

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
VÍA MEDIOS
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

JOSÉ ALFREDO NÚÑEZ PALMA

HERMOSILLO, SONORA,

SEPTIEMBRE 2005

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26A HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
VÍA MEDIOS
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN DESARROLLO EDUCATIVO**

P R E S E N T A

JOSÉ ALFREDO NÚÑEZ PALMA

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. NORMA GUADALUPE PESQUEIRA BUSTAMANTE

HERMOSILLO, SONORA,

SEPTIEMBRE 2005

Índice

Introducción	3
1. Situación contextual	6
2 La enseñanza del Inglés	12
2.1 Fines sociales de la lengua	12
2.2 Niveles del habla	13
2.3 La enseñanza de la lengua	14
2.4 Teorías sobre la adquisición del segundo idioma	18
2.4.1 El modelo de la aculturación	18
2.4.2 La teoría de la acomodación	22
2.4.3 La teoría del discurso	22
2.4.4 El modelo monitor	25
2.4.5 El modelo de competencia variable	26
2.4.6 La hipótesis universal	28
2.4.7 La teoría neurofuncional	28
2.5 Enfoques en la enseñanza del Inglés	29
2.5.1 El método gramática-traducción o prusiano	29
2.5.2 El método directo	31
2.5.3 El método audiolingual	34
2.5.4 El enfoque comunicativo	37
3 Análisis de resultados	41
3.1 Preparación de los docentes	41
3.1.1 Asesoría que reciben como maestros de Inglés	42
3.1.2 Capacitación	43
3.2 Forma de trabajo entre los docentes de Inglés	43
3.2.1 Trabajo individual	43
3.2.2 Trabajo en equipo	44
3.2.3 Funcionamiento de las academias	46
3.3 Apoyo para los docentes del área de Inglés	49
3.3.1 Apoyo de parte de la dirección de la escuela	49
3.3.2 Apoyo de parte de la autoridad estatal y federal	51

3.4 Desarrollo de la clase de Inglés	52
3.4.1 Formas de trabajar las diferentes habilidades del Inglés	52
3.4.1.1 Expresión oral	52
3.4.1.2 Expresión escrita	54
3.4.1.3 Comprensión de lectura	56
3.4.1.4 Comprensión auditiva	58
3.4.2 Tipo de estrategias utilizadas en clase	61
3.4.3 Formas de evaluar el aprendizaje	65
3.5 Principales limitantes en su función	69
3.6 Material didáctico empleado en las clases de Inglés	73
4 Conclusiones	75
Lista de referencias	83
Apéndice	87
Apéndice 1 Transcripción de entrevistas	87
Apéndice 2 Transcripción de clases observadas	96
Anexo	107

Introducción.

“Los sueños de una generación se vuelven realidades para las siguientes” Mihály Károlyi (Hungría).

El avance tecnológico, las relaciones cada vez más cercanas entre los países del mundo en los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales, son algunos de los cambios que enfrentamos actualmente y que son necesarios mencionar para fundamentar la necesidad de aprender una lengua extranjera.

El Inglés es el idioma adoptado en nuestro país como parte del currículum oficial para que sea impartido en todas las escuelas oficiales y privadas del nivel básico y medio superior. Esto es debido a que el Inglés es el idioma más comercial en el mundo; existe una gran variedad de productos que contienen los manuales de instrucciones en este idioma, además de la cercanía que tenemos con los Estados Unidos de Norteamérica.

El Inglés en la escuela secundaria:

“Está orientado a facilitar en el alumno el manejo del idioma extranjero como una herramienta de comunicación que le permite interactuar en un entorno más amplio y al mismo tiempo a propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que formen al individuo; contribuye al desarrollo intelectual del alumno y al enriquecimiento de su acervo cultural, le proporciona puntos de contraste y de referencia que le permiten aquilatar más objetivamente, las realidades nacionales y le ayuda a la formación de un espíritu con aspiraciones universales”. (Hierro, 1994:9)

Según Tenti (1999), no se trata de tomar el lenguaje como objeto de análisis sino como un recurso comunicativo y expresivo.

Estas demandas contenidas en los planes y programas de Inglés de educación secundaria, son dignos de análisis porque en algunas escuelas no se cuenta con los materiales y las tecnologías necesarias para que los maestros se puedan apoyar en ellas y desarrollar mejor su labor.

La enseñanza del Inglés en la escuela secundaria no tiene como finalidad desplazar la lengua materna; en este caso el Español, ya que sólo se toma como segunda lengua para que el

alumno conozca a través del idioma Inglés, las costumbres y la cultura de los países de habla inglesa.

“El idioma Español es irrompible” Vargas Llosa (2002:1). El caso de Estados Unidos es el más interesante ya que señala que alrededor de 25 o 30 millones de latinoamericanos escuchan Español en las diferentes estaciones de radio y televisión, lo cual contamina su entorno, como sucede en California, lo que es un indicativo de que el Español va ganando terreno en la unión americana.

El motivo principal que impulsa a tomar la decisión de iniciar la presente investigación titulada “La enseñanza del Inglés en la Escuela Secundaria”, es analizar y describir ¿Cómo se enseña el idioma Inglés en las escuelas secundarias?, ¿Cuáles son las metodologías que se emplean en la enseñanza del Inglés y su correspondencia con determinadas corrientes educativas, como son el conductismo o el constructivismo? ¿Cuáles son los obstáculos que se les presentan a los docentes en su aplicación?, ¿Qué asesoría reciben y de parte de quién?, ¿Con qué frecuencia reciben las asesorías?, ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los maestros de Inglés acerca de la metodología propuesta por el programa?, ¿Qué tipo de estrategias aplican en el aula para consolidar los conocimientos?, ¿A qué metodología corresponden estas estrategias?, ¿Quién supervisa el trabajo de los maestros?, ¿Qué tipo de material didáctico emplean?, ¿Quién se los provee?, ¿Qué tipo de apoyo reciben de las autoridades oficiales?. Estas son las principales interrogantes que marcan la presente investigación.

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó la observación directa en el aula en 5 sesiones continuas con cada uno de los 3 maestros y 2 entrevistas aplicadas a cada uno de ellos de 2 diferentes escuelas, con la finalidad de realizar un sondeo de la situación que presenta cada una de ellas y así como cada uno de los docentes. Es pertinente aclarar que la investigación va dirigida a profesores del Subsistema de Educación Secundaria Técnica, pero debido a la negativa de algunos que no accedieron apoyar con su práctica y experiencia a la presente investigación, se solicitó al apoyo de otros Subsistemas de Educación Secundaria como el Subsistema de Secundarias Generales donde gustosos proporcionaron las facilidades para llevarla a cabo.

Las observaciones directas se realizaron en forma continua en cinco sesiones seguidas a cada uno de los docentes para que existiera la continuidad necesaria en cada una de las clases. La guía de observación utilizada corresponde a: “La evaluación psicopedagógica: fases,

procedimientos y utilización” de María José Montón Sales y Margarita Redó Dalmau (tomado de Monereo1996:291-293)

Las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo a la participación de los docentes ya que una gran mayoría de ellos se mostraron reacios a participar, lo cual imposibilitó la alternativa de hacer una selección al azar.

La tesis consta de 4 capítulos: El primer capítulo contiene la situación contextual, es decir, las escuelas que fueron objeto de la presente investigación; en el segundo capítulo, está la enseñanza del Inglés que sustenta el presente trabajo de investigación; en el tercer capítulo, está el análisis de resultados; en el cuarto capítulo se contemplan las conclusiones y por último la lista de referencias, los apéndices y los anexos.

Para un mejor entendimiento de las transcripciones de las entrevistas la explicación de los datos asentados es la siguiente: MAE1P10 (Maestro A entrevista 1 pregunta 10)

M se refiere a la maestra

A, B O C es el turno del maestro

E se refiere a la entrevista

1 se refiere al número de la entrevista

P se refiere a la pregunta

10 es el orden de la pregunta en la entrevista.

En relación a las observaciones de clase se interpreta de la siguiente manera: MAS3R5

M se refiere al maestro (a)

A es el turno del maestro (a)

S se refiere a sesión o módulo

3 es el número de la sesión

R se refiere al renglón

5 es el número del renglón

La numeración se hace por sesión y por maestro.

Capítulo 1

Situación contextual

1.1 La enseñanza del Inglés y el contexto situacional

Escuela secundaria “A”

La Escuela Secundaria A no tiene nombre, se encuentra ubicada en el sector Norponiente de la ciudad de Hermosillo, en el estado de Sonora. Su domicilio es campo verde # 87 entre las calles Unidad y Concordia de la colonia Solidaridad.

Fue fundada el 22 de agosto de 1993; inició con 2 grupos de primer grado, pero debido a la demanda estudiantil, culminó el ciclo escolar con 3, estos grupos fueron atendidos por 7 maestros, 1 prefecta, 1 secretaria y 1 orientador educativo. Actualmente atiende a 1050 alumnos en dos turnos: matutino y vespertino.

Los alumnos de ambos turnos, son atendidos por 52 docentes de las diferentes asignaturas; además se ofrecen las siguientes tecnologías: mecánica automotriz, electricidad, contabilidad, industria de vestido y computación. La escuela cuenta además con 10 administrativos y 6 intendentes.

La escuela cuenta con 19 grupos en el turno matutino y con 19 en el vespertino.

Es visitada por El inspector de la zona escolar # 6 a la cual corresponde la escuela.; quien a su vez está a la orden de su superior, el jefe del departamento de Escuelas Secundarias Técnicas.

El nivel socioeconómico de los alumnos se puede clasificar como bajo, ya que por lo general son hijos producto de madres solteras, padres divorciados, drogadictos, además que es una de las colonias de la periferia donde los índices de pobreza son muy elevados.

Principales actividades

Las principales actividades que se realizan en la escuela son:

- a) Inscripción al inicio del ciclo escolar.
- b) Eventos sociales (*día de la madre, del maestro, del estudiante, posadas*)
- c) Concursos intramuros, intersecundarias en las disciplinas de canto, danza, cartel, dibujo, académicos.
- d) Concursos deportivos (*fútbol, básquetbol, volibol*)
- e) Ceremonia de fin de cursos.

Currícula.

La escuela secundaria técnica atiende el siguiente cuadro de materias:

Primer grado

Español 5 horas semanales

Matemáticas 5 horas semanales

Historia Universal 3 horas semanales

Geografía General 3 horas semanales

Introducción a la Física y a la Química 3 horas semanales

Lengua Extranjera (Inglés) 3 horas semanales

Expresión y Apreciación Artísticas 2 horas semanales

Educación Física 2 horas semanales

Educación tecnológica 8 horas semanales.

Segundo grado

Español 5 horas semanales

Matemáticas 5 horas semanales

Historia Universal II 3 horas semanales

Geografía de México 2 horas semanales

Civismo 2 horas semanales

Biología 2 horas semanales

Física 3 horas semanales

Química 3 horas semanales

Lengua Extranjera (Inglés) 3 horas semanales

Expresión y Apreciación Artísticas 2 horas semanales

Educación Física 2 horas semanales

Educación Tecnológica 8 horas semanales.

Tercer grado

Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995

Español 5 horas semanales

Matemáticas 5 horas semanales

Historia de México 3 horas semanales

Orientación educativa 3 horas semanales

Física 3 horas semanales

Química 3 horas semanales

Lengua Extranjera (Inglés) 3 horas semanales

Asignatura opcional decidida en cada entidad (Ecología) 3 horas semanales

Expresión y Apreciación Artísticas 2 horas semanales

Educación Física 2 horas semanales

Educación Tecnológica 8 horas semanales.

Como se puede apreciar, la tecnología es a la que mayor número de horas se asigna debido al carácter técnico de estas secundarias.

Escuela secundaria “B”

La escuela secundaria “B” se localiza en el sector Norponiente de la ciudad de Hermosillo, en el estado de Sonora. Su domicilio es Margarita Maza de Juárez y Domingo del Castillo de la colonia Las Isabeles. Fue fundada el 24 de agosto de 1981; inició con 5 grupos de primer grado y 2 de segundo con un total de 666 alumnos en el turno matutino y atendidos por 50 maestros. La escuela pertenece al sistema federalizado.

Actualmente la escuela atiende a 1785 alumnos en ambos turnos con una plantilla superior a los 100 docentes. Son 21 grupos en el turno matutino y 20 en el vespertino. Cuenta con un supervisor de zona y un director escolar para ambos turnos.

La escuela cuenta también con 14 secretarías y 8 conserjes, además del servicio de enfermería.

Los talleres que ofrece la escuela son:

Electrotecnia, Dibujo Técnico, Corte y Confección, Computación y Mecanografía.

Entre las actividades más sobresalientes que en la escuela se desarrollan, se encuentran:

- a) Inscripción al inicio del ciclo escolar.
- b) Participación en eventos culturales y académicos convocados por el subsistema al cual pertenece.
- c) Participación en eventos deportivos.
- d) Participación en eventos sociales a través del club de ecología.
- e) Clausura de fin de cursos.
- f) Diferentes eventos por motivo del día de las madres, del maestro, del alumnos.

El nivel socioeconómico de los alumnos es de medio alto, ya que pertenecen a familias donde los padres en su gran mayoría son profesionistas o pequeños comerciantes.

Currícula

La currícula de las Escuelas Secundarias Generales es la misma que las de Secundarias Técnicas, sólo que en las tecnologías se destinan 3 horas de clase a la semana.

Lengua extranjera (Inglés).

Para adquirir una lengua materna, se necesita seguir con muy pocos cambios, por ejemplo un patrón común. Aprender una lengua extranjera (Inglés) implica seguir toda una gama de patrones diferentes, en donde existen influencias lingüísticas, psicológicas, geográficas, sociológicas, que son las que al final de cuentas hacen que el lenguaje sea una facultad individual, reflexiva y comunicativa, tomando además en cuenta las funciones (presentar, invitar, rechazar) que se desarrollan con sus diferentes estructuras gramaticales. Tornándose el lenguaje en dinámico, integrador y multidisciplinario.

Por lo anterior, el Inglés adquiere su calidad de instrumento, de herramienta de comunicación y es así como es utilizado para llevar a cabo los fines marcados en el programa de Lengua Extranjera en el nivel secundaria y esto a su vez permite obtener el binomio ideal de la comunicación: comprender y expresar.

Todas las áreas del currículo están destinadas, desde su enfoque particular, al desarrollo integral y armónico de los alumnos.

La Lengua Extranjera aporta a esta formación integral del alumno una especial contribución desde dos puntos de vista:

a) El primero, por su carácter instrumental, aporta la herramienta de una nueva lengua para tener acceso a diversas informaciones, ampliando el horizonte cultural;

b) El segundo, por su carácter educativo a la construcción y representación de la realidad, a la formación intelectual del alumno; y por otro, la relacionada con la concepción más abierta y de respeto hacia las diferentes formas de ver el mundo.

Para lograr estas capacidades se requiere intentar responder a las siguientes preguntas: ¿Qué enseñar y cuándo? (o el problema de contenidos y su orden) y ¿Cómo enseñar? (o qué metodología seguir), ¿Cuándo y cómo evaluar?; las respuestas a cada una de estas preguntas darán los elementos necesarios para determinar cuáles son las orientaciones didácticas que se necesitan para llevar a buen fin el proceso Enseñanza-Aprendizaje del Inglés.

Contenidos

La asignatura de Inglés aparece por primera vez dentro del plan de estudios de enseñanza básica, en el nivel secundaria, atendiendo a la necesidad de los alumnos de contar con el conocimiento de otro idioma, que por ser uno de los más hablados del mundo les permite acercarse a diferentes e importantes documentos de todo tipo generadas en Inglés y proporciona las herramientas para poder expresar sus ideas y pensamientos.

El Inglés está situado dentro del bloque de asignaturas denominado de los lenguajes junto con Matemáticas y Español.

Por otra parte, el programa de Inglés consta de tres unidades que serán desarrolladas en un año escolar, organizadas de acuerdo a funciones del lenguaje (saludar, presentar, describirse y describir a otra persona, hacer invitaciones) mismas que están presentadas por temas que marcan los contenidos lingüísticos de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Otros apartados que contiene el programa son: producciones lingüísticas que son las posibles formas gramaticales a usar de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas a desarrollar.

Los aspectos a consolidar son las fórmulas gramaticales más relevantes que deberán ser reflexionadas por los alumnos y que están dentro de las citadas producciones lingüísticas.

Por lo que respecta al vocabulario, es un conjunto de palabras que se necesitan y seleccionan para lograr cada una de las funciones del lenguaje.

Por último, aparece una serie de actividades sugeridas que es un conjunto de ideas para que los docentes las desarrollen con sus alumnos, desde luego estas pueden ser cambiadas o modificadas, enriquecidas según las necesidades e intereses de los alumnos.

Se considera que se encuentran tres tipos de contenidos:

a) Los conceptuales, que son los relativos a las estructuras y principios, estos deben ser progresivos y graduales; no debe ser la sustitución de un concepto por otro, sino el cambio de una estructura por otra;

b) Los relacionados con procedimientos, que están referidos tanto a habilidades y estrategias cognitivas como a técnicas específicas de estudio; y,

c) Los que tienen que ver con actitudes y valores, que son los que tratan de fomentar la tolerancia y la comprensión hacia otras culturas y formas de pensar y actuar y que deben estar en

la enseñanza de la Lengua Extranjera, ya que inevitablemente se enfrentan formas diversas de entender y expresar la realidad.

Las únicas partes rígidas del programa de Inglés son: los aspectos a consolidar y las funciones del lenguaje.

Escuela secundaria “A”

La escuela cuenta con 39 grupos en ambos turnos lo cual indica que se imparten 117 horas de Inglés atendiendo a tres horas por grupo semanales, mismas que están a cargo de 4 maestros. La asignatura de Inglés está constituida por una academia donde se toman las decisiones apropiadas. La academia sí funciona ya que se trabaja en equipo como lo manifiesta la maestra “A” en su entrevista: “ en equipo... en equipo” E1: p3¹

Sin embargo, no en todas se trabaja en equipo como lo afirma otro maestro en el siguiente apartado.

Escuela secundaria “B”

En esta escuela, se imparten como lo señala el programa oficial, 3 horas de Inglés a la semana. Lo cual indica que si son 41 grupos se tiene un total de 123 horas impartidas por 4 maestros distribuidos de la siguiente forma:

Maestro A con 36 horas y 6 de descarga.

Maestro B con 42 horas efectivas frente a grupo.

Maestro C con 42 horas efectivas frente a grupo.

Maestro D con 3 horas.

El idioma Inglés se maneja a través de una academia que es donde se toman los acuerdos para los incrementos de horas, cambios de turno, nombramientos de interinatos. Sin embargo, la academia funciona solamente en estos aspectos ya que en el ámbito laboral, la realidad es otra como lo expresa el maestro “B”:

“bueno en ocasionas trabajas este... en forma grupal pero cuando se necesita que tengamos que reunirnos pero generalmente todos trabajamos en forma individual” E1:p3²

Lortie (1975), señala que los maestros realizan su labor individualmente sin comunicar a otros compañeros sus experiencias adquiridas en el aula que es su campo de acción más importante.

¹ Entrevista 1: Pregunta 3

² Entrevista 1: Pregunta 3 subrayado del autor

Capítulo 2

La enseñanza del Inglés

2.1 Fines sociales de la lengua

Saussure dice: "...la lengua es un hecho social y colectivo que el hablante recibe de sus mayores como norma y modelo común" (citado en Alfa nauta temática 2001:15). En este sentido el fin social de la lengua es la comunicación entre los individuos.

El hecho de que el ser humano sea social, es debido a la necesidad de relacionarnos unos con otros para poder vivir en armonía. De esa socialización surgió la necesidad de dar a conocer y requerir información, expresar sentimientos, es decir, la necesidad de comunicarnos.

El lenguaje oral es la forma más generalizada de comunicación y desde que nacemos, la familia y la comunidad nos enseñan a usar la lengua o idioma que le es propia. A través de la lengua podemos dialogar con las demás personas. Esto significa transmitir lo que nos pasa, aconsejar, acatar, manifestar emociones y sentimientos, pedir información, entre otras. Con la enseñanza del Inglés como segunda lengua mediante el enfoque comunicativo y funcional pasa lo mismo, es decir, lo interiorizamos con la finalidad de expresar sentimientos, requerir información. El enfoque comunicativo, según Hierro (1994) lejos de producir oraciones gramaticales correctas permite que el alumno logre una competencia comunicativa es decir, en hacer uso del idioma y no cómo se estructura el idioma esto es, que el alumno sea capaz de hacer invitaciones, rechazarlas, convencer, dar instrucciones, pero de manera espontánea.

Precisamente en esto estriba lo social del idioma, en esas interacciones que se dan entre las personas para lograr una comunicación.

No formar estereotipos es otra de las finalidades sociales de la lengua. Los alumnos por lo general piensan que los estadounidenses viven muy bien porque así lo ven en los libros de textos, las revistas y los turistas; por eso, forman estereotipos mal fundados.

En el comercio, en las calles de la ciudad y en cualquier lugar donde conviven los alumnos, existen muchos elementos visuales tales como nombres de comercios escritos en Inglés; por ejemplo Jessy Burger, Kentucky Fried Chicken, Wall Mart, Home Depot, Home Center; que de alguna manera les despierta curiosidad por saber su significado. La combinación de lo visual más lo oral realza el aprendizaje en los alumnos.

En el nivel secundaria, en el programa de Inglés, "el alumno aprende el idioma como herramienta de comunicación para que interactúe con otras culturas y que propicie el desarrollo

de valores y actitudes y aquilate más objetivamente las realidades nacionales” (Hierro, 1994). En el estado de Sonora existe el programa llamado “Manos a través de la frontera”, cuyo principal objetivo es enlazar a las diferentes escuelas del nivel básico con escuelas hermanas de los Estados Unidos principalmente de los estados de California y Arizona para que de esta manera conozcan su cultura, su forma de vida y sobre todo estrechar vínculos de amistad. Por ello, ésta es una ocasión muy importante para los alumnos que participan en este programa para que practiquen el Inglés y que además conozcan la cultura de otro país diferente al nuestro.

Por eso, se pretende que el alumno sea crítico, reflexivo y analítico para poder discernir de entre una gran variedad de información que le llega de diferentes partes, a través de los diferentes medios de comunicación y lograr que no forme estereotipos.

El Inglés es utilizado como herramienta de comunicación y de reconocimiento de otras culturas (Hierro, 1994). No pretendemos que el alumno domine el Inglés como se ha expresado a lo largo de la investigación sino que a través de él, el alumno se forme un juicio comparativo entre dos naciones- México y Los Estados Unidos de Norteamérica- en los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos pero sobre todo, que utilice la lengua como instrumento de comunicación para poder expresar ideas, sentimientos y experiencias.

De acuerdo a Lomas (1993:59): “el fin social de la lengua es lograr que los alumnos sean altamente comunicativos, que conozcan la lingüística y sus usos en las diferentes formas de comunicación y el grado de formalización de esos usos”. Así mismo, “el propósito principal de enseñar una lengua extranjera en el nivel secundaria es que a través de ella exprese y comprenda ideas, que conozca más a través de su uso” (Hierro, 1994). Se refiere a que los alumnos saben en qué momento aplicar los diferentes aprendizajes obtenidos y aplicarlos en el contexto en que se encuentren y puedan de alguna manera transmitir con eficiencia el mensaje apropiado al contexto en el cual se encuentran. El maestro de Inglés ofrece una serie de alternativas en relación a preguntas y respuestas de acuerdo a diferentes situaciones que se le presenten a los alumnos de ahí que sea necesario hablar de los diferentes niveles del habla.

2.2 Niveles del habla

El tipo de lenguaje que utilizamos es de acuerdo al contexto en el cual nos encontremos y con quién estemos interactuando. Esto es, no es lo mismo que un adulto hable con un niño al cual se puede dirigir de manera informal; a que la conversación sea entre dos adultos, donde ya se exige una mayor formalidad del idioma.

Por ello la lengua presenta distintos niveles del habla pero aquí sólo se centrará la atención en dos de ellos: el nivel culto y el nivel coloquial.

De acuerdo a Chávez (1995), el nivel culto es el uso preciso del lenguaje, el establecido por las normas gramaticales. Es utilizado por académicos, científicos, técnicos e intelectuales en general. Se emplea al dictar una cátedra o conferencia, al enunciar un descubrimiento científico y al escribir un libro siempre que este no requiera utilizar la lengua coloquial. Es decir, es aquel lenguaje que se utiliza con propiedad, con gente de reconocida preparación y entre intelectuales.

Por otro lado, tenemos el nivel coloquial caracterizado por la utilización de expresiones sencillas y palabras usuales que hacen práctica la comunicación (Chávez, 1995). Se utiliza para dirigirse a amigos, parientes y para la comunicación en general. Es abundante en diminutivos, expresiones incompletas o apocopadas, neologismos y barbarismos.

El programa de Inglés propone el uso de lo formal e informal del idioma por ello es necesario hacer mención de los niveles del habla de los idiomas. Si un adulto se dirige a un niño lógicamente empleará el nivel coloquial; pero si ese adulto tiene una audiencia con el gobernador de un estado empleará el nivel formal. El idioma Inglés suele presentar varias alternativas de comunicación de acuerdo a los actores de la conversación y señala expresiones específicas para cada una de las situaciones; por ejemplo, para saludarse en Inglés entre compañeros en una escuela basta con decir “hello” o “hi”; en cambio para saludar al director o un maestro se emplea la expresión “How do you do mr x?”. Entonces el contexto y los actores involucrados en el mismo, definirán la expresión apropiada a la conversación entre las personas.

2.3 La enseñanza de la lengua

Toda lengua está formada por un código y conjunto de signos y relaciones que se establecen entre ellos; por ello se dice que la lengua está en permanente transformación.

En Español, por ejemplo, la inclusión de neologismos, americanismos, barbarismos, regionalismos, hacen por un lado más rica y variada la expresión del idioma, pero por otro lado la afecta puesto que la transforma. En México por ejemplo es muy común decir o. kay cuando queremos decir que está bien o estamos de acuerdo.

Lo mismo sucede con cualquier idioma donde los cambios generacionales le van añadiendo diferentes modismos o frases distintivas al habla de los tiempos actuales. Palabras como club, rait, parquear, watchar entre otras son muy comunes en nuestro país.

Como se aprecia, la lengua surge de la necesidad de comunicarse. En el caso del Inglés el propósito es el mismo: lograr la comunicación. Desde las primeras clases de Inglés, el maestro inicia con una serie de saludos y expresiones sociales que van incorporándose en las estructuras mentales de los alumnos y que después de varios ejercicios logran consolidar el conocimiento de las mismas. MBS2R1 “el maestro inicia la clase con un saludo en Inglés”; MCS1R1 “El maestro entró y saludó a los alumnos en Inglés”. El maestro recurre a diferentes estrategias de enseñanza de acuerdo a la naturaleza de la lección y al grado de dificultad del tema. A este respecto, los maestros opinaron lo siguiente:

MAE2P4 “por medio de ilustraciones, con materiales diversos”.

MBE2P4 “ a través de conversaciones orales y por escrito, juegos de aprendizaje”.

MCE2P4 “aplico ejercicios con los cuales me retroalimento”.

Sin embargo, en las clases observadas a la maestra A, coincidentemente no presentó ni ilustraciones ni materiales, excepto el libro de texto; en relación al maestro B, quizá aplique los juegos pero en las clases observadas no lo hizo. El maestro C fue más congruente con lo que expresó ya que sí aplica ejercicios para retroalimentarse.

Las cuatro habilidades que propone el enfoque comunicativo y funcional del Inglés a desarrollar son: comprensión auditiva, comprensión oral, escritura y lectura y los docentes las incluyen su enseñanza de distintas maneras. A pregunta hecha a los tres sobre cómo trabajan la comprensión auditiva éstas fueron sus respuestas:

MAESTRA A: “la comprensión auditiva pues por medio de ejercicios ¿no?. Hablándoles, haciéndoles preguntas en Inglés para que ellos vayan...vayan...vayan desarrollando esa comprensión auditiva haciéndoles preguntas o que ellos mismos se hagan preguntas a otros” (E1P8). A continuación, algunos de los momentos observados en clases donde efectivamente los maestros aplican la técnica de preguntarse unos a otros para lograr el objetivo.

MAS1R13 “la maestra da instrucciones para que se presenten uno a otro” en otro momento, MAS1R16,17 “la maestra pasa una pareja al frente donde ella (La maestra) presenta en Inglés, a uno de ellos como su amigo y el alumno la presenta a ella. En relación a la respuesta vertida por el maestro A, el maestro B también utilizó la misma estrategia en sus clases como se observó en los siguientes ejemplos:

MBS1R16-18 “el maestro pide a los alumnos que escriban 5 preguntas con sus respectivas respuestas; les da 10 minutos para que las elaboren y los 10 minutos restantes los utilizará para

practicarlas en parejas”. En otro momento de las clases observadas se presentó lo siguiente: MBS4R10, “el maestro pide que lo hagan en parejas...”

MAESTRO B: “bueno aquí este...generalmente con el poco material que nos proporciona la dirección y digo la secretaría en su generalidad este...nosotros lo manejamos pues aplicando varias técnicas ¿no?; estrategias dentro del aula ¿no?. Este... al principio pues uno como maestro empieza diariamente a manejarles este... contextos diarios de que lo tengan que ver o que escuchen digamos en todo el... a lo largo del año para que lo vayan adentrando a lo que es una clase de Inglés no que ellos entren a un aula y no lo manejen en el sentido de y ahora nos toca Inglés ahora si abran los libros sino que ellos desde el momento en que entran a una clase vean un cambio en lo que es una clase de Inglés a una totalmente en Español yo esto pues... yo finalmente lo manejo en repeticiones en estarlo hablando y ellos lo poquito que puedan entender me lo puedan contestar ¿no? Un nivel mucho muy bajo muy bajo como las presentaciones ¿no?. (E1P8).

A pesar de lo expresado por el maestro con respecto al uso limitado del libro, la práctica lo delató, ya que en varias ocasiones recurrió a este material didáctico de apoyo para realizar alguna actividad o utilizarlo como consulta como se expone a continuación en los siguientes ejemplos: MBS1R11 “el maestro recurre al libro para apoyarse y escribir otras palabras”. MBS4R3 “el maestro da instrucciones en Inglés para que abran el libro...”.

Sin embargo, como se observó en las clases del maestro A, éste también utilizó el libro en algunas ocasiones como se presenta a continuación: MAS2R6 “por primera vez da una orden en Inglés open your books”; MAS5R5 “la maestra toma su libro...”; MAS5R8 “da una instrucción en Inglés open your book on page 74”, en relación al maestro C éste no utilizó el libro en las 5 sesiones observadas. Por lo observado en las clases de los maestros A y B, utilizan frecuentemente el libro en sus clases.

MAESTRO C: “ la auditiva la trabajamos a la par que la expresión escrita mediante enunciados prácticos que se le dictan al alumno y ellos tienen que escribirlos ya sea en el pizarrón o en su cuaderno también como le digo pues ponemos en práctica ambas habilidades escuchar y escribir a la vez. Como referencia cabe señalar que los maestros A y B son egresados de Escuela Normal Superior y el maestro C sólo cuenta con preparatoria y cursos de Inglés, lo cual indica que no cuenta con la didáctica, ni la pedagogía necesaria para la enseñanza del idioma Inglés. A pesar que el maestro A solamente cuenta con 2 años de servicio lo observado en

sus clases, difiere mucho a lo expresado por Ball (1984), donde señala que debido a que el maestro novato cuenta con la metodología más actualizada, está familiarizado con las últimas innovaciones, por ese hecho el maestro enseña mejor; sin embargo, en las clases observadas, el maestro C aplica la misma metodología que los demás maestros sólo que motiva más a los alumnos y esto redundaría en un mejor aprendizaje. Ejemplo de lo observado en clase: MCS4R8,9 “pide el maestro la participación de los alumnos y el que lo haga le asignará notas buenas en la lista” Por otro lado, Richardson (1990), señala que la experiencia es un maestro extremadamente poderoso ya que a pesar de que el maestro C no cuenta con la pedagogía ni la didáctica necesaria para ejercer su función como maestro, el tiene ya 18 años de servicio como el mismo lo señala en (E1P1).

Como se puede apreciar, son diferentes las técnicas que utilizan los maestros en la enseñanza de alguna de las habilidades que proponen los planes y programas de Inglés. Algunos utilizan la repetición, otros recurren a los diálogos, dictado de oraciones, elaboración de oraciones por cuenta del mismo alumno; en fin, es la creatividad del docente la que hace posible que se logren los objetivos de enseñanza o que fracasen.

Es trascendente saber qué estrategia o método utiliza el docente en sus clases para lograr los objetivos del programa ya que como lo cita Zabalza (2003:22), “un buen profesor es el que hace su trabajo con responsabilidad, dedicación y conocimiento de causa”; además, el maestro presenta diferentes situaciones reales para ubicarlos en un contexto específico acorde a lo que van a enseñar; por ello, Hamman (1998), puntualiza que al alumno se le tiene que presentar diferentes actos de aprendizaje, disponerle una gran oferta de aprendizaje y de situaciones de aprender ya sea a través de la vida cotidiana (personajes famosos, artistas favoritos, canciones de moda) o situaciones que sean propuestas por los mismos alumnos para que se les motive y logren participar más en su aprendizaje. Los maestros B y C señalan lo siguiente en (E1P5):

Maestro B advierte “la ventaja que aquí se le encuentra es que el alumno está en contacto directo con cosas cotidianas que vive normalmente, vivencias propias, vivencias personales, etc”.

Maestro C explica “en este enfoque la ventaja que le encuentro es que al alumno se le enseñan más cosas, cosas más prácticas ¿no? En situaciones que puede aplicar en la vida cotidiana más reales”. Sin embargo, a pesar de estar conscientes del hecho de que son sus experiencias personales de la vida cotidiana, los maestros recurren a temas que no son tan cotidianos como pedir que traduzcan la biografía de Morelos (MCS5R2).

Por otro lado se observó que los docentes aplican frecuentemente el método audiolingual, que se caracteriza por dar oraciones prefabricadas para que los alumnos las repitan como si estuvieran en un real contexto de comunicación; además no se les permite que elaboren sus propias estrategias de aprendizaje, ya que están supeditadas a las que el maestro les presenta. No obstante lo anterior, los maestros pretenden aplicar el enfoque comunicativo, pero deben dejar que los alumnos escojan cómo desean participar y el maestro deberá saber que será un facilitador y guía en el proceso. Además, la comprensión auditiva requiere de radiograbadoras para que los alumnos ejerciten dicha habilidad y todo indica que los maestros carecen de este importantísimo material didáctico.

2.4 Teorías sobre la adquisición del segundo idioma

En el presente trabajo de investigación no fue prioridad indagar cómo aprenden los alumnos, sino más bien, observar cómo enseñan los maestros la materia de Inglés específicamente; pero, debido a que en el proceso enseñanza-aprendizaje la relación maestro (enseñante) y alumno (aprendiz) es un binomio inseparable, en este apartado, se hace mención de las diferentes teorías de aprendizaje de un segundo idioma, ya que es precisamente la adquisición de un idioma extranjero (Inglés) el que se trata de aprender en las escuelas secundarias. Por esta razón se exponen a continuación dichas teorías de aprendizaje en la adquisición de un segundo idioma:

2.4.1 El modelo de la aculturación

El proceso de adaptación a la emigración es algo dinámico, con diversas etapas, Durante este periodo los miembros del grupo de emigrantes se exponen a conflictos al tratar de adaptarse a los cambios culturales. El modelo de aculturación descrito por J.W. Berry y U. Kim encuentra que puede haber cuatro tipos de adaptación cultural. Ellas son "integración", "asimilación", "rejección" y "marginalización".

La "integración" es el resultado de la retención en la cultura de origen y el deseo de tener relaciones satisfactorias con la población del país al que se emigra. La "asimilación" resulta cuando la persona que emigra decide olvidarse de su propia cultura nativa y decide tener relaciones positivas con el grupo cultural mayoritario del país al cual se emigra.

La "rejección" se observa cuando la persona que emigra decide retener su cultura nativa y a la vez decide no tener relaciones positivas con el grupo de la nación a la cual se emigra.

La "marginalización" es el resultado del rechazo de la cultura nativa por la persona que emigra, así como la decisión de no tener contactos positivos con el grupo de la nación a la cual emigra.

La fase de adaptación a la nueva cultura en que uno se encuentre va a condicionar mucho el grado de estrés al que está sometido y consecuentemente el grado de patología mental que va a desarrollar. Flores et al (2000)

Definida por Brown (1980) como el proceso de llegar a adaptarse a una nueva cultura. La premisa central del modelo de la aculturación es la adquisición del segundo idioma pero esto es sólo un aspecto de la aculturación y el grado en que un aprendiz se adapta por asimilación cultural al idioma meta y el grupo controlará el grado en el que adquiere el segundo idioma . Schumann (1978).

La distancia social es el resultado de un sinnúmero de factores que afectan al aprendiz como elemento de un miembro social en contacto con el grupo del idioma meta. La distancia psicológica es el resultado de varios factores afectivos que conciernen al aprendiz como individuo.

Schumann (1978), enlista varios factores que determinan la distancia social y psicológica. Las variables sociales gobiernan ya sea que la situación de aprendizaje sea buena o mala. Un ejemplo de situación de aprendizaje bueno es cuando:

a) El idioma meta y los grupos que adquieren la segunda lengua se identifican en términos sociales.

b) El idioma meta y los grupos que adquieren la segunda lengua están motivados para aprender.

En las observaciones se pudo apreciar la ansiedad por aprender el idioma a través de los siguientes ejemplos:

MAS1R5-7 "la maestra dice dónde utilizar los pronombres en las oraciones y un alumno le pide que los pronuncie y la maestra accede".

MCS2R8,9 "los alumnos están atentos a la clase y participan en ella". Para lograr la motivación en la enseñanza el Inglés, los maestros recurren a las diferentes estrategias como se observó en

MCS1R14,15 “el maestro elabora una oración en Inglés, ofreciendo 2 puntos a quien traduzca bien la oración...”. El maestro frecuentemente motiva a la participación a través de notas buenas en las listas; en otro momento de la observación (MCS3R11-13) “entra el maestro al aula y pide a los alumnos que elaboren enunciados utilizando el tema recién visto, les dice que les va a asignar notas buenas a los primeros 6 que terminen el trabajo”.

c) Ambos grupos esperan que el que adquiere la segunda lengua comparta habilidades y técnicas con el grupo de la lengua meta.

d) El grupo de adquisición de segunda lengua es pequeño y no muy integrado.

Los grupos investigados son superiores a los 45 alumnos por lo cual contrasta con lo que se dice en el punto (d) en relación a la cantidad.

e) La cultura del grupo de adquisición de segunda lengua es congruente con la del grupo de la lengua meta.

f) Ambos grupos tienen actitudes positivas.

g) El grupo de adquisición de segunda lengua concibe permanecer en el área del idioma meta por un período prolongado.

Un ejemplo de situación mala de aprendizaje es cuando las condiciones son opuestas a las descritas anteriormente.

Los factores psicológicos naturales son afectivos e incluyen:

-El choque del idioma

-El choque cultural

a) La motivación, en algunas clases no existe la motivación necesaria para que los alumnos participen en ella y mantengan la disciplina como lo demuestra el siguiente ejemplo de observación de clase MAS5R22,23 “un alumno golpea una silla con una varilla y el ruido se parece al que hace la chicharra que anuncia la salida de clase”. De acuerdo a Hitzing (1999: 176),

“hay alumnos que en sentido figurado (se van por las ramas) en vez de participar y cooperar en su clase, (cortan) la clase, se mecen en las butacas o corren por el aula porque esta conducta les resulta más remuneradora que la de cooperar y realizar su trabajo escolar”

b) El límite del egoísmo.

La distancia social y psicológica influyen en la adquisición del segundo idioma al determinar la cantidad de contacto con el idioma meta que el aprendiz experimenta y también el grado en que el aprendiz está abierto a esas entradas (inputs) disponibles.

El programa de Inglés marca solamente 3 horas semanales y los maestros se quejan de que es muy poco el tiempo que se asigna a la materia; así lo hacen ver en sus respuestas:

MAE1P12 “El tiempo. El tiempo que es muy poquito 3, 3 módulos a la semana porque lo real cada módulo es de 45 minutos lo real 2 horas 15 minutos a la semana no se pueden desarrollar todas esas habilidades porque por ejemplo unos tienen los lunes 45 minutos y ya no vuelven a tener hasta el miércoles una hora y media y ya no vuelven a tener hasta el siguiente lunes, entonces si es difícil el limitante es el tiempo, el tiempo”.

Por su parte el MCE1P12 comenta “sería una de ellas una limitante sería la falta de tiempo ¿verdad? Donde los módulos, (suena el timbre) duran 50 minutos; bueno entre comillas 50 minutos, aunque no dura eso en la práctica”.

En las Escuelas Secundarias Técnicas los módulos son de 45 minutos y en las Escuelas Secundarias Generales son de 50 minutos ya que en las Técnicas la carga pesada de horas está en las tecnologías.

La mayor parte del tiempo los docentes lo pasan en el aula (Hardgraves (1996)); por ello este elemento es un factor muy importante en la estructuración del trabajo de los profesores; aunado a ello, los profesores tienen que planear sus clases, realizar actividades extras encomendadas por la dirección de la escuela, reuniones oficiales y sindicales.

De acuerdo a Flanders (1997), el tiempo que se les dé a los alumnos para que aprendan destrezas debe ser largo para que las incorpore a sus estructuras cognitivas y las desarrolle a través de las interacciones con los demás alumnos. Por eso, de acuerdo a estos autores, para aprender un idioma extranjero se requiere de mucho tiempo y de disposición del maestro en brindar una enseñanza de calidad, y por parte del alumno una gran voluntad de aprender.

Los maestros además, del trabajo en el aula atienden actividades extraescolares que restan tiempo de su labor docente como se observó en los siguientes momentos:

MCS5R,7-10 “ al maestro lo mandan llamar de la dirección para entregarle boletos de una rifa que organiza la sociedad de alumnos para que los venda entre los alumnos del grupo que asesora”. El maestro perdió alrededor de 15 minutos en ir a la dirección y volver por ello, la actividad no se finalizó. Además otro factor que quita tiempo a los docentes en sus clases son las

constantes interrupciones por parte de alumnos de otros grupos e incluso del personal de la misma escuela como se anota en los siguientes momentos de las clases observadas: MCS5R7 “al maestro lo mandan llamar de la dirección”; MCS3R10,11 “mientras tanto, el profesor se encuentra platicando afuera con otro compañero”; MBS1R14,15 “ el maestro explica y un conserje de la escuela lo llama para jugarle una broma”; MBS4R1,2 “el maestro se para y sale ya que le hablaron algunas alumnas de tercer grado”; MBS5R3 “llaman al maestro de afuera” (4:35-4:40); MAS3R2,3 “un maestro la llama y sale”; MAS4R2,3 “de nuevo otro maestro le pide salir”; MAS5R21 “llaman a la maestra y sale”

2.4.2 La teoría de la acomodación

La Teoría de la Acomodación comparte ciertas premisas con el Modelo de la Aculturación pero también difiere de éste en un sinnúmero de formas significativas. Así como Schumann (1978), Giles (1982) se preocupa por explicar el éxito de la adquisición del idioma, ambos buscan la respuesta en la relación que sostiene el grupo social del aprendiz y la comunidad del idioma meta.

Schumann (1978), explica estas relaciones en términos de variables que favorecen realmente la distancia social, Giles (1982) lo hace así en términos de distancia social comprendida. Además, argumenta que es como el grupo social del aprendiz se autodefine en la relación con el idioma meta de la comunidad que es importante para la adquisición del segundo idioma. También donde Schumann (1978), parece tratar la distancia psicológica y social como fenómeno absoluto que determina el nivel de interacción entre el aprendiz y los hablantes nativos. Giles (1982), ve las relaciones del grupo social del aprendiz como tema de constante negociación durante el curso de cada interacción.

MBS1R22,23 “el maestro forma equipos para desarrollar ejercicios orales...”.

MCS5R2,3 “se pone de pie y pide a los alumnos que traduzcan la biografía de Morelos que les entregó en copias para que realicen el ejercicio en equipos de cinco alumnos”.

2.4.3 Teoría del discurso

Proviene de una teoría del uso del idioma, en el cual la comunicación es tratada como la matriz del conocimiento lingüístico que el desarrollo del idioma debería ser considerado en términos de cómo el aprendiz descubre su significado potencial participando en la comunicación.

Así es como Halliday (1975), ve la adquisición del primer idioma. Debido a la estructura del idioma es así mismo un reflejo de las funciones a las que sirve, puede ser aprendido a través de saber cómo comunicarse a través de la comunicación con otras personas (Cherry, (1979), los niños realizan acciones en el mundo y desarrollan las reglas de las estructuras y el uso del idioma.

Los conocimientos previos y las experiencias con las que cuentan los alumnos son básicos para concretar el aprendizaje (Benner, 1998). Sin embargo, la ayuda del maestro en la comprensión del mundo y en la utilización del idioma estudiado es básica para lograr un mejor aprendizaje. En diferentes momentos los maestros ayudan en la utilización del idioma como se observó en (MCS5R6) “el maestro le explica al alumno la importancia de las traducciones” y en otro momento se observó lo siguiente (MBS1R11,12) “el maestro repite en Inglés las palabras escritas y pide a los alumnos que lo sigan en la pronunciación”.

El desarrollo, de acuerdo a Rogoff (1993), se construye a través de la interiorización que el alumno hace de los conocimientos compartidos con el maestro, por lo tanto, los alumnos no aprenderían Inglés si no se les expusiera al lenguaje por parte del maestro. Al respecto se observó lo siguiente:

MAS1R1 “la maestra explica los pronombres demostrativos”;

MAS1R5,6 “la maestra les dice dónde utilizar los pronombres en las oraciones”;

MAS5R9 “la maestra explica el uso de *on the corner, next to, across from*”;

MBS1R11,12 “el maestro repite en Inglés las palabras escritas y pide a los alumnos que lo sigan en la pronunciación”;

MBS1R19,20 “al observar que algunos alumnos no entienden, el maestro se dispone a explicarles de nuevo”;

MBS2R9 “ pide a los alumnos que repitan”;

MBS3R10,11 “pide a los alumnos que pronuncien algunas expresiones gramaticales”;

MBS4R9, “después el maestro lee todo el texto en Inglés y de manera general les explica de qué trata”.

MBS5R4,5 “surgen dudas de los alumnos y con paciencia explica cada una de ellas”. MCS1R19 “vuelve a explicar a los que no le entendieron”;

MCS2R9 “explica una clase exclusivamente de gramática”;

MCS5R6 “el maestro explica la importancia de las traducciones e inicia la actividad”.

Los principios de la Teoría del Discurso propuestos por Hatch, (1978) son:

a) La adquisición de un segundo idioma sigue una ruta natural en su desarrollo sintáctico.
b) Los hablantes nativos ajustan su discurso para negociar significados con hablantes no nativos.

c) Las estrategias de conversación usadas para negociar el significado y la entrada (input) ajustada resultante, influyen en el porcentaje y la ruta de la adquisición de la segunda lengua en un sinnúmero de maneras:

- El aprendiz adquiere la gramática del segundo idioma en la misma disposición de la del orden de frecuencia de varios rasgos en la entrada (input).

- El aprendiz adquiere comúnmente fórmulas dadas y después analiza sus componentes.

- Al aprendiz se le ayuda a construir oraciones verticalmente, las estructuras verticales son las precursoras de las estructuras horizontales.

-De esta manera, la ruta natural es el resultado de aprender cómo mantener una conversación.

Hatch (1978), advierte que no hemos sido capaces de mostrar si elaborando mensajes más simples o más transparentes promovemos el aprendizaje del idioma. Se refiere a que si se les enseña lo elemental de una lengua se promueve el aprendizaje ya que entre más fácil sea asimilarlo, hay más disposición de aprenderlo por parte del alumno.

En relación a este punto, en la entrevista 1, pregunta 11 refiriéndose a la expresión escrita, el maestro B se expresó de la siguiente manera:

“Bueno este punto yo lo trabajo de diferentes formas. Este... primero cuando son jovencitos que apenas se están integrando con el idioma les doy poquito vocabulario y con ese vocabulario lo manejas, este... de forma oral y también de forma escrita ya después que lo hayamos manejado de forma escrita este... hago enunciados en forma oral y luego lo llevo al plano de la escritura en el pizarrón y ellos ya lo están manejando ¿no?. Cuando lo manejo en relación con una conversación entonces primero este... lo hago en forma oral lo repiten ellos este... lo pronuncian y luego lo llevamos al plano de la escritura ya que ellos lo hacen en el pizarrón este... inventan ellos una conversación con cualquier jovencito para que ellos más que nada este... se vayan integrando con cualquier conversación a nivel elemental ¿no?”.

La Teoría del discurso así como las anteriores no consideran la naturaleza de las estrategias del aprendiz responsable de la adquisición del segundo idioma. Cuando Hatch (1978), habla de procesos, se refiere a procesos externos- los que son observables en la interacción cara a cara- no a procesos internos que pueden ser solamente deducidos por la forma como los aprendices actúan.

2.4.4 El modelo monitor

Es probablemente la más comprensible de las teorías existentes y es comprensible si tomamos en cuenta lo siguiente:

El Modelo Monitor consiste de cuatro hipótesis centrales. Además hace referencia a un sinnúmero de otros factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua y que se relacionan con las hipótesis centrales.

Cinco hipótesis

a) La hipótesis de la adquisición del aprendizaje

Es aplicable al proceso de internalización del conocimiento del nuevo idioma, para almacenar este conocimiento y también usarlo en representaciones reales.

La adquisición ocurre subconscientemente como resultado de establecer una comunicación natural donde el enfoque está sobre el significado. El aprendizaje ocurre como resultado del estudio consciente de las propiedades formales del idioma.

En la actuación, el conocimiento adquirido sirve como el punto de partida para iniciar ambos la comprensión y producción de expresiones. El conocimiento aprendido está disponible para usarse solamente por el monitor.

b) La hipótesis del orden natural

Recurre a las investigaciones literarias de la adquisición de una segunda lengua la cual indica que los aprendices deben seguir un orden más o menos invariable en la adquisición de aspectos gramaticales formales. La hipótesis afirma que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden previsible. De esta manera cuando el aprendiz esté comprometido en tareas comunicativas naturales manifestará el orden estándar. Pero cuando esté comprometido en tareas que requieran o permitan el uso del conocimiento metalingüístico emergerá un nuevo orden.

c) La hipótesis monitor

El monitor es el recurso que los aprendices usan para redactar el desempeño de su idioma.

Krashen (1983), da tres condiciones para su uso:

- Debe haber tiempo suficiente.
- El enfoque debe ser en la forma y no en el significado.
- El usuario debe saber la regla.

d) La hipótesis entrada (input)

Esta hipótesis señala que la adquisición se da como resultado del grado de entendimiento que el aprendiz tiene y que es más alto que el nivel actual de su competencia. La entrada que se comprende en el aprendiz, automáticamente estará en el nivel correcto.

e) La hipótesis del filtro afectivo

Krashen (1983), incorpora la noción de filtro afectivo propuesto por (Dulay y Burt 1977 citado por Krashen (1983)). El filtro controla con qué tanta entrada (input) (conocimiento) el aprendiz se pone en contacto y qué tanta de ésta asimila. Es afectivo porque los factores que determinan su fuerza tienen que ver con la motivación del aprendiz, con la confianza en sí mismo o el estado de angustia.

Los aprendices con alta motivación y confianza en sí mismos y con bajo nivel de angustia tienen filtros bajos y por consiguiente obtienen suficiente entrada (input) conocimiento. Los aprendices con baja motivación, poca confianza en sí mismos y alto nivel de angustia tienen filtros altos y por lo tanto reciben poca entrada (input) conocimiento y permiten menos flujo de acceso. El filtro afectivo influye en el rango de desarrollo, pero no afecta el camino. En la práctica de los maestros observados se pudo detectar este aspecto:

MAS2R15,16 “una alumna le pide por favor que vaya a su lugar para que le explique más y la maestra accede gustosa”.

MCS2R6,7 “otro alumno pregunta al maestro si no los va a felicitar por ser día del niño y el maestro lo hace con gusto”.

2.4.5 El modelo de competencia variable

Esta teoría fue propuesta por Ellis (1991). El modelo se basa en dos distinciones: una que se refiere al proceso del uso del idioma y la otra al producto. La teoría también propone explicar la Adquisición del Segundo Idioma (ASI) dentro del marco del uso del idioma. En otras palabras, dice que la manera en que se aprende es un reflejo de la manera en que se usa.

El producto del uso del idioma comprende un continuo tipo de discurso que va desde uno totalmente improvisado hasta otro totalmente planeado.

El discurso improvisado es aquel que carece de premeditación y preparación. Se asocia con la comunicación espontánea, con la conversación diaria.

El discurso planeado es el discurso preparado antes de su expresión. Requiere meditación conciente y proporciona la oportunidad de ejercitar contenidos y expresiones. Ejemplos: una lectura preparada, o un escrito cuidadoso.

El proceso del uso del idioma se entiende en términos de la distinción entre conocimiento lingüístico (o reglas) y la habilidad para usar este conocimiento (procedimiento).

Widdowson (1984), se refiere a la competencia como un conocimiento de reglas y a la capacidad como un conocimiento de procesos implicados en el uso de esas mismas reglas para elaborar discursos. Señala que el estrecho concepto de competencia lingüística ha sido ampliado para incluir tanto el uso apropiado como el uso correcto. Pero argumenta que aun esta perspectiva ampliada de la competencia no informa de la habilidad del usuario del idioma para crear significados para explotar el potencial inherente en el idioma para modificaciones continuas Widdowson (1984). Por esta razón agrega el término capacidad. El usuario del idioma hace que las reglas lingüísticas que conoce funcionen explotándolas en ambas relaciones: el contexto situacional y el lingüístico.

El producto es el resultado de cualquiera de las siguiente características o ambas:

a) Una competencia variable en la cual el usuario posee un sistema de reglas heterogéneas.

b) Una aplicación variable de uso de procedimientos para un conocimiento real del discurso.

El Modelo de la Competencia Variable de la (ASI) señala que ambas (a y b) ocurren; además señala que se relacionan.

Para resumir, las características del modelo aquí expuesto son:

- Existe un conocimiento almacenado que contiene reglas de interlenguaje variable de acuerdo a qué tan automáticas o que tan analizadas están las reglas.

- El aprendiz posee una capacidad para el uso del idioma que consiste en un discurso primario y secundario y procesos cognitivos.

- La actuación del (ASI) es variable como resultado de los procesos primarios empleando reglas no analizadas del (ASI) que son utilizadas en el discurso no planeado o de los procesos secundarios empleando reglas analizadas en el discurso planeado

El desarrollo ocurre como resultado de:

a) La adquisición de reglas nuevas del (ASI) a través de la participación en varios tipos de discursos.

b) La activación de reglas del (ASI) que inicialmente existen en cualquier forma no analizada - no automática - o en una forma analizada, así pueden ser usadas en el discurso no planeado.

2.4.6 La hipótesis universal

La hipótesis universal provee un interesante informe de cómo las propiedades lingüísticas del idioma meta y el idioma materno del aprendiz puede influir en el curso de su desarrollo. El valor de esta teoría para la (ASI) es doble:

- Enfoca su atención en la propia naturaleza del idioma-meta, prestando atención al reclamo de Wode (1980), que el dispositivo lingüístico usado en un idioma dado, son las variables principales que determinan la secuencia lingüística y,

- Provee una reconsideración persuasiva y sutil de transferencia como factor importante en (ASI).

2.4.7 La teoría neurofuncional

Lammendella (1979), define el ámbito del Enfoque Neurofuncional como una perspectiva de esta misma naturaleza en los intentos del idioma para caracterizar los sistemas de procesamiento de información neurolingüísticas responsables del uso y desarrollo del idioma.

La premisa básica del punto de vista neurofuncional del (ASI) es que “existe una conexión entre la función del idioma y la anatomía neural”. Sin embargo, es importante reconocer que Hatch (1978), señala que no existe una caja negra para el idioma en el cerebro. No es posible identificar con certeza qué áreas del cerebro se asocian con su funcionamiento. De ahí que sea mejor hablar de la contribución relativa de algunas áreas más que de otras bajo ciertas condiciones. Seliger (1982), indica que el cerebro de los adultos nunca pierde totalmente la plasticidad que tenía en la infancia, permitiendo que en caso de dañarse áreas específicas, las funciones asociadas con esas áreas no se pierdan irremediamente siendo transferidas a otras áreas.

Lammendella (1979), distingue dos tipos de adquisición del idioma:

a) La adquisición del idioma primario y

b) La adquisición de un idioma secundario.

La adquisición del idioma primario se encuentra en la adquisición de uno o más idiomas del niño de 2 a 5 años.

La adquisición de un segundo idioma se subdivide en:

a) La adquisición de un idioma extranjero (el aprendizaje formal de un segundo idioma en el aula) y

b) La adquisición de un segundo idioma después de la edad de 5 años.

Además, señala dos sistemas como particularmente importantes para el funcionamiento del idioma:

- La jerarquía de la comunicación: Es responsable del idioma y otras formas de comunicación interpersonal.

- La jerarquía cognitiva: controla una variedad de información cognitiva procesando actividades que son parte también del uso del idioma.

Lammendella (1979), pretende que (ASI) puede ser explicado neurofuncionalmente con referencia a (a) que sistema neurofuncional es usado - la comunicación o el cognitivo. Y (b) en que nivel dentro del Sistema Neurofuncional sea empleado.

2.5 Enfoques en la enseñanza del Inglés.

Diferentes enfoques se han empleado en la enseñanza del idioma Inglés, sin embargo, en los nuevos planes y programas de estudio, el enfoque propuesto es el comunicativo y funcional. Por ello, se hace una breve referencia de cada uno de ellos así como de sus características y el rol que juegan los maestros y los alumnos respectivamente.

2.5.1 Método gramática-traducción o prusiano

En la enseñanza del Inglés se han utilizado diferentes metodologías; el método gramática-traducción también llamado prusiano, cuyo característica fundamental es que se basa exclusivamente en los aspectos escritos de la lengua, esto es, la lectura y la escritura. Basta con enseñarle a los alumnos reglas gramaticales y sus aplicaciones para que aprendan a leer y escribir en el idioma estudiado.

“Este método de gramática-traducción fue el más utilizado desde mediados del siglo XIX hasta los años 50’s de nuestro siglo en el Continente Americano, así como en Europa. Pronto fue reemplazado por el método Audiolingual que fue muy usado en la segunda guerra mundial como un componente del método del ejército” (Enseñanza de lenguas extranjeras SEP 1995:58).

Los principios de este método según Larsen y Freeman (1986), señalan que los estudiantes limitarán el estudio de otro lenguaje a su literatura y a las bellas artes. Si los alumnos son capaces de traducir de su lengua materna al idioma meta y viceversa, entonces serán aprendices exitosos.

En clase observada MCS1R14,15 “el maestro elabora una oración en Inglés, ofreciendo 2 puntos a quien traduzca bien la oración”. En este caso el maestro utilizó el método gramática-traducción para lograr el objetivo. En otra parte de las observaciones se puede constatar el uso de este método como se aprecia en el siguiente ejemplo: MCS2R11,12 “el maestro dice una oración en Inglés y pide que se la traduzcan; al que lo haga le asignará una nota buena”.

En la mayoría de las clases observadas, el común denominador fue la traducción del Español al Inglés o viceversa. Además, los alumnos fueron capaces de ejercitar su mente mientras estudian la gramática a través de la lectura de textos. Los estudiantes aprendieron formas gramaticales como conjugaciones de verbos y memorizaron vocabulario equivalente en ambos idiomas.

En las observaciones en clase se pudo apreciar lo siguiente:

MBS2R3,4 “el maestro se dispone a escribir una lista de verbos irregulares”.

MBS1R9 “el maestro escribe algunas preposiciones en el pizarrón y pide a los alumnos que las vayan escribiendo”.

Otra característica del Método Gramática-Traducción Rivers (1972:17), es que “los estudiantes se acostumbran a la toma de dictados”. Sin embargo, el Inglés hablado no es importante en este método y la pronunciación no recibe atención porque como lo declaran Celce y Murcia (1991:6), “el maestro no tiene que ser capaz de hablar el idioma meta” esto es observable en las clases donde un porcentaje alto de las mismas se dan en Español. Ante esto, Larsen y Freeman (1986), declaran que cuando un alumno necesita que una pregunta se aclare, puede usar la lengua extranjera estudiada y el maestro puede responder en su lengua materna. MAS1R2 “un alumno le hace una pregunta y ella le contesta en Español”.

Rol del maestro

El rol del maestro en este método Larsen y Freeman (1986), es ser la autoridad principal en el aula, da las órdenes y trata de transmitir el conocimiento a sus alumnos. Generalmente nos dice Stubbs (1987), el profesor es quien tiene la palabra en la clase; es quien controla la conversación y decide cuándo y cuánto pueden los alumnos hacer uso de la palabra. Esto de

alguna manera impide a los alumnos preguntar u opinar con relación a la clase ya que se sienten reprimidos y con temor de ser castigados por el maestro.

Rol del alumno

Por otro lado, los alumnos asumen un rol pasivo ya que actúan siguiendo las órdenes del maestro; por ello, hay poca interacción entre ambos y prevalece la participación del docente.

Cuando los errores ocurren en este método, el maestro provee corrección directa y expedita para dar una respuesta correcta porque los errores no se permiten. Larsen y Freeman (1986). En esta investigación se encontró el siguiente ejemplo: MCS1R24,25 “el maestro advierte que les asignará dos notas buenas a los primeros cinco alumnos que terminen sin error el ejercicio”. Cullen (1999:196), precisa “aprender supone aceptar riesgos, equivocarse a veces, practicar mucho antes de alcanzar el éxito y cerciorarse día a día del resultado final deseado”.

Debido a que este método le da gran importancia a la gramática, los ejemplos de estructuras gramaticales se estudian deductivamente y son memorizados por los alumnos. Después se les dice a los estudiantes que practiquen las reglas para explicarlas en otros ejemplos que los ayudarán en las traducciones.

Este método es el que más utilizaron los docentes investigados como se puede verificar en los siguientes ejemplos:

MAS5R8,9 “la maestra dibuja mapas de direcciones donde explica el uso de las preposiciones”.

MBS3R7 “el maestro escribe una lista de verbos en el pizarrón y los pronuncia”.

MCS1R21 “pide a los alumnos que copien lo que escribió en el pizarrón”.

Este método se utilizó muy frecuentemente en las clases observadas.

2.5.2 *El método directo*

El método directo o Berlitz está basado en el enfoque cognoscitivo. Utiliza la inducción como una forma de que el alumno descubra las reglas gramaticales. Su principal característica es la imposición de la gramática como único tema de conversación en la clase. Se encontró evidencia de su puesta en práctica en el siguiente ejemplo:

MCS2R3,4 “el maestro les pide a los alumnos que los ejercicios que se vayan elaborando en clase vuelvan a hacerse con el formato de álbum”.

Este método surge según Larsen y Freeman (1986), debido a lo poco exitoso del método gramática-traducción y de la necesidad de preparar a los estudiantes a usar el idioma meta de una manera más comunicativa y efectiva.

Krashen (1987:135), señala: “la meta de la instrucción es que los estudiantes adivinen o resuelvan las reglas del idioma”. MBS3R8-10 “el maestro se dirige a los alumnos con el propósito de pronunciar la expresión *What are you doing?* Induce la respuesta al alumno ya que nadie parece saber lo que el maestro está preguntando”. Además el método sostiene que a los estudiantes no se les debe permitir hablar en su lengua materna, así que deben pensar en el idioma meta. Uno de los principios del método directo es preparar a los estudiantes a comunicarse en el idioma extranjero, Larsen y Freeman (1986).

Según Hubbard, Jones, Thornton y Wheeler (1993), los principios del método sostienen que los idiomas se aprenden si los alumnos los practican en conversaciones con hablantes nativos.

Esta es una desventaja en las escuelas investigadas ya que no existen hablantes nativos que refuercen lo que el resto de los alumnos aprende, por ello, es complejo lograr que los alumnos aprendan el idioma al 100%.

Respecto a las características del proceso enseñanza-aprendizaje, el método directo favorece el uso de material auténtico, películas, mímica y cualquier otra fuente que pueda servir para presentación de vocabulario nuevo, de tal manera que se evite la traducción Larsen y Freeman (1986).

En pregunta realizada a los docentes en relación al uso del material didáctico, estrategias y otros recursos para lograr el aprendizaje en los alumnos, éstas son las respuestas que dieron:

MAE2P8 “objetos, flashcards, posters”. Sin embargo, en las clases que se observaron no utilizó dichos recursos.

MBE2P8 “ninguna, solo libro, cuaderno, pizarrón y pantomima”. Utilizó solo las tres primeras.

MCE2P8 “ pizarrón, gís y cuaderno del alumno”. Todo fue utilizado en sus clases.

Los maestros utilizaron los mismos recursos y por lo observado en clases, no se atreven a innovar, es decir, siguen utilizando los mismos materiales. Toda innovación, de acuerdo a Zabalza (2003), trae problemas ya que deben cambiarse las estructuras que se han estado utilizando durante mucho tiempo a las que el maestro está acostumbrado y que por comodidad no intenta cambiar, nunca es algo fácil; Además por lo general, los docentes aplican los programas que la SEP les impone; por ello, Biddle (2000: 185,186), señala que “los profesores rara vez han sido animados a innovar”: Son muchos los factores que inciden en que un maestro

no se anime a innovar. Se destacan entre otros, la falta de recursos para ello, el no contar con la infraestructura mínima indispensable para al menos utilizar una grabadora para que el alumno escuche una canción o un diálogo; sin embargo, como lo manifiesta uno de los docentes en la entrevista, en su escuela, no cuentan con enchufes necesarios para conectar los aparatos. MBE1P12 en relación a las limitantes que se presentan para lograr las habilidades del idioma el maestro B señala “lógicamente no contamos con grabadoras eso tiene que ser de cada uno de nosotros y cuando contamos con ellas no hay tomacorriente”. Se nota que el maestro en las aulas a las cuales asiste a impartir sus clases, no tienen tomas eléctricas lo cual imposibilita el uso del aparato.

Otra opinión es la que vertió el maestro C en la misma pregunta “Necesitamos para ello tener instalaciones; por ejemplo: un laboratorio de Inglés; un aula específica para desarrollar todas esas actividades”. Los maestros en esta escuela van a las aulas, ya que no existe el plan Dalton que se refiere a que el maestro cuenta con su propia aula en el centro educativo.

Otra característica referida por Krashen (1987), es que el maestro hace preguntas relevantes a los alumnos y sus respuestas se usan después como ejemplo de enseñanza gramatical del idioma meta. Además, Larsen y Freeman (1986:24) señalan: “el maestro y los alumnos son más que socios en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

A diferencia del método gramática-traducción en el que el programa se basa específicamente en estructuras lingüísticas, (Larsen y Freeman,1986), señalan que el programa del método directo se inclina hacia situaciones o temas en los cuales los alumnos pueden tomar ventaja de algunas actividades conversacionales para usar el idioma en contextos reales. Por esto los alumnos son impulsados y animados a hablar el idioma extranjero como si estuvieran en un contexto real, así puede favorecerse la interacción y la comunicación. Además la lectura y la escritura se tienen que presentar al principio de los estudio del idioma extranjero y el uso de la lengua materna no debe permitirse en la clase (Larsen y Freeman (1986). Sin embargo, se espera que los alumnos tan pronto como empiecen el proceso de aprendizaje inicien “aprendiendo a través de asociaciones directas de palabras extranjeras y frases con objetivos y acciones sin usar la lengua materna ni los alumnos ni el maestro” Rivers (1972:18).

Rol del maestro

El rol del maestro es el de dirigir actividades según Larsen y Freeman (1986). El maestro provee información, guía y usa sólo el idioma extranjero para comunicarse con sus alumnos.

Biddle et al (2000:305), puntualiza que “los profesores deben emplear más tiempo escuchando a los estudiantes si es que están para responder ante los estudiantes como personas que aprenden y como seres sociales” ejemplos observados en clase son los siguientes:

MBS3R1 “el maestro entró y saludó en Inglés”

MCS1R1 “el maestro entró y saludó a los alumnos en Inglés”

Rol del alumno

El rol de los estudiantes es menos pasivo que en el método gramática-traducción. La interacción maestro- alumno se favorece en este Método, involucra a ambos a pesar de que la mayor parte es dirigida por el maestro. Larsen y Freeman (1986:25) agregan que: “los estudiantes conversan entre sí”.

Lejos de ser pasivos, los alumnos son más activos en este método al participar más en su propio aprendizaje. Los maestros futuristas promueven los grupos cooperativos para que pongan en práctica sus experiencias de aprendizaje, Stainback (1999).

En relación a los errores, Krashen (1987: 135) señala: “el método directo insiste en precisiones y los errores se corrigen en la clase”. Tal como se pudo apreciar en el siguiente momento de una clase observada: MCS3R16-17 “el maestro pide a continuación a los alumnos que pasen al pizarrón a escribir las oraciones que hicieron y corrige los errores que presentaron los alumnos”. También Larsen y Freeman (1986) mencionan que el maestro motiva a los alumnos a autocorregirse cuando se necesita. Debido al hecho de que las reglas gramaticales nunca se explicitan a los alumnos, el estudio de este aspecto en este método es inductivo, es decir, los alumnos se presentan con ejemplos de diálogos y ejercicios que son modelados por el maestro y ellos encuentran la regla (Krashen,1987).

2.5.3 El método audiolingual

A diferencia del anterior método, el método audiolingual enfatiza la oralidad de la lengua. Con este método se pretende que el alumno hable el idioma, a partir de oraciones previamente realizadas y leídas; esto da la apariencia de que el alumno está en una situación comunicativa pero no es así, ya que son oraciones aisladas que no tienen coherencia en un contexto real de comunicación, es decir, que la única relación es desde el punto de vista sintáctico; (I play, you play, she plays) no tiene nada que ver con la realidad, aunque en ocasiones parezca una situación de comunicación real; ya que las conversaciones que se memorizan, incluyen saludos y expresiones idiomáticas. MAS1R13,14 “la maestra da

instrucciones para que se presenten en parejas para ejercitar el uso del pronombre *this*”. Cuando la maestra presenta un diálogo previamente preparado por ella misma, los alumnos lo repiten simulando una conversación real, lo cierto es que no es espontáneo perdiéndose de esta manera la meta de este método: la espontaneidad de la conversación. Se presentan las estructuras gramaticales pero no son explicadas formalmente. Privilegia el hablar y el escuchar y deja en segundo término la lectura y la escritura. Existe un uso muy pobre del lenguaje creativo y aún así, con este método, “el laboratorio de idiomas” se convierte en parte fundamental de la enseñanza de un idioma extranjero.

Respecto a este método, Richards and Rodgers (1986), declaran que es una teoría de aprendizaje conductista; un proceso de formación de hábitos que consiste en estímulos, respuesta y recompensa.

Los maestros observados recurren frecuentemente al aprendizaje conductista aquí algunos ejemplos de lo visto en clase:

MBS3R12,13 “pide a los alumnos que elaboren 4 oraciones y a los primeros 10 que terminen les asignará tres puntos”.

MCS1R15 “el maestro elabora una oración en Inglés, ofreciendo 2 puntos a quien la traduzca bien”.

Ante esto, Jackson (1991:66), señala “la mayoría de los alumnos aprenden pronto que los premios se otorgan a los que son buenos; y en las escuelas ser buenos consiste principalmente en hacer lo que manda el profesor”. Sin embargo este poder que el maestro tiene sobre los alumnos en ocasiones es mal utilizado ya que etiqueta a los alumnos y no atiende a los que realmente necesitan de su apoyo.

Hubbard, Jones, Thornton y Wheeler (1993:326), también indican que el método audiolingual consiste en “una tarea de aprendizaje altamente compleja que puede ser aprendida al ser fragmentada en pequeños hábitos”; también señalan que “estos se forman cuando las respuestas correctas e incorrectas son recompensadas o castigadas respectivamente”.

Audiolingual significa escuchar-hablar el objetivo del método, de acuerdo a Terrel (1977), es conseguir precisiones estructurales, en cuyo caso este término se usa para referirse al hecho de que para conseguir un objetivo determinado, el método audiolingual recurrirá a ejercicios típicos que toman la forma de tareas de repeticiones y sustitución. Un ejemplo es MBS3R10,11 “el maestro pide a los alumnos que pronuncien algunas expresiones gramaticales”.

La repetición favorece la memorización y la sustitución la gramática del idioma extranjero estudiado. Sin embargo, para que haya un aprendizaje real, se tienen que practicar las 4 habilidades básicas que son: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

Con relación a los principios de este método Larsen y Freeman (1986), señalan que el método audiolingual subraya la idea que debido a que las formas del idioma ocurren de forma espontánea dentro de los contextos, ambos idiomas el materno y el extranjero deben permanecer separados para que los aprendices de la lengua materna no interfieran mucho con la lengua extranjera.

Otro principio señala que si una palabra o patrón específico se repite tanto como sea posible, entonces el hábito será mejor y el aprendizaje será más fuerte. Una característica del proceso enseñanza-aprendizaje en este método según Larsen-Freeman (1986), es que los estudiantes aprenden el idioma a través de la imitación y la repetición de ejercicios, la sustitución, preguntas y respuestas, memorización y mímica a través de diálogos contextualizados.

Sin embargo, los críticos de este método se enfocan principalmente en el hecho de que mucho del método se basa en ejercicios mecánicos dado a que las actividades prácticas tienden a ser repetitivas y tediosas para los aprendices. Stainback (1999), comenta que centrarse en hacer lo mismo durante las clases provoca incomodidad en el alumno y por lo tanto, no se siente bien en ese ambiente. Un ejemplo es lo observado en MCS5R3,4 “un alumno rezonga diciendo: lo mismo maestro, qué aburrido, cambie de tema ya que las traducciones son enfadosas”. La diversidad de las actividades es muy importante dependiendo del estado de ánimo del grupo.

Terrel (1977) citado por Morley (1987) declara que los estudiantes en el método audiolingual generalmente pronuncian muy bien, pueden repetir diálogos y usar modelos prefabricados, memorizados en la conversación además, agrega que lo que con frecuencia no pueden hacer, es participar en una conversación normal con un hablante nativo.

Richard y Rodgers (1986:59), también declaran que: “los alumnos son incapaces de usar habilidades para una auténtica comunicación en la vida real”. En virtud de que las habilidades propuestas en el programa de Inglés no se desarrollan completamente los alumnos no son capaces de utilizarlas en contextos de la vida diaria, por ejemplo, en conversaciones con nativos del idioma.

Rol del maestro

El rol del maestro en este método, como lo declaran Larsen y Freeman (1986), es ser un director de orquesta proveedor de buenos ejemplos de imitación y repetición a los alumnos.

Rol del alumno

El rol que el alumno tiene lo limita a imitar al maestro, a actuar los ejemplos tan rápida y correctamente como pueda.

La naturaleza de la interacción maestro-alumno es de alumno a alumno cuando se les pide hacer un ejercicio en cadena o actuar roles diferentes en una conversación. Pero, en la mayoría de los casos, la comunicación es iniciada por el maestro. Mientras que la interacción entre el maestro y los alumnos se requiere, ésta siempre es una iniciativa del maestro. Se hace necesario ayudar al joven para que trate de hacer las cosas bien y después que aprenda por su cuenta (Cullen, 1999). Por eso el maestro utiliza diferentes tipos de ejercicios para consolidar los conocimientos de sus alumnos.

Debido a que el aprendizaje del idioma en este método está basado en la formación de hábitos, Richard y Rodgers (1986:51) señalan que “la pronunciación de los alumnos y los errores gramaticales se corrigen inmediatamente por el maestro”. Las explicaciones de las reglas se evitan hasta que los alumnos hayan practicado un modelo en una variedad de contextos.

2.5.4 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo descrito por Larsen y Freeman (1986), centra su atención en la comunicación. La comunicación justifica el uso del idioma, lleva a cabo algunas funciones que ocurren simplemente en el discurso normal dentro de un contexto social tales como: argumentar, persuadir o prometer. Celce y Murcia(1991:9), agregan que “el enfoque comunicativo destaca la práctica de funciones tales como las practicadas en: transacciones sociales e interacciones como pedir información o saludar a alguien”.

El objetivo del enfoque comunicativo es que “los alumnos lleguen a ser comunicativamente competentes” como lo declaran Larsen y Freeman (1986:31) y Finochiaro y Brumfit (1983).

Esto es usar el idioma apropiadamente dentro de un contexto social dado. Lo anterior, se debe a que como lo dice Harmer (1991:41), “sus objetivos son abiertamente comunicativos y el gran énfasis es colocado en el entrenamiento de los estudiantes para usar el idioma en la comunicación”

Uno de los principios de este método sostiene que el maestro debe proveer situaciones de comunicación entre los alumnos que los motiven para que; de esta manera, sean capaces de compartir sus opiniones e ideas (Larsen y Freesman 1986).

Otro principio es que en su intento de comunicar, el vocabulario de los alumnos y la pronunciación pueden ser impredecibles. Además, en la comunicación, el aprendiz no solamente tiene una opción acerca de lo que dice sino que puede decidir cómo decirlo.

En este sentido, los diálogos prefabricados no funcionan ya que aquí se privilegia la espontaneidad de la conversación en la que el alumno elige cómo contestar a determinada pregunta.

En contraste con el método Audiolingual, que es la formación de hábitos, una característica del enfoque comunicativo como lo declaran Finocchiaro y Brumfit (1983), es que trata de tener alumnos que utilicen el idioma extranjero aun en las primeras etapas del estudio del idioma, también expresa que aun teniendo un conocimiento limitado del idioma, pueden comunicarse. No obstante, a pesar de que la comunicación es un proceso, no es suficiente para los alumnos simplemente tener un conocimiento de las nuevas formas del idioma, significados y funciones, es esencial que sean capaces de llevar a cabo este conocimiento y negociar los significados (Larsen y Freeman, 1986). Además, todo lo que hace el maestro y los alumnos es realizado con el único propósito de lograr una verdadera comunicación.

Otra característica de este enfoque es brindar oportunidades para que los alumnos se comuniquen. Los alumnos usan el idioma a través de tareas comunicativas, juegos, role plays y actividades de problema-solución (Larsen y Freeman, 1986).

Además se espera dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar fórmulas para entender el idioma como comúnmente lo hacen los nativos (Littlewood, 1981). Una de las sugerencias de este método es utilizar material auténtico del idioma estudiado, es decir, aquel material que existe en el país del idioma en cuestión y que no está elaborado con fines pedagógicos tales como periódicos, menús de restaurantes, boletos de avión, etc, para presentar la autenticidad del idioma.

Rol del maestro

El rol del maestro en el enfoque comunicativo es el de una figura mucho menos dominante como en otros métodos tales como el audiolingual y el directo. Su rol es en principio

facilitar la comunicación y debe ser capaz de usar el idioma extranjero con fluidez y propiedad, facilitar el aprendizaje de los alumnos mientras dirige las actividades del aula.

El enfoque comunicativo señala que el docente debe ser capaz de usar el idioma extranjero con fluidez y esto no se observó en las clases. Aquí se presentan algunos ejemplos:

MAS1R1,2 “la mayor parte del tiempo la maestra habla en Español”

MBS4R6,7 “el maestro pide que los alumnos copien un texto y que le identifiquen los verbos con terminación ing y hagan una lista de ellos. Las instrucciones las da en Español.

MBS5R3,4 “el maestro indica en Español lo que tienen que hacer”

MCS4R4 “el maestro explica todo en Español”.

MCS2R19-21 “el maestro practica muy poco el Inglés en forma oral. Las instrucciones las da en Español, así como la explicación gramatical”.

Como se puede apreciar en los anteriores ejemplos, los docentes se dirigen a sus alumnos en Inglés sólo cuando lo saludan, después utilizan básicamente Español.

El maestro debe promover la comunicación durante las actividades guiando, contestando preguntas de los alumnos y monitoreando su actuación.

Algunas veces debe involucrarse en una actividad comunicativa con los alumnos. Además es responsabilidad del maestro asegurarse de que al corregir las fallas y errores de los alumnos la forma de dirigirse a ellos sea la adecuada.

Al ayudar al compañero en sus tareas, guiarlo y corregir sus errores, facilitan y promueven el aprendizaje (Prieto,1993).

Krashen (1987:31), señala que “un sinnúmero de variables afectivas se relacionan con el éxito en la adquisición de la segunda lengua” y las pone en tres categorías:

a) Motivación: sostiene que un estudiante motivado aprende mejor al estudiar un segundo idioma.

b) Autoestima: establece que los alumnos con características positivas son más exitosos en el aprendizaje del nuevo idioma.

c) Angustia: Cuando es alta determina que el alumno adquiera un segundo idioma con menos eficiencia.

Rol del alumno

El rol de los alumnos es ser principalmente comunicadores, capaces de darse a entender así como a ser más responsables de su propio aprendizaje.

Para promover una relación exitosa maestro-alumno el maestro inicia las actividades pero no siempre interactúa con los alumnos (Larsen y Freeman, 1986). Algunas veces es coordinador pero establece situaciones que promueven la comunicación entre los alumnos, la interacción alumno-alumno se favorece poniendo a trabajar en parejas, pequeños grupos y la participación de toda la clase.

Debido a que el conocimiento de los alumnos del idioma extranjero puede ser limitado, son esperados los errores gramaticales y el vocabulario, pero estos son vistos como parte natural del proceso de aprendizaje.

En relación a la gramática, en este método puede ser enseñada deductiva o inductivamente.

Capítulo 3

Análisis de resultados

“El cambio profundo en los planes y programas de estudio de la Educación Básica, ha planteado a la Escuela Secundaria realizar acciones que propicien la transformación del quehacer docente, acorde a las prioridades y propósitos que se expresan en el plan de estudios; por tal motivo, se han venido elaborando y difundiendo documentos de apoyo al docente, con la finalidad de proponer formas de trabajo, didácticas abiertas, flexibles y dinámicas” Villagómez, D, Luis, 1996:i (presentación).

Los documentos han sido elaborados para apoyar la comprensión y desarrollo de cada uno de los programas del plan, centrándose en aspectos que hay que innovar, como la función docente, el desempeño de los alumnos, del contenido y del modo de proceder al preparar, conducir y evaluar el proceso didáctico.

El quehacer docente depende mucho del medio en el cual se desarrolla como práctica concreta. Implica partir del contexto para diseñar, proyectar y planear las actividades que realiza y aplica el profesor de forma cotidiana en sus esfuerzos por alcanzar lo expresado en el plan de estudios de manera general y en cada programa en particular. En esta dimensión, el material de apoyo es útil al planear las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En el mundo actual de constantes cambios y avances sociales, científicos, tecnológicos y culturales donde las relaciones entre los países se estrechan cada vez más, se hace necesario que los individuos desarrollen la habilidad para comunicarse, en una o varias lenguas extranjeras, además de la materna.

En este trabajo se aborda la enseñanza del Inglés que es el idioma que se enseña en el nivel secundaria de nuestro país. Por esto, a continuación un análisis sobre la enseñanza del idioma Inglés en la Escuela Secundaria, tomando como referente los diferentes métodos para su enseñanza.

3.1 Preparación de los docentes

Día tras día, los maestros se preparan para no quedarse a la zaga de las innovaciones que se van presentando en el terreno educativo. Se observa frecuentemente a maestros realizando estudios de licenciatura, maestría, doctorado y especializaciones en las diferentes instituciones

educativas que ofertan dichos estudios. Por otro lado, incursionan en el terreno de la tecnología, al tomar cursos de capacitación en el uso de la computadora, valiosísimo apoyo didáctico de primera línea. Además por parte de la SEP, existen los centros de maestros, cuyo principal objetivo es capacitar constantemente a los docentes en su quehacer educativo; sin embargo, en asesoría, no se cuenta con una adecuada atención como se observó en el caso específico de los maestros de Inglés investigados y que se expone a continuación.

3.1.1 Asesoría que recibe como maestro de inglés

A pesar de que la experiencia es un arma extremadamente poderosa (Biddle, 2000), la asesoría por parte de la autoridad superior inmediata es bienvenida ya que tiene como finalidad proponer nuevas alternativas de enseñanza para lograr un mejor aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, los docentes investigados en el presente trabajo no son asesorados como lo manifiestan en las siguientes transcripciones de entrevista:

MAE2P2 “ninguna durante el período escolar a excepción de la que se da en los TGA (Talleres Generales de Actualización), cuando son por academias”

MBE2P2 “no recibo ninguna asesoría”

MCE2P2 “absolutamente de nadie recibo asesoría”.

Cada subsistema de Educación Secundaria (Técnicas o Generales) cuenta con un Jefe de Enseñanza por cada una de las asignaturas contempladas en el plan de estudios vigente por lo tanto hay jefe de enseñanza de Matemáticas, Español, Inglés.

En el caso de Inglés, el jefe de enseñanza no cumple con su función que es precisamente la de orientar a los maestros de Inglés en cuanto a metodologías, estrategias, formas de evaluación.

El aislamiento e individualismo se hace presente en estas esferas ya que ni se les trata profesionalmente- al no visitarlos- ni se les felicita, ni se les alienta en el trabajo, ni se reconocen sus esfuerzos positivos (Fullan, 2000).

En pregunta hecha a los docentes acerca de con qué frecuencia recibe asesoría en su materia, éstas fueron sus respuestas:

MAE2P3 “una vez”

MBE2P3 “no hay asesoría”

MCE2P3 “con ninguna frecuencia”

Se destaca que la maestra A contesta que recibe asesoría una vez cuando hay TGA (Talleres Generales de Actualización); sin embargo, éstas no pueden ser consideradas como tales, sólo son análisis sobre diferentes tópicos en relación a la materia de estudio que imparte. Por ejemplo los TGA del año 2000, tuvieron como análisis central “Estrategias de Lectura” en el idioma Inglés. Por otro lado, cabe comentar que sólo se imparte a los maestros de Inglés de la ciudad de Hermosillo y de los diferentes subsistemas de Educación Secundaria en forma general cuando lo conveniente sería recibir la asesoría por escuelas para que sean mejor aprovechadas.

3.1.2 Capacitación

La capacitación está relegada entre los docentes de Inglés, ya que lo único que reciben en el caso de la maestra A son los TGA además de eso no cuentan con ninguna otra.

Sin embargo, y fuera del contexto escolar, la SEP (Secretaría de Educación Pública) ofrece cursos de Inglés a través de SEPAINGLES que además; como motivación a los docentes, tiene valor escalafonario; a nivel estatal la SEC (Secretaría de Educación y Cultura) ofrece cursos de computación que son tan importantes hoy en día para navegar por la red y como apoyo didáctico. La capacitación al interior de las escuelas no existe y esa es una realidad; sin embargo, es cuestión de voluntad de parte del maestro recibirla a través de otras instancias como los Centros de Maestros que pone a disposición de los docentes la SEP como una magnífica opción de aprendizaje, actualización y superación.

De los docentes investigados, solamente una continúa tomando cursos de superación.

3.2 Forma de trabajo entre los docentes

Existen diferentes formas de trabajo entre los docentes: lo hacen de manera individual o de manera colectiva y es una decisión personal. A continuación se exponen dos de las formas más tradicionales entre los maestros.

3.2.1 Trabajo individual

La cultura magisterial se circunscribe al individualismo como forma de trabajo. En las escuelas se observa una atmósfera de no colaboración en el quehacer docente producto precisamente de que el maestro trabaja de forma individual.

En entrevistas realizadas a los docentes se puede apreciar tal afirmación: en pregunta realizada sobre si se trabaja de manera individual o en equipo estas fueron sus respuestas:

MAE1P3 “en equipo...en equipo”

MBE1P3 “ bueno en ocasiones trabajas este...en forma grupal pero cuando se necesita que tengamos que reunirnos pero generalmente todos trabajamos en forma individual”

MCE1P3 “generalmente lo hago de manera individual”.

Aún cuando la maestra A señala que trabaja en equipo, en la práctica no sucede así. Trabajar de manera individual no estimula la discusión ni la corresponsabilidad de los resultados y obliga a los docentes a afrontar de manera personal y privada la solución de los problemas que plantea su actividad como se manifiesta en la respuesta dada por la maestra A en relación a quién le proporciona el material didáctico MAE2P9 “yo misma lo elaboro o lo compro en EE.UU”. Trabajar aislados y no comunicar o formalizar sus experiencias con otros maestros es característica del comportamiento profesional del propio docente según Lortie (1975).

Se está viviendo una contradicción ya que mientras se fomenta en el aula el trabajo en equipo, el maestro lo hace aislado y de forma individual.

3.2.2 El trabajo en equipo

En el tema anterior, el trabajo individual, se realizó un análisis donde se observa que los maestros no trabajan en equipo así se constata en los maestros entrevistados.

Sin embargo, a pesar de que los docentes no trabajan en equipo, el hacerlo constituye una necesidad ya que mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporciona a los estudiantes, se ofrece una oferta educativa más completa y una educación más justa.

Por otro lado, trabajar en conjunto permite analizar problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.

El trabajo en equipo además, proporciona a los alumnos la educación de calidad que, sin duda, merecen, exige que entre las personas que les educan existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes.

Como lo señala Coll (1984:107), “en una situación cooperativa los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si y solo si los otros alcanzan los suyos”

Dos ventajas que proporciona trabajar en equipo: los alumnos son animados a trabajar con entusiasmo; y el maestro aumenta el autoconcepto, la autoestima y su sentimiento de propiedad y pertenencia respecto al centro escolar.

Según Little (1982), Stuart y Scott (1990) en los Estados Unidos o Rutter (1979) o Reynolds (1992) en el Reino Unido, la colaboración entre docentes y aun entre diferentes centros educativos es uno de los factores claves relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos.

En las escuelas secundarias de México la situación se torna problemática al trabajar en equipo debido a diferentes factores, entre otros se citan los siguientes:

- a) Horarios escolares que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo colaborativo entre los docentes que laboran en ambos turnos (matutino y vespertino).
- b) Rivalidades personales entre docentes.
- c) Algunos docentes manifiestan poco o nulo interés por participar y obstaculizan el trabajo en equipo por temor a evidenciar su falta de actualización científica o didáctica ante los compañeros y,
- d) La mayor parte del trabajo profesional de los maestros se consume en las aulas lo cual tiene como consecuencia la falta de tiempo para el desarrollo de las tareas de preparación, coordinación y revisión de trabajo.

De acuerdo a Antúnez (1999), la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

- es voluntario.
- está establecido en términos de colegialidad, entre iguales no existe predominio por parte de ninguno de los agentes: en igualdad de condiciones independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas.
- se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.
- implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora)
- supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar; acordar la metodología de trabajo, y discutir y evaluar de común acuerdo el proceso y los resultados.

Sin lugar a dudas, el trabajo en equipo requiere de mucha voluntad para ser realizado ya que se está hablando de una acción colaborativa en la que la discusión no es el objetivo sino el medio y que todo eso no aparece automáticamente sino que debe irse construyendo poco a poco.

Si se observa que tiene muchas ventajas el hecho de trabajar en equipo ¿porqué en algunos casos resulta complejo trabajar así entre los docentes?

Se preguntó a los profesores, si trabajaban en equipo o de manera individual, éstas fueron sus respuestas:

MAE1P3 “- en equipo...en equipo”

MBE1P3 “bueno en ocasiones trabajas este...en forma grupal pero cuando se necesita que tengamos que reunirnos pero generalmente todos trabajamos en forma individual”

MCE1P3 “generalmente lo hago de manera individual”.

Los maestros trabajan de manera individual como ellos mismos lo señalan; solamente la maestra A señala que en equipo.

En cuanto a los alumnos, son pocos los momentos en los que se fomenta el trabajo en equipo generalmente cuando se hacen traducciones:

MA en ninguna de las sesiones reunió a los alumnos en equipo.

MBS1R20,21 “el maestro forma equipos para hacerlo de forma oral, ya que escrito no lo entendieron”

MCS5R2,3 “se pone de pie y pide a los alumnos que traduzcan la biografía de Morelos que les entregó en copias para que realicen el ejercicio en equipos de cinco alumnos”.

3.2.3 Funcionamiento de las academias

Las academias están integradas por un cuerpo colegiado de maestros afines a la misma materia, por lo que hay academia de Español, Matemáticas, Inglés, etc. La academia está integrada por un presidente, un secretario y dos vocales, además del resto de maestros que la integran.

El objetivo principal de las academias es realizar análisis del quehacer docente para ver en qué medida hay avance o retroceso y como exposición de experiencias.

Las academias tienen las siguientes funciones:

- a) Analizar los avances programáticos.
- b) Platicar las experiencias positivas o negativas de los integrantes de la academia observadas en el aula.

c) Conocer los resultados de aprovechamiento, faltas de los alumnos, porcentajes de reprobación, etc.

d) Unificar criterios para estandarizar los tipos de evaluación y exámenes. (Este apartado es el que menos se cumple ya que cada maestro aplica diferentes metodologías de trabajo, estrategias, dinámicas y sobre todo diferente examen)

Estas acciones dejan en claro que la academia no está funcionando. Como ejemplo se presenta el hecho de que cada maestro se procura el material didáctico que va utilizar en sus clases.

MAE2P9.- ¿Quién le proporciona el material didáctico que emplea usted en sus clases?

“Yo misma lo elaboro o lo compro en E.U.A”.

MBE2P9.- “No hay nadie”.

MCE2P9.- “La dirección de la escuela en lo que se refiere al pizarrón y los gises”.

Además, la metodología que emplean es distinta:

MAE2P5 .- ¿A qué metodología corresponden estas estrategias?

“Demostrativa”.

MBE2P5 “Metodológica, teórico práctico, e inductivo-deductivo”

MCE2P5 “Al método teórico-práctico, es decir, que explico algún tema en específico y después aplico algún ejercicio que permita practicar con lo explicado”.

Lamentablemente, y debido nuevamente a varios factores, entre ellos el tiempo, las academias no cumplen con su propósito ya que sólo centran su atención en analizar resultados de aprovechamiento, deserción y reprobación al final de cada bimestre sin aportar soluciones inmediatas a los fenómenos analizados debido a que sólo se le otorgan 90 minutos para su análisis y discusión. En circulares giradas por la dirección del plantel para las reuniones de academias, se explica que las reuniones serán los dos últimos módulos de diferentes días para no afectar a los mismos grupos en sus clases.

Otro de los factores que impiden el funcionamiento de las academias es el hecho de que los docentes no trabajan en equipo como ya se analizó en el apartado anterior; además, algunos docentes tienen los horarios mixtos, es decir, que trabajan por unas horas en las mañanas y otras horas en las tardes lo cual les impide asistir a las reuniones convocadas por el coordinador académico. Incide de igual manera el hecho de que algunos docentes, como el caso de la maestra A que además de enseñar Inglés, tiene a su cargo un grupo de industria del vestido,

tienen que participar en academias distintas, diversificando sus actividades y distraendo su tiempo.

A continuación se analizarán las respuestas dadas a las preguntas hechas a los docentes en relación a la asesoría y supervisión de su trabajo.

E2P2 ¿Qué asesoría recibe usted y de parte de quién?

MAE2P2 “ninguna durante el período escolar a excepción a las que se dan en los TGA (Talleres Generales de Actualización) cuando son por academias.

MBE2P2 “no recibo ninguna asesoría”

MCE2P2 “absolutamente de nadie recibo asesoría”

E2P3 ¿Con qué frecuencia recibe usted la asesoría?

MAE2P3 “una vez”

MBE2P3 “no hay asesoría”

MCE2P3 “con ninguna frecuencia”

Por las respuestas vertidas por los docentes se concluye que la academia de Inglés no funciona ya que no reciben asesoría ni del coordinador académico quien es su jefe superior inmediato ni del jefe de enseñanza de la materia de Inglés de cada escuela. Se hace presente de nuevo el aislamiento en la labor profesional.

E2P6 ¿Quién le supervisa su trabajo?

MAE2P6 “el coordinador”

MBE2P6 “el supervisor del área”

MCE2P6 “el jefe de enseñanza del área de Inglés”

Se debe hacer una diferenciación entre asesorar y supervisar; en la práctica de las escuelas secundarias estudiadas en este caso, asesorar significa dar consejos con base en la experiencia del encargado de asesorar puesto que se supone que el coordinador o el jefe de enseñanza cuenta con un cúmulo de experiencias para lograr un mejor aprovechamiento en el proceso enseñanza- aprendizaje a través de sugerencias metodológicas adecuadas, diferentes estrategias de enseñanza, diversidad de dinámicas grupales. Esta asesoría no se presenta en las escuelas de acuerdo a lo expuesto por los mismos docentes; supervisar por otro lado, significa hacer una revisión de hasta qué punto el docente ha avanzado en el programa, verificar su avance programático, las fichas de planeación semanal o quincenal y en ocasiones hasta mensual, si la

metodología que se aplica es la adecuada, si las estrategias que utiliza el maestro dan resultado. Esta supervisión la hace por lo general, el coordinador académico de cada escuela.

E2P7 ¿Recibe usted algunas sugerencias de parte de la persona que le supervisa en su desempeño docente?

MAE2P7 “no”

MBE2P7 “ninguna”

MCE2P7 “la sugerencia más recurrente se refiere al hecho de hablarle a los alumnos, lo más que se pueda en Inglés”

Se puede apreciar de nuevo la falta de atención de las autoridades encargadas de dar asesoría a los docentes.

Un ejemplo de que el maestro no planea su trabajo en el aula ni es supervisado se presentó en observación de clase 1 MAS2R18,19 “la maestra dio una clase de segundo grado al grupo que es de primero”. Se deduce entonces que el maestro no planea sus clases y que el coordinador que es el responsable de supervisar la continuidad y coherencia del programa tampoco cumple con sus funciones.

Las academias forman una parte fundamental en el desarrollo profesional del maestro ya que es al interior de ellas donde se discuten las principales problemáticas que enfrentan los maestros en su quehacer diario así como las posibles soluciones vertidas a partir de la exposición de experiencias de cada uno de ellos. Como lo señala Coll (1984:107), “en una situación cooperativa los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si y solo si los otros alcanzan los suyos”.

Pero si éstas no funcionan, los maestros seguirán enclaustrados en el aula como único espacio para sus vivencias que no traspasarán las paredes que las forman y no se sabrá nunca de los éxitos o fracasos que tenga.

3.3 Apoyos para los docentes del área de Inglés

3.3.1 Apoyos de parte de la dirección de la escuela

Sin lugar a dudas una de las principales situaciones que ayuda a los docentes en el mejor desempeño de su función es el apoyo que recibe de parte del director del plantel.

Al respecto se hizo la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de apoyos recibe de parte del director del plantel?

MAE1P4 “pues si en primer lugar con la...con la...con los libros que tienen los muchachos con los libros que ellos utilizan en clase”

MBE1P4 “desgraciadamente no. El apoyo es el normal, el que nos dan a todos, en relación a los libros hay veces que trabajamos sin libro del maestro este... el apoyo didáctico pues...es muy poco el que hay y no es para cubrir todos las...los temas que comprenden los libros”

MCE1P4 “hasta ahorita no he requerido el apoyo pero estoy seguro de que de requerirlo sin duda se me proporcionaría”

La maestra A señala que el único apoyo que recibe de parte de la dirección es el libro de texto, sin embargo, el dotar de libros a las escuelas es facultad del gobierno federal por lo tanto el apoyo es federal. El libro de texto es el único apoyo que recibe la maestra A de parte del director del plantel. En relación al maestro B comparte con la maestra A la opinión de que sólo el libro de texto recibe como apoyo. El maestro C señala que no ha recibido apoyo, pero argumenta que de requerirlo se le proporcionaría.

Sin embargo, como lo señala Antúnez (1998:115), “la dirección es el elemento clave para promover o impedir cambios en los centros escolares; las personas que están en la dirección son los que conocen y manejan más información relacionada con la escuela y disponen de un número mayor de contactos internos y externos”

La gestión de parte del director es fundamental en las demandas a las necesidades que los docentes señalan para lograr un desempeño en su función.

Los cambios constantes en los mandos directivos no les permiten conocer a fondo la problemática de las escuelas por lo limitado de su estadía en quizá este sea un factor por el cual no se formen planes a mediano y largo plazo en las escuelas, mucho menos atender las necesidades básicas materiales en los centros escolares como lo comenta el maestro B en E1P12 “y cuando contamos con grabadoras no hay enchufes...” lo cual evidencia una falta de atención en el mantenimiento de las aulas.

Por otro lado, son muy convincentes y contundentes los argumentos de algunos maestros que son reticentes al trabajo colaborativo al comprobar que las personas que lo proponen (habitualmente las personas que ocupan algún cargo directivo) no muestran conductas coherentes con los valores que verbalmente pretenden instaurar.

Los directivos descuidan este aspecto tan importante (necesidades materiales) porque generalmente centran su actividad principalmente en asuntos de orden administrativo. Su

relación con los docentes y el trabajo en el aula se limita, la mayoría de las veces, a asuntos de corte administrativo y esto deja poco tiempo para ejercer las funciones académicas y mucho menos las necesidades materiales que requiere la institución, por lo que se hace necesario deje el papel de mensajero y dé prioridad a las tareas académicas de la escuela.

Por ejemplo, en clase observada del maestro C se registró lo siguiente:

MCS5R7 “al maestro lo mandan llamar de la dirección” R9 “en esta ocasión lo llamaron para entregarle los boletos para una rifa”.

MCS3R8 “la clase se ve interrumpida por una prefecta que entró (información de la dirección de la escuela)”

3.3.2 Apoyos de parte de la autoridad estatal o federal

La docencia en general requiere de diversos apoyos: materiales, de capacitación, entre otros para realizar un mejor desempeño en su actividad diaria.

¿Reciben los docentes de Inglés estos apoyos? A continuación se citan las respuestas dadas por los profesores a dicha pregunta.

MAE2P10 “los libros de texto que los muchachos no pueden contestar y que pierden tiempo en estar pasando los ejercicios”¹

MBE2P10 “totalmente ningún tipo de apoyo”

MCE2P10 “las autoridades oficiales no dudarían en brindar el apoyo necesario a quien lo solicite”

La maestra A reitera que el libro de texto es el único apoyo que recibe de parte de las autoridades pero se molesta aún más al externar su desacuerdo con el hecho de que los alumnos no los deben rayar lo que les hace perder tiempo al tener que pasar los ejercicios a sus cuadernos. Es aquí donde entra la creatividad del docente para escoger estrategias de aprendizaje acordes al tiempo que tiene para desarrollar el tema.

En relación a esto el docente B señala que definitivamente no recibe ningún tipo de apoyo y el maestro C por la respuesta que vierte manifiesta que no ha solicitado el apoyo a la autoridad oficial.

Sin embargo, la SEP ofrece cursos a través de los centros de maestros en el estado para los maestros de Inglés además del curso de Inglés llamado SepaInglés; a nivel estatal se ofrecen

¹ Los libros de Inglés se entregan a los alumnos con la consigna de que no los contesten para que sirvan a las siguientes generaciones teniendo que escribir los ejercicios en sus cuadernos para resolverlos.

cursos locales de diversos temas sólo es cuestión de solicitarlos ya que no son obligatorios. Existen apoyos, sólo deben solicitarse.

3.4 Desarrollo de la clase de Inglés

3.4.1 Formas de trabajar las diferentes habilidades del Inglés

Los maestros en general, recurren a diferentes formas de enseñanza para lograr el dominio de cualquier tema por parte de los alumnos. Al cuestionamiento sobre las directrices básicas para enseñar cada una de las habilidades del Inglés y cómo enseñan los maestros se tuvieron las siguientes respuestas.

3.4.1.1 Expresión oral

La expresión oral, es una habilidad importante ya que a través de ella el alumno va a comunicarse.

Se entiende por comunicación oral lo que la persona dice, algo que su interlocutor ignora o quiere escuchar y puede darse cuenta si su mensaje fue comprendido al observar la reacción de su interlocutor (Hierro, 1994). Sugiere las siguientes etapas para desarrollar la expresión oral:

a) Los alumnos escuchan varias veces un diálogo o un relato con una determinada función del lenguaje dentro de un contexto comunicativo. El maestro se asegura de que lo comprendan globalmente. Los materiales visuales (dibujos, recortes, láminas, objetos) y los auditivos (efectos de sonido, ruidos, música), que acompañan al mensaje oral, son valiosos auxiliares para lograr este propósito.

b) Los alumnos practican individualmente, en parejas o en pequeños grupos, tomando los papeles de los personajes.

c) Los alumnos proponen situaciones similares haciendo las adaptaciones necesarias.

d) Los alumnos crean sus propios diálogos o relatos en parejas o en pequeños grupos para presentarlos al resto del grupo.

e) El maestro proporciona a los alumnos oportunidades para que utilicen la lengua aprendida en situaciones nuevas, por ejemplo:

- dando tarjetas con situaciones imaginarias que deben escenificar en equipos. (role play)

- organizando juegos.

- colocándolos en parejas para resolver un problema. Cada persona tiene una parte de la información necesaria y debe investigar la información restante, haciéndole preguntas a su compañero.

Las respuestas dadas a la pregunta ¿cómo trabajan la expresión oral en sus clases? decían lo siguiente:

MAE1P9 “la expresión oral de cada uno de los temas eh...ellos trabajan la expresión oral por equipos o muchas veces individualmente según el tiempo que tenga uno para desarrollar el tema pasan al frente o entre sus compañeros y ya uno va escuchándolos y voy escribiendo los...los errores que tienen de pronunciación y eso y al final de la clase pues ya repetimos todas esas sin decirle a alguien te estás equivocando en esta pronunciación o lo que sea sino una va anotando según lo que va escuchando y ya al final se reafirman esas...esas palabras”.

MBE1P9 “bueno de igual forma o sea ya que este... yo como maestro este... constantemente soy repetitivo en los esquemas en las frases incluso ellos en un momento dado ellos ya saben lo que les estoy preguntando y eso me da margen si ellos entienden la pregunta, me da margen a que ellos puedan interpretar la respuesta y este... eh... aquí formo parejas ya estamos haciendo uso de las estrategias ¿no? Eh... mediante parejas que ellos pudieran presentarse pudieran este...estar en un...un plano real por ejemplo en la parada de un camión esperando dicho camión y pudieran ellos entablar una comunicación de presentación o de compras que es lo que ellos necesitan generalmente los llevas a contextos donde ellos puedan estar en un momento dado inmersos ¿no?”.

MCE1P9 “la oral pues ellos mediante diálogos, mediante diálogos prácticos de situaciones cotidianas que el maestro plantea y otros que producen ellos también situaciones proporcionadas o elaboradas por ellos mismos, por los alumnos”.

Cabe destacar que en ciertos momentos de las clases, algunos de los maestros se acercan a las sugerencias dadas en el programa oficial sin embargo, no explotan el caudal de consejos que reciben y que son mencionadas por Hierro (1994) tal como se presentó en los siguientes ejemplos de observaciones de clase:

MAS1R13,14 “da instrucciones en Español, para que se presenten-en Inglés- uno a otro en parejas para ejercitar el uso del pronombre this”

MAS1R16,17 “pide que guarden silencio y pasa una pareja al frente donde ella- la maestra- presenta a uno de ellos como su amigo y el alumno la presenta a ella”

MBS1R20,21 “el maestro forma equipos para hacerlo de forma oral ya que escrito no lo entendieron” (ejercicio de proposiciones).

MBS2R9 “pide a los alumnos que repitan...”

MBS3R10,11 “pide a los alumnos que pronuncien algunas expresiones gramaticales”.

MCS1R16,17 “después aplica varios ejemplos en forma oral para que los alumnos que deseen participar lo hagan con sólo levantar la mano”

MCS3R5,6 “pregunta quién va entendiendo y pide que le traduzcan lo que está diciendo en Inglés”.

En la clase de Inglés, referente a la expresión oral, los maestros se limitan a hacer preguntas aisladas, ejercicios de repetición (pronunciación) y en casos aislados utiliza el diálogo entre los alumnos. Es importante destacar que las habilidades se desarrollan gradualmente al ir incorporando los nuevos contenidos y que cada habilidad tiene sus propias situaciones de comunicación. Lo oral es más espontáneo y lo escrito es más elaborado.

Por otro lado, los maestros no permiten desarrollar la creatividad de los alumnos, lo cual es uno de los propósitos del actual enfoque comunicativo que se aplica en las clases de Inglés en este nivel, ya que se limitan a presentar los diálogos tal y como aparecen en el libro de texto, la única libertad que tienen los alumnos es la de escoger a su compañero en la actividad. Además, de acuerdo a lo observado, no se promueven los juegos en la clase, no existe material auténtico ni de ninguna otra naturaleza visual o auditivo.

La combinación de objetos visuales con medios auditivos crea una atmósfera de motivación en el alumnado además por lo que se observó en clases, los alumnos no están habituados a su uso. Por ello, de acuerdo a Hamman (1998), se debe motivar a los alumnos a muchos actos de aprendizaje por ello es necesario que el maestro disponga de muchas formas de enseñar.

3.4.1.2 Expresión escrita

La escritura es otra de las habilidades que el alumno debe practicar ya que es a través de ésta que expresa en forma concisa y clara, información, ideas, experiencias y sentimientos. Es una habilidad íntimamente ligada a la lectura, la cual al practicarse, mejora la escritura (Hierro 1994). Para desarrollar esta habilidad sugiere:

- a) recurrir a la transcripción de producciones lingüísticas ya practicadas en otras habilidades, entendiendo este ejercicio como un primer acercamiento a la escritura, en el cual únicamente se llega a asociar los sonidos con las palabras.
- b) realizar ejercicios de complementación que gradualmente se van haciendo más complejos hasta llegar a dar únicamente parte de una historia para que los alumnos escriban lo que falta.

- c) pedir a los alumnos que unan dos o más oraciones utilizando los conectores adecuados. Este ejercicio inicia al alumno en la construcción lógica de pequeños textos.
- d) hacer que los estudiantes llenen cuadros con información extraída de textos (transcodificación a nivel elemental) y para que después redacten nuevas versiones simplificadas de los textos utilizando esta información. Después pueden hacer redacciones originales.
- e) proporcionar a los alumnos pequeños textos auténticos para que redacten versiones similares con sus propios datos.
- f) hacer que los alumnos elaboren pequeños mensajes, recados, tarjetas postales y cartas que después se pueden intercambiar con otros grupos. Esta etapa es indispensable para desarrollar la expresión escrita de una manera creativa.

Éstas son sugerencias para desarrollar la habilidad de expresión escrita, sin embargo, los maestros investigados, se limitan a que los alumnos elaboren enunciados como única estrategia así como se observó en las clases y que se exponen a continuación:

MAS1R5,6 “les dice la maestra que van a utilizar los pronombres”

MAS2R11-13 “les pide hacer 5 enunciados con cada uno de los pronombres utilizando una serie de sustantivos que escribe en el pizarrón”

MAS4R8,9 “pide de tarea que describan físicamente a su artista favorito”

MBS1R16,17 “el maestro pide a sus alumnos que escriban 5 preguntas con sus respectivas respuestas”.

MBS2R5 “pide que elaboren una tabla donde aparezcan los verbos con sus significados en presente y en pasado”.

MBS3R12,13 “pide a los alumnos que elaboren 4 oraciones”

MBS4R6 “pide que los alumnos copien un texto”.

MBS5R6,7 “les pide que a la lista de verbos que ya tienen les agreguen la terminación ing”

MCS1R23,24 “el maestro pide a los alumnos que elaboren 5 oraciones acerca del tema que se estudió”.

MCS2R12,13 “después pide que elaboren 7 enunciados como actividad”.

MCS3R11,12 “pide a los alumnos que elaboren enunciados utilizando el tema recién visto”.

MCS4R11 “el docente pide a los jóvenes que elaboren 7 enunciados de las actividades”

MCS5R2 “pide que traduzcan la biografía de Morelos”.

Las respuestas de los docentes a cómo trabajan la expresión escrita fueron las siguientes:

MAE1P11 “la expresión escrita pues allí es dónde está el grammar ¿no? La gramática allí pues... pero muy poco la trabajo la gramática pero si pues tienen que hacer varias cosas en la expresión escrita para que vayan aprendiendo porque tienen que estar repitiendo como el niño cuando está aprendiendo a leer que oso claro y toda una plana de oso claro aquí no hacen una plana de oso pero sí...pero sí tienen que estar escribiendo”.

MBE1P11 “bueno en este punto yo lo trabajo de diferentes formas. Este... primero cuando son jovencitos que apenas se están integrando con el idioma les doy poquito vocabulario y con ese vocabulario lo manejas, este... de forma oral y también de forma escrita ya después que lo hayamos manejado de forma escrita este... hago enunciados en forma oral y luego lo llevo al plano de la escritura en el pizarrón y ellos ya lo están manejando ¿no?. Cuando lo manejo en relación con una conversación entonces primero este... lo hago en forma oral lo repiten ellos este... lo pronuncian y luego lo llevamos al plano de la escritura ya que ellos lo hacen en el pizarrón este... inventan ellos una conversación con cualquier jovencito para que ellos más que nada este... se vayan integrando con cualquier conversación a nivel elemental ¿no?”.

MCE1P11 “la auditiva la trabajamos a la par que la expresión escrita mediante enunciados prácticos que se le dictan al alumno y ellos tienen que escribirlos ya sea en el pizarrón o en su cuaderno también como le digo pues ponemos en práctica ambas habilidades escuchar y escribir a la vez”.

3.4.1.3 Comprensión de lectura

Esta habilidad es muy importante ya que el alumno con frecuencia tiene acceso a textos escritos en Inglés tales como periódicos, revistas, folletos, instructivos, etc.

Sin embargo, en esta etapa, la comprensión de lectura tiene como objetivo extraer información de un texto. La comprensión de lectura no quiere decir traducción literal, es decir, que no implica una lectura lineal palabra por palabra o renglón por renglón, se sugiere al maestro romper este hábito e iniciar al alumno en la lectura global.

De acuerdo a Hierro (1994) esta habilidad se practica en silencio y es indispensable tener en cuenta lo siguiente:

- hacer comprender al alumno que hay diferentes tipos de lectura.
- hacer notar al alumno que el lector siempre está haciendo hipótesis sobre el contenido de un texto.

- ofrecer al alumno el documento tal y como se presenta en la realidad.
- seleccionar los textos.
- tener en cuenta las razones auténticas para leer, es decir, se lee para obtener algo de un texto: información, ideas, conocimientos, diversión, etc.

Es muy importante señalar que las actividades donde se desarrollan estrategias para la comprensión de lectura requieren el uso del español. Las estrategias más frecuentes son:

- a) Lectura de ojeada- permite al alumno ver si el texto es un menú, un folleto, un periódico.
- b) La predicción- el alumno se basa en uno o varios elementos y recursos del texto para anticipar el contenido del texto.
- c) Reconocimiento de cognados.
- d) Identificación referente-referido.
- e) Identificación de la función verbal.
- f) Identificación de conectores.
- g) Obtención de información específica.
- h) Inferencia de vocabulario.
- i) Identificación del papel que desempeñan algunos signos de puntuación
- j) Transcodificación a nivel elemental.

Se transcriben las estrategias de lectura para comparar lo realizado por el maestro en el aula y analizar a cuál de ellas corresponde cada lectura en clase.

En las clases observadas no se trabajó con esta habilidad a excepción del maestro C que lo hace a través de una traducción:

MCS5R2 “se pone de pie el maestro y pide a los alumnos que traduzcan la biografía de Morelos”.

Sin embargo, para contrastar aún más lo que sugiere Hierro (1994) es indispensable saber lo que expresaron los docentes. A la pregunta realizada sobre cómo trabajan la comprensión de lectura esto fue lo que comentaron:

MAE1P10 “la comprensión de lectura pues por medio de textos que...que primeramente entiendan el texto y después contesten una serie de preguntas o que hagan un texto similar pero de algún otro tema”.

MBE1P10 “la lectura siempre se me ha complicado porque el alumno en Inglés trata de captar todo lo que uno como maestro les dice sin estar viendo y al momento de estar captándolo sin

estar identificando las palabras que están pronunciando eh... los lleva al problema de que quizás se desarrolle mucho sin comprensión de retener tanta información pero al momento de llevarlo al plano de la lectura no van a saber pronunciar las palabras entonces... esto yo lo manejo poco definitivamente eh... yo le doy más auge a la pronunciación a lo que ellos me puedan entender también y a la escritura a la lectura yo lo manejo quizás hablando de un 100% yo lo manejo en un 30% este... debido a que en ninguno de los años que he tenido como maestro no ha dado resultado, eso es a nivel primero de secundaria en segundo es un poquito más diferente ahí si este...lo... ya tienen un poquito más de información tiene vocabulario y muchos de ellos ya este... lo leen y tienen la...esa sensación o ímpetu de leer algo ¿no? Entonces en primer año yo no le doy mucho...mucho este... no lo puntualizo pero en segundo sí”.

Se aclara que los docentes no reciben mucho apoyo de las autoridades al no contar con los instrumentos mínimos para su desempeño debido a dos posibles razones: no tienen realmente los materiales didácticos necesarios para ejecutar su labor o los tienen pero no los usan.

MBE1P4 “el apoyo didáctico pues...es muy poco el que hay y no es para cubrir todos las...los temas que comprenden los libros”.

MBE1P12 “Una biblioteca también elemental pero en la misma aula pero en Inglés carecemos totalmente ¿no?(no la tiene) Eh... no hay alguna bibliografía donde pudiéramos al alumno mandarlo para que nos haga cierta investigación sino que tuviera que ser ya sea fuera de la escuela o vía internet que tampoco lo tenemos si no tenemos algo elemental menos aquello(risas) ¿no?”. Cabe hacer la aclaración que la escuela donde trabaja este maestro, sí hay computadoras e internet.(lo tiene pero no lo usa). La Secretaría de Educación Pública solamente nos proporciona libros del maestro no nos proporciona el material nos lo proporciona a veces y no está muy acoplado al tema algo específico no lo tenemos si tuviéramos digamos material didáctico específico para una lectura o una de las lecciones pues si sería bueno pero aquí desgraciadamente tenemos que partir material para pues manejarlo en otras lecciones entonces el material no nos dura más que seis meses y pues lógicamente no contamos con grabadoras eso tiene que ser de cada uno de nosotros y cuando contamos con grabadoras no hay enchufes(risas)”.

3.4.1.4 Comprensión auditiva

Hierro, (1994) propone lo siguiente para desarrollar la comprensión auditiva:

- el lenguaje se debe pronunciar a velocidad normal.

- antes de pedir a los alumnos que proporcionen información específica sobre lo que están escuchando, es necesario establecer la situación en la que se desarrolla la comunicación. (escuchar la grabación de un diálogo, una poesía, etc.)
- indicar a los alumnos, antes de escuchar el material la actividad que se espera que realicen (instrucciones claras sobre lo que se pretende con el ejercicio); seleccionar un dibujo, ordenar enunciados, contestar preguntas, etc.
- hacer que los alumnos escuchen por lo menos tres veces el material preparado.
- seleccionar material auditivo auténtico y acostumbrar al alumno a extraer información aunque no comprenda íntegramente el texto.
- utilizar lenguaje oral producido para ser escuchado, ya que existen diferencias tanto en estructuras como en vocabulario entre el lenguaje oral y el escrito.
- hacer que los alumnos escuchen grabaciones auténticas breves (de unos cuantos segundos) de la radio, la televisión, el cine tales como mensajes publicitarios, diálogos, noticias para que se acostumbren a escuchar a diferentes hablantes.
- dar la mayor parte de las indicaciones e instrucciones para el manejo de las actividades del salón de clase en el idioma que se está enseñando (Inglés).

El lenguaje oral, tiene prioridad en la enseñanza de la lengua extranjera (Inglés) aunque es una habilidad relacionada con la comprensión auditiva por lo tanto, es el binomio que sustenta la comunicación.

Se cree erróneamente, que al expresarse oralmente también se está incrementando la comprensión auditiva sin tomar en cuenta que ésta tiene ciertos problemas propios como son: la dificultad para recordar mensajes largos, pues al usar un segundo idioma se reduce la memoria inmediata y el ritmo diferente de un segundo idioma que hace que el oyente “sienta” que los nativos hablan muy rápido (Hierro,1994).

En pregunta realizada a los docentes investigados sobre cómo trabajaban la comprensión auditiva, éstas fueron sus respuestas:

MAE1P8 “la comprensión auditiva pues por medio de ejercicios ¿no? Hablándoles, haciéndoles preguntas en Inglés para que ellos vayan...vayan...vayan desarrollando esa comprensión auditiva haciéndoles preguntas o que ellos mismos se hagan preguntas a otros”.

MBE1P8 “bueno aquí este...generalmente con el poco material que nos proporciona la dirección y digo la secretaría en su generalidad este... nosotros lo manejamos pues aplicando varias

técnicas ¿no? Estrategias dentro del aula ¿no? Este...al principio pues uno como maestro empieza diariamente a manejarles este... contextos diarios de que lo tengan que ver o que escuchen digamos en todo el...a lo largo del año para que lo vayan adelantando a lo que es una clase de Inglés no que ellos entren a un aula y no lo manejen en el sentido de y ahora nos toca Inglés ahora si abran los libros sino que ellos desde el momento que entran a una clase vean un cambio en lo que es una clase de Inglés a una totalmente en Español yo esto pues... yo finalmente lo manejo en repeticiones en estarlo hablando y ellos lo poquito que puedan entender me lo puedan contestar ¿no? Un nivel mucho muy bajo mucho muy bajo como las presentaciones ¿no?

MCE1P8 “la auditiva la trabajamos a la par que la expresión escrita mediante enunciados prácticos que se le dictan al alumno y ellos tienen que escribirlos ya sea en el pizarrón o en su cuaderno también como le digo pues ponemos en práctica ambas habilidades escuchar y escribir a la vez”.

En realidad son pocos los momentos en que los maestros practican esta habilidad como se puede observar en MAS1R16,17 “pasa a una pareja al frente donde ella presenta a uno de ellos”.

Los maestros de Inglés investigados utilizan muy pocos recursos para lograr esta habilidad; comprensión auditiva se refiere a entender lo que escucha pero no sólo en la conversación ya que son muchas las fuentes que nos hacen llegar sonidos. Se hace necesario la utilización de materiales auténticos elaborados en la lengua materna. Se entiende por material auténtico, aquel material que no tiene fines educativos por ejemplo cartas, boletos, menús, folletos turísticos, periódicos, revistas,(Hierro,1994).

La comprensión auditiva es frecuentemente practicada por los maestros a través de diálogos y preguntas que el docente les hace como se aprecia en los siguientes ejemplos:

MAS1R16,17 ““pasa a una pareja al frente donde ella presenta a uno de ellos”.

MB en las clases observadas no aplicó esta habilidad.

MCS1R12,13 “el maestro después hace una pregunta y los alumnos no la saben, la vuelve a repetir y una alumna la contesta”

MCS1R16,17 “después aplica varios ejemplos en forma oral para que los alumnos que deseen participar lo hagan con sólo levantar la mano”

MCS2R11,12 “el maestro dice una oración en inglés y pide que se la traduzcan”.

MCS4R9,10 “dice oraciones en Inglés y pide que los alumnos la traduzcan”

Se pide que las instrucciones y todo lo que se refiera a saludos se den en la lengua estudiada (Inglés) lo cual no se hace como se aprecia en los siguientes ejemplos de observaciones de clase:

MAS1R1,2 “la mayor parte del tiempo habla en Español”

MAS1R14 “todas las instrucciones las da en Español”

MAS2R1,2 “(las instrucciones siguen dándose en Español)”

MBS1R13 “después el profesor da explicaciones en Español”

MBS2R3 “les da instrucciones en Español sobre lo que van a hacer”

MBS3R11-13 “hace la siguiente pregunta en Inglés: any doubt? Al no recibir respuesta pregunta en Español ¿alguna duda?”

MBS5R3,4 “indica en Español lo que tienen que hacer”

MCS2R19-21 “el maestro muy poco practica el Inglés en forma oral. Las instrucciones las da en Español, así como también la explicación gramatical”

MCS3R4,5 “el maestro posteriormente inicia con una retroalimentación del tema pero en Español”

MCS4R4 “el maestro explica todo en español”.

Los maestros de Inglés usan muy poco el idioma Inglés en sus clases, solamente para saludar, ya que las instrucciones las dan en Español y el programa de Inglés recomienda que lo hagan en el idioma que se está estudiando.

3.4.2 Tipo de estrategias que utiliza en sus clases.

Las estrategias son las formas en que el maestro logra el aprendizaje en sus alumnos, es decir, las herramientas o técnicas que éste utiliza en clase para lograr el mejor aprovechamiento de sus enseñanzas en los alumnos (Hierro,1994).

Por tal motivo, el maestro recurre a diferentes estrategias en cada una de las habilidades que propone el programa de Inglés por lo tanto, las estrategias que utilice en comprensión auditiva serán diferentes a las utilizadas en comprensión de lectura.

Los maestros de Inglés investigados recurren a muy pocas estrategias para desarrollar cada una de las habilidades propuestas en los programas de estudio de la materia. Se analizaron la o las estrategias utilizadas por cada uno de los maestros para detallar mejor la afirmación. La dinámica en el análisis fue analizar cada una de las habilidades y la o las estrategias que más

utilizaban los docentes, en el siguiente orden: MA(MAESTRA A), MB (MAESTRO B) Y MC (MAESTRO C).

Maestra A

Expresión oral

La maestra A generalmente utilizó el diálogo como estrategia y la forma de trabajo es individual, parejas o en pequeños grupos como se observa en los siguientes ejemplos:

MAS1R13 “da instrucciones para que se presenten uno a otro en parejas”.

MAS2R1 “la siguiente actividad consiste en presentar a dos amigos en vez de uno”

Expresión escrita

La maestra recurrió frecuentemente a la elaboración de oraciones de parte de los alumnos como estrategia para desarrollar la expresión escrita. Ejemplos:

MAS2R11,12 “les pide hacer 5 enunciados con cada uno de los pronombres”.

MAS3R14 “van a hacer una imagen en su cuaderno...”

Comprensión de lectura

La maestra no practicó esta habilidad en clase ya que no se verificó que la pusiera en práctica en ninguna de las clases observadas a pesar de que ella comentó en la entrevista que la practicaba a través de textos, (MAE1P10).

Comprensión auditiva

Las estrategias que utilizó la maestra A en comprensión auditiva se desarrollaron a través de los ejercicios que aplicó en la expresión oral, es decir, a través de los mismos diálogos que los alumnos realizaron en parejas.

Maestro B

Expresión oral

La única estrategia utilizada por el maestro B en sus clases fue la de recurrir a ejercicios de pronunciación y repetición. Ejemplos:

MBS1R12 “pide a los alumnos que lo sigan en la pronunciación”

MBS1R20 “el maestro forma equipos para hacerlo de forma oral”

MBS3R10,11 “pide a los alumnos que pronuncien algunas expresiones gramaticales”.

Los ejercicios los realizaban de manera individual o en equipos.

Expresión escrita

Para el desarrollo de esta habilidad el docente B recurrió a esta única estrategia: elaboración de oraciones hechas por los mismos alumnos. ejemplos:

MBS1R16,17 “el maestro pide a sus alumnos que escriban 5 preguntas con sus respectivas respuestas”.

MBS3R12,13 “pide a los alumnos que elaboren 4 oraciones”.

Comprensión de lectura

El maestro mismo señala en la entrevista que no le ha dado resultado esta habilidad por lo que nunca la aplica en clases: MBE1P10 “la lectura siempre se me ha complicado porque el alumno trata de captar todo lo que uno como maestro les dice sin estar viendo y al momento de estar captándolo sin estar identificando las palabras que están pronunciando eh... los lleva al problema de que quizás se desarrolle mucho sin comprensión de retener tanta información pero al momento de llevarlo al plano de la lectura no van a saber pronunciar las palabras entonces... esto yo lo manejo poco definitivamente eh... yo le doy más auge a la pronunciación a lo que ellos me puedan entender también y a la escritura a la lectura yo lo manejo quizás hablando de un 100% yo lo manejo en un 30% este... debido a que en ninguno de los años que he tenido como maestro no ha dado resultado, eso es a nivel primero de secundaria en segundo es un poquito más diferente ahí si este...lo... ya tienen un poquito más de información tiene vocabulario y muchos de ellos ya este... lo leen y tienen la...esa sensación o ímpetu de leer algo ¿no? Entonces en primer año yo no le doy mucho...mucho este... no lo puntualizo pero en segundo si”.

El maestro señaló que por ser alumnos de primer grado no hizo énfasis en el uso de la lectura, sin embargo, es fácil introducirlos en ella a través de la lectura de pequeños párrafos y con las producciones lingüísticas vistas en este grado.

Comprensión auditiva

El maestro la ejercitó a través de repeticiones y preguntas elementales como en las presentaciones.

Maestro C

Expresión oral

La estrategia que más frecuentemente utilizó para desarrollar esta habilidad es la traducción oral es decir, dictó oraciones en Inglés y pidió a los alumnos que se las tradujeran. Ejemplos:

MCS1R16,17 “después aplica varios ejemplos de forma oral para que los alumnos que deseen participar lo hagan con sólo levantar la mano”.

MCS2R11,12 “el maestro dice una oración en Inglés y pide que se la traduzcan”

Expresión escrita

Las estrategias que utiliza el maestro son: la elaboración de oraciones por parte de los alumnos de manera individual y la traducción de textos en equipos. ejemplos:

MCS1R24 “el maestro pide a los alumnos que elaboren 5 oraciones”

MCS2R12,13 “después pide que elaboren 7 enunciados”

MCS5R2 “ pide a los alumnos que traduzcan la biografía de Morelos”.

Comprensión de lectura

De acuerdo a MCE1P10 la respuesta fue “de lectura pues... eh... leyendo textos del libro y pues con ejercicios que vienen en el mismo libro de falso y verdadero por ejemplo ¿no?”. Sin embargo, solamente en una ocasión aplicó esta estrategia con la traducción de la biografía de Morelos.

Comprensión auditiva

Esta habilidad la desarrolló paralelamente a la expresión oral, es decir, a través de la práctica de preguntas o de emitir oraciones en voz alta y que los alumnos comprendieran lo que les estaba diciendo.

Sintetizando la actuación de los tres docentes analizados, se puede afirmar que los maestros de Inglés utilizaron muy pocas estrategias didácticas para lograr sus objetivos lo cual se observó en las diferentes clases impartidas.

Por otro lado, privilegiaron la expresión oral y la escritura al recurrir frecuentemente a la elaboración de oraciones y en casos aislados a la traducción de textos del Inglés al español. Hierro (1994) recomienda que no se traduzca linealmente, recomienda incluso que se quite ese vicio y que sólo se tome una idea global de lo que trate el texto como referencia. Sin duda, los maestros no siguen las sugerencias dadas en el libro del maestro para desarrollar las estrategias en cada una de las habilidades que propone el nuevo enfoque comunicativo y funcional para una mejor enseñanza, centrándose más, en cuestiones gramaticales lo cual es contrario a lo que se propone como aportación en el nuevo enfoque.

Las prácticas de enseñanza son propuestas por las autoridades oficiales a través de los libros del maestro, sin embargo, son los maestros quienes las concretan en el aula. Se configuran

según Quiróz (1991), con la articulación entre el currículum, las condiciones materiales e institucionales y los saberes y concepciones de los maestros.

Cañedo (1998), señala que aún cuando los maestros sean muy prácticos en su labor, es decir, que utilicen muchas dinámicas, técnicas, estrategias los medios utilizados por cada uno de ellos son muy diferentes y frecuentemente alejados de los enfoques de enseñanza propuestos en los programas de estudio.

3.4.3 Formas de evaluar el aprendizaje

La evaluación permite al maestro darse cuenta de qué manera se han producido determinados aprendizajes, a qué nivel y con qué calidad (Hierro (1994)

La evaluación le sirve al alumno y al maestro para motivar su enseñanza ya que si el primero está aprendiendo, querrá saber más y el segundo podrá reflexionar sobre su actuación como profesor.

Sin embargo, la evaluación se entiende como un sinónimo de examen; pero un examen no da información suficiente sobre el avance del alumno por ello, deben considerarse otros aspectos como las actitudes y desempeño de los alumnos en clase, el cumplimiento de las tareas, la asistencia, la participación, etc, esto se lleva a cabo a través de la evaluación continua recomendada para la mayoría de las asignaturas (Acuerdo 200 de evaluación).

De acuerdo al enfoque comunicativo, las actividades de evaluación del Inglés, deben estar diseñadas en torno a funciones del lenguaje, es decir, aquellas unidades de organización del programa que representan la intención del hablante al hacer uso del idioma; por ejemplo, que el alumno sepa ofrecer, pedir, invitar, rechazar algo, dar instrucciones y no a las estructuras(gramática).

En virtud de que el programa de Inglés fomenta el uso de la lengua debe evaluarse precisamente la manera como el alumno la usa.

Por otro lado, es recomendable evaluar de acuerdo a cómo se enseñó con el mismo tipo de actividades, de ejercicios y de vocabulario (Hierro, 1994).

La evaluación sin duda desempeña un papel muy importante ya que además de ver hasta qué grado ha aprendido el alumno y de conocer la eficiencia del desempeño del maestro permite además tomar decisiones oportunas y pertinentes que conduzcan a lograr mejores objetivos.

A pesar de no haber incluido ninguna pregunta en las entrevistas relacionada con la forma de evaluar, sí se observó de qué manera se evalúan los ejercicios practicados en clase.

Maestra A

La maestra A pretendió a través de la participación en parejas de diálogos por parte de los alumnos, saber hasta qué grado aprendieron el uso de los pronombres demostrativos como se muestra en el siguiente ejemplo: MAS1R13 “da instrucciones para que se presenten uno a otro en parejas”. Sin embargo, la maestra no registraba la participación de los alumnos en las listas lo cual resultaba muy poco motivante para los alumnos así se manifestó en determinadas conductas MAS1R19 “pide a los alumnos que se calmen ya que se hizo un relajo total”; MAS2R2-4 “la maestra explica en el pizarrón y los alumnos no ponen atención” “se pierde el interés por la clase”; MAS1R19 no existe dominio del grupo.

Por otro lado, a pesar de que la maestra aplicó ejercicios MAS2R11,12 “les pide hacer 5 enunciados con cada uno de los pronombres” el tiempo no le alcanzó para revisarlos MAS2R16,17 “da instrucciones de cómo se va a elaborar el ejercicio (segunda ocasión que lo hace) y los van a traer de tarea”.

La maestra revisó la tarea sin hacer correcciones; el alumno presentó su tarea y la maestra sólo se limitó a plasmar su firma.

MAS3R4,5 “se dirige a los alumnos y les dice que les va a revisar la tarea, los alumnos se preparan”.

La maestra por otro lado, no planeó el tiempo destinado a las actividades ya que frecuentemente no las concluía.

MAS4R8,9 “debido a que sonó el timbre para salir de clase, pide de tarea que describan físicamente a su artista favorito. La actividad se abortó”.

MAS2R18,19 “la actividad que les solicitó a los alumnos no se concluyó”.

MAS5R24,25 “la maestra pide que salgan no sin antes decirles que de tarea van a traer el ejercicio resuelto, debido a que la actividad no se concluyó”.

Si no se revisa el ejercicio, difícilmente podrá comprobarse hasta qué grado, los alumnos entendieron o no el tema.

Maestro B

La forma de evaluar del maestro B fue similar a la de la maestra A en el sentido de que para apreciar hasta qué punto se comprendieron los temas vistos aplicó una serie de ejercicios como se muestra a continuación:

MBS1R16,17 “el maestro pide a sus alumnos que escriban 5 preguntas con sus respectivas respuestas”.

Sin embargo, algunos alumnos no entendieron debido a que la actividad se frustró (MBS1R20,21), e inmediatamente el maestro la cambió ; pasó de ser una actividad escrita a oral.

Otra similitud observada entre ambos maestros fue que el docente B revisó las tareas encomendadas a sus alumnos pero sin registrarlas en las listas solamente al igual que su homólogo, les plasmó su firma.

MBS1R6,7 “pregunta quién trae la tarea y solamente una alumna la trae”. Cuando en un grupo la mayoría del mismo no cumple con la tarea es por varias razones: porque no la quisieron hacer , porque no comprendieron las instrucciones o porque no le entendieron a la explicación dada por el maestro.

Existieron momentos de motivación en la clase por parte del maestro B que provocaron la participación de los alumnos, por ejemplo:

MBS3R12,13 “pide a los alumnos que elaboren 4 oraciones y a los primeros 10 que terminen les asignará tres puntos”. El maestro registró la participación de los alumnos ganadores en la lista pero, no hubo corrección en los alumnos ganadores de parte del docente, debido a que se juntaron todos al mismo tiempo y solamente revisó al azar a los primeros 10 que escogió; Lo cual indica que en grupos numerosos no se puede fomentar la competencia en este sentido.

Por otro lado, se presentó el fenómeno de la falta de tiempo para lograr evaluar el ejercicio como se presenta a continuación en los siguientes ejemplos:

MBS4R11,12 “el maestro les dice que queda de tarea debido a que el tiempo no les alcanzó”.

MBS5R7,8 “son las 6:00 hora de salir y la actividad no termina y les dice que la revisará de tarea”.

Maestro C

La forma de motivar a los alumnos coincide con la del maestro B ya que fomentó la participación de los alumnos al asignarle puntos buenos en la lista.

MCS1R14,15 “el maestro elabora una oración en Inglés, otorgando 2 puntos a quien traduzca bien la oración”.

MCS1R23-25 “el maestro vuelve al aula y pide a los alumnos que elaboren 5 oraciones acerca del tema estudiado, advirtiéndoles que les asignará 2 notas buenas a los primeros 5 alumnos...”.

MCS2R11,12 “el maestro dice una oración en Inglés y pide que se la traduzcan al que lo haga le dará una nota buena”.

MCS3R5-7 “pregunta quién va entendiendo y pide que le traduzcan lo que él está diciendo en Inglés ofreciendo una nota buena a quién lo haga”.

MCS3R12,13 “les dice que les va a asignar notas buenas a los primeros 6 que terminen el trabajo”.

MCS4R8,9 “pide el maestro la participación de los alumnos y a los que lo hagan, les asignará notas buenas en la lista”.

El maestro C al contrario de sus compañeros A y B, si terminó con las actividades e incluso logró revisarlas en todo el sentido de la palabra, revisó de igual manera la tarea y corrigió donde se equivocó el alumno.

El maestro C además de evaluar el avance de sus alumnos, se preocupó por la forma de vestir de sus alumnos MCS2R1,2 “a continuación les pide que se pongan de pie para revisar si andan bien fajados”.

La evaluación continua además de permitir al docente un registro de los avances de los alumnos, le da la oportunidad de evaluar actitudes y eso es principalmente en lo que radica la esencia de la educación secundaria, la formación de los alumnos.

Sin embargo, y a pesar de todo, los maestros emiten en algunos casos, evaluaciones injustas en los alumnos cuando sólo se limitan al examen como evaluación única.

Los alumnos enfrentan cada día varios eventos que tienen que ver directamente con su calificación, aunque el momento fundamental, en la mayoría de los casos , es el examen.

Díaz, (1995) muestra como la mayoría de las estrategias de enseñanza empleadas se articulan en término de un sentido evaluativo. Así el interrogatorio a los alumnos, la resolución de ejercicios y cuestionarios, la exposición por parte de los alumnos, el dictado y sobre todo la aplicación de exámenes generalmente tienen como objetivo la asignación de una nota que cuenta para la calificación bimestral. Las formas son variadas: se asignan puntos por participación, se hacen competencias de velocidad (un punto a los diez primeros), se califica la limpieza y la presentación de los cuadernos y del mismo alumno, etc. Por esto muchos maestros señalan que los alumnos estudian para pasar las materias, más que para aprender. Sin embargo, de acuerdo a Díaz, (1995), algunos alumnos tienen éxito y alcanzan la meta de aprobar las materias, pero una

parte importante fracasa en sus esfuerzos adaptativos a la evaluación y genera los altos índices de reprobación en las escuelas.

Ejemplos de las clases observadas donde los alumnos participan para ganarse puntos en la lista del maestro:

MBS3R12,13 “pide a los alumnos que elaboren cuatro oraciones y a los primeros diez que terminen les asignará tres puntos”.

MCS1R14-16 “el maestro elabora una oración en Inglés, ofreciendo dos puntos a quien la traduzca bien y una alumna lo logra”

MCS1R23-25 “pide a los alumnos que elaboren cinco oraciones acerca del tema que se estudió, advirtiéndoles que les asignará dos notas buenas a los primeros cinco alumnos que terminen sin error el ejercicio”

3.5 Principales limitantes en su función

Limitantes

En pregunta realizada a los docentes con relación a las limitantes que encuentran para llevar a cabo las habilidades propuestas en el programa, estas fueron sus respuestas:

MAE1P12 “- el tiempo. El tiempo que es muy poquito tiempo 3,3 módulos a la semana porque lo real cada módulo es de 45 minutos lo real 2hrs 15 min. a la semana no se pueden desarrollar todas esas habilidades porque por ejemplo unos tienen los lunes 45 minutos y ya no vuelven a tener hasta el miércoles una hora y media y ya no vuelven a tener hasta el siguiente lunes entonces si es difícil el limitante es el tiempo, el tiempo”.

MBE1P12 “pues son bastantes. Las limitantes son primeramente no tenemos un área específica ¿no? Si tuviéramos un área específica este... con el hecho de que el alumno entre a un aula en donde haya este... avisos en Inglés, este...ya con eso entraría él prácticamente a otro mundo. Una biblioteca también elemental pero en la misma aula pero en Inglés carecemos totalmente ¿no? Eh... no hay alguna bibliografía donde pudiéramos al alumno mandarlo para que nos haga cierta investigación sino que tuviera que ser ya sea fuera de la escuela o vía internet que tampoco lo tenemos si no tenemos algo elemental menos aquello(risas) ¿no? Entonces este... la limitante otra de las limitantes de que pues... la secretaría solamente nos proporciona libros del maestro no nos proporciona el material nos lo proporciona a veces y no está muy acoplado al tema algo específico no lo tenemos si tuviéramos digamos material didáctico específico para una lectura o una de las lecciones pues si sería bueno pero aquí desgraciadamente tenemos que partir

material para pues manejarlo en otras lecciones entonces el material no nos dura más que seis meses y pues lógicamente no contamos con grabadoras eso tiene que ser de cada uno de nosotros y cuando contamos con grabadoras no hay enchufes(risas) y cuando hay muchas limitantes y el mismo maestro en muchas ocasiones se limita nomás a impartir una clase sin olvidarse de que uno también como maestro de Inglés forzosamente tiene que presentar un ambiente este... de lengua extranjera para que el alumno siempre que vaya pues... aprenda algo si no lo aprende ya en sí de la clase, lo aprenda de lo que está rodeado”.

MCE1P12 “sería una de ellas una limitante sería la falta de tiempo ¿verdad? Donde los módulos(suena el timbre) duran 50 minutos bueno entre comillas 50 minutos aunque no dura eso en la práctica también pues la... lo inadecuado de las instalaciones. Necesitamos para ello tener instalaciones por ejemplo un laboratorio de Inglés un aula donde pudiéramos desarrollar todas esas actividades”.

De acuerdo a las respuestas dadas por los docentes, una de las limitantes es el tiempo, así lo confirmaron los docentes A y C donde señalan que el tiempo dedicado a los módulos son insuficientes para lograr ejercitar las habilidades propuestas en el enfoque comunicativo y funcional del Inglés. En el caso de la maestra A los módulos son de 45 minutos, mientras que en el del docente C son de 50.

Por lo que se aprecia, el tiempo que desperdician los docentes en distracciones y otras actividades ajenas a su función es demasiado como se puede observar en los siguientes ejemplos: MAS3R2,3 “la maestra aún no empieza la clase siguen llegando alumnos. son las 2:20 –la clase debió iniciar a las 2:00-. Un maestro la llama de afuera y sale”.

MAS4R1-3 “una vez entendido lo que van a hacer los muchachos, aprovecha ésta para revisar la tarea, (después de 45 minutos que había dicho que la iba a revisar). De nuevo otro maestro la llama y sale (dura afuera aproximadamente 10 minutos).

MAS5R1-3 “la maestra entra y empieza a acomodar sillas; mientras tanto, los alumnos van llegando y toman asiento(2:10)-la clase inicia a las 2:00-. La maestra continúa acomodando las sillas por filas. La maestra detecta una mancha de gis en el pizarrón y procede a limpiarlo” (2:15).

MAS5R21 “llaman a la puerta y sale”.

Estos actos difieren mucho de lo que la maestra expresó en la entrevista en relación al tiempo ya que es mucho el tiempo que ella misma desperdicia quizá no sea intencional pero los actos la evidencian.

En relación al maestro B la situación se presenta igual como se aprecia en los siguientes ejemplos:

MBS1R13,14 “el maestro explica y un conserje de la escuela lo llama para jugarle una broma”

MBS4R1-3 “el maestro se para y sale ya que le hablaron algunas alumnas de tercer grado”. Entra de nuevo al aula después de 15 minutos.

El maestro C observa los mismos hábitos:

MCS1R23 “el maestro sale y la disciplina del grupo se relaja”

MCS2R13,14 “el maestro sale y deja al grupo trabajando. Entra de nuevo, después de 15 minutos”.

MCS3R8 “la clase se ve interrumpida por una prefecta que entró...”

MCS3R10,11 “mientras tanto el profesor se encuentra platicando afuera con otro compañero”.

MCS5R7 “al maestro lo mandan llamar de la dirección y deja al grupo solo”.

Los tres maestros analizados pierden tiempo en interrupciones de diferentes formas (de alumnos, de maestros, de compañeros de trabajo, del director); por ello, es necesario prever todas estas situaciones en las planeaciones semanales, mensuales y anuales.

Otra de las limitantes que mencionan los docentes es la falta de un aula especialmente para la materia de Inglés como por ejemplo un laboratorio.

En ambas escuelas son los alumnos los que permanecen en las aulas y los docentes son los que tienen que acudir a ellas esto, a decir de la maestra A, les resta más el tiempo dedicado a la enseñanza. Sin embargo, existe una tolerancia de 5 minutos entre cada módulo, para que los alumnos y maestros puedan realizar acciones extraordinarias tales como ir al baño, tomarse un café, trasladar el material didáctico, platicar con el compañero de a lado, etc.

El maestro C señala que no existe una bibliografía de Inglés donde los alumnos puedan investigar algo acerca de la materia.

En las escuelas secundarias existen materiales de apoyo de cada una de las materias en las bibliotecas. Además de cursos de Inglés, diccionarios, discos compactos existe una gran variedad de libros de texto de diferentes editoriales y autores a disposición de alumnos y maestros.

El acondicionamiento de las aulas es otra de las limitantes ya que en algunos casos los maestros se encuentran en aulas que no cuentan con enchufes como lo señala el maestro MCE2P12 “...y pues lógicamente no contamos con grabadoras eso tiene que ser de cada uno de nosotros y cuando contamos con grabadoras no hay enchufes(risas)...”.

Se sabe que es una obligación de los directivos de las escuelas procurar que las instalaciones de las aulas estén en condiciones de ser usadas por los alumnos y maestros. Lamentablemente las aulas y el exterior de las mismas, se encuentran rayadas por los mismos alumnos, lo cual manifiesta la pobre educación que están recibiendo de igual manera las butacas destrazadas así como las instalaciones eléctricas, lo cual hace imposible estar en un buen ambiente de trabajo.

Obstáculos

Los principales obstáculos que presentan los maestros en la enseñanza del idioma Inglés son los siguientes:

MAE2P1 “Falta de tiempo (horas-clase), un laboratorio para la materia porque el estarse cambiando de aula la hace perder mucho tiempo a una”.

MBE2P1 “No participación del alumno”.

MCE2P1 “El principal obstáculo es la reticencia de los alumnos a participar debido a las burlas que pudieran ocasionar sus errores”.

El tiempo como limitante ya fue analizado en el apartado anterior, empero, aquí aparece de nuevo como obstáculo. Aquí se refiere al tiempo que se le asigna a la materia de Inglés donde la maestra expone que 3 horas a la semana son insuficientes para enseñar una lengua extranjera además de las múltiples actividades que los maestros deben desarrollar aparte de la enseñanza en el aula tales como: organizar festivales, atender asuntos administrativos, participar en campañas, concursos, etc, actividades que distraen a los profesores y a los mismos alumnos de su tarea fundamental.

Por su parte el maestro B señala como obstáculo que los alumnos no participan en clase. Precisamente, por esa falta de participación en el aula de parte del alumno el maestro discrimina ciertas habilidades para darles prioridad a otras; por ejemplo practican más la expresión escrita(donde participan todos) y dejan de lado la expresión oral donde son pocos los que se atreven a hablar en Inglés: por miedo a la burla o porque no saben.

El maestro C es más contundente en sus declaraciones señala que los alumnos no participan debido a la burla de que puedan ser objetos al cometer errores en su participación.

De acuerdo a Stubbs, (1987), los maestros tienen que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a mantenerse en contacto con los alumnos; tienen que atraer y mantener la atención de los alumnos, hacer que hablen o estén callados e intentar algún tipo de comprobación de las actividades para asegurarse de que la mayor parte de los alumnos lo siguen.

En las clases observadas la participación de los alumnos en determinadas habilidades es muy parca por no decir nula como lo es la lectura y la expresión oral la primera los maestros no la fomentan en la segunda tienen temor a las burlas que puedan suscitarse al no poder pronunciar bien las palabras o decir mal la oración.

Como ejemplos se pueden atender a las siguientes observaciones de clase:

MAS1R20 “un alumno trata de pronunciar éstos, pero los alumnos se mofan de él”.

MBS1R21,22 “siguen con la oral pero sólo se lo dicen al maestro el resto del grupo no participa”.

3.6 Material didáctico empleado en las clases de Inglés

El material didáctico, es sin duda, un valioso auxiliar en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que dependiendo de la selección y calidad del mismo, influye en el éxito o fracaso de la clase y en el ánimo o desánimo de los alumnos.

En relación al tipo de material didáctico que utilizan en sus clases, los maestros respondieron lo siguiente:

MAE2P8 “Objetos, flashcards, posters”.

La maestra A señala que utiliza lo anterior sin embargo en las observaciones hechas en su clase no se utilizó ninguno de los señalados:

MAS1R9,10 “la maestra explica en el pizarrón”

MAS2R4 “la maestra continúa escribiendo ejercicios con dibujos en el pizarrón”

MAS1R8 “los alumnos se preguntan entre sí, en qué página del libro”

MAS5R5 “la maestra toma su libro”

MAS5R8 “da una instrucción en Inglés open your book on page 74”

Como se observa en los anteriores ejemplos, la maestra se limita al uso del pizarrón, el cuaderno y el libro de texto como único material didáctico distando mucho de lo que dijo que utiliza.

El maestro B por su parte, señala que no utiliza material didáctico sólo el libro, cuaderno del alumno, pizarrón y pantomima que él mismo realiza.

El maestro es más congruente en su respuesta y su práctica ya que efectivamente utilizó lo que el aseguró usar en sus clases. Sin embargo, actos de pantomima de parte del maestro no se observaron.

MBS1R8,9 “escribe algunas preposiciones en el pizarrón”

MBS2R15 “el maestro no utiliza material didáctico, sólo el libro”

MBS3R7 “el maestro escribe una lista de verbos en el pizarrón”

MBS5R9 “el maestro no usa material didáctico”

El maestro C señaló el uso del pizarrón, el gis, el cuaderno de alumno y situaciones cotidianas como material didáctico; sin embargo, situaciones cotidianas no se puede clasificar como material didáctico sino en contextos de comunicación.

El maestro C también fue congruente con su respuesta y lo que practica en sus clases ya que se corroboró en la acción:

MCS1R21 “después pide a los alumnos que copien lo que él escribió en el pizarrón”

MCS2R9,10 “el maestro explica de espaldas mientras escribe en el pizarrón”

MCS3R7 “después pide a los alumnos que copien lo que escribió en el pizarrón”

Como se aprecia el docente no utilizó el libro de texto como lo señaló, sin embargo, utiliza frecuentemente el pizarrón.

En S5R2,3 quizá el maestro utilizó material didáctico de manera inconsciente al entregar a cada equipo copia de la biografía de Morelos para que la tradujeran.

El material didáctico que utilizan los maestros de Inglés es muy poco por no decir nulo ya que sólo se limitan al uso del libro de texto, pizarrón, gis y cuaderno del alumno para desarrollar las actividades.

Lo rutinario de las clases al utilizar los mismos materiales, provoca el desánimo de parte de los alumnos en la participación de las clases y de las actividades en lo particular.

Ejemplos de lo observado:

MAS1R9 “la maestra explica en el pizarrón”

MAS2R4 “la maestra continua escribiendo ejercicios con dibujos en el pizarrón”

MAS3R15,16 “por primera vez da instrucciones en Inglés, open your book on page 43”

MAS5R8 “open your book on page 74”

MBS1R11 “el maestro recurre al libro para apoyarse”

MBS3R7 “el maestro escribe una lista de verbos en el pizarrón”

Capítulo 4

Conclusiones

La enseñanza del idioma Inglés en la escuela secundaria por parte de los docentes, se enfrenta a muchas dificultades y carencias que no permiten lograr lo que se propone en el programa de estudio de esta asignatura: una comunicación eficiente.

El apoyo que reciben los maestros de Inglés de las escuelas sujetas a investigación es reducido, por lo cual se necesita más atención a las necesidades de los docentes para que puedan cumplir con el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Las gramáticas que se utilizan actualmente, y que fueron observadas en las aulas de los docentes investigados, para el aprendizaje del idioma Inglés se basan en su mayoría en gramáticas tradicionales que no enseñan a los alumnos a hablar.

Los alumnos practican la gramática a través de diferentes ejercicios que realizan por sí mismos u otros que les dicta el mismo maestro; sin embargo, y debido al porcentaje tan alto de tiempo que se le asigna a la escritura, poco practican la parte oral del idioma.

Los maestros en su planeación deben considerar el factor tiempo para que concluyan con éxito las habilidades que se pretendan enseñar.

A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes en la consecución de los objetivos de la enseñanza del Inglés, la gran mayoría de los alumnos observados aprenden a hablar lo básico, entienden con dificultades el idioma pero lo real es que no leen en Inglés puesto que esta habilidad no se observó que se practicara. Los maestros no recurren a otros medios impresos de lectura, ya que sólo se remiten al uso del libro de texto, por ello, se recomienda el uso de material auténtico para que el alumno tenga contacto con el idioma de estudio. Por lo que las estrategias de lectura son mínimas por no decir nulas de parte de los docentes; tal vez sí desarrollen la habilidad de lectura, pero en las clases observadas no se llevó a cabo.

Es recomendable que las situaciones que se utilicen, sean de interés para los alumnos y además enfatizar donde el alumno realmente usa la lengua en forma comunicativa.

A pesar de todo los maestros cuentan con cierta experiencia, por ejemplo: la maestra A cuenta con 2 años de experiencia en la enseñanza del Inglés, el maestro B tiene una experiencia en la enseñanza del Inglés de 10 años, y el maestro tiene una experiencia de 16 años, los resultados en la enseñanza del idioma que se obtienen son insuficientes a lo requerido en el

programa de la asignatura de Inglés: una comunicación eficiente. No obstante, debido a las diferencias que existen entre los maestros B y C en relación con la maestra A en cuanto al tiempo de experiencia en la enseñanza del idioma, la forma de enseñar de los tres es similar, es decir, que se utiliza la misma metodología de enseñanza que es la gramática-traducción. Por lo tanto, la antigüedad no es sinónimo de una mejoría en la enseñanza.

Si los maestros A, B, y C fueron enseñados de igual manera, a través de las escuelas normales superiores, ya que los programas de estudio son similares, no se pueden esperar resultados distintos en su forma de enseñar; aún cuando los resultados, producto de sus enseñanzas, sean diferentes.

Por otro lado, los docentes utilizan mucho la lengua materna en las clases debido a la inseguridad de sentir que los alumnos no entienden las instrucciones dadas en el idioma Inglés y además por el poco entendimiento del mismo de parte de los alumnos y también a sugerencia de los mismos alumnos que le solicitan al maestro que hable en Español.

Este fenómeno que se presenta de hablar en Español es por la poca o nula capacitación que los maestros reciben de las autoridades.

Como se observó, no existe asesoría directa a cada maestro en particular la única capacitación que reciben los docentes es los TGA (Talleres Generales de Actualización) mismos que son ofrecidos a todos los maestros los últimos días del mes de agosto, previo al inicio del ciclo escolar. No obstante, solamente dos de los docentes investigados asisten a ellos donde se demuestra la inquietud de los docentes por superarse y poder ofrecer una mejor enseñanza.

La capacitación constante es fundamental para lograr una mejor enseñanza ya que ni el haber cursado una licenciatura ni un cierto número de horas son garantía de una adecuada formación de los maestros.

Una de las opciones que ofrece la SEP (Secretaría de Educación Pública) es el programa PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente) para los maestros pertenecientes al sistema educativo nacional. Sin embargo, los cursos no son obligatorios lo cual es decisión del docente aprovecharlos o no; de los docentes investigados solamente dos de ellos están inscritos en el programa.

Por lo tanto, depende del entusiasmo y la voluntad que disponga el docente para lograr su actualización.

Si el maestro no accede a estos apoyos de actualización, seguirá anquilosado en las viejas prácticas de la enseñanza y no se pondrá a la vanguardia de las nuevas investigaciones que en cuestión educativa surjan especialmente en relación con la enseñanza del Inglés.

Uno de los factores negativos que se pudo observar en la presente investigación, es el individualismo tan marcado que presentan los docentes en sus acciones educativas.

Esto se pudo observar en las clases impartidas por los docentes, ya que a pesar de impartir el mismo grado (primero) los maestros enseñaban diversos temas, además de distintas dinámicas, solamente ellos coincidían en el método empleado: el método de gramática-traducción. Lo cual es un indicador de que no trabajan en equipo como ya se analizó en el capítulo anterior.

Difícilmente podrá haber intercambio de experiencias si los maestros no se reúnen para analizar los adelantos o retrocesos, los obstáculos y las dificultades que se hayan presentado en determinado tema, unidad o habilidad. Por ello, el trabajo en equipo fomenta esta interrelación que coadyuva a resolver la problemática que se presenta en cada uno de los temas de estudio.

Sin embargo, son varios los factores que no permiten a los docentes reunirse con frecuencia para realizar análisis de su desempeño, por ejemplo:

- a) Maestros de doble jornada o mixta.
- b) Maestros que imparten más de una asignatura.
- c) Indisponibilidad de horario.
- d) Lo reducido del tiempo asignado a reuniones de academias.

Las diversas actividades extras que los docentes tienen que atender, es otro factor para impedir las reuniones como son:

- Preparación de honores
- Periódico mural
- Asesoría de grupos
- Reuniones de padres de familia
- Concursos académicos, deportivos y culturales
- Reuniones sindicales y oficiales
- Día de las madres, del estudiante.

Los anteriores son distractores que afectan al tiempo requerido para las reuniones de los docentes. Para ello, se hace necesario reducir la carga de trabajo extra al que es sometido el

maestro para que su trabajo, que es la enseñanza, dedique el mayor tiempo posible y pueda tomar acciones encaminadas a mejorar su quehacer docente. Debido a que gran parte del tiempo el maestro la pasa en el aula, y aunado a las actividades extras encomendadas por la dirección del plantel, son estos los principales motivos que le restan oportunidad de reunirse con sus compañeros.

Los maestros de Inglés, por otro lado, reciben gises y libros de texto como único apoyo de parte de las autoridades oficiales.

Sin embargo, existen las aulas de medios equipados con computadoras, internet, el Edusat (Educación por satélite) que los maestros pueden utilizar como apoyo a su labor aunque lamentablemente, son pocos los docentes que los aprovechan; en ambas escuelas investigadas se cuenta con estos apoyos.

En la era de los discos compactos, las videocaseteras, las comunicaciones vía satélite y los ordenadores portátiles, los maestros permanecen apegados a las prácticas tradicionales: el uso del gis y del pizarrón.

La falta de capacitación de los diferentes adelantos tecnológicos a los maestros es lo que les impide el uso de éstos ya sea por falta de interés del propio docente o porque las autoridades no ha sabido concretar algún programa para llevarlo a cabo.

El aula, que es el lugar donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, en ocasiones no se encuentra en condiciones para utilizar las nuevas tecnologías como ejemplo así lo externó el maestro B en una de las preguntas de entrevista:

MBE1P12 “...y pues lógicamente no contamos con aparatos eso tiene que ser de cada uno de nosotros y cuando contamos con ellos no hay tomacorrientes(risas)...”

Por otro lado, es necesario mencionar que los docentes de Inglés no cuentan con aula propia ya que son ellos los que tienen que ir de aula en aula lo cual les dificulta el traslado del material y los aparatos que deberá usar en sus clases.

Por eso, se requiere que los docentes cuenten con aula propia para adecuarla a sus necesidades; lo ideal sería contar con un laboratorio de idiomas o realizar los trámites que sean necesarios para que otras instituciones que cuenten con laboratorio brinden la oportunidad a las escuelas públicas como las investigadas para hacer uso de ellos.

El desarrollo de las habilidades de la enseñanza del idioma Inglés los docentes lo enseñan de manera muy similar por ejemplo:

La comprensión auditiva, que es una de las habilidades que se debe desarrollar en la enseñanza del idioma, se circunscribe a la exposición de diálogos (forma mecánica) ya que los alumnos pasan y actúan en un diálogo previamente seleccionado por el maestro.

En la comprensión auditiva se refiere a que comprendan lo que escuchen. Por lo tanto, se requiere que los docentes utilicen por lo menos grabadoras con pequeños diálogos donde el alumno realmente comprenda lo que se dice en ellos. Los maestros observados en esta investigación, no utilizan grabadoras ni ningún otro aparato para desarrollar esta habilidad lo cual el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva es muy reducido.

La expresión oral es otra de las habilidades contempladas en el aprendizaje del idioma y es practicada a través de diálogos, preguntas aisladas, ejercicios de repetición, pronunciación.

La oralidad es espontánea, no obstante, en los ejercicios aplicados por los maestros son controlados ya que se espera solamente una respuesta a cada pregunta; Además, el maestro utiliza el Español en sus explicaciones cuando lo ideal es que lo haga en el idioma que se está enseñando.

La comprensión de lectura es muy reducida ya que el alumno muy rara vez lee en Inglés, por lo tanto, la comprensión de lectura se ejercita esporádicamente.

No obstante, la comprensión de lectura es una de las habilidades que más se puede desarrollar debido a la rica variedad de documentos auténticos que disponemos como son periódicos, revistas, menús, boletos, panfletos entre otros. Por ello, el maestro tiene que disponer de los materiales que se necesitarán para desarrollar esta habilidad tan importante.

Otra de las habilidades a desarrollar en la enseñanza del Inglés es la expresión escrita además, es la más practicada por los maestros en las clases observadas. Es una habilidad muy ligada a la lectura; sin embargo, en las clases de los maestros ésta se practica de manera muy aislada y no con frecuencia a través de elaboración de oraciones por parte de los alumnos, preguntas y respuestas y, ejercicios de falso y verdadero. Sin embargo, no se debe de prescindir de ninguna de ellas porque al desarrollar las 4 habilidades de manera balanceada le va formando al alumno la capacidad de entender de cualquier manera el idioma estudiado. El profesor deberá reflexionar en estas situaciones planear actividades donde se practiquen las 4 habilidades en una forma verdaderamente comunicativa y no introducir lo escrito sólo para enseñar la gramática y la ortografía mediante una serie de enunciados fuera de contexto.

La transcodificación a nivel elemental permite al alumno adquirir experiencia en la elaboración de cuadros sinópticos, esquemas y resúmenes; pero los docentes de Inglés investigados no la aplicaron en las clases observadas.

Sin duda, la expresión escrita es la habilidad que con mayor frecuencia practican los docentes debido a que la oralidad de la lengua se relega a un segundo plano.

En relación a las teorías de adquisición del segundo idioma se destaca el hecho que dichas teorías son aplicables al estudio formal y profundo de un idioma extranjero, ya que estas teorías están enfocadas al aprendizaje del idioma, en el mismo lugar donde se habla. En el caso que compete a la enseñanza del Inglés en nuestro país, no se establece que se tenga que dominar al cien por ciento, ya que el contexto para aprenderlo no es el adecuado; sino que lo que se pretende, es que a través de lo que los alumnos aprendan puedan comparar las culturas de ambos países (el país del idioma en estudio) y el nuestro, y que además, utilice el idioma como instrumento de comunicación en sus diferentes modalidades. Sin embargo, algunas de las teorías citadas presentan aspectos que se pueden tomar en cuenta como referente en el aprendizaje del idioma Inglés.

Por ejemplo el modelo de la aculturación pretende adaptar al estudiante a una nueva cultura y en el caso del idioma estudiado por los alumnos de secundaria es que a través del mismo, conozca la cultura de los americanos; no obstante, ciertos aspectos de esta teoría se manifiestan en el aprendizaje de los alumnos como por ejemplo, el hecho que el idioma meta (Inglés) y los grupos que adquieren la segunda lengua están deseosos de los logros de éstos últimos.

El filtro afectivo, es otra teoría que también comparte ciertos aspectos que los alumnos utilizan en sus aprendizajes como por ejemplo: la motivación que el maestro imprima en sus clases, con la confianza del alumno hacia el maestro y con el estado de angustia del alumno. En el presente trabajo de investigación, se pudo analizar que los maestros aplican el filtro afectivo en sus enseñanzas, a través de la comprensión y la estimulación en sus alumnos para obtener mejores resultados en su enseñanza.

La teoría del discurso es la que más se apega al aprendizaje de los alumnos porque es a través de la participación de los alumnos como se descubre el significado potencial del idioma a través de la comunicación.

Por otro lado, se observó que los maestros a través de la teoría del discurso lograron buenos resultados ya que se manifestó con la participación de los alumnos en sus clases predominando la participación en la habilidad de la escritura.

Las demás teorías no presentan aspectos positivos visibles en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, es necesario recalcar que los docentes recurren frecuentemente a diversas estrategias para lograr el aprendizaje en los alumnos.

Por otro lado, la manera de evaluar de los docentes es a través de exámenes aplicados al final de cada bimestre y la evaluación continua que llevan los maestros se utiliza para asignar puntajes a los alumnos más rápidos en la elaboración de los ejercicios, con lo que se descuida al resto de los estudiantes.

La evaluación que emita el maestro, debe ser lo más justa posible y deberá estar acorde a lo que se le enseñó al alumno, además de tomar en cuenta cuestiones de formación, ya que ésta es la meta de la educación secundaria: además de ofrecerles conocimientos, formarlos. Cuando el alumno sea capaz de leer, hablar, comprender y escribir en el idioma que está estudiando, se podrá decir que el alumno aprendió y se le otorgará una calificación aprobatoria; sin embargo, un gran porcentaje de alumnos observados no desarrollan con eficiencia las habilidades y no acreditan la asignatura.

En la enseñanza del Inglés, los maestros se enfrentan a muchas limitantes que no le permiten cumplir a cabalidad con su rol en la escuela, una de las que más refieren los maestros investigados, es el tiempo. Argumentan que el tiempo que se le destina a la materia de Inglés es de tres horas a la semana y que les resulta insuficiente para lograr desarrollar las habilidades propuestas en el programa de estudio de la materia de Inglés. Sin embargo, el tiempo que pierden los maestros en sus clases es demasiado en cuanto a porcentaje ya que así se detectó en las clases observadas y que fueron analizados en el capítulo anterior.

El tiempo que los docentes pierden fuera de las aulas, aunado a las actividades extraclase disminuye la calidad del tiempo que se le destina a la enseñanza lo cual se manifiesta en los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos. Por ello, es necesario descargar actividades extracurriculares de los maestros para que le dediquen más tiempo a cuestiones pedagógicas.

Los materiales didácticos que utilizan los maestros de Inglés se limitan al uso del gis y del libro de texto, lo cual provoca una predisposición de parte de los alumnos por aprender ya

que se cae en lo rutinario. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas ya se cuenta con aulas de medios, internet, educación a distancia disponible a través de satélites y disponible en las bibliotecas de las escuelas sólo falta la voluntad de los docentes para hacer uso de ellas y una capacitación adecuada, así como el debido seguimiento.

Los maestros de Inglés en lo particular y el resto de los maestros en lo general, se enfrentan a muchas limitantes para lograr un mejor desempeño en su labor diaria. No obstante, el docente tiene que prepararse en el uso de las nuevas tecnologías para que no se quede a la zaga y pueda acceder a las innovaciones actuales para dejar el tradicionalismo tan marcado en la enseñanza de la actualidad. No es posible que en pleno siglo XXI se siga enseñando con las mismas técnicas, metodologías, dinámicas, materiales y lo que es aún peor, seguir utilizando el pizarrón, el gis y el libro de texto como únicos materiales didácticos.

Se requiere además un cambio de actitud de parte del maestro, ya que si se cuenta con estos adelantos, que están a su disposición y no los aprovecha, no se podrán lograr los cambios necesarios para mejorar la enseñanza del Inglés.

LISTA DE REFERENCIAS

- ALFA Nauta Temática. (2001). Ediciones Nauta. España.
- ANTÚNEZ, Serafín (1998). Innovación y cambio en los centros escolares, En: Claves para la organización de centros escolares (pp 112-124). Barcelona. 5ª edición. ICE. Horsori.
- BALL, S (1987). La edad y el sexo. Un cambio rencoroso. 73-90. en S. Ball: (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/ Ministerio de educación y ciencia.
- BENNER, D, (1998). ¿Qué es la pedagogía escolar? (pp. 175-205) En Benner, D. La pedagogía como ciencia. teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Barcelona.
- BIDDLE, et al. (2000). La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación. España: Paidós.
- BROWN, H. (1980). Principles of language learning and teaching. Eglewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- CAÑEDO, C.(1998) Los saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria, tesis de maestría, DIECINVESTAV, México.
- CELSE y Murcia (1991). Teaching English as a second or Foreign Language. Boston: Newbury House.
- CHÁVEZ, Pedro.(1995) El Universo de las Letras 2. SEP. Fernández Editores.México, D. F
- CHERRY, L. (1979). "A Sociolinguistic Approach to Language Development and its implications for Education. Language, Children, and society. Oxford: Pergamón
- COLL, C (1984). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento.
- CULLEN y Pratt, (1999). Medir e informar sobre el progreso de cada alumno. En Stainback, S y Stainback W (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea Capitulo X (pp. 194-217).
- DÍAZ, M (1995). Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico, México, DIE-CINVESTAV.
- ELLIS, Rod (1991). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- FINOCCHIARIO, M; and C. Brumfit (1983). The functional Notional Approach: From Theory to Practice. New York: Oxford University Press.

- FLANDERS, N (1997). Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase. 483-544. en N, Flanders. Análisis de la interacción didáctica. Salamanca, Anaya.
- FLORES, I (2000). La inmigración como puerta de entrada hacia la psicopatología. 1er congreso virtual de psiquiatría. México, D. F
- FULLAN, Michael y Hardgraves, Andy, (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México, 2000. segunda edición. Derechos exclusivos Amarroto editores, pp 25-46 y 79-116.
- GILES, H and J, Byrne. (1982). “An Intergroup Approach to Second Language Acquisition”. Journal of Multilingual and Multicultural Development 3: 77-94
- HALLIDAY, M. (1975). Learning How to Mean. London: Edward Arnold.
- HAMANN, Bruno, (1998). ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras. Barcelona: Vicens Vives. Pp 1-25.
- HARDGRAVES, A, (1996). Segunda parte. Tiempo y trabajo (117-183). En Hardgraves A. profesorado. Cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.
- HARMER, J. (1991). The Practice of English Language Teaching. London: Longman.
- HATCH, E. (1978). “Discourse Analysis and Second Language Acquisition”
- HIERRO, Margarita et al. (1994) Libro para el Maestro. SEP. México.
- HITZING, W,(1999). Apoyo y estrategias positivas de enseñanza En Stainback, S y Stainback, W (1999). Aulas inclusivas. Madrid, Narcea, capítulo VIII pp. 163-177
- HUBBARD, P; Jones, H; Thornton, B; Fand & Wheeler, R. (1993). A training Course for TEFL Oxford: Oxford University.
- JACKSON, (1991). Ph W. La vida en las aulas 2a edición . Morata.
- KRASHEN, S. And T. Terrel (1983). The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Hartsfordshire, UK: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- LAMENDELLA, J. (1979). “the Neurofuncional Basis of Pattern Practice: TESOL Quaterly 13: 5-19

- LARSEN-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: Pergamon.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- LOMAS, Carlos. (1993) *La Enseñanza de la Lengua*.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago University of Chicago Press.
- CELCE, Murcia, Mariane (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Newbury House.
- MONEREO, Carlos y Solé, Isabel (coords). (1996). *El Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORLEY, J. (1987) *Current Perspectives in Pronunciation*. Washington, D,C: TESOL Oxford University Press.
- PRIETO, S, Ma Dolores y Pérez, S. Luz (1993). *El aprendizaje mediado: el profesor como mediador de las experiencias de aprendizaje y procesos cognitivos en el PEI*. En programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Editorial Síntesis, España. pp 33-41
- QUIRÓZ, R (1991). “Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria”, en revista infancia y aprendizaje, número 55, Madrid.
- RICHARDS ,J & Rodgers T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1990) “Significant and Worthwhile Change in Education”. *Educational Researcher*, vol 19, No 7 page 10-18
- RIVERS, W. (1972). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago : The University of Chicago Press.
- ROGOFF, Bárbara, (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós/ cognición y desarrollo humano.
- SELIGER, H. (1982). *On the Possible role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition*. *Tesol. Quaterly* 16: 307-14
- SEP, (1995). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria*. México, D.F
- SCHUMANN, J. (1978). “Second Language Acquisition: The Pidginization Hipótesis” Rowley, Mass: Newbury House

- STAINBACK, S., Stainback, W y Moravee, J. (1999). Currículo para crear aulas inclusivas. En Stainback, S. Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea. Capítulo IV. Pp 83-101
- STUBBS, M (1987). Tres enfoques del análisis del discurso. 31-92. en M, Stubbs (1983). Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Madrid:Alianza.
- TERREL, Tracy. (1977) techniques for a more natural approach to second language teaching. Workshop paper presented at tha annual meeting of ACTFL, san Francisco California.
- TENTI, Fanfani, E, (1999). Ponencia presentada en el Simposio Internacional “ Educación primordial para el desarrollo” organizado por la S.E.P en Coahuila. “saberes sociales y saberes escolares”
- VARGAS, Llosa, M. (2002), Revista Perfiles en El Imparcial diario independiente de Sonora. Junio 23 de 2002.
- VILLAGÓMEZ , Domínguez, Luis. Documentos de Apoyo a la Instrumentación Didáctica de la Asignatura. Dirección de Educación Secundaria Técnica. SEP 1996
- WIDDOWSON, H. (1984). Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.
- WODE, H. (1980). Learning a Second Language 1: An Integrated View of Language Acquisition. Tübingen: Gunter Narr
- ZABALZA, Miguel, (2003). Fundamentos metodológicos de la innovación educativa. La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación. Paidós.

Apéndice

Apéndice 1

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA #1

MAESTRA A

1. ¿Cuántos Años de experiencia docente tiene en la materia de Inglés?

Dos.

2. ¿De dónde es usted egresada?

De la Escuela Normal Superior del Estado, de aquí, de Hermosillo.

3. ¿Trabaja en forma individual o en equipo con sus compañeros?

En equipo...en equipo.

4. ¿Recibe usted apoyo de parte de la dirección para el mejor desempeño de su función?

Pues sí, en primer lugar, con la... con la... con los libros, con los libros que tienen los muchachos, con los libros que ellos utilizan en clase.

5. En 1993, con el Acuerdo para la Modernización Educativa signada por la Secretaría de Educación Pública y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se propone el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del Inglés como segunda lengua en la escuela secundaria; ¿Qué ventajas y desventajas le encuentra a dicho enfoque?

Pues ventajas hay muchas porque muchas veces se les enseñaba Inglés nada mas escrito o estarlo traduciendo, y eso, y ahora que el enfoque es comunicativo, pues ellos aprenden a comunicarse pues lo elemental porque en la educación secundaria es lo elemental pero..pero pues a pedir cosas, a preguntar por cosas y todo; antes cuando era escrito les hablabas y se quedaban en blanco y que desventajas pues lo elemental el tiempo son tres horas a la semana y no alcanza para desarrollar bien este enfoque comunicativo.

6. ¿Cuál es el rol del docente de acuerdo a este nuevo enfoque?

Pues...ser un facilitador de la educación.

7. ¿Recuerda usted cuáles son las cuatro habilidades lingüísticas que debe adquirir el alumno en la clase de Inglés?

La comprensión auditiva, la comprensión oral, la escritura y lectura.

8. ¿Cómo trabaja usted la comprensión auditiva?

La comprensión auditiva pues por medio de ejercicios ¿no? Hablándoles, haciéndoles preguntas en Inglés para que ellos vayan...vayan...vayan desarrollando esa comprensión auditiva, haciéndoles preguntas, o que ellos mismos se hagan preguntas a otros.

9. ¿Cómo trabaja usted la expresión oral?

La expresión oral de cada uno de los temas eh...ellos trabajan la expresión oral por equipos o muchas veces individualmente según el tiempo que tenga uno para desarrollar el tema, pasan al frente o entre sus compañeros y ya uno va escuchándolos y va voy escribiendo los...los errores que tienen de pronunciación y eso; y al final de la clase, pues ya repetimos todas esas sin decirle a alguien te estas equivocando en esta pronunciación o lo que sea sino una va anotando según lo que va escuchando y ya al final se reafirman esas...esas palabras.

10. ¿Cómo trabaja usted la comprensión de lectura?

La comprensión de lectura pues por medio de textos que...que primeramente entiendan el texto y después contesten una serie de preguntas o que hagan un texto similar pero de algún otro tema.

11. ¿Cómo trabaja la expresión escrita?

La expresión escrita pues allí es dónde está el grammar ¿no? La gramática allí pues... pero muy poco la trabajo la gramática pero si pues tienen que hacer varias cosas en la expresión escrita para que vayan aprendiendo, porque tienen que estar repitiendo como el niño cuando está aprendiendo a leer que oso claro y toda una plana de oso; claro aquí no hacen una plana de oso pero si...pero si tienen que estar escribiendo.

12. ¿Qué limitantes encuentra usted en su función como docente para alcanzar dichas habilidades?

El tiempo. El tiempo que es muy poquito tiempo 3,3 módulos a la semana, porque lo real cada módulo es de 45 minutos; lo real 2 horas 15 minutos a la semana. No se pueden desarrollar todas esas habilidades porque por ejemplo unos tienen los lunes 45 minutos y ya no vuelven a tener hasta el miércoles una hora y media, y ya no vuelven a tener hasta el siguiente lunes; entonces si es difícil, el limitante es el tiempo, el tiempo.

MAESTRO B

1. ¿Cuántos Años de experiencia docente tiene en la materia de Inglés?

Aproximadamente unos 10 años.

2. ¿De dónde es usted egresado?

De la Escuela Normal “Porfirio Parra” de Chihuahua.

3. ¿Trabaja en forma individual o en equipo con sus compañeros?

Bueno en ocasiones trabajas este...en forma grupal, pero cuando se necesita que tengamos que reunirnos pero generalmente todos trabajamos en forma individual.

4. ¿Recibe usted apoyo de parte de la dirección para el mejor desempeño de su función?

Desgraciadamente no. El apoyo es el normal el que nos dan a todos en relación a los libros, hay veces que trabajamos sin libro del maestro este... el apoyo didáctico pues...es muy poco el que hay y no es para cubrir todos las...los temas que comprenden los libros.

5. En 1993, con el Acuerdo para la Modernización Educativa signada por la Secretaría de Educación Pública y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se propone el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del Inglés como segunda lengua en la escuela secundaria; ¿qué ventajas y desventajas le encuentra a dicho enfoque?

Bueno...primeramente el enfoque es comunicativo ¿no? 100%. La ventaja que aquí se le encuentra es que el alumno está en contacto directo con cosas cotidianas que el vive normalmente que es lo más común a su nivel incluso como...como adolescentes que son todavía este...vivencias propias, vivencias personales, este...eso es una de las ventajas que yo le veo en todo primer grado, segundo y tercer año ya se me hace que la...la desventaja es un poquito más este...puntualizada ya que eh... es alardear más que nada textos que tengan eh...que tratar y se supone que si tiene que ser totalmente comunicativo ese tipo de trabajo ya no se debería de dar. Se deberían de dar más que nada en contextos comunicativos 100% ¿no? De hecho yo siento que alumnos de tercer año deben de tener una...un nivel comunicativo de...de un 40 a 50% de escuelas secundarias generales ¿no?.

6. ¿Cuál es el rol del docente de acuerdo a este nuevo enfoque?

Bueno este...específicamente que le de más apertura al contexto hablado ¿no? Que ya no se tome en cuenta pues...como anteriormente se manejaba esquemas, enfoques lo que el maestro enseñaba no tenía ninguna aplicación, ahora lo que se pretende es que todo lo que se enseñe ellos lo puedan llevar a la práctica en cualquier momento de su vida.

7. ¿Recuerda usted cuáles son las cuatro habilidades lingüísticas que debe adquirir el alumno en la clase de Inglés?

Sí, o sea pues el enfoque hablado hay que darlo puntualizarlo la cuestión de que el alumno hable que el alumno escriba que se vaya pues... metiendo un poquito más de la forma también

como se escriben esas palabras que necesitan forzosamente mucha práctica, este...que el alumno lea, es otro de los puntos importantes ya que se pueden pronunciar muy bien las palabras; pero al momento de pronunciar la misma pero estando ya leyendo es un poquito diferente, cuando el alumno no tiene el contacto directo con la identificación de esas palabras y lógicamente que ...ya que...ya que...lo haga que tenga ese contexto comunicativo el pudiera entender al momento que el maestro pueda darles algunas este...indicaciones puede entender y el alumno al momento contestar el alumno en Inglés.

8. ¿Cómo trabaja usted la comprensión auditiva?

Bueno aquí este...generalmente con el poco material que nos proporciona la dirección y digo la secretaría en su generalidad, este... nosotros lo manejamos pues aplicando varias técnicas ¿no? Estrategias dentro del aula ¿no? Este...al principio pues uno como maestro empieza diariamente a manejarles este... contextos diarios de que lo tengan que ver o que escuchen digamos en todo el...a lo largo del año para que lo vayan adentrando a lo que es una clase de Inglés no que ellos entren a un aula y no lo manejen en el sentido de y ahora nos toca Inglés, ahora si, abran los libros sino que ellos desde el momento que entran a una clase vean un cambio en lo que es una clase de Inglés, a una totalmente en Español yo esto pues... yo finalmente lo manejo en repeticiones en estarlo hablando y ellos lo poquito que puedan entender me lo puedan contestar ¿no? Un nivel mucho muy bajo mucho muy bajo como las presentaciones ¿no?

9. ¿Cómo trabaja usted la expresión oral?

Bueno de igual forma o sea ya que este... yo como maestro este... constantemente soy repetitivo en los esquemas en las frases incluso ellos en un momento dado ellos ya saben lo que les estoy preguntando y eso me da margen si ellos entienden la pregunta, me da margen a que ellos puedan interpretar la respuesta y este... eh... aquí formo parejas ya estamos haciendo uso de las estrategias ¿no? Eh... mediante parejas que ellos pudieran presentarse pudieran este...estar en un...un plano real, por ejemplo, en la parada de un camión esperando dicho camión y pudieran ellos entablar una comunicación de presentación, o de compras que es lo que ellos necesitan; generalmente los llevas a contextos donde ellos puedan estar en un momento dado inmersos ¿no?.

10. ¿Cómo trabaja usted la comprensión de lectura?

la lectura siempre se me ha complicado, porque el alumno en Inglés trata de captar todo lo que uno como maestro les dice sin estar viendo y al momento de estar captándolo sin estar

identificando las palabras que están pronunciando eh... los lleva al problema de que quizás se desarrolle mucho sin comprensión de retener tanta información pero al momento de llevarlo al plano de la lectura no van a saber pronunciar las palabras entonces... esto yo lo manejo poco definitivamente eh... yo le doy más auge a la pronunciación a lo que ellos me puedan entender también y a la escritura a la lectura yo lo manejo quizás hablando de un 100% yo lo manejo en un 30% este... debido a que en ninguno de los años que he tenido como maestro no ha dado resultado, eso es a nivel primero de secundaria, en segundo es un poquito más diferente ahí si este...lo... ya tienen un poquito más de información tiene vocabulario y muchos de ellos ya este... lo leen y tienen la...esa sensación o ímpetu de leer algo ¿no? Entonces en primer año yo no le doy mucho...mucho este... no lo puntualizo pero en segundo si.

11. ¿Cómo trabaja la expresión escrita?

bueno en este punto yo lo trabajo de diferentes formas. Este... primero, cuando son jovencitos que apenas se están integrando con el idioma les doy poquito vocabulario y con ese vocabulario lo manejas, este... de forma oral y también de forma escrita; ya después que lo hayamos manejado de forma escrita, este... hago enunciados en forma oral y luego lo llevo al plano de la escritura en el pizarrón y ellos ya lo están manejando ¿no?. Cuando lo manejo en relación con una conversación, entonces primero este... lo hago en forma oral lo repiten ellos este... lo pronuncian y luego lo llevamos al plano de la escritura ya que ellos lo hacen en el pizarrón este... inventan ellos una conversación con cualquier jovencito para que ellos más que nada este... se vayan integrando con cualquier conversación a nivel elemental ¿no?.

12. ¿Qué limitantes encuentra usted en su función como docente para alcanzar dichas habilidades?

pues son bastantes. Las limitantes son: primeramente, no tenemos un área específica ¿no? Si tuviéramos un área específica este... con el hecho de que el alumno entre a un aula en donde haya este... avisos en Inglés, este...ya con eso entraría él prácticamente a otro mundo. Una biblioteca también elemental pero en la misma aula pero en Inglés carecemos totalmente ¿no? Eh... no hay alguna bibliografía donde pudiéramos al alumno mandarlo para que nos haga cierta investigación, sino que tuviera que ser ya sea fuera de la escuela o vía internet que tampoco lo tenemos; si no tenemos algo elemental, menos aquello(risas) ¿no? Entonces este... la limitante otra de las limitantes de que pues... la secretaría solamente nos proporciona libros del maestro, no nos proporciona el material; nos lo proporciona a veces y no está muy acoplado al tema algo

específico; no lo tenemos, si tuviéramos, digamos material didáctico específico para una lectura o una de las lecciones, pues si sería bueno pero aquí desgraciadamente tenemos que partir material para pues manejarlo en otras lecciones; entonces el material no nos dura más que seis meses; y pues lógicamente no contamos con grabadoras eso tiene que ser de cada uno de nosotros y cuando contamos con grabadoras no hay enchufes(risas) y cuando hay muchas limitantes y el mismo maestro en muchas ocasiones se limita nomás a impartir una clase sin olvidarse de que uno también como maestro de Inglés forzosamente tiene que presentar un ambiente este... de lengua extranjera para que el alumno siempre que vaya pues... aprenda algo, si no lo aprende ya en sí de la clase, lo aprenda de lo que está rodeado.

MAESTRO C

1. ¿Cuántos Años de experiencia docente tiene en la materia de Inglés?

16 años al primero de octubre.

2. ¿De dónde es usted egresado?

Del Instituto Mexicano-Americano de Relaciones Culturales IMARC.

3. ¿Trabaja en forma individual o en equipo con sus compañeros?

Generalmente lo hago de manera individual.

4. ¿Recibe usted apoyo de parte de la dirección para el mejor desempeño de su función?

Hasta ahorita no he requerido el apoyo pero estoy seguro de que requerirlo sin duda se me proporcionaría.

5. En 1993, con el Acuerdo para la Modernización Educativa signada por la Secretaría de Educación Pública y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se propone el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del Inglés como segunda lengua en la escuela secundaria; ¿qué ventajas y desventajas le encuentra a dicho enfoque?

En este enfoque, la ventaja que le encuentro, es que al alumno se le enseñan más cosas, cosas más prácticas ¿no? En situaciones que puede aplicar en la vida cotidiana más reales eh... el enfoque estructural en el estructural pues era nada más que el alumno hiciera enunciados gramaticalmente correctos ¿verdad? Sin embargo, se complementan el uno con el otro no se deja totalmente lo de la estructura; tienes que enseñar al alumno, la manera de elaborar enunciados también gramaticalmente correctos como lo decía pero sin llegar a atiborrarlos de información

gramatical ¿verdad?. Las desventajas no se las encuentro al enfoque comunicativo. La desventaja sería la apatía que pueden presentar los alumnos en la clase ¿no? Al participar, aquí se requiere mucha participación en el enfoque comunicativo. Pues algunos de los factores a saber por ejemplo: la desintegración familiar, problemas económicos que los alumnos en lugar de estar en la clase metidos de lleno están platicando, mejor dicho, pensando acerca de sus problemas; por ejemplo: alumnos también que no cumplen con sus tareas de otras materias en lugar de participar, pues se ponen ellos o se preocupan o hacen tareas de otras materias; también otra desventaja u otro factor aquí, sería la timidez el temor que tienen los alumnos en participar y que se burlen sus compañeros de ellos; eso sería una desventaja ¿no? también.

6. ¿Cuál es el rol del docente de acuerdo a este nuevo enfoque?

El rol sería el de ser un motivador, un facilitador para guiar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ser una fuente de consulta para el alumno, resolverle sus dudas ¿no?

7. ¿Recuerda usted cuáles son las cuatro habilidades lingüísticas que debe adquirir el alumno en la clase de Inglés?

Sí. Son la habilidad de comprensión de lectura, escritura también la comprensión auditiva y la expresión oral, expresión escrita ¿no?

8. ¿Cómo trabaja usted la comprensión auditiva?

La auditiva la trabajamos a la par que la expresión escrita, mediante enunciados prácticos que se le dictan al alumno y ellos tienen que escribirlos ya sea en el pizarrón o en su cuaderno; también, como le digo, pues ponemos en práctica ambas habilidades escuchar y escribir a la vez.

9. ¿Cómo trabaja usted la expresión oral?

La oral pues ellos mediante diálogos, mediante diálogos prácticos de situaciones cotidianas que el maestro proporciona y otros que producen ellos, también situaciones proporcionadas o elaboradas por ellos mismos por los alumnos.

10. ¿Cómo trabaja usted la comprensión de lectura?

De lectura pues... eh... leyendo textos del libro y pues con ejercicios que vienen en el mismo libro de falso y verdadero por ejemplo ¿no?

11. ¿Cómo trabaja la expresión escrita? se omitió, ya que fue contestada en la 8.

12. ¿Qué limitantes encuentra usted en su función como docente para alcanzar dichas habilidades?

Sería una de ellas una limitante sería la falta de tiempo ¿verdad? donde los módulos(suena el timbre) duran 50 minutos, bueno entre comillas 50 minutos, aunque no dura eso en la práctica, también pues la... lo inadecuado de las instalaciones. Necesitamos para ello tener instalaciones por ejemplo: un laboratorio de Inglés, un aula, donde pudiéramos desarrollar todas esas actividades.

ENTREVISTA #2

MAESTRA A

1. ¿Qué obstáculos se le presentan en la aplicación del enfoque comunicativo?

Falta de tiempo (horas-clase), un laboratorio para la materia porque el estarse cambiando de aula la hace perder mucho tiempo a una.

2. ¿Qué asesoría recibe usted y de parte de quién?

Ninguna durante el período escolar, a excepción de la que se da en los TGA (Talleres Generales de Actualización) cuando se dan por academias.

3. ¿Con qué frecuencia recibe la asesoría?

1 vez

4. ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted en el aula para consolidar los conocimientos?

Por medio de ilustraciones, con materiales diversos, etc.

5. ¿A qué metodología corresponden estas estrategias?

Demostrativa.

6. ¿Quién le supervisa su trabajo?

“El coordinador”

7. ¿Recibe usted algunas sugerencias de parte de la persona que la supervisa en su desempeño docente?

No.

8. ¿Qué tipo de material didáctico emplea usted con más frecuencia?

Objetos, flashcards, posters.

9. ¿Quién le proporciona el material didáctico que emplea usted en sus clases?

Yo misma lo elaboro o lo compro en los Estados Unidos de Norteamérica.

10. ¿Qué tipo de apoyo recibe usted de las autoridades oficiales?

Los libros de texto (que los muchachos no pueden contestar y que pierden tiempo en estar pasando los ejercicios).

MAESTRO B

1. ¿Qué obstáculos se le presentan en la aplicación del enfoque comunicativo?

No participación del alumno.

2. ¿Qué asesoría recibe usted y de parte de quién?

No recibo ninguna asesoría

3. ¿Con qué frecuencia recibe la asesoría?

No hay asesoría

4. ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted en el aula para consolidar los conocimientos?

Técnicas de grupo como conversaciones orales y poco escrito, juegos de aprendizaje del tema tratado.

5. ¿A qué metodología corresponden estas estrategias?

Metodológica, teórico práctico, e inductivo-deductivo.

6. ¿Quién le supervisa su trabajo?

El supervisor del área.

7. ¿Recibe usted algunas sugerencias de parte de la persona que la supervisa en su desempeño docente?

Ninguna.

8. ¿Qué tipo de material didáctico emplea usted con más frecuencia?

Ninguna sólo libro, cuaderno, pizarrón y uno mismo haciendo pantomima.

9. ¿Quién le proporciona el material didáctico que emplea usted en sus clases?

No hay nadie.

10. ¿Qué tipo de apoyo recibe usted de las autoridades oficiales?

Totalmente ningún tipo de apoyo.

MAESTRO C

1. ¿Qué obstáculos se le presentan en la aplicación del enfoque comunicativo?

El principal obstáculo es la reticencia de los alumnos a participar debido a las burlas que pudieran ocasionar sus errores.

2. ¿Qué asesoría recibe usted y de parte de quién?

Absolutamente de nadie recibo asesoría.

3. ¿Con qué frecuencia recibe la asesoría?

Con ninguna frecuencia.

4. ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted en el aula para consolidar los conocimientos?

Aplico ejercicios con los cuales me retroalimento al momento en que los alumnos los ejecutan y percibo entonces los aciertos o desaciertos de la clase.

5. ¿A qué metodología corresponden estas estrategias?

Al método teórico-práctico, es decir, que explico algún tema en específico y después aplico algún ejercicio que permita practicar con lo explicado.

6. ¿Quién le supervisa su trabajo?

El jefe de enseñanza del área de Inglés.

7. ¿Recibe usted algunas sugerencias de parte de la persona que la supervisa en su desempeño docente?

La sugerencia más recurrente se refiere al hecho de hablarles a los alumnos, lo más que se pueda en Inglés.

8. ¿Qué tipo de material didáctico emplea usted con más frecuencia?

El pizarrón, el gís, cuaderno del alumno y situaciones cotidianas.

9. ¿Quién le proporciona el material didáctico que emplea usted en sus clases?

La dirección de la escuela en lo que se refiere al pizarrón y los gíses.

10 ¿Qué tipo de apoyo recibe usted de las autoridades oficiales?

Las autoridades oficiales no dudarían en brindar el apoyo necesario a quien lo solicite.

Apéndice 2

TRANSCRIPCIÓN DE CLASES OBSERVADAS

PRIMERA SESIÓN MAESTRA A

1-La maestra explica los pronombres demostrativos; me pide que no la grabe. La mayor parte del tiempo habla en español. Un alumno le hace una pregunta y ella le contesta. Algunos alumnos

ponen atención, otros juegan. Existen distractores exteriores, ya que el aula no cuenta con cortinas.

5La maestra pregunta si hay dudas y ellos contestan que no. La maestra, dice donde utilizar los pronombres en las oraciones y un alumno le propone que los pronuncie(pronombres) a lo que gustosa accede.

Después de pronunciarlos menos de un minuto, les dice la maestra que van a utilizarlos en enunciados. Algunos alumnos se distraen con la cámara. La maestra explica en el pizarrón y 10pocos son los que ponen atención. Mientras tanto los alumnos se hacen bromas mediante sus respectivos apodos. La maestra, pide la participación de un alumno y este se niega a participar. La maestra, pide que se pongan de pie y los alumnos sorprendidos no saben que hacer. Da instrucciones para que se presenten uno a otro en parejas para ejercitar el uso del pronombre “this”. Todas las instrucciones las da en español.

15Debido a lo infructuosa de la actividad optan por sentarse sin ser reprendidos por la maestra. Pide que guarden silencio y pasa a una pareja al frente donde ella presenta a uno de ellos como su amigo y el alumno la presenta a ella(silencio total de parte de los alumnos); pregunta si todos oyeron al compañero en su participación y responden que no. Pide a los alumnos que se calmen ya que se hizo un relajo total y los pone a pronunciar los pronombres. Un alumno trata de 20pronunciar estos pero los alumnos se mofan de él. La maestra, continua preguntando al azahar. La interacción alumno maestro es individual.

SEGUNDA SESIÓN

1 -La siguiente actividad consiste en presentar a dos amigos en vez de uno(las instrucciones siguen dándose en español). La maestra, explica en el pizarrón y los alumnos no ponen atención. Un alumno grita que lo dejen salir ya que le duele la cabeza; se pierde el interés por la clase. La maestra, continua escribiendo ejercicios con dibujos en el pizarrón. Se dirige a mi y me pide 5que apague la cámara. Me presenta en Inglés con un nivel muy bajo y todos ponen atención. Por primera vez da una orden en Inglés “open your book”. Llama la atención a una alumna que platica mucho. Algunas alumnas platican mientras ella explica. No existe dominio del grupo. Los alumnos se preguntan entre sí en que página del libro viene el ejercicio que propone la maestra. La maestra le pregunta a una de las platicadoras y no le contesta. Hace preguntas del uso de

10 los pronombres y algunos contestan, los demás se unen en coro a la respuesta dada por el alumno que sabe. Los alumnos siguen platicando. Les pide hacer 5 enunciados con cada uno de los pronombres utilizando una serie de sustantivos que escribe ésta en el pizarrón. Pide a las platicadoras que se sienten al frente y las pone a trabajar. Un alumno pregunta ¿5 de cada uno? Así es, contesta la maestra. Un alumno le grita y lo ignora. Una alumna le pide de favor que 15 vaya a su lugar para que le explique más y gustosa accede. 2 alumnos riñen y la maestra les llama la atención. Da instrucciones de cómo se va a elaborar el ejercicio (segunda ocasión que lo hace) y los van a traer de tarea concluyendo la clase a las 3:00p.m. la maestra dio una clase de segundo grado al grupo que es de primero. La actividad que les solicitó a los alumnos no se concluyó.

TERCERA SESIÓN

1- Llega la maestra y hay pocos alumnos, reacomoda a algunos de ellos pasándolos a sentar al frente. La maestra aún no empieza la clase, siguen llegando alumnos son las 2:20p.m. Un maestro la llama de afuera y sale. Vuelve a entrar los alumnos esperan. Saca su material de trabajo del archivero pero con mucha calma. Se dirige a los alumnos y les dice que les va a 5 revisar la tarea. los alumnos se preparan. La maestra escribe la fecha en el pizarrón en Inglés. Wednesday, March 6 2002. Toma su libro y les pregunta si se acuerdan que habían hecho un animal y un alumno le contesta que no, que les había dado una clase de segundo.

Les pide que copien una lista de palabras para hacer una descripción física (las instrucciones las da en español). Escribe el significado de cada una de las palabras. Una alumna pide que se 10 haga un ejemplo porque no le entiende. La maestra lo ignora y continua la clase preguntándoles el significado de algunas palabras aisladas algunas si las saben. La maestra escribió el plural de dientes de la siguiente manera *tooths*.

La alumna insiste maestra, ¿qué vamos a hacer? La maestra le contesta en español con estas palabras, van a hacer una descripción. Van a hacer una imagen en su cuaderno donde se 15 representen las partes escritas. Por primera vez da instrucciones en Inglés: *open your book on page 43* (ríe porque los alumnos le piden que hable en Inglés toda la clase) que guarden silencio y de nuevo da las instrucciones de lo que se tiene que hacer. Algunos alumnos hacen preguntas

para que quede claro lo que van a realizar. Cuando la maestra da las instrucciones de lo que van a hacer, algunos alumnos no ponen atención porque están jugando entre ellos.

CUARTA SESIÓN

1-Una vez entendido lo que van hacer los muchachos, aprovecha ésta para revisar la tarea, (después de 45 minutos que había dicho que la iba a revisar). De nuevo otro maestro la llama y sale (dura afuera aproximadamente 10 minutos). Vuelve la maestra y debido a que uno de los alumnos que estaba jugando cuando dio las instrucciones no entendió lo que iba a realizar, vuelve a explicar por 4^a ocasión el ejercicio a realizar. Continúa revisando la tarea. el grupo está en calma. La actividad del grupo es individual. Suspende de momento la revisión de la tarea y explica de forma personalizada el ejercicio, ya que hay alumnos que aún no han comprendido lo que van a hacer. Debido a que sonó el timbre para salir de clase, pide de tarea que describan físicamente a su artista favorito. La actividad se abortó.

QUINTA SESIÓN

1- La maestra entra y empieza a acomodar sillas; mientras tanto los alumnos van llegando y toman asiento (2:10). La maestra continua acomodando las sillas por filas. La maestra borra el pizarrón, detecta una mancha de gis en éste y procede a limpiarlo.(2:15). Algunos alumnos llegan sin pedir permiso para entrar. A pesar de que la maestra todavía no empieza la clase, la disciplina del grupo aceptable. La maestra toma su libro (2:18). Pide que guarden silencio; les dice que al rato les va a revisar la tarea. Primero va a ver un tema nuevo que es pedir y dar información sobre direcciones. Les pide que recuerden lo visto la clase anterior da una instrucción en Inglés open your book on page 74. escribe la fecha en el pizarrón y dibuja croquis de direcciones donde explica el uso de on the corner, next to, across from , etc. Debido al 10relajo que hace una alumna, le llama la atención y le pide que se siente al frente. La maestra continua escribiendo en el pizarrón. Algunos alumnos ni el cuaderno siquiera han sacado para copiar lo que la maestra escribe en el pizarrón. Las instrucciones siguen dándose en español. Una alumna le pregunta ¿lo vamos a copiar? La maestra le contesta que desde un principio les dijo que lo copiaran. Mientras terminan de copiar les voy a pasar lista- dice la maestra- y voy a

15revisar la tarea. pide que los de la primera fila lleven sus tareas a revisar de 7 alumnos que hay en la fila, solamente 2 la llevan a revisar. La maestra se pone de pie y pide a un alumno que le diga a ella que es lo que van a hacer y el alumno le contesta que no estaba poniendo atención. Da instrucciones en español de la actividad que van a hacer. Cae el interés por la clase de parte de algunos alumnos ya que así lo manifiesta en su forma de sentarse. Llaman a la maestra y ésta 20sale pero el grupo está en calma. Regresa la maestra y continua con la actividad(revisión de tarea). un alumno golpea una silla con una varilla y el ruido parece al que hace la chicharra que anuncia la salida de clase. La maestra sigue su actividad (2:47). La maestra pide que salgan no sin antes decirles que de tarea van a traer el 25ejercicio resuelto, debido a que la actividad no concluyó.

PRIMERA SESIÓN MAESTRO B

1-El maestro pide en Inglés a los alumnos que se pongan de pie y les habla mucho Inglés, una alumna le pide al maestro que no lo haga. Les pide el maestro que guarden silencio en Inglés.

El maestro saca las listas. Mientras los alumnos se ponen a platicar con la disciplina relajada. El maestro golpea el escritorio para llamar la atención y empieza con el pase de lista. 2:25. Se 5dirige a los alumnos en Inglés y les dice que saquen sus tareas. “open your homeworks”. Pasa a revisar el cuaderno de un alumno y ve que nadie la trae. Pregunta quien trae la tarea y solamente una alumna lo hace. Les pide al resto que guarden silencio en Inglés, ya que la disciplina está muy relajada. El maestro da una instrucciones en español. Escribe algunas preposiciones en el pizarrón y pide a sus alumnos que las vayan escribiendo. El maestro duda al poner una 10preposición y una alumna le dice que ya no se acuerda y provoca la risa del grupo. El maestro recurre al libro para apoyarse y escribir otras palabras. El maestro repite en Inglés las palabras escritas y pide en Ingles a los alumnos que lo sigan en la pronunciación. Después el profesor da explicaciones en español. El maestro explica y un conserje de la escuela lo llama para jugarle una broma. El maestro continúa con la explicación y pregunta a los alumnos si están 15entendiendo a lo que le contestan que si. 2:45.

El maestro pregunta y los jóvenes lo toman a broma; el maestro parece enojado. El maestro pide a sus alumnos que escriban 5 preguntas con sus respectivas respuestas. Les da 10 minutos para hacerlos y los 10 restantes los utilizará para practicarlos en parejas. Las instrucciones son dadas

en español. Al observar que algunos alumnos no entienden, el maestro se dispone a explicarles de nuevo. El maestro forma equipos para hacerlo de forma oral, ya que escrito no lo entendieron. La actividad escrita se frustró. Siguen con la oral pero sólo se lo dicen al maestro el resto del grupo no participa. La clase termina a las 3:05.

SEGUNDA SESIÓN

1-El maestro inicia con un saludo en Inglés y los alumnos le contestan. Pide en Inglés que abran sus tareas. “open your homeworks please”.

Les da instrucciones en español sobre lo que van hacer. El maestro se dispone a escribir una lista de verbos irregulares. Debido a que ya los había enseñado, pide que elaboren una tabla donde aparezcan los verbos con sus significados en presente y pasado 3:20. Mientras que los alumnos escriben el ejercicio con los verbos regulares, el maestro hace lo mismo pero con los irregulares. El maestro pronuncia en el pizarrón el presente y pasado de cada uno de los verbos, pero los alumnos no le ponen atención debido a que están haciendo el ejercicio que les encomendó. Pide a los alumnos que repitan, y éstos suspenden momentáneamente el ejercicio; después pronuncian el pasado de cada verbo en grupo. Da las instrucciones de lo que harán de tarea 3:40. Parece que algunos alumnos se quedaron con dudas, ya que le están preguntando al maestro. En este momento se dispone a pasar lista y a la vez revisa la tarea. El maestro se pone de pie y pregunta si tienen alguna duda de lo que están haciendo y contestan que no. No hay dinámica, el trabajo es individual. El maestro da por terminada la clase siendo las 4:52. No utiliza material didáctico, sólo el libro.

TERCERA SESIÓN

1-El maestro entra y saluda en Inglés y los alumnos de manera mecánica contestan el saludo. El maestro dice que va a revisar la tarea y que no la va a revisar otro día. (parece ser que el docente viene de malhumor). El docente sentencia que si no terminan la tarea en esta hora, ya no la revisará después. A los alumnos que no trajeron la tarea porque no asistieron, les dio la oportunidad de que la presenten a la próxima clase. La tarea consiste en escribir diez veces cada

verbo con su respectivo significado. El maestro al estar explicando pide a los alumnos que le pongan atención. El maestro escribe una lista de verbos en el pizarrón y los pronuncia para sí. Escribe una serie de reglas gramaticales con el uso del ing. El maestro se dirige a los alumnos con el propósito de pronunciar la expresión What are you doing? 2:50.

10Induce la respuesta a un alumno, ya que nadie sabe lo que está preguntando. Pide a los alumnos que pronuncien algunas expresiones gramaticales. Hace la siguiente pregunta en Inglés: any doubt? Al no recibir respuesta pregunta en español ¿alguna duda?. Pide a los alumnos que elaboren 4 oraciones y a los primeros 10 que terminen les asignará 3 puntos. 3:05 Fin de la clase.

CUARTA SESIÓN

1-El maestro entra y pide que se sienten en Inglés. Pasa lista para revisar la tarea. el maestro se para y sale ya que le hablaron algunas alumnas de tercer grado. El maestro entra de nuevo después de 15 minutos. Da instrucciones en Inglés para que abran el libro, pero al no entenderle los alumnos lo hace en español. Se disculpa con los alumnos de que no va a poder explicar 5clase nueva debido a que faltaron muchos alumnos a clase y les dice que harán un ejercicio de la clase anterior. Pide que los alumnos copien un texto y que les identifiquen los verbos con terminación ing y hagan una lista de ellos. Las instrucciones las da en español. Solo lee las instrucciones que vienen en el libro en Inglés pero los alumnos no entendieron. Después lee todo el texto en Inglés y de manera general les explica de lo que trata el mismo. Les da diez 10minutos para que realicen la actividad. El maestro pide que lo hagan en parejas o individual. 4:35. Después de manera individual da instrucciones a algunos alumnos. El maestro les dice que queda de tarea debido a que el tiempo no les alcanzó. 4:45 fin de la clase.

QUINTA SESIÓN

1-El maestra entra y saluda en Inglés. Procede a revisar la tarea a la vez que pasa lista. El maestro suele dejar tareas del tipo 10 veces un verbo, escribirlo y escribir su significado. Llaman al maestro de afuera 4:35 vuelve 4:40 y sigue revisando la tarea. Indica en español lo que tienen que hacer. Es una clase totalmente gramatical. Surgen dudas de los alumnos y con paciencia 5explica cada una de ellas. En relación a dudas más profundas sobre las reglas gramaticales

explicadas les pide que investiguen si se interesan. Les pide que a la lista de verbos que ya tienen les agreguen la terminación ing. Son las 6:00 hora de salir y la actividad no termina y les dice que lo revisará de tarea.

El maestro no usa material didáctico.

10-No planea su clase.

No planea el tiempo de ejecución de sus clases.

No controla en ocasiones el grupo.

Habla muy poco inglés en clase solo para saludar.

No utiliza medios auditivos para la comprensión auditiva.

PRIMERA SESIÓN MAESTRO C

1-El maestro entró y saludó a los alumnos en Inglés. Los alumnos contestaron de manera automática y muy bien.

El maestro se pone de pie y empieza a pasar lista. Mientras tanto algunos alumnos siguen llegando ya que no han llegado en su totalidad (1:37). El maestro llama la atención a una alumna y cuando éste le da la espalda, le hace un señalamiento con el dedo medio en respuesta. Al momento de ir pasando lista, el maestro dicta la calificación correspondiente al bimestre que recién acaba de concluir y da a conocer la forma de evaluar el quinto y último bimestre. Algunos alumnos siguen llegando (1:40). El maestro habla y los alumnos no le ponen atención. El maestro escribe la fecha en el pizarrón. Llama la atención a un alumno que no pone atención 10 debido a que se encuentra haciendo la tarea de una materia distinta a Inglés. Inicia el tema, algunos jóvenes no ponen atención. Un alumno se para en la puerta (1:48) y le pide permiso para entrar el maestro le contesta “rápidamente”. El maestro después hace una pregunta y los alumnos no la saben, la vuelve a repetir y una alumna la contesta. El maestro sigue preguntando con la finalidad de escribir el ejemplo en el pizarrón. El maestro elabora una oración en Inglés, 15 ofreciendo 2 puntos a quién traduzca bien la oración y una alumna lo logra. Después aplica varios ejemplos en forma oral para que los alumnos que deseen participar lo hagan con solo levantar la mano. Después de culminar el ejercicio oral, pide que se pongan de pie aquellos alumnos que no hayan entendido el tema, algunos alumnos lo hacen. Vuelve a explicar a los que no le entendieron. Un alumno lo distrae y el maestro sale del aula. El maestro en todo

20momento motiva a participar a los a través de notas buenas en las listas. Después pide a los alumnos que copien lo que él escribió en el pizarrón. Le llama la atención a un alumno, escribiendo una nota mala en la lista, debido a que no hace nada en la clase. El maestro sale y la disciplina del grupo se relaja(2:00). El maestro vuelve al aula y pide a los alumnos que elaboren 5 oraciones acerca del tema que se estudió, advirtiéndoles que les asignará dos notas buenas a 25los primeros 5 alumnos que terminen sin error el ejercicio; mientras tanto el maestro se pasea por las filas con la finalidad de ayudar a los alumnos que no le han entendido aún al tema. Nota: como la actividad es individual, el maestro fomenta la competencia. Después de concluir la actividad y haber asignado los dos puntos ofrecido, el maestro al azar escoge de la lista a varios alumnos para que pasen a escribir sus oraciones al pizarrón. El maestro continúa asignando 30notas buenas por las participaciones de los alumnos. Ahora el maestro pide que la lean en vez de escribirla fomentando de esta manera la expresión oral. Después de este ejercicio, el maestro da por concluida la clase a las 2:20 hora en que debe de terminar su clase.

SEGUNDA SESIÓN

1-El maestro entra al grupo y saluda en Inglés. A continuación les pide que se pongan de pie para revisar si andan bien fajados. El maestro da generalidades acerca de la pasada evaluación. Les pide que los ejercicios que se vayan elaborando en clase los vayan rehaciendo a manera de álbum mismo que revisará al final del bimestre que acaban de iniciar. El maestro empieza por el pase 5de lista. Menciona al primero de la lista y los alumnos pronto contestan que no vino porque lo balacearon. Otro alumno pregunta al maestro si no los va a felicitar por ser día del niño y el maestro con gusto lo hace. El maestro llama la atención a un alumno que no pone atención y continua con el desarrollo de la clase. Explica una clase de pura gramática. Los alumnos están atentos a la clase y participan en ella. El maestro explica de espaldas al grupo mientras escribe 10en el pizarrón. Al momento de estar explicando, pide la participación de los alumnos y estos lo hacen de muy buena gana y bien. El maestro dice una oración en Inglés y pide que se la traduzcan al que lo haga le dará una nota buena. Después pide que elaboren 7 enunciados como actividad (2:40) a esta hora el maestro sale y deja al grupo trabajando. El maestro vuelve al salón (2:55). Un alumno le dijo que no había entendido y lo atendió de manera personal. El grupo 15sigue trabajando excepto un grupo de 4 chicas que no ponen atención y no hacen nada durante

toda la clase. Empieza a revisar el ejercicio y apuntar notas buenas a los que lo terminaron. Varios alumnos se acercan para que les explique y con gusto accede. El ejercicio es individual. Pide a algunos alumnos que escriban el ejercicio en el pizarrón. Nombra a 21 alumnos para que pasen a escribirlos. Nota: el maestro muy poco practica el Inglés en forma oral. Las 20 instrucciones las da en español, así como la explicación gramatical.

Mientras un alumno escribe su oración en el pizarrón una niña pasa y le pica las pompis al joven. El maestro da por concluida la clase y no terminaron de pasar los 21 alumnos que había asignado para que pasaran al pizarrón. Terminó la clase a las 3:10.

TERCERA SESIÓN

1-El maestro inicia con un saludo en Inglés. Felicita a los jóvenes por ser día del niño. El maestro pide que le pongan atención para pasar lista y a la vez les va dando las calificaciones. Llama la atención a un alumno que no pone atención. Les explica como les evaluó. Les pide que le ayuden a recordar el tema en el que van los alumnos le contestan el futuro. El maestro posteriormente inicia con una retroalimentación del tema pero en español. Pregunta quien va entendiendo y pide que le traduzcan lo que el está diciendo en Inglés ofreciendo una nota buena a quien lo haga. Después pide a los alumnos que copien lo que escribió en el pizarrón. La clase se ve interrumpida por una prefecta que entró y llama la atención a un alumno por la forma en que éste se encuentra sentado. Mientras tanto los demás alumnos continúan copiando los ejemplos escritos por el maestro. Mientras tanto el profesor, se encuentra platicando afuera con otro compañero. Entra el maestro al aula y pide a los alumnos que elaboren enunciados utilizando el tema recién visto. Les dice que les va asignar notas buenas a los primeros 6 que terminen el trabajo(3:40). La dinámica de trabajo es individual. El maestro se dispone a revisar los ejercicios de los alumnos.

15-Mientras 2 alumnos se pelean y el maestro les llama la atención. El maestro a continuación pide a los alumnos que pasen al pizarrón a escribir las oraciones que hicieron y corrige los errores que presentaron los alumnos. Da por concluida la clase a las 4:00.

CUARTA SESIÓN

1-El maestro saluda a los alumnos en Inglés. El maestro pasa lista y les da la calificación. Algunos alumnos apenas van llegando se incorporan a la clase a las 4:05. el maestro borra el pizarrón, los alumnos ponen atención pregunta sobre el tema de la clase pasada y los jóvenes responden. El maestro explica todo en español. Les pide a los alumnos que no copien nada para 5que atiendan la explicación. Es una clase gramatical 100%. Cuando explica la clase, el docente provoca la risa de los jóvenes con sus ocurrencias como un dibujo chistoso o un chiste propiamente dicho. Los alumnos de momento parece que ponen atención pero en realidad se muestran aburridos porque no hay juego ni nada por el estilo. Pide el maestro la participación de los alumnos y a los que lo hagan, les asignará notas buenas en la lista. Dice oraciones en 10Inglés y pide que los alumnos la traduzcan. Después pide que copien lo que escribió en el pizarrón. El docente pide que los jóvenes elaboren 7 enunciados de las actividades que éstos vayan a realizar en base a lo estudiado en clase(esto, debido a que van a hablar del tiempo futuro) y el alumno que lo vaya haciendo podrá ir saliendo cierre de la clase 4:35. Nota: como las transcripciones obedecen a 4 clases continuas, el maestro denota cansancio en su actuar.

QUINTA SESIÓN

1El maestro entra al salón, saluda en Inglés a los alumnos; pasa lista y revisa la tarea. (20 Minutos). Se pone de pie y pide a los alumnos que traduzcan la biografía de Morelos que les entregó en copias para que realicen el ejercicios en equipos de 5 alumnos. Un alumno rezonga diciendo “lo mismo maestro, que aburrido, cambie de tema las traducciones son muy 5enfadosas”.

El maestro le explica la importancia de las traducciones y empieza la actividad.

Al maestro, lo mandan llamar de la dirección y deja al grupo solo, aún así, el grupo continúa con la actividad. El maestro vuelve y me dice que siempre cuando está más ocupado lo mandan llamar. En esta ocasión lo mandaron llamar para entregarle los boletos para una rifa que 10organiza la sociedad de alumnos y que tendrá que vender entre los alumnos asesorados. La actividad no concluye ya que sonó el timbre y el maestro les dice a los alumnos que se volverán a reunir la próxima clase para concluir la actividad.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

A) EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD GENERAL DEL GRUPO

- 1.- Breve descripción de la situación de la clase y de la actividad que se está realizando, así como del momento del desarrollo en el que se encuentra.
- 2.- Enlace entre la actividad observada y la actividad anterior. Actividad oral o escrita.
- 3.- Tipo de instrucciones.
- 4.- Material utilizado.
- 5.- Tiempo de realización de la actividad.

Inicio de la actividad:

- Consigna oral o gráfica. Explicaciones respecto al material a utilizar.
- Seguimiento de la consigna: oral, por partes, en pequeño grupo o individual.
- Coherencia de la misma.
- ¿cómo se asegura la comprensión?

Desarrollo de la actividad:

- actividad conjunta, en pequeños grupos o individual.
- Actividad diferenciada, en pequeño grupo o individual.
- Tipo de actividad: receptiva, reproductiva o productiva.

Actitud general del grupo:

- Interés por la tarea.
- Seguimiento de la tarea por los alumnos.
- Grado de implicación.
- Reconducción de la actividad.
- Intervenciones del profesor.

Realización de las actividades:

- Número de alumnos que siguen la actividad.
- Estimación de las dificultades más generales del grupo.
- Tiempo medio de ejecución.
- Apreciación general de la elaboración de las tareas escritas.
- Intervenciones: de disciplina, aclaraciones, organización, correcciones generales, ayudas solicitadas, propuestas de reflexión generales o individuales, para dar ánimos, otras intervenciones ajenas a la tarea.
- Congruencia de la actividad con lo sugerido por el programa.

Finalidad de la actividad:

- Intervención final del profesor para reflexionar sobre la tarea realizada.
- Tipo de corrección: colectiva, individual, autocorrección, etc.
- Sistema de recogida del trabajo realizado.
- Propuesta de trabajo individual o de grupo con la finalidad de consolidar los contenidos.
- Avance de la actividad para la próxima sesión.

B) EN RELACIÓN CON EL ALUMNO A OBSERVAR.

- Interacción alumno-profesor: quién tiene la iniciativa, iniciativa que predomina por parte del alumno, tipo de respuestas.
- Facilidad o no que da el profesor para que los alumnos se ayuden entre ellos, se tutoricen, etc.
- El alumno solicita la ayuda de otro u otros compañeros.
- Intervención del profesor hacia el alumno: disciplina, organización, evaluación, ánimo, insistencia reiterativa, propuesta, verificación de si el alumno ha entendido la nueva explicación.
- Intervención del alumno hacia el profesor: número de intervenciones para solicitar ayuda en relación a la tarea, revisión de cualquier aspecto de la misma, intervenciones no relacionadas con ésta.

C) EN RELACIÓN CON LA ACTITUD DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS EN GENERAL.

- Clima social de la clase. Los alumnos se muestran contentos y participativos.
- El profesor mantiene una relación personalizada y cordial.
- Alza el tono de voz a lo largo de la sesión.
- Control del grupo. Estrategias que utiliza para motivar a los alumnos. Para reconducir situaciones. Para restablecer el orden.

ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE LOS ALUMNOS.

- Tipo de material que utiliza: libros de texto, apuntes, cuadernos.
- Normas de trabajo: seguimiento de las normas de trabajo.
- Nivel de elaboración de los trabajos: completos o incompletos. Calidad de la escritura.
- Tipos de actividades que se realizan con más frecuencia, más esporádicamente o casi nunca.
- Errores más habituales.
- Evaluación de los trabajos por parte del profesor. Tipos de correcciones y anotaciones. Comentarios escritos.

Guía de observación tomada de: “la evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización” María José Montón Sales y Margarita Redó Dalmau.