plan o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades de aprendizaje.

DLE Departamento de Lenguas Extranjeras.

EAP (English for Academic Purposes) o inglés para fines académicos. Cursos especialmente diseñados para alumnos que cursan sus materias en las cuales el idioma inglés es el medio de instrucción.

EFL (English as a Foreign Language) o inglés como lengua extranjera: el inglés que aprende la gente de una comunidad específica, pero que normalmente no es utilizado. Ejemplo: los mexicanos que estudian inglés en México.

ESL (English as a Second Language) o inglés como segunda lengua: el inglés estudiado en una comunidad, donde éste no es el idioma nativo, pero comúnmente utilizado para diferentes propósitos tales como educación, comercio, gobierno y religión. El aprendizaje del idioma inglés en la India, Nigeria, Jamaica, Fidji y en Kenia es un ejemplo de segunda lengua. (Cunningsworth, 1984). Se dice que también es ESL cuando se aprende el idioma en el país donde se habla ese idioma. E.g., inglés en los Estados Unidos.

Fonética. Rama de la lingüística que estudia los sonidos de una o varias lenguas.

Habilidades Productivas. Las habilidades que requieren la producción de la lengua tales como hablar y escribir.

Habilidades Receptivas. Las habilidades empleadas para recibir comunicación tales como escuchar y leer.

L1 También llamada lengua materna o primera lengua.

L2 La segunda lengua de estudio.

Lengua Meta. El idioma que el alumno intenta aprender como segundo idioma o lengua extranjera.

Léxico. Vocabulario.

Lengua Franca. Un idioma que es utilizado en un área o situación para facilitar la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas.

Método Deductivo. Se refiere al proceso de presentar y explicar las reglas gramaticales de una lengua, analizando ejemplos de ella.

Método Inductivo. Contrario al método deductivo, se refiere al proceso de presentar los elementos gramaticales de una lengua de lo general a los ejemplos.

Pronunciación. Emisión y articulación de un sonido en el habla; manera de pronunciar.

Programa. Esquema o plan de trabajo que explicita el diseño de un curso y el orden en el cual este se va a enseñar.

Sintaxis. El orden correcto o distribución apropiada de las palabras dentro de una oración.

Técnica. Una actividad específica para el aprendizaje utilizada en uno o varios métodos (e.g, dictado, repetición, uso de palitos de colores; etc)

ANEXO 4

Comparación de Métodos Utilizados en la Didáctica del Inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera

Método	Características	Historia	Objetivos	Técnicas de Enseñanza	Teoría	Rol del profesor	Rol del alumno	Evaluación del método
Traducción Gramatical	Enfatiza la enseñanza de la gramática de la lengua estudiada	Se volvió popular en el siglo XVIII para aprender lenguas clásicas. Meidinger (1783) fue un importante modelador de este método	No hay énfasis en el apzje. oral y auditivo. Sólo las reglas gramaticales de la segunda lengua.	Lecturas breves seguidas de lecciones gramaticales. Los alumnos memorizan las reglas. Los ejercicios se hacen en la L1 y luego traducidos a la L2. También se traduce de la L2 a la L1	La L2 es vista como un sistema de reglas. El apzje. de una lengua es una actividad intelectual que implica aprender las reglas del mismo, así como su significado a través de múltiples traducciones. La lengua materna es un referente para la adquisición de la L2	Principal autoridad en el salón. Dirige y transmite el conocimiento. El maestro no necesariamente necesita hablar en la L2	Los alumnos adoptan un papel pasivo. Hay poca interacción entre ellos y sólo prevalece la interacción del maestro hacia los alumnos	La L1 es un referente importante para el aprendizaje de L2. Las oraciones son presentadas aisladas de manera entendible. Como defecto, hay limitantes en cuanto a técnicas de práctica y sobreuso de reglas gramaticales. La pronunciación, la habilidad auditiva y oral no reciben atención alguna. Se remite más a la estructura gramatical y no al significado. No fomenta tener conversaciones con hablantes nativos.

Método	Características	Historia	Objetivos	Técnicas de enseñanza	Teoría	Rol del Profesor	Rol del alumno	Evaluación del método
Directo	Sólo utiliza la L2 como medio de instrucción en el aula. No permite el uso de la L1 ni la traducción. Se incita al alumno a practica el L2 en contextos reales	Popular en Europa de 1850 a 1900. Kelly (1969) es el autor más adecuado como fuente de información	Los alumnos Descubrirán y pondrán en práctica las reglas de la L2	La gramática se presenta inductivamente en los textos. El vocabulario y las expresiones se explican en la L2.Las preguntas y respuestas son basadas en el contenido de los textos.	La enseñanza es se apoya en la fonética, sonidos y asociación directa con objetos y personas, así como uso y producción coherente de la gramática en las disciplinas productivas.	El maestro dirige las actividades, da información, guía y usa la L2 para comunicarse con los alumnos	Hay un balance entre la interacción maestro-alumno/ alumno-maestro y alumno-alumno.	El profesor debe abandonar la L1 y no utilizarla como un apoyo para impartir la L2. Requiere de inventiva y creatividad por parte del maestro. Un instructor sin formación y experiencia puede abusar de este método sin dar oportunidad al alumno de participación oral. No funciona con grupos grandes y presupuesto limitado.

Método	Características	Historia	Objetivos	Técnicas de enseñanza	Teoría	Rol del Profesor	Rol del alumno	Evaluación del método
Audio lingüístico o Audio oral	Segrega las 4 habilidades. La secuencia de estas es: auditiva, oral, lectura y escritura. Usa diálogos para presentar el idioma. Enfatiza la repetición, mímica, y memorización de ejercicios específicos. Uso de laboratorio de idiomas. La presentación de reglas gramaticales son en secuencia y se enseñan inductivamente. Sólo se explican hasta que los estudiantes hayan practicado una tarea específica en diferentes contextos.	El término audio lingüístico fue propuesto por Brooks. Dominó la enseñanza en EE.UU durante los 40's 50's y 60's. Se basa en el enfoque directo, estructura lingüística y psicología conductista.	Para lograr la precisión en la producción de las estructuras, este método implica la práctica de ejercicios específicos en forma de tareas de repetición y sustitución.	Repetición de palabras y estructuras para que entre más grande el hábito, mayor el aprendizaje. Diálogos contextualizados del maestro o grabaciones en cassette y video sirven de modeladores de la lengua.	Se basa en la teoría conductista. Proceso de formación de hábitos: Estímulo, respuesta del alumno y recompensa o castigo del maestro al alumno. Los errores de pronunciación y gramática son corregidos inmediatamente por el profesor.	Dirige y provee buenos ejemplos de imitación y repetición a los alumnos.	Es limitado. Supeditado solamente a imitar los modelos de la L2 del profesor o un cassette, dando los ejemplos correctamente y tan rápido como sea posible. Los alumnos interactúan entre sí cuando practican una conversación.	Los estudiantes logran una buena pronunciación, pueden repetir diálogos y memorizar frases y diálogos pre-fabricados en una conversación. Pero generalmente. No pueden participar en una conversación normal con un hablante nativo y utilizar el conocimiento para comunicarse en el mundo real.

Método	Características	Historia	Objetivos	Técnica de Enseñanza	Teoría	Rol del Profesor	Rol del alumno	Evaluación del Método
Comunicativo	Los estudiantes trabajan en equipo. Negocian significados en situaciones donde una persona lo tiene y la otra no. Los alumnos se enrolan en dramatizaciones o situaciones para ajustar el uso de la lengua a aprender en diferentes contextos sociales. Los materiales y las actividades deben ser auténticos para reflejar situaciones y necesidades de la vida real. Las 4 habilidades lingüísticas se integran desde el inicio. El profesor es principalmente un facilitador de la comunicación y usa la lengua para enseñar fluida y apropiadamente.	Nace de la investigación hecha por lingüistas antropológicos: Hymes (1972) y Halliday (1973). Al principio se enfocaron en él como lenguaje y más adelante como sistema para la comunicación.	La habilidad de comunicar en el idioma a aprender y el contenido del curso, incluirá nociones semánticas y funciones sociales y no sólo estructuras lingüísticas.	La gramática puede ser presentada deductiva e inductivamente.	Fuente activa para crear significados. Por ende, algo más complejo que un sistema de reglas. Es importante para los alumnos diferenciar el porqué aprendemos (los objetivos a cumplir o a aprender en un contexto específico), del cómo lo aprendemos (utilización de diferentes estrategias y técnicas de enseñanza para cumplir con tales objetivos), así como aprender la estructura gramatical de una lengua y el uso apropiado y efectivo cuando se comunica en una lengua extranjera principalmente.	Menos dominante que en el Método Audio lingüe y Directo. Facilitador de la comunicación y buen dominio de la L2 promoviendo la comunicación durante las actividades, guiando, respondiendo preguntas de los alumnos, monitoreando su desempeño. En ocasiones involucrándole a sí mismo en alguna actividad junto con sus alumnos.	Ser principalmente comunicado, dispuestos a participar activamente para hacerse entender en el idioma estudiado, además de hacerse responsables de su propio aprendizaje.	Los estudiantes serán capaces de comunicarse tempranamente a pesar de contar con un conocimiento y vocabulario limitado del idioma estudiado.

ANEXO 5

Evaluación de los Métodos de Enseñanza

Método	Objetivo	Evaluación
Traducción Gramatical	Enseñar a los estudiantes la gramática a través de lecturas en la lengua meta	<p>La L1 es un referente importante para el aprendizaje de L2. Las oraciones son presentadas aisladas de manera entendible.</p> <p>Solamente prevalece la interacción del instructor hacia los estudiantes.</p> <p>La gramática se explica de forma deductiva.</p> <p>Como defecto, hay limitantes en cuanto a técnicas de práctica y sobreuso de reglas gramaticales.</p> <p>La pronunciación, la habilidad auditiva y oral no reciben atención alguna. Se remite más a la estructura gramatical y no al significado.</p> <p>No fomenta tener conversaciones con hablantes nativos</p> <p>Los errores no son permitidos y cuando ocurren, el maestro corrige inmediatamente o solicita a un alumno que provea la respuesta correcta.</p>

Método	Objetivo	Evaluación
Directo	Los alumnos Descubrirán y pondrán en práctica las reglas de la L2	<p>El profesor debe abandonar la L1 y no utilizarla como un apoyo para impartir la L2.</p> <p>La gramática se explica de forma inductiva. Requiere de inventiva y creatividad por parte del maestro.</p> <p>Un instructor sin formación y experiencia puede abusar de este método sin dar oportunidad al alumno de participación oral.</p> <p>El papel que juega el maestro es el de un director el cual dirige las actividades.</p> <p>El profesor o la profesora provee a los alumnos con información, guía y utiliza la lengua meta para comunicarse con sus estudiantes. Con relación al papel del alumno.</p> <p>Se alienta a los alumnos a que hablen en la lengua meta como si estuvieran en un contexto real para poder fortalecer la interacción y comunicación.</p> <p>Un principio de este método dice que las lenguas extranjeras se aprenden mejor si se involucra a los estudiantes a practicarlas en situaciones reales con hablantes nativos.</p> <p>Enfatiza la precisión y los errores deben ser corregidos en clase. El instructor incita a sus alumnos a que utilicen la auto corrección como un recurso cuando sea necesario.</p> <p>No funciona con grupos grandes y presupuesto limitado</p>

Método	Objetivo	Evaluación.
Audio lingüe	Los estudiantes deberán de practicar ejercicios específicos de repetición y substitución, diseñados para demostrar las incidencias de las reglas que ejemplifican y de alguna manera que sean fijadas en la mente de los alumnos.	<p>El profesor da ejemplos de imitación y repetición a los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes logran una buena pronunciación, pueden repetir diálogos y memorizar frases y diálogos pre-fabricados en una conversación. Pero generalmente no pueden participar en una conversación normal con un hablante nativo y utilizar el conocimiento para comunicarse en el mundo real.</p> <p>Se evita la explicación de reglas gramaticales hasta que los estudiantes hayan practicado en una variedad de contextos un ejemplo de la lengua meta que contenga un elemento específico.</p> <p>Tanto la lengua materna como el idioma estudiado deberán mantenerse separados para que la lengua materna de los aprendices no interfiera mucho con el segundo idioma.</p> <p>Otro principio señala que mientras más se repita una palabra o frase el hábito será mayor y el aprendizaje se fortalecerá.</p> <p>Se enfoca demasiado en el uso de actividades meramente mecánicas, repetitivas y aburridas para los alumnos.</p> <p>la pronunciación y errores gramaticales son corregidos inmediatamente por el profesor</p>

Método	Objetivo	Evaluación.
Comunicativo	<p>que los alumnos lleguen a ser “comunicativamente competentes”</p> <p>Lo anterior significa el poder utilizar la lengua meta en un determinado contexto social. Eso es debido a que sus objetivos son claramente comunicativos y se pone mucho énfasis en entrenar a los estudiantes a que utilicen el idioma para la comunicación.</p>	<p>El profesor debe sentar las bases para establecer situaciones entre los estudiantes con el fin de promover la comunicación y cada individuo pueda compartir sus opiniones e ideas.</p> <p>El rol del profesor es fundamentalmente el de facilitar la comunicación y para ello debe ser capaz de utilizar la L2 de manera fluida y apropiada para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>Cuando un alumno intente comunicarse, tanto su vocabulario como sus argumentos deberán ser impredecibles.</p> <p>En sus intentos por comunicarse, el aprendiz no sólo tendrá una forma o elección de qué decir sino que podrá decidir cómo decirlo.</p> <p>Involucra a los estudiantes a hacer uso de la lengua meta, aún en las primeras etapas de su estudio</p> <p>Los alumnos utilizan el idioma a través de actividades comunicativas, juegos, canciones, o más aún, a través de la representación de papeles.</p> <p>La gramática se presenta tanto deductiva como inductivamente.</p> <p>Se fomenta el aprendizaje de la L2 con el uso de situaciones y material auténtico lo más parecidos a la realidad. Es necesario también, brindarle al alumno la oportunidad de que desarrolle estrategias de aprendizaje con el fin de que logre una mejor comprensión de la lengua meta.</p> <p>Es responsabilidad del maestro asegurarse de no afectar e inhibir factores afectivos en sus intentos por corregir los errores de sus alumnos ya que podría generar en los estudiantes un inadecuado manejo de su aprendizaje y ejecución de la L2.</p> <p>No obstante este fenómeno debe ser visto como parte natural en el proceso de aprendizaje. Y ya que esas faltas son generadas por el individuo, los alumnos se vuelven más conscientes de sus errores a través del proceso llamado prueba y error.</p>