

DIRECTOR DE TESIS:

Mtro. Víctor Eloy Díaz Morales

SINODALES:

Dra. María Elena Madrigal Rodríguez

Mtro. Juan Gabriel Garduño Moreno

Mtro. Michael James Shea Mcquade



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN
DE LA EDUCACIÓN

DOCENCIA Y LEGITIMIDAD ACADÉMICA
DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.
LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES
DE LA CELEX DE LA UAM-I.

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

ARMANDO ORTIZ TEPALE

Director de Tesis:

Mtro. Víctor Eloy Díaz Morales

México, D.F.

Julio de 2010

*Armando Ortiz Tepale
Docencia y legitimidad...
Julio de 2010*

para mi madre,

María Tepale Flores

AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento y gratitud a las profesoras interlocutoras y a quienes con sus opiniones, diálogos y experiencias enriquecieron el desarrollo de este trabajo de tesis: Víctor Eloy Díaz Morales, María Teresa Flores Revilla, Julián García Ramírez, Juan Gabriel Garduño Moreno, Juan Manuel Hernández Bárcenas, Javier Hernández Hernández, María Elena Madrigal Rodríguez, Francisco Rojas Candelas, Michael James Shea Mcquade y Manuel Alejandro Vanegas Valle.

RESUMEN

Se aborda el modo en el que siete profesoras de inglés, cinco de tiempo completo y dos de tiempo parcial, representan su tarea docente de acuerdo a su categoría de contratación y a su posición académica en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. La observación, la entrevista en profundidad, la entrevista grupal y el análisis documental se utilizaron como técnicas de producción de datos. Primero, se construye la estructura objetiva del caso estudiado y se delimita su lógica sistémica; después, se introduce la experiencia de las interlocutoras para describir las categorías de percepción y apreciación del trabajo docente en inglés, es decir, el *habitus* que estructura su discurso en el interior del campo; por último, se explica la forma en que la normatividad institucional influye en las producciones de sentido acerca de la tarea docente en inglés.

Palabras clave: *habitus, legitimidad académica, tarea docente, enseñanza del inglés, teoría fundamentada.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: LA OBJETIVACIÓN DE LA TAREA DOCENTE DEL INGLÉS	11
1. El contexto	11
2. El problema	12
3. El caso	13
4. La autopertinencia de la investigación	14
5. La posición política	16
6. Hacia un modelo convergente de investigación	19
7. La estructura del trabajo	20
CAPÍTULO 1 EL DISPOSITIVO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	25
Introducción	25
1. 1 La perspectiva de la teoría fundamentada	25
1. 1. 1 La teoría fundamentada en la investigación educativa	27
1. 1. 2 El uso de la entrevista	28
1. 1. 3 El uso de la observación	29
1. 1. 4 La integración del discurso con la práctica	29
1. 1. 5 Lo micro y lo macro como un par antitético	31
1. 2 Lo micro y lo macro como un par integrado	31
1. 2. 1 La lectura física: la legitimidad académica del inglés	32
1. 2. 2 La lectura fenomenológica: el <i>habitus</i>	34
1. 3 El dispositivo de producción de datos	36
1. 3. 1 Primera fase: la observación	37
1. 3. 2 Segunda fase: la entrevista en profundidad	39
1. 3. 3 Tercera fase: la entrevista grupal	40
1. 3. 4 Cuarta fase: el análisis documental	40
1. 3. 5 La construcción de datos	41

1. 3. 6 Los procedimientos analíticos e interpretativos	43
---------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 2

LA LEGITIMIDAD ACADÉMICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Introducción	46
2. 1 Antecedentes de lenguas extranjeras en la UAM-I	47
2. 1. 1 Aspectos coyunturales: hacia la diversificación del inglés	48
2. 1. 2 La diversificación del inglés	49
2. 1. 3 El programa de dominio del inglés	51
2. 1. 4 La naturaleza interactiva de la enseñanza del idioma	51
2. 1. 5 Hacia el aprendizaje autodirigido	52
2. 1. 6 La contratación de docentes	53
2. 2 La estructura de la enseñanza del inglés	55
2. 2. 1 El currículum multidimensional	55
2. 2. 2 Los componentes del programa académico	57
2. 2. 3 El curso de comprensión de lectura en inglés	61
2. 3. El personal académico de la CELEX	64
2. 3. 1 La organización de la plantilla docente de lenguas	64
2. 3. 2 La movilidad académica y los estímulos económicos	65
Conclusiones del capítulo	69

CAPÍTULO 3

LA EXPERIENCIA DE LA DOCENCIA DEL INGLÉS

Introducción	71
3. 1 La reflexión docente	72
3. 1. 1 El valor académico del inglés	72
3. 1. 2 La socialización del conocimiento docente	74
3. 1. 3 ¿Cualquier profesional puede enseñar inglés?	78
3. 1. 4 La participación docente y académica	79

3. 2	El conocimiento práctico personal	80
3. 2. 1	El carácter extracurricular del inglés	81
3. 2. 2	Los alcances y los límites del programa académico	82
3. 2. 3	El recetario: el libro de texto	84
3. 2. 4	Lengua y cultura: la escisión conceptual	85
3. 3	La formación académica del docente de inglés	86
3. 3. 1	El capital simbólico del inglés	87
3. 3. 2	El inglés: ¿formación académica o complemento profesional?	88
3. 3. 3	El docente de inglés: la apreciación de su materia	90
3. 3. 4	La docencia y la investigación del inglés	92
3. 4	El conocimiento pedagógico	93
3. 4. 1	Las posturas ante el programa académico	93
3. 4. 2	La experiencia en la enseñanza	94
3. 4. 3	La motivación del alumno por el aprendizaje	96
3. 4. 4	El uso de las lenguas meta y materna	97
	Conclusiones del capítulo	98
 CAPÍTULO 4		
EL SENTIDO PRÁCTICO		
DE LA DOCENCIA DEL INGLÉS		100
	Introducción	100
4. 1	La lógica de la tarea docente y del trabajo académico del inglés	101
4. 1. 1	El estatus del inglés en la UAM-I	101
4. 1. 2	El capital económico: las becas y las distinciones	104
4. 1. 3	El capital simbólico y la legitimación del poder	106
4. 1. 4	El trabajo individualizado y grupal	108
4. 2	La fragmentación operativa del personal académico	111
4. 2. 1	El obstáculo de la socialización del conocimiento docente	111
4. 2. 2	El perfil idóneo como capital social y simbólico	114
4. 3	La escisión conceptual y operativa del inglés	117
4. 3. 1	El aprendizaje gradual del inglés	119

4. 3. 2 De la comunicación a la gramática	122
4. 3. 3 De la interculturalidad a la comunicación	125
4. 3. 4 De la metacognición a la conducta	132
Conclusiones del capítulo	138
REFLEXIONES FINALES: CABOS SUELTOS	141
BIBLIOGRAFÍA	150
APÉNDICE A. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE	160
APÉNDICE B. GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	162
APÉNDICE C. GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL	165
APÉNDICE D. TRANSCRIPCIÓN DE LAS OBSERVACIONES	167
Introducción	167
D. 1 Primera observación	167
D. 2 Segunda observación	174
D. 3 Tercera observación	179
D. 4 Cuarta observación	185
Conclusiones sobre las observaciones	190
APÉNDICE E. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	192
E. 1 Primera entrevista	192
E. 2 Segunda entrevista	205
E. 3 Tercera entrevista	223
E. 4 Cuarta entrevista	244
E. 5 Entrevista grupal	257

INTRODUCCIÓN: LA OBJETIVACIÓN DE LA TAREA DOCENTE DEL INGLÉS

Toda investigación es autopertinente en el nivel del inconsciente, por muy alejado de la personalidad que se halle el objeto de estudio en el nivel manifiesto... y representa una introspección más o menos indirecta (Devereux, 2008, 191).

Comprender significa comprender primero el campo con el cual y contra el cual uno se ha ido haciendo (Bourdieu, 2006, 17).

George Devereux (2008) y Pierre Bourdieu (2006) ponen de manifiesto en los epígrafes la ruta transitada en esta investigación: *la autopertinencia implica el posicionamiento social y académico intrusivo del investigador en el campo de la enseñanza de lenguas*. El interés por comprender la enseñanza del inglés tiene que ver tanto con la historia personal como con el posicionamiento académico del investigador en este campo. El aprendizaje del idioma y de su enseñanza son las motivaciones intelectuales que orientaron este trabajo de tesis. La mirada crítica del lector juzgará el carácter de estas líneas introductorias.

1. El contexto

Desde su fundación en 1974, tres de las cinco unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco,¹ han ofrecido cursos de idiomas considerados de vasta comunicación a nivel internacional, como el inglés y el francés. En particular, hasta el año 2008, la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Unidad Iztapalapa (UAM-I) había promovido que la comunidad estudiantil adquiriera conocimiento escrito en lenguas extranjeras, viajara al extranjero para continuar con estudios especializados e incursionara al campo laboral dentro y fuera del país en contextos bilingües y biculturales.

¹ La Unidad Cuajimalpa se inauguró en 2005 y la Unidad Lerma en 2009.

profesor de lenguas, el conocimiento docente y el conocimiento del docente como mediador crítico en el desarrollo del currículum de lenguas (Borg, 2003, 83). Por lo anterior, se planteó como problema a investigar el significado que cobra la tarea docente para los profesores de inglés en la CELEX de la UAM-I, un tema que anteriormente no había sido explorado en la enseñanza de lenguas de esta institución.

Tres preguntas guiaron el desarrollo de este trabajo: 1) ¿qué significado cobra para los profesores de inglés su experiencia en la tarea docente en la CELEX de la UAM-I?; 2) ¿qué fuerzas institucionales son cruciales en la generación de su experiencia? y 3) ¿cómo intervienen esas fuerzas en la conformación de la experiencia en la tarea docente en inglés?

Se planteó como objetivo general de investigación describir el esquema de apreciación de los profesores de inglés en torno a su tarea docente en la CELEX de la UAM-I y como objetivo específico explicar la forma en la que la lógica de la vida cotidiana de la UAM-I influye en la conformación de este esquema.

3. El caso

Con base en las preguntas de investigación y los objetivos planteados, se diseñó una estrategia metodológica basada en el estudio de caso, el cual está constituido por siete profesoras de inglés adscritas a la CELEX de la UAM-I: cuatro profesoras-investigadoras de tiempo completo de tiempo indeterminado, una con grado académico de doctorado en educación, una con maestría en políticas públicas y dos con maestría inconclusa; una técnico académico de tiempo completo de tiempo indeterminado con grado de maestría en administración de la educación y dos profesoras de tiempo parcial de tiempo determinado, una con grado en pedagogía de lenguas y la última con grado en ingeniería química.

El trabajo de campo se realizó de octubre de 2006 a septiembre de 2007. Las técnicas de producción de datos fueron: la observación no participante de cuatro clases de inglés; cuatro entrevistas en profundidad; una entrevista grupal y el análisis documental.

De octubre de 2007 a agosto de 2008, se realizó el análisis de datos con base en la perspectiva de la teoría fundamentada, un método que se caracteriza por la búsqueda de significaciones, acciones y procesos de un campo empírico determinado; la teoría resultante se desarrolla a partir de técnicas analíticas e interpretativas estandarizadas.

La selección del campo empírico permitió indagar en profundidad la enseñanza del inglés en la UAM-I y, de esta manera, analizar la forma en la que el discurso y la práctica docente se construyen en el interior de la institución. La inmersión en el campo permitió al investigador permanecer receptivo y reflexivo ante el problema planteado, es decir, el significado de la tarea docente en inglés es producto del análisis de una práctica situada en contexto y de la subjetividad del sujeto que investiga.

4. La autopertinencia de la investigación

De 1998 a 2002, el investigador estudió la licenciatura en psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). En 1999, después de cuatro años de estudio del inglés en el Instituto Cultural Comercial Americano más otros cuatro de haberlo interrumpido, él cursó tres niveles de cinco de dominio del idioma en la Sección de Lenguas Extranjeras (SELEX) de la UAM-X. De 2000 a 2001, él estudió seis niveles de doce del curso regular de la lengua y los dos últimos de seis en su modalidad intensiva en la CELEX de la UAM-I, donde los materiales didácticos y los recursos tecnológicos del Centro de Estudio Autodirigido (CEA) apoyaron su aprendizaje. Al término de esta formación, obtuvo una constancia de 480 horas de estudio de dominio del idioma.

En 2001, el investigador se certificó para ejercer la enseñanza del inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Culhuacán del Instituto Politécnico Nacional. Este curso de formación de profesores estaba orientado al aprendizaje de metodologías y enfoques de enseñanza del idioma y su programa carecía de fundamentos teóricos sólidos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su tiempo de duración fue de 360 horas de estudio.

En 2002, el mismo año de egreso de la licenciatura en psicología, el investigador solicitó laborar como profesor de inglés en el curso intensivo de dominio del idioma de la CELEX de la UAM-I, el cual aún se imparte en viernes y sábado. Cada uno de los seis niveles del curso constaba de 80 horas de estudio en aula a cubrir en un trimestre lectivo de la institución. El pago por honorarios era obtenido al término de cada nivel impartido. Para él, este curso fue la puerta de entrada al trabajo docente en la lengua.

En 2003, él se registró como aspirante a evaluación curricular y obtuvo una posición de 15 horas para laborar como profesor de inglés de tiempo determinado en la CELEX de la UAM-I; esta plaza le fue prorrogada por tres trimestres consecutivos. En 2004, participó en un concurso de oposición por una plaza definitiva de 15 horas para laborar como docente de inglés en la misma institución y obtuvo la categoría de contratación de profesor asociado de tiempo indeterminado. Después, de 2007 a 2010 él ocupó una plaza curricular con la categoría de profesor asistente de tiempo completo, cuyas funciones académicas estaban orientadas a la docencia, a la impartición de asesorías y talleres en el CEA y al apoyo de la operación de los laboratorios de idiomas y aulas multimedia.

Debido a la complejidad pedagógica, didáctica e investigativa que demanda la enseñanza del inglés en esta universidad, él decidió especializarse en temas educativos a nivel posgrado. En particular, estilos y metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras fueron algunas áreas de interés al comenzar con este trabajo de tesis porque intuyó que estudiarlos para comprenderlos conduce a su mejora y, por ende, al aprendizaje de sus alumnos. Desde el inicio de este trabajo, el investigador se ha posicionado académicamente por la defensa y reconocimiento del trabajo docente. La psicología y la sociología tuvieron una influencia significativa al seleccionarlo como objeto de estudio.

La psicología le ha permitido considerar que en la enseñanza de lenguas, y en la educación en general, la salud, el bienestar y las relaciones interpersonales de los docentes influyen, de acuerdo a su ciclo de vida, en su desarrollo personal en el contexto de una institución educativa dada. Sin embargo, cabe destacar algunas circunstancias sociales inhibitoras del desarrollo de la tarea docente tales como la enfermedad, el autoritarismo, la violencia, el acoso laboral y sexual y las condiciones laborales precarias. La investigación educativa ocasionalmente estudia estas dimensiones porque centra su atención principalmente en los procesos de la interacción pedagógica entre docentes y alumnos.

Las perspectivas sociológicas que consideran la educación escolarizada como un sistema de reproducción cultural permitieron analizar la función académica y social de la enseñanza del inglés en la UAM-I, esto es, formar estudiantes capaces de consultar conocimientos científicos en el idioma para incursionar en contextos académicos y laborales de habla inglesa. También, estas perspectivas facilitaron el comprender la relación

del discurso y la práctica docente con la normatividad de la institución y delimitar la perspectiva para la realización de esta investigación.

5. La posición política

Esta investigación expone la incorporación de la normatividad institucional de la UAM-I en el esquema de apreciación de la tarea docente en inglés. Se concibió que la forma idónea para comprender este esquema es intervenir en el campo y producir significados a partir de la interacción directa con sus agentes, razón por la cual el dispositivo de investigación fue diseñado para dialogar con profesores de inglés de la UAM-I y situarse en su mundo cotidiano.

Este modo de abordaje surge a partir de los debates actuales sobre investigación cualitativa, los cuales cuestionan la desconexión entre las ciencias sociales y los campos sociales en las universidades. Esta ruptura proviene de las carreras y las disciplinas que fomentan la producción de conocimiento cuantificable y verificable conforme a los criterios de mercado, es decir, la producción del conocimiento académico se aleja cada vez más de la solución de problemas sociales, económicos, políticos y culturales (Greenwood y Levin, 2005, 43).

La comprensión del conocimiento, como un tema de autorreflexión de las ciencias sociales, deriva en una serie de prácticas de intervención que pueden influir en la producción y legitimación de saberes aplicables a la solución de los problemas de la sociedad. Los académicos son los agentes principales que producen, reproducen y legitiman saberes en el ámbito de procesos socioeconómicos amplios y sus experiencias son formas de existencia de las instituciones en las que trabajan.

Este argumento sugiere realizar investigaciones referentes a las producciones de sentido, por lo que en este trabajo se considera importante analizar dos tipos de conocimiento: el conocimiento tácito, entendido como el cúmulo de experiencias y aprendizajes adquiridos en la cotidianidad y utilizados inconscientemente por los profesores del idioma, siendo un tipo de conocimiento oculto y circunstancial, es poco valorado y resulta irrelevante como categoría susceptible de estudiarla, y el conocimiento explícito, esto es, el conjunto de experiencias y aprendizajes adquiridos y utilizados conscientemente

que tiende a ser colectivo, se comparte, se socializa y conforma prácticas y saberes que se legitiman por su capacidad de aplicación.

Para describir el esquema de apreciación de la tarea docente del inglés, estos dos tipos de conocimiento cobran relevancia porque al analizar el discurso de los profesores de inglés, se pueden encontrar saberes sistematizados a partir de su formación académica y, en su caso, de su práctica investigativa, y conocimientos vivenciales, es decir, aquellos obtenidos mediante su trabajo cotidiano y expresados en conversaciones informales como el estado de ánimo mostrado frente a sus alumnos en cada clase.

Puesto que la evaluación formativa en educación superior considera esos dos tipos de conocimiento como categorías analíticas que ayudan a comprender la tarea docente, algunos de sus conceptos fueron de utilidad para afinar la construcción del esquema de apreciación de la tarea docente en inglés. El propósito principal de este tipo de evaluación es comprender la educación para mejorarla y la valora como uno de los bienes simbólicos de la sociedad (Díaz, 2000, 11; García et al., 2004, 17; Rueda y Torquemada, 2004, 29-30; Díaz-Barriga, 2003, 46).

En particular, la evaluación formativa sugiere el uso de metodologías cualitativas de investigación para comprender la docencia a partir del pensamiento pedagógico, el pensamiento docente, el conocimiento práctico personal y la práctica educativa en aula, por lo que el análisis debe orientarse a la búsqueda de comprensión de significados de los profesores implicados.

Por su parte, la evaluación sumativa enfoca su análisis en datos cuantificables obtenidos de la evaluación académica y de la evaluación por alumnos. Este tipo de evaluación se ha relacionado con el control de las actividades docentes y académicas para cuantificar los logros obtenidos en un periodo lectivo, lo cuales permiten la construcción de indicadores que definen la calidad académica de una institución bajo estándares preestablecidos. Por ejemplo, en el contexto de la UAM, la evaluación trimestral por alumnos excluye la particularidad pedagógica de cada una de las disciplinas que se enseñan y, en particular, carece de rubros relativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La evaluación formativa y sumativa derivan dos focos de atención: la evaluación académica y la evaluación de la docencia (Loredo, 2004, 48).

La evaluación académica estudia las actividades que las instituciones educativas a nivel superior demandan a su profesorado: la docencia, la investigación y la preservación y difusión de la cultura. El análisis de estas actividades se realiza con base en los informes elaborados por las instituciones conforme a los criterios de instancias externas que las evalúan, por medio de las cuales se han construido indicadores de criterios de calidad y eficiencia que juzgan el nivel de productividad académica.

La evaluación de la docencia, en particular, analiza las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje: las labores de planeación e impartición de clases, el pensamiento implícito y explícito del profesor en relación con la labor magisterial y la actuación derivada de ese pensamiento, la actividad profesional que el docente desarrolla como educador y la reflexión que despliega en torno a dicha actividad.

En México, la evaluación es una práctica investigativa fundamentada en las políticas educativas diseñadas e implementadas con base en la llamada educación de calidad, una categoría proveniente de indicadores construidos por los criterios de producción en serie, mediante los cuales se cuantifican los logros de las instituciones educativas, por ejemplo: la producción investigativa, la eficiencia terminal, los conocimientos obtenidos por los estudiantes de acuerdo a su carrera, entre otros. Esto tergiversa el proceso de enseñanza-aprendizaje en la cotidianidad de las escuelas. Dicho de otro modo, la calidad de la educación está centrada en los productos mas no en la comprensión del aprendizaje de los alumnos.

Al fundamentarse en indicadores de calidad, la intervención evaluativa, ya sea sumativa o formativa, mantiene y sostiene una política de control hacia el trabajo académico, el trabajo docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alcance de las metas y los objetivos educativos de las escuelas (Ardoino, 2003, 32). La calidad de la educación conforma un discurso que encauza las funciones de las instituciones a alienarse a los criterios de mercado y, en consecuencia, produce prácticas educativas concordantes con esos criterios.

Los criterios de mercado indican el tipo de contenidos que los estudiantes deben aprender para poder aplicarlos en su campo profesional. La evaluación como práctica investigativa escinde las significaciones individuales y colectivas de la lógica sistémica de

un campo estudiado y, por ende, su perspectiva deja al margen la lógica sistémica de la estructura social que sostiene la tarea docente, la produce y la reproduce.

Aunque en esta investigación se reconocen las aportaciones de la evaluación de la docencia e, incluso, se retoman algunas de sus categorías desarrolladas, metodológicamente se distingue de aquella al ofrecer una lectura societal de la tarea docente en inglés a partir del concepto de *habitus*, es decir, las disposiciones culturales de los profesores de inglés de la CELEX.

6. Hacia un modelo convergente de investigación

Para rebasar la debilidad metodológica de la evaluación formativa, en esta investigación se utiliza el proyecto de Pierre Bourdieu, cuya perspectiva sociológica estudia el dominio práctico de la lógica de la vida cotidiana. El *habitus* es un concepto clave que permite relacionar la teoría fundamentada en los datos con la lógica sistémica de la UAM-I.

El *habitus* se refiere a un esquema generativo adquirido de disposiciones sociales. Estas disposiciones son inculcadas en la infancia por la familia, la religión y la escuela, y una vez inculcadas, perduran (Bourdieu, 2007c, 129). Las disposiciones generan prácticas, percepciones y aspiraciones ajustadas a las delimitaciones del mundo social en el cual el *habitus* ha emergido. Así pues, antecedentes sociales diferentes producirán un *habitus* distinto. El *habitus* provee un sentimiento para el juego social y posibilita que la gente desarrolle cualquier número de estrategias de acuerdo a un número infinito de situaciones, o lo que es igual, los agentes utilizan estrategias para obtener capital en un campo social dado.

Desde esta perspectiva, el mundo social externo consiste en campos, los cuales son redes específicas de intercambio de bienes con valor simbólico y donde las luchas estratégicas de los agentes toman lugar por el capital y los recursos. Los campos pueden estar abiertos a la búsqueda del capital económico como el dinero, el capital social a modo de distinción y prestigio y el capital cultural, es decir, la educación y los grados académicos.

Todo capital tiene valor simbólico y para contar como tal tiene formas de objetivación en la práctica del intercambio. Por ejemplo, la distinción y el prestigio son

capital social siempre y cuando se conviertan en prácticas, como ser recompensado económica o laboralmente por la institución para la cual se trabaje. Aunque el uso del capital sugiere que los intereses están en juego, éstos no son necesariamente materiales, ni los agentes normalmente adoptan una orientación calculadora consciente hacia ellos (Bourdieu, 2008a, 117).

Por todo lo anterior, se considera que la tarea docente en inglés está delimitada por un esquema generativo de disposiciones institucionalmente adquiridas, donde el personal académico compite y lucha por el capital material, social, cultural y simbólico. Bajo estas consideraciones, se trata de describir la lógica del campo y su vínculo con las producciones de sentido sobre la tarea docente del inglés en la CELEX de la UAM-I.

7. La estructura del trabajo

A partir de la información recabada y analizada, primero, se construye la estructura del campo empírico; después, se describe el esquema de apreciación de la tarea docente con base en los datos producidos en terreno y, por último, se establecen los puentes conceptuales entre el funcionamiento sistémico del campo y la conformación del esquema de apreciación.

Desde su fundación, la UAM-I ha reducido a lenguas extranjeras a ser un servicio de apoyo académico y, por ende, la labor del personal académico de inglés ha estado acotada a la instrucción en aula. Esta reducción tiene diversos efectos desfavorables en las funciones académicas del personal docente del idioma, en la oferta educativa de la lengua y en la forma en la que esta materia es concebida por la comunidad universitaria. Ante este estado de cosas, los profesores de inglés han incorporado un esquema de apreciación de la lengua que busca legitimarla académica, política e intelectualmente.

El Capítulo 1 detalla el dispositivo metodológico de esta investigación. Primero, se reseña el estado del conocimiento sobre la perspectiva de la teoría fundamentada y su uso en la investigación educativa, donde se identifica la dificultad de integrar el análisis microsocioal con el macrosocioal. Con base en ello, se justifica la perspectiva de esta investigación que consiste en la integración de esas dos lecturas a partir del concepto de *habitus*. Después, se presenta el dispositivo de producción de datos que consta del estudio

de caso como estrategia de entrada al campo, la observación, la entrevista y el análisis documental. Por último, se explicitan los procedimientos analíticos e interpretativos del discurso de las profesoras interlocutoras (PI).

Cabe añadir que durante el trabajo de campo el investigador realizó observaciones de clase para, en principio, evaluar la práctica educativa en inglés. Sin embargo, los datos producidos no concuerdan de forma directa con aquellos derivados de las entrevistas porque el tema de las conversaciones no giró en torno al desempeño de las PI en aula, por lo tanto, se carece de información suficiente para sustentar un análisis al respecto.

En el Capítulo 2 se construye el campo empírico y su funcionamiento sistémico. El punto de partida está caracterizado por los antecedentes históricos de lenguas extranjeras en esta universidad, las circunstancias institucionales que orientaron la diversificación de lenguas extranjeras en 1995 y sus fases de operación que consisten en la adquisición de la infraestructura de apoyo a la docencia, el diseño del programa académico de dominio del inglés y la contratación gradual del personal académico del idioma.

Después, se detalla la propuesta pedagógica y didáctica del programa académico y del curso de comprensión de lectura. Por último, se describe la plantilla docente de la CELEX y los efectos de las distinciones y estímulos en sus funciones universitarias. En suma, esta construcción permite hacer una lectura objetiva del funcionamiento sistémico de la enseñanza del inglés en la UAM-I.

En el Capítulo 3 se describe el esquema de apreciación de la tarea docente en inglés, en donde se representa la lógica institucional incorporada en las producciones de sentido de las PI, esto es, la búsqueda de legitimidad académica del idioma ante las carreras y posgrados de la institución como materia de contenido curricular importante. El esquema consta de las siguientes categorías: la reflexión docente, el conocimiento práctico personal, la formación académica y el conocimiento pedagógico.

La reflexión docente es considerada como una actividad que puede ser realizada no sólo de forma individual, sino también mediante el acompañamiento de pares docentes, lo cual puede generar un trabajo colaborativo enfocado a la docencia. Gracias a este tipo de reflexión, se pueden socializar conocimientos encauzados al enriquecimiento de la práctica educativa del personal académico de lenguas.

El conocimiento práctico personal implica la adquisición de experiencias y prácticas particulares de las PI que les permite enfrentar los retos en su trabajo docente. Se trata de un tipo de conocimiento vivencial y circunstancial adquirido en la cotidianidad de su práctica educativa.

Para algunos profesores de inglés, el idioma es un complemento de sus estudios profesionales y, para otros, es su formación académica base. Estas dos concepciones ayudan a entender un fenómeno en la conformación de la plantilla de profesores de la CELEX: dado que antes de la década de 1980 las instituciones de educación superior mexicanas carecían de licenciaturas y posgrados en pedagogía de lenguas, varios de los docentes se formaron en carreras afines y, además, se certificaron para enseñar el idioma.

En la actualidad, los criterios de contratación de profesores de lenguas estipulan dos perfiles de ingreso: el perfil idóneo y el perfil mínimo deseable. Estos perfiles están fundamentados en la visión multidisciplinaria de la misma universidad, es decir, la formación académica de la comunidad estudiantil puede fortalecerse académicamente al compartir contextos comunes con compañeros y docentes provenientes de otras carreras y disciplinas.

Por último, el conocimiento pedagógico implica algunos contenidos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, como la motivación por el aprendizaje del idioma, el uso de las lenguas meta y materna en el aula y la postura docente ante el programa académico. En este apartado, se observa que el uso de libros de texto ha caracterizado la práctica educativa en inglés y, en el caso de la UAM-I, el contenido temático de una serie comercial ha sido, en sí, el programa de la lengua.

La propuesta pedagógica y didáctica del programa académico ofrece un currículum multidimensional que trata de equilibrar el desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas, de la competencia intercultural y de la metacognición. Con base en estas dimensiones, se mostrará la escisión conceptual de lengua y cultura en la enseñanza del idioma. En síntesis, el esquema de apreciación permite construir la estructura subjetiva del trabajo docente del lengua.

El Capítulo 4 explica el modo en el que la legitimidad académica de la enseñanza del inglés se incorpora en el esquema de apreciación de la tarea docente. El campo influye

en las producciones de sentido por medio de tres redes de intercambio de capital: el estatus del idioma como materia de apoyo académico, la lógica estructural de las funciones del personal académico y la escisión conceptual de la enseñanza de la lengua y la cultura metas.

En la UAM-I, la CELEX es la instancia responsable de brindar cursos de dominio de idiomas y certificar la comprensión de lectura en inglés para cumplir un requisito de titulación; su participación política está subordinada al departamento de filosofía y a la secretaría académica y, en el ámbito intelectual, la plantilla de profesores se encuentra en proceso de consolidación académica e investigativa. Estas son algunas de las condiciones objetivas por las cuales la enseñanza del inglés es subvalorada en el contexto la universidad. En suma, el inglés es una materia de apoyo académico, el cual es un estatus que la subordina académica, política e intelectualmente ante las carreras y posgrados de la institución.

Las funciones del personal académico de inglés están condicionadas por la obtención de capital material, cultural y social, donde la docencia y la investigación en lenguas tiende a ser parte del trabajo individual de sus profesores; la fragmentación intelectual y operativa del equipo de docentes de inglés se manifiesta por la atomización de la gestión de la CELEX en los profesores de tiempo completo y por la reducción de las funciones académicas del resto de la plantilla al aula.

La perspectiva de la enseñanza del inglés en la UAM-I considera que una vez consolidadas las habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas, se puede lograr el desarrollo de la competencia intercultural, como si los contenidos culturales se dejaran al margen en todos los niveles de aprendizaje. La perspectiva metodológica sobre el desarrollo de esta competencia es el elemento débil del programa y de la práctica educativa debido a que, por una parte, el aprendizaje de la cultura es considerada como la mera exposición del alumno a materiales didácticos, y por otra, el de la lengua guarda una perspectiva instrumental con fines de movilidad laboral y académica.

El conocimiento obtenido en esta investigación muestra la influencia de una política institucional de la enseñanza del inglés que propicia lo siguiente: la promoción de la enseñanza del idioma como un factor de movilidad social y académica; la reducción de la

formación académica orientada a una racionalidad instrumental con fines de acceso laboral; la subvaloración de la tarea docente del inglés dentro del contexto universitario y la fragmentación académica, intelectual y operativa del personal académico de inglés.

Al desarrollar el planteamiento del problema, se previó construir las categorías de análisis a partir de los datos producidos en terreno y enriquecerlas mediante los resultados de otras investigaciones. La teoría referente al *habitus* proveyó de ideas estratégicas para el análisis y la interpretación del material empírico y fundamenta la narración de los hallazgos en este documento.

La entrada al campo fue paulatina y llevó tiempo establecer un clima de confianza con las PI. Aunque ellas se mostraron dispuestas a participar, y en varias ocasiones ofrecieron su ayuda al investigador, la práctica cotidiana del trabajo académico entre ellas y él desviaban su atención en el terreno.

Su calidad de profesor de inglés de tiempo parcial y de tiempo completo es un elemento a tener presente en la presentación de este trabajo porque su misma posición académica en la CELEX le ha permitido analizar la relación entre las condiciones objetivas del trabajo docente con las condiciones subjetivas en el interior del campo.

CAPÍTULO 1

EL DISPOSITIVO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

Es sabido que el acto de descubrir que conduce a la solución de un problema sensorio-motor o abstracto debe romper las relaciones más aparentes, por ser las más familiares, para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 2008, 33).

Introducción

La metodología de esta investigación está constituida por la selección del campo empírico, el dispositivo de producción de datos y el proceso de análisis e interpretación. A partir de estos componentes, se explicitan los ejes teórico-metodológicos del trabajo en terreno y se posiciona la perspectiva de este estudio en el estado del conocimiento sobre el uso de la teoría fundamentada en la investigación educativa; en este ámbito, se explica el problema epistemológico de integrar la lectura microsocia l con la macrosocia l en las ciencias sociales. Para resolverlo, se propone articular teóricamente la estructura subjetiva con la objetiva, es decir, se trata de construir conceptualmente la convergencia del esquema de apreciación de la tarea docente en inglés con la normatividad de la UAM-I.

1.1 La perspectiva de la teoría fundamentada

El método de la teoría fundamentada es una perspectiva para realizar investigación social con base en distintos momentos analíticos e interpretativos de los datos producidos durante el trabajo de campo. El método consiste en una serie de principios y procedimientos para la producción de categorías y la construcción de teorías inductivas de rango medio, esto es, la teoría emergente del proceso de análisis e interpretación fundamentada en el campo empírico estudiado (Glaser y Strauss, 1971, 8; Strauss y Corbin, 1998, 23).

Este método ofrece estrategias explícitas y rigor analítico estandarizado para

producir datos a partir de los siguientes procedimientos: la elaboración de comparaciones entre los códigos emergentes del análisis de transcripciones de entrevistas, notas de observaciones y documentos; el desarrollo de categorías derivado de la comparación de códigos; el muestreo teórico, que implica identificar códigos redundantes, seleccionar aquellos que tienen significados generales que agrupan al resto y establecer la relación conceptual entre cada uno de ellos, y la integración de un análisis, el cual se realiza a partir de la redacción de memorandos sobre cada uno de los códigos seleccionados para transformarlos en categorías. En cada uno los procedimientos, se enfatiza la búsqueda de significados, acciones y procesos sociales.

El término *grounded theory* se refiere tanto al método de investigación como al producto de investigación (Charmaz, 2005, 507-508; Denzin y Lincoln, 2005, 15; Puddephatt, 2006, 9). Los principios del método sugieren que existe una realidad susceptible de ser analizada por medio de informes escritos. Los procedimientos de análisis radican en establecer los vínculos conceptuales entre cada una de las categorías, la cuales, en principio, son inducidas desde el trabajo en terreno.

Estos procedimientos promueven la construcción de proposiciones e hipótesis inductivas, por lo que su nivel explicativo está delimitado por el campo estudiado. En consecuencia, el método de la teoría fundamentada mantiene al investigador cerca de la realidad objetiva para desarrollar una serie integrada de conceptos teóricos que sinteticen, interpreten y muestren relaciones procesuales.

El énfasis procesual de la teoría fundamentada consiste en establecer y analizar relaciones teóricas entre la organización humana con la estructura social de un campo situado. Este énfasis permite interpretar el material empírico, es decir, las acciones y las producciones de sentido de los interlocutores, por lo que se construyen oraciones condicionales que permitan explicar sus relaciones con el campo.

En suma, la teoría fundamentada implica el desarrollo de ideas abstractas acerca de los significados, las acciones y los mundos de los interlocutores; el trabajo resultante es considerado una interpretación analítica de la estructura objetiva y la estructura subjetiva de la realidad social de los agentes puesto que son ámbitos interconectados (Sautu, 2005, 132-133).

1. 1. 1 La teoría fundamentada en la investigación educativa

En la investigación educativa, el método de la teoría fundamentada es utilizado frecuentemente como una técnica de análisis de información que consta de los siguientes procedimientos analíticos: el método comparativo, el muestreo teórico, la codificación y la construcción de matrices.

El método comparativo es el modo por el que se establecen las relaciones conceptuales entre cada una de las categorías producidas durante el análisis de las entrevistas, las notas de observación y los documentos escritos.

El muestreo teórico es un instrumento para estimular el pensamiento del investigador en torno a las propiedades y dimensiones de las categorías y para detectar y agrupar los códigos reiterativos de la información recabada.

La codificación es el procedimiento mediante el cual los datos son conceptuados, clasificados e integrados en forma de una teoría que puede ser complementada por categorías y nociones de la literatura especializada.

Las matrices son representaciones esquemáticas acerca de una serie de ideas expresadas en forma de campos micro y macro, relaciones de causa-efecto y acciones e interacciones que los interlocutores representan acerca de sus mundos.

El uso de la teoría fundamentada como técnica de análisis de información puede caracterizarse a partir de tres procedimientos de producción de datos: la entrevista en profundidad, la observación, ya sea participante o no participante, y la combinación de estas dos técnicas.

Estos tres procedimientos ocasionan que la investigación acote su análisis a los datos producidos, convierta el discurso y la acción de los interlocutores en reportes anecdóticos y fuerce los resultados a la validación de las teorías formales. Esto se debe a la falta de conceptos teóricos que integren los fenómenos macrosociales con los microsociales, por consiguiente, se tergiversa la relación de las producciones de sentido con el campo.

En esta investigación se considera que los tres procedimientos marcan distintos momentos analíticos, donde el campo es considerado como una estructura sistémica cuya lógica ejerce una influencia importante en las producciones de sentido. Para demostrar esto,

se detalla la manera en la que algunas investigaciones educativas utilizan el método de la teoría fundamentada y se enfatiza el uso de la entrevista, el de la observación y el de la combinación de las dos técnicas, bajo el supuesto de que gracias a éstas se obtienen evidencias confiables de la construcción social de la realidad, cuando, de hecho, carecen de análisis teóricos consistentes.

1. 1. 2 El uso de la entrevista

Cuando se hace uso de la entrevista, los investigadores suscitan el diálogo acerca de las experiencias de los interlocutores, las cuales pueden estar constituidas por apreciaciones, creencias y representaciones sobre fenómenos de los procesos educativos: el conocimiento pedagógico, la violencia, el género, el autoritarismo, la evaluación de algún método instruccional innovador, entre otros.

La entrevista puede ser audio o videograbada para posterior transcripción. El texto resultante contiene un corpus de significaciones que, analizado bajo los procedimientos del método de la teoría fundamentada, cobra sentido en el marco de un campo empírico. La elaboración de la entrevista, la transcripción y la producción de categorías son distintos momentos analíticos del proceso de investigación. Sin embargo, la falta de conceptos conectivos ocasiona que las significaciones de los interlocutores predominen y se tergiverse la presencia del campo, lo cual puede ejemplificarse por medio de algunas investigaciones educativas.

El estudio acerca de las perspectivas y de las prácticas de profesores de japonés como segunda lengua enfatiza que el discurso pedagógico está fundamentado en creencias mas no el conocimiento disponible sobre la materia (Sato y Kleinsasser, 1999, 499); la integración de la informática educativa en el currículum del aula multigrado en Chile expone las dificultades pedagógicas y didácticas que los docentes enfrentan cuando ellos incluyen las tecnologías de la información como parte sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje (Muñoz y Sanhueza, 2005, 7) y el estudio de las preferencias de lectura de los estudiantes de primer ingreso en una universidad de Argentina indaga en las significaciones que surgen en torno a las elecciones de lectura de los estudiantes y al material bibliográfico que les es impuesto durante sus estudios (Vélez y Rapetti, 2008, 6).

En los resultados de estas investigaciones, donde la entrevista es utilizada como técnica de recopilación de información, predominan las significaciones de los interlocutores, lo cual atenúa la presencia del campo. En otras palabras, ya que se carece de conceptos conectivos, difícilmente se articula la teoría fundamentada con el campo empírico.

1. 1. 3 El uso de la observación

Al utilizar la observación, las investigaciones registran las acciones de los agentes para comprenderlas en el marco de estructuras sociales poco estudiadas; en este sentido, se puede encontrar una presencia tenue del campo, donde la creatividad de los agentes predomina en la construcción social de la realidad.

Por ejemplo, el estudio sobre el uso de las tecnologías de la información en la alfabetización asevera que el uso de los recursos tecnológicos, como el pizarrón electrónico, facilita y enriquece la enseñanza en aula haciéndola más creativa y dinámica (Wood y Ashfield, 2008, 89); la evaluación del uso de las tecnologías de la información en la enseñanza de las matemáticas refiere que si el diseño pedagógico está enfocado a objetivos delimitados, entonces se motiva al estudiante a aprender sobre la materia (Sanhueza, 2005, 3) y el sentimiento de propiedad en la infancia, entendido a partir del concepto de conflicto situado en diversos espacios de la escuela como el patio de juegos, indica que los infantes establecen relaciones de poder a partir de la interacción entre pares (Brailovsky, 2006, 2).

Estas investigaciones privilegian la observación como técnica de recopilación de información, donde predominan las acciones de los agentes en la construcción social de su realidad, pero difícilmente se articula la teoría fundamentada con el campo estudiado debido a la falta de conceptos conectivos.

1. 1. 4 La integración del discurso con la práctica

La triangulación de los datos producidos por la entrevista y la observación permite comparar y contrastar el discurso con la práctica de los agentes en un contexto dado. De

esta manera, se intenta explicar la lógica sistémica del campo, es decir, las fuerzas que ésta ejerce en la construcción de las significaciones y en la forma de actuar de los agentes.

Por ejemplo, la observación sistemática del modo en que los estudiantes de tecnologías de la información utilizan el correo electrónico asevera que cuando ellos escriben sobre su mismo proceso de aprendizaje, lo que hacen es construir narrativas que pueden ampliar la comprensión de la educación digital (Gilbert, Morton y Rowley, 2007, 562-563); el estudio de la representación del conocimiento pedagógico de lenguas demuestra que el discurso docente diverge de la práctica educativa en aula (Watzke, 2007, 66-68); en la Universidad de Barcelona, la evaluación de la práctica educativa de los profesores universitarios principiantes propicia su reflexión para fortalecer la docencia a partir de la observación sistemática de sus clases y de las entrevistas realizadas en torno a ellas (Medina, Borrasca y Urquizu, 2005, 3-4) y el estudio de los estilos directivos del profesor y la violencia de la educación física detalla la forma en la que el poder se despliega mediante la ejercitación del cuerpo y la manera en la que ésta es representada por los maestros y los alumnos (Blandón, Molina y Vergara, 2005: 90-94).

Los ejemplos citados resaltan la comparación de la práctica y el discurso en campos sociales poco estudiados mediante el análisis de las notas de observación, el de las transcripciones de las entrevistas y el de la comparación entre estas dos formas registro. Estos procedimientos convierten las producciones de sentido en reportes anecdóticos y tergiversan la lógica sistémica del campo porque la comunicación de resultados carece de conceptos conectivos.

En las investigaciones educativas que utilizan la perspectiva de la teoría fundamentada se puede detectar una pauta redundante: la inexistencia de una lectura teórica que enlace la teoría fundamentada y el campo. Esto puede deberse a la dificultad de distinguir tres momentos de análisis: la lectura microsocia, la macrosocia y el vínculo existente entre ellas. La relación micro-macro tiende a ser visto como un par antitético, cuando en realidad es complementario y susceptible de relacionarse teóricamente.

1. 1. 5 Lo micro y lo macro como un par antitético

En los párrafos anteriores, se ha descrito la dificultad de articular la lógica sistémica del campo y la teoría fundamentada con las teorías relativas al objeto empírico. Este obstáculo radica en la falta de sistematización de una teoría que enlace la esfera microsocial con la macrosocial, lo cual tiene como efecto la aparente imposibilidad de integrar conceptualmente esas dos dimensiones. En otros términos, lo macro y lo micro se presentan como un par antitético cuando en realidad son distintos momentos analíticos del campo estudiado.

Las investigaciones educativas reseñadas tienden, primero, a construir el campo para, después, dar sentido a la acción y al discurso de los agentes; sin embargo, esta construcción suele desvanecerse en la integración teórica porque se privilegia la creatividad de los interlocutores o, por el contrario, el campo suele mostrarse como una estructura monolítica y determinante de su acción.

El uso del método de la teoría fundamentada como técnica de análisis de información sugiere la siguiente reflexión: mientras que los estudios micro suelen caer en descripciones fenomenológicas y únicamente reportan el discurso y la acción de los agentes, los estudios macro decantan en descripciones abstractas de la estructura del campo, lo cual indica la dificultad de emplear conceptos conectivos que delimiten la lógica de la experiencia.

Resumiendo, el conocimiento disponible indica que las investigaciones educativas que utilizan el método de la teoría fundamentada como mera técnica de análisis de información pretenden establecer puentes conceptuales entre la teoría formal y los datos producidos en terreno, pero los conceptos generados carecen de enlaces para explicar la interdependencia teórica entre las esferas micro y macro.

1. 2. Lo micro y lo macro como un par integrado

Considerando la propuesta de Vincent de Gaujelac (2002, 49-50), esta investigación apunta a salir de la posición antitética descrita anteriormente y a pensar en términos integrados entre la creatividad del agente y su espacio social. La importancia de esta

posición es producir un enlace entre la teoría fundamentada y el campo, razón por la cual se utiliza el *habitus* como concepto conectivo.

Dicho de otro modo, se efectúan dos lecturas: una física, esto es, la estructura de la realidad objetiva, y otra fenomenológica, es decir, la estructura subjetiva de los agentes. Puesto que la subjetividad de las PI es una de las formas de existencia de la universidad, resulta conveniente describir y comprender tanto la estructura institucional como la posición académica que ellas ocupan en su interior para distinguir las condiciones de producción de sus aspiraciones y sus modos de realización.

1. 2. 1 La lectura física: la legitimidad académica del inglés

La lectura física permite considerar a la UAM-I como una estructura objetiva, cuyas articulaciones pueden ser observadas independientemente de las representaciones que hagan las PI acerca de ella, como si el investigador fuese un físico ante un objeto externo para decodificar la realidad objetiva en la cual se organizan sus acciones y averiguar las regularidades a las que obedecen. En otras palabras, se describe el funcionamiento sistémico del campo para establecer las posiciones académicas de las PI, las cuales, a su vez, delimitan sus discursos y acciones.

La lectura física se realiza por dos ejes: el diacrónico, una construcción histórica y sintética de lenguas extranjeras en la UAM-I, y el sincrónico, un análisis de la etapa de transición de la enseñanza de habilidades lingüísticas a la intercultural. La historia no puede comprenderse fuera de los procesos por los cuales los profesores contribuyen a producir la institución en la que laboran. La lectura diacrónica de la enseñanza de inglés en la UAM-I es, en ese sentido, indisociable de la sincrónica. A partir de la construcción de estos dos ejes, se busca capturar el modo de reproducción institucional que determina la lógica sistémica del campo. El elemento de enlace de los dos ejes es *la legitimidad académica* de la enseñanza del inglés, una categoría delimitante del discurso de las PI.

La legitimidad académica es retomada de un estudio comparativo acerca de la forma en la que tres universidades de México, con diferentes posiciones de prestigio en la investigación en ciencias sociales, introducen cambios para adaptar su modelo

organizacional a las pautas de legitimación académica de las políticas públicas implementadas al inicio de la década de 1990.

La legitimidad académica implica una relación entre la autoridad académica y diversos públicos en la que se intercambian bienes de autoridad, es decir, simbólicos y materiales; a cambio de conocimiento se otorgan reconocimientos (Álvarez, 2004, 25-26). La autoridad proviene de la posesión de un saber y de la capacidad para certificarlo. Los bienes académicos son el prestigio, caracterizado por reconocimientos, premios, títulos y posiciones, el poder, representado por la capacidad de contratación y la toma de decisiones académicas y los recursos, tales como los salarios, los estímulos y los financiamientos.

El intercambio se realiza entre sujetos internos y externos a la organización en la que se producen esos bienes. Los internos participan en distintas posiciones según los arreglos de autoridad, los intereses, los valores, las creencias y las normas compartidas. Los externos están situados en terrenos distintos, pero están vinculados al mismo campo. El grado de correspondencia entre la norma, las creencias y los comportamientos de los grupos e individuos, así como el reconocimiento del prestigio de la autoridad es el consenso interno; la aceptación de los sujetos no académicos sobre los productos de dichas instituciones es el consenso externo que indica el nivel de legitimidad social.

La legitimidad se convierte en un campo de lucha. Como la legitimidad de una autoridad proviene de fuentes distintas, dentro de las organizaciones coexisten procesos de legitimación diferenciados y, en algunos casos, disímiles. Cuando se alteran los arreglos entre *las diversas fuentes de legitimación*, hay una pérdida en *la funcionalidad del sistema de legitimación* y, en consecuencia, se generan situaciones de conflicto o incertidumbre que pueden conducir a una *crisis de legitimidad*.

En el caso de esta investigación, la construcción del campo está delimitada por la legitimidad académica de la enseñanza del inglés, cuya lógica sistémica está caracterizada por la búsqueda de bienes materiales y simbólicos en el contexto institucional de la UAM-I, tales como la distinción y el prestigio de la materia ante las carreras y posgrados de la institución, el reconocimiento de la práctica investigativa y docente del inglés, la conversión del idioma de optativa a unidad de enseñanza-aprendizaje (UEA), la capacidad

de toma de decisiones académicas referentes a la formación de estudiantes interculturales y la ampliación del personal académico de inglés.

En resumen, el funcionamiento sistémico del campo, la legitimidad académica del inglés y la posiciones académicas de las PI permiten esclarecer las tensiones políticas, intelectuales y académicas de la CELEX de la UAM-I y, por ende, analizar el esquema de apreciación de la tarea docente en inglés.

1. 2. 2 La lectura fenomenológica: el *habitus*

La lectura fenomenológica considera la enseñanza del inglés como el producto emergente de las decisiones, las acciones y las significaciones de profesores concientes y alertas. Las producciones de sentido en torno a la tarea docente poseen un papel central en la comprensión de la capacidad de agenciamiento de las PI, es decir, su conocimiento práctico sobre la materia y la forma en la que lo utilizan en su actividad cotidiana, por ende, se otorga una mayor importancia a su discurso (Bourdieu y Wacquant, 1992, 9).

El discurso sobre la tarea docente consta de las decisiones, las acciones y las apreciaciones de las PI. De ahí que se pueda esclarecer la forma en la que ellas perciben el campo de acuerdo a su perfil de contratación y a su posición académica, lo cual permite explicar las categorías de percepción y apreciación, es decir, el *habitus* que estructura su discurso y acción en el interior del campo.

La normatividad institucional no determina el discurso de las PI, por el contrario, ellas poseen conocimientos prácticos ajustados a la lógica institucional de su espacio académico, los cuales les permiten improvisar y enfrentar un número infinito de situaciones en su trabajo docente (Bourdieu, 2008b, 77).

En este sentido, se considera que las PI conocen la forma de continuar con sus actividades habituales sin la necesidad de formular ese conocimiento discursivamente, el cual no es, entonces, parte de la esfera de la consciencia ni es, estrictamente hablando, inconsciente. La lógica práctica del conocimiento de las PI depende de la *doxa*, es decir, la naturalización del estado de cosas en el campo de la experiencia cotidiana (Bourdieu, 2009a, 111). Tanto la lógica práctica como la *doxa* son centrales en los conceptos de *habitus*, de estrategia y de campo.

El *habitus* se refiere a un esquema generativo adquirido de disposiciones sociales y funciona en cada momento como una matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de las PI frente a una coyuntura o acontecimiento que ellas contribuyen a producir (Bourdieu y Passeron, 1985, 17). Las disposiciones son tácitamente adquiridas y, una vez inculcadas, perduran. En otras palabras, el *habitus* es un concepto que implica un esquema de disposiciones socialmente construido y estructurante de prácticas y discursos.

Los antecedentes sociales diferentes de las PI producen un *habitus* distinto. El *habitus* les provee un *sentimiento para el juego*, lo cual hace posible que ellas desarrollen cualquier número de estrategias de acuerdo con un número infinito de situaciones en su trabajo docente. Es decir, el tipo de contratación, su perfil académico, sus ingresos económicos y sus funciones realizadas al interior de la CELEX orientan la forma en la que representan su tarea docente.

La UAM-I, considerada como un mundo social externo, consta de campos donde las PI se posicionan estratégicamente para acceder a los bienes académicos de la institución, es decir, el capital. La construcción de este espacio social, esa realidad invisible que organiza las representaciones de los agentes, posibilita construir clases teóricas tan homogéneas como posibles desde las prácticas y de las propiedades que de allí se derivan. El principio de clasificación del campo es explicativo (Bourdieu, 2008a, 34-35).

Aunque el concepto de campo sugiere que los intereses están en juego, éstos no son necesariamente materiales, ni las PI adoptan una orientación calculadora consciente hacia ellos. El capital puede ser económico, representado por el sueldo base, las becas y los estímulos; social, que implica relaciones y conocimientos; cultural, constituido por la formación académica, los grados académicos y conocimientos obtenidos y simbólico, entendido en términos de distinción y prestigio.

En esta investigación, el capital es una noción estratégica para describir la forma en la que las PI representan su trabajo docente a partir de las posiciones que ellas ocupan en la UAM-I. Es decir, al relacionar la estructura del campo con el discurso docente, se delimitan las posiciones académicas de las PI, las características de sus aspiraciones para ocupar algún lugar en la estructura de poder y las apreciaciones de su tarea docente.

El *habitus* es un concepto operativo que hace una especie de humanización del sistema. Si las PI no pensarán, sintieran y apreciarán, no se les pensaría situadas en la estructura de poder institucional. Además, sin la parte subjetiva, se les colocaría en un estado de inmovilización total, por lo que cabe preguntarse: ¿las PI que están debajo de la estructura de poder pueden hacer cosas creativas para estar arriba?

Esta posibilidad sólo puede hacerse factible en el interior del campo. Las aspiraciones de las PI emanan de su posición académica en la UAM-I. Su *habitus* es una subjetividad socializada, la cual está organizada por esquemas de percepción, de apreciación y de acción fundamentados por su posición académica y por su relación con sus colegas docentes.

En suma, el *habitus* es un concepto conectivo entre lo individual y lo social, un sistema abierto de disposiciones, enfrentado continuamente a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado por ellas. El sentido de las necesidades, las aspiraciones y las motivaciones de las PI tiene su origen en la relación con la lógica del campo. El *habitus* es perdurable mas no inmutable y en esta investigación se le considera como un programa de disposiciones históricamente constituido que conforma el discurso de las PI.

1.3 El dispositivo de producción de datos

La construcción del esquema de apreciación de la tarea docente del inglés se basa en los principios y procedimientos de análisis de la teoría fundamentada. El análisis del material empírico parte de las reflexiones suscitadas durante el trabajo de campo, continúa con el registro de los datos y termina en la construcción de las categorías analíticas, las cuales son consideradas interpretaciones de una realidad social. El hecho de que la información recabada sea sometida a distintos momentos de análisis enriquece el proceso interpretativo del fenómeno estudiado.

Esta investigación se interesa por la forma en la que la tarea docente en inglés es representada por siete PI de la CELEX de la UAM-I; el proceso de investigación condujo a la inmersión en su vida académica cotidiana y al descubrimiento de sus perspectivas sobre su tarea docente; el estudio es descriptivo y privilegia su discurso como fuente de datos

primarios, por lo que sus experiencias son interpretadas en términos del significado que les otorgan.

El estudio de caso se seleccionó como estrategia metodológica de investigación que reemplaza la validez de la generalización debido a que el interés se ubica en la profundización del caso (Stake, 2005, 443), el cual se caracteriza por el análisis e interpretación de las experiencias de siete PI adscritas a la CELEX de la UAM-I: cuatro profesoras-investigadoras de tiempo completo de tiempo indeterminado, una con grado académico de doctorado en educación, una con maestría en políticas públicas y dos con maestría inconclusa; una técnico académico de tiempo completo de tiempo indeterminado con grado de maestría en administración de la educación y dos profesoras asociadas de tiempo parcial de tiempo determinado, una con grado en pedagogía de lenguas y la última con grado en ingeniería química.

El trabajo de campo se realizó en cuatro fases de octubre de 2006 a septiembre de 2007; las técnicas de producción de datos son: 1) cuatro entrevistas individuales, realizadas con una profesora-investigadora de tiempo completo, con la técnico académico de tiempo completo y con las dos profesoras de tiempo parcial; 2) una entrevista grupal con tres profesoras de tiempo completo y 3) el análisis de tres documentos oficiales de la CELEX.

El análisis se llevó a cabo de noviembre de 2007 a octubre de 2008 con base en los siguientes procedimientos: 1) la redacción de un diario de campo; 2) la generación de las categorías por medio del muestreo teórico y el método comparativo durante la transcripción y la codificación de la información recabada y transcrita y 3) los procedimientos analíticos e interpretativos aplicados a los datos: la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva, la redacción de memorandos y la de un diario analítico.

1.3.1 Primera fase: la observación

En la primera fase, desarrollada de septiembre a diciembre de 2006, se solicitó la participación de cuatro PI para observar una sesión de clase de cada una de ellas, mismas que autorizaron el uso de la videograbación para posterior transcripción y análisis.

La observación se concibió como la inspección sistemática de lo que ocurrió en las clases de las cuatro PI; se asumió que el investigador ejerce un papel de cronista orientado

al registro e interpretación del desarrollo de cada una de las sesiones; la observación capta las acciones e interacciones relevantes in situ y se sirve de la visión directa con apoyo de la videograbación (Richards y Lockhart, 1997, 11-12; Ruiz, 1999, 125-126).

La observación no es neutral ya que el investigador es, por su cualidad de agente externo, un intruso dentro de la cultura observada (Angrosino, 2005, 695). Por tal motivo, se intentó promover la naturalidad e inmediatez para examinar los acontecimientos tal como ocurrían sin ningún tipo de interferencia, modificación o manipulación; no obstante, la presencia del investigador fue un factor de cambio en el desempeño de las PI durante el desarrollo de las sesiones de clase.

Se diseñó una guía de observación y se delimitó la práctica educativa en aula como foco de atención, la cual fue considerada como la lógica de las acciones del profesor para coordinar un proceso instruccional y promover la adquisición de información por parte de los alumnos (Apéndice A).

A partir de la observación, se identificaron los ejes lingüísticos a enseñar, las actividades de las PI orientadas a la presentación y el estudio de esos ejes, sus técnicas y estrategias encauzadas al desarrollo de la adquisición de información de los alumnos en el ámbito del programa académico de dominio del inglés.

Al analizar la transcripción de las observaciones, se derivaron las siguientes categorías relativas a la práctica educativa: la organización de la clase, que consta del inicio, el desarrollo y cierre; el manejo del tiempo por parte del docente, esto es, el lapso para realizar diferentes actividades de estudio de un tema; el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades; las estrategias, los procedimientos y las pautas de interacción empleados al asignarles actividades; los tipos de preguntas que el docente elabora en clase y la forma en la que los alumnos responden y el uso de las lenguas materna y meta.

Cabe resaltar que la información producida de las observaciones de clase difiere de los objetivos y de las preguntas de investigación, por lo cual su análisis se excluye de la comunicación de los resultados de este trabajo. Aunque algunos de los temas derivados de las observaciones se utilizaron para el diseño de las guías de las entrevistas individual y grupal, la falta de un seguimiento sistemático de las clases condujo a evaluaciones sesgadas

del desempeño docente de las PI. En el Apéndice D se puede consultar la transcripción de las cuatro observaciones de clase y un análisis preliminar.

1. 3. 2 Segunda fase: la entrevista en profundidad

En la segunda fase, realizada de enero a marzo de 2007, se realizó una entrevista a cada PI observada durante una sesión de clase. Se diseñó una guía de entrevista en profundidad en su modalidad abierta y no estructurada (Apéndice B). Se permitió su audiograbación para posterior transcripción y análisis (Anexo E).

La entrevista se considera como una negociación de significados y, en consecuencia, su análisis como un texto negociado (Ruiz, 1999, 165; Fontana y Frey, 2005, 695). Con cada PI se construyó una situación social en cuyo espacio cobra sentido el diálogo suscitado. Se considera que el investigador no puede mantener neutralidad ni objetividad durante la entrevista, por el contrario, su realización conduce a involucrarse en su proceso, en su transcripción, en su análisis y en su interpretación.

La entrevista en profundidad, en su carácter individual, pretende ser holístico y directivo. Lo holístico es constituido por el recorrido panorámico de las producciones de sentido del docente, aunque éste se refiera a un sólo tema. Lo directivo implica que la entrevista se desarrolla bajo la dirección del investigador. El diálogo se desarrolló con cada una de las PI y él, lo cual le permitió repetir las cuestiones sobre el mismo tema en cada entrevista.

El diseño de la guía de entrevista consideró el pensamiento docente como la categoría central, la cual consta de las siguientes subcategorías: las creencias sobre los métodos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes del inglés, las actitudes de los docentes hacia la enseñanza del idioma, los valores académicamente atribuidos a la materia, la planificación de la enseñanza y las actividades académicas de los estudiantes que pueden estar vinculadas al aprendizaje de la lengua.

En cada entrevista se estableció un espacio de negociación de significados para comprender las producciones de sentido en torno a la tarea docente del inglés. Se asumió el supuesto de que toda actividad llevada a cabo por las PI emerge de lo que ellas saben y

creen, donde su conocimiento y su pensamiento proveen un esquema referencial de su labor (Richards y Lockhart, 1997, 29-30).

1. 3. 3 Tercera fase: la entrevista grupal

En la tercera fase, realizada el 25 de septiembre de 2007, se entrevistó grupalmente a tres de cuatro profesoras de tiempo completo participantes en la gestión de la CELEX de la UAM-I. También se diseñó una guía de entrevista que permitiera obtener discursivamente la perspectiva del grupo de profesores acerca de la tarea docente en inglés (Apéndice C). La información obtenida se compara tanto con los datos producidos de los documentos oficiales como con los de las entrevistas en profundidad. La entrevista grupal fue videograbada para posterior transcripción y análisis (Apéndice E).

Durante la entrevista grupal, se suscitó el diálogo sobre la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UAM-I, la diversificación del inglés, el estado actual de la tarea docente del idioma y la visión a futuro de esta materia en la institución. A partir de esta entrevista se reconstruyó, por una parte, la historia del diseño y operación del programa de diversificación y la del programa académico de dominio del inglés y, por otra, se obtuvo la perspectiva académica de este equipo de profesores acerca de la tarea docente de la lengua en la universidad.

En principio, se solicitó la participación de cuatro profesores de tiempo completo de inglés para realizar la entrevista grupal. Un día antes de la cita acordada, uno de ellos informó al investigador que le era imposible acudir a la entrevista porque atendería algunas responsabilidades académicas. Es posible que el carácter de la entrevista le pareciera amenazante puesto que se expondrían temas que, directamente o indirectamente, cuestionarían el estado actual de la materia en la CELEX.

1. 3. 4 Cuarta fase: el análisis documental

En la cuarta fase, se solicitó a la coordinación los siguientes documentos: *Programa de diversificación para la enseñanza de lenguas extranjeras* (Flores, Lee y Vivaldo, 1995), *Programa académico de dominio de inglés como lengua extranjera* (Flores et al., 1997) y *Estrategias generales para el fortalecimiento de lenguas extranjeras en la Universidad*

Autónoma Metropolitana (2000). El contenido de estas fuentes documentales fue leído e interpretado como evidencia de la interacción social pasada, una construcción intelectual, política y académica en la que intervienen tanto los diseñadores originales de las fuentes como el investigador que las lee e interpreta (Ruiz, 1999, 193-194). A partir de su análisis, se construyó la lógica sistémica del campo.

Las fases de operación del programa de diversificación son consideradas como los elementos constitutivos del proceso de legitimación del inglés: la adquisición de la infraestructura de lenguas, el crecimiento de la planta docente y el diseño del programa de dominio del inglés. El propósito del análisis de estas fases fue identificar las condiciones institucionales y académicas en las que se planificó la diversificación del idioma.

Del programa académico se analizó su currículum multidimensional, su programa de estudios, su propuesta pedagógica y didáctica, sus objetivos de aprendizaje y sus fundamentos teóricos. Estas dimensiones permitieron esclarecer la forma en la que enseñanza de la lengua metas es concebida por las PI.

Del tercer documento, se obtuvo la perspectiva institucional de la enseñanza de lenguas, la cual es considerada como un elemento fundamental de la formación académica de la comunidad universitaria. También se hallaron datos históricos referentes al reconocimiento de las funciones universitarias del personal académico de lenguas de la UAM. En resumen, el análisis documental permitió construir la estructura objetiva del campo, en cuya esfera cobran sentido las significaciones de la tarea docente en inglés.

1.3.5 La construcción de datos

Al realizar la transcripción y el análisis del material audigrabado, se utilizaron dos estrategias para construir categorías: el método comparativo y el muestreo teórico.

El método comparativo consiste en el acopio, la transcripción, la codificación y el análisis de los datos para generar conceptos. Durante el proceso de codificación, se consideró que la tarea docente del inglés era una categoría que engloba los significados de cada uno de los códigos generados; éstos fueron organizados para construir categorías generales conforme a los procedimientos del muestreo teórico.

Mediante el muestreo teórico se generaron subcategorías y sus propiedades para construir interrelaciones con la categoría central. Los códigos fueron considerados casos a estudiar y se seleccionaron según su potencial explicativo para ayudar a afinar las categorías generales.

Al codificar las transcripciones, se observó que se construyeron códigos reiterativos; éstos fueron seleccionados e incluidos en cada una de las categorías, para después, brindar una explicación consistente. Para enriquecer y afinar las categorías producidas, se utilizaron las siguientes nociones provenientes de la evaluación formativa: el conocimiento docente, el pensamiento docente y el conocimiento práctico personal.

El conocimiento docente se puede entender a partir del contenido pedagógico referente a los problemas que los estudiantes enfrentan al estudiar un tema, las caminos usuales que transitan en el aprendizaje y las estrategias que el docente implementa para ayudarlos a rebasar las dificultades y lograr los objetivos de aprendizaje (García *et al.*, 2004, 30-32; Freeman y Johnson, 1998, 409; Sharkey, 2004, 282).

El pensamiento o cognición docente implica las creencias, las actitudes, los supuestos y los conocimientos relacionados con la tarea docente de la materia que se imparte. Los procesos mentales del docente de lenguas son fenómenos psicológicos poco estudiados con profesores en servicio (Borg, 2003, 91-93; Cruz y Elizalde, 2004, 263; Freeman, 2002, 11-12).

El conocimiento práctico personal es un tipo de conocimiento construido por las experiencias de una persona; su significado se deriva de sus hábitos profesionales y personales (Elbaz, 1981, 46-47; Golombek, 1998, 448). En el caso del docente, este tipo de conocimiento está fundamentado en la experiencia de su práctica educativa en aula y en el proceso de su formación académica, el cual se transforma gracias a su ejercicio docente.

Durante el proceso de análisis e interpretación de datos, estas categorías ayudaron a identificar problemas relevantes y significativos sobre la tarea docente en inglés; en otras palabras, el estado del conocimiento fue utilizado para la construcción y afinación de las categorías construidas durante el proceso de análisis de las transcripciones de las entrevistas.

1. 3. 6 Los procedimientos analíticos e interpretativos

La interpretación del material empírico comenzó con la transcripción de las entrevistas y el análisis documental. Al realizar la transcripción, se procedió a la redacción de memorandos y de un diario analítico, instrumentos utilizados para exponer las reflexiones que surgieron al estudiar la información y, de esta manera, mantenerse receptivo ante los conceptos generados durante el proceso de codificación.

Los memorandos acompañaron en todo momento al análisis de datos; se clasificaron por códigos y fueron el precedente de la integración final de las cuatro categorías seleccionadas. En cada memorando se vertió la comprensión de la correspondencia conceptual entre las categorías generales.

El diario analítico fue considerado como una bitácora corriente para exponer las ideas que surgían del proceso interpretativo; el propósito fue establecer un puente que articulara la lectura, la reflexión y la exposición de ideas, que al principio parecían confusas, pero que tenían sentido dentro del contexto.

La codificación es el proceso analítico para identificar conceptos y descubrir sus propiedades y dimensiones; este procedimiento ayudó a recolectarlos y ordenarlos de acuerdo al significado de las categorías generales. Los conceptos se clasificaron en incidentes, ideas, acontecimientos y actos a los que se les dio un código que los representara; en algunos casos, se les denominó según el significado que evocaron cuando se analizó la información y, en otros, las denominaciones fueron tomadas de los términos utilizados por las PI.

La pregunta *¿qué significado cobra para los docentes de inglés su tarea docente?* derivó en las siguientes cuestiones referentes a los datos: en la conformación de la experiencia del docente de inglés, ¿qué influencia cobra 1) la reflexión docente, 2) el conocimiento práctico personal, 3) la formación académica y 4) el conocimiento pedagógico? Al responder estas preguntas, se describieron los problemas, los asuntos, las ocupaciones y los temas pertinentes relacionados con el significado de la tarea docente del inglés.

Se consideró que las cuatro categorías arriba enumeradas tenían poder analítico porque explicaban el significado de la tarea docente del inglés y, a su vez, se correspondían

conceptualmente. La redacción de los memorandos y del diario analítico ayudaron a clarificar las propiedades de las categorías generales y la relación conceptual entre cada una de ellas; se revisó, confirmó y, algunas veces, fue necesario cambiar el nombre de cada una de ellas. Después, durante la codificación axial, cada categoría se relacionó con las preguntas de investigación o las derivadas de éstas.

La codificación axial es el proceso de relacionar conceptualmente las categorías con sus subcategorías para formar explicaciones sobre los fenómenos. Para hacerlo, se utilizaron las palabras usadas por las PI. Se consideró que la denominación de las categorías y su sentido correspondió a los términos presentes en las transcripciones.

La codificación selectiva es el proceso de integración y refinamiento de la teoría. Los conceptos fueron integrados en categorías generales hasta el punto que ya no se generaron propiedades, dimensiones y relaciones nuevas durante el muestreo teórico. Las categorías generales se integraron en forma de una teoría acerca de la tarea docente del inglés.

La reflexión docente aborda la importancia de la socialización del conocimiento docente como una forma de fortalecimiento de la práctica educativa del personal académico de inglés. La reflexión establecida entre pares docentes es una condición necesaria para mejorar la enseñanza del idioma, la cual puede volverse una práctica habitual, aunque difícil de lograr porque el trabajo docente es una actividad individual.

El conocimiento práctico personal se caracteriza por ser un tipo de saber que adquiere cada docente al evaluar las condiciones en las que desarrolla su misma práctica educativa, es decir, se resalta el vínculo entre el conocimiento del profesor acerca de la materia y la forma en la que la concibe de acuerdo a su posición académica en la CELEX.

La formación académica muestra que la apreciación sobre la enseñanza del inglés como formación académica base o como complemento profesional tiene sus raíces en los estudios realizados para aprender el idioma y enseñarlo, lo cual marca una distinción entre los docentes certificados para la enseñanza y aquellos formados en carreras afines a la pedagogía del idioma. Estas formas de representación de la materia son importantes para comprender la relación entre el dominio del inglés y el mercado laboral, esto es, el carácter instrumental que se le ha atribuido a la enseñanza-aprendizaje del idioma.

El conocimiento pedagógico implica los componentes del programa de dominio del inglés, la experiencia del docente en la enseñanza del inglés, la motivación del estudiante en el aprendizaje del idioma y el uso de las lenguas meta y materna en el aula. Esta categoría muestra la forma en la que las PI refieren poner en marcha algunos de los principios pedagógicos y didácticos del programa de dominio.

En suma, estas cuatro categorías conforman un modelo teórico relativo al esquema de apreciación sobre la tarea docente fundamentado en la producción, el análisis y la interpretación de los datos. El esquema puede entenderse con base en la descripción de la lógica sistémica del campo, esto es, la búsqueda de legitimidad de la enseñanza del inglés en la UAM-I.

CAPÍTULO 2

LA LEGITIMIDAD ACADÉMICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado (Bourdieu, 2009c, 76).

Introducción

Debido a que el inglés ha sido una materia de apoyo académico en la UAM-I, desde 1992 un grupo de profesores de tiempo completo del idioma ha buscado la transformación de relaciones de autoridad institucional entre lenguas extranjeras con otras instancias académicas. Para ellos es preciso el cambio de estatus de lenguas extranjeras y tener las condiciones de legitimidad académica similares a las de las carreras y posgrados de la UAM-I, por lo cual los profesores representan la enseñanza del inglés como conveniente y necesaria para la formación de la comunidad universitaria.

La legitimidad académica es una categoría que ayuda a describir la lógica sistémica del campo de esta investigación. El espacio donde se articula la estructura subjetiva del discurso de las PI está constituido por los antecedentes de lenguas extranjeras en la UAM-I, la búsqueda de distinción y prestigio de las funciones del personal académico de inglés, la propuesta pedagógica y didáctica del programa de dominio del idioma y del de comprensión de lectura, las funciones actuales del personal académico y los efectos de los estímulos económicos en la movilidad académica del profesorado de la UAM.

2.1 Antecedentes de lenguas extranjeras en la UAM-I

Desde su origen en 1974, tres unidades de la UAM, Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, han ofrecido cursos de lenguas consideradas de vasta comunicación a nivel internacional, como el inglés y el francés. De 1974 a 1976, lenguas extranjeras estuvo regulada por una coordinación general dependiente de rectoría general y cada unidad contaba con un departamento central de lenguas. En 1976, se cambió su estructura y se transformó en sección de lenguas extranjeras (SELEX). En este último año, algunos profesores poseían la categoría de administrativo y otros la de académico.³

De 1977 a 1983 los profesores de lenguas de las tres unidades presentaron una serie de argumentos al consejo académico de la UAM para ser reconocidos como parte del personal académico, obteniendo su reclasificación. En consecuencia, cada SELEX fue incorporada a un departamento de la división de ciencias sociales y humanidades de cada unidad, donde se tratan los asuntos presupuestales, mientras que las cuestiones académicas se atienden directamente con el secretario de la división.⁴

Lenguas extranjeras ha tenido una evolución propia de acuerdo al contexto de cada unidad, lo cual tendría consecuencias distintas en la oferta educativa, la contratación de docentes, la infraestructura, la investigación, la difusión de conocimiento, los enfoques didácticos, la tarea docente y el trabajo académico. Por ejemplo, en 1974, en la UAM-I y en la UAM-A la enseñanza de lenguas se impartía a partir de materiales programados y adecuados para la comunidad universitaria. En contraste, los profesores de lenguas de la UAM-X diseñaron los primeros materiales para inglés y francés como resultado de diversos seminarios sobre la enseñanza de lenguas con propósitos específicos.

El objetivo general de lenguas extranjeras en la UAM es que la población estudiantil tenga acceso al campo de conocimiento de su disciplina, a los avances recientes de la ciencia y de la tecnología y a la cultura. En general, las tres unidades de la institución han promovido el conocimiento escrito en lenguas extranjeras y la incursión al campo laboral dentro y fuera del país en contextos bilingües; en particular, la CELEX de la UAM-I

³ Véase *Estrategias generales para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana* (2000) para un análisis más extenso sobre el cambio que tuvo lenguas extranjeras en esta institución de 1974 a 2000.

⁴ En la UAM-A, la SELEX se integró al departamento de humanidades; en la UAM-I, al departamento de filosofía y en la UAM-X, al departamento de educación y comunicación.

también ha fomentado viajar al extranjero para laborar o continuar con estudios especializados.

2. 1. 1 Aspectos coyunturales: hacia la diversificación de lenguas

De acuerdo con la información documental, de 1974 a 1982 la SELEX de la UAM-I centró su oferta educativa en la enseñanza del inglés y del francés. En 1982, la planta docente se redujo, por lo que la SELEX limitó la enseñanza del inglés a la comprensión de lectura para cubrir el requisito de titulación estipulado por los planes y programas de estudio a nivel licenciatura y posgrado.

En 1992, un equipo de profesores-investigadores de lenguas presentó un proyecto de creación del área de investigación en lenguas y culturas extranjeras al consejo divisional de la UAM-I; el proyecto fue aprobado en noviembre de 1993 y puesto en marcha en junio de 1994.

Entre 1993 y 1994, la división de ciencias básicas e ingeniería de la UAM-I contrató a algunos profesores de inglés para ofrecer cursos a sus alumnos sin considerar las funciones académicas de la SELEX. Estas funciones están estipuladas en la legislación universitaria y consisten en impartir cursos de alemán, francés, inglés, italiano y ruso en las modalidades de dominio y comprensión de lectura; diseñar, aplicar y calificar exámenes de colocación a cursos, de ingreso a posgrado y de acreditación de requisito de la lengua en los casos así previstos por los planes y programas de estudio y expedir las constancias de acreditación de requisito de lengua requeridas para la titulación de los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado (Flores, Lee y Vivaldo, 1995, 2).

Después, en 1995, la UAM realizó un estudio que analizó el perfil de egresados esperado por empresas circundantes a tres unidades académicas de la institución. Sus resultados mostraron que las empresas privilegiaban habilidades de cómputo, dominio de una lengua extranjera, de preferencia el inglés, y una sólida formación académica en la contratación de profesionales (Citado en Flores *et al.*, 1997, 2). En este mismo año, un equipo de profesores de tiempo completo de inglés de la CELEX propuso a las autoridades de la UAM-I un proyecto de diversificación de lenguas extranjeras que respondiera a las necesidades de formación académica de la comunidad universitaria.

2. 1. 2 La diversificación del inglés

La demanda de formación en lenguas extranjeras y los resultados del análisis del perfil de egresados son los antecedentes del programa de diversificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la UAM-I (1995), presentado por un equipo de profesores-investigadores de inglés al rector de la UAM-I, el Dr. José Luis Gázquez Mateos. El documento sustenta las estrategias de implementación y los ejes de un programa enfocado a la formación de profesionistas bilingües y biculturales.

El consejo académico de la UAM-I aprobó el programa de diversificación en 1995. Su operación comenzó en 1996 y se consideraron dos fases: 1) la ampliación de la planta docente del área de inglés y el fortalecimiento de la infraestructura física y 2) el diseño e implementación del soporte operativo del enfoque didáctico. El programa de diversificación presentó dos etapas, una a mediano y la otra a largo plazo.

Dado que el programa sólo se concretó a la enseñanza del inglés, la primera etapa consistió en la instrumentación de cursos alternativos del idioma, como el de dominio global de la lengua y el de comprensión de textos técnicos para trabajadores administrativos, y en el desarrollo de la infraestructura de apoyo a la docencia. La demanda estudiantil de cursos y el aumento de los grupos a atender justificó la posibilidad de creación de nuevas plazas para profesores y la adquisición de un espacio propio para lenguas extranjeras.

La segunda etapa fue dividida en la posible impartición de: materias optativas en la licenciatura de lingüística de la UAM-I; lingüística aplicada; licenciatura en inglés con áreas de concentración en la enseñanza del idioma y en literatura y cultura anglófona; licenciaturas interdisciplinarias en lenguas, comercio internacional y lenguas, estudios norteamericanos e ingeniería y ciencias internacionales; cursos especializados de formación docente, metodología de investigación, enseñanza de lectura en lengua extranjera y metodología de la enseñanza de lenguas; cursos de preparación para el examen *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* y la diversificación de cursos de alemán, italiano, francés, ruso, japonés y portugués. Cabe resaltar que esta etapa no se llevó a cabo.

Al revisar este desglose de materias a impartir, se puede advertir la pertinencia y la relación académica de la enseñanza del inglés con las carreras de la UAM-I, como lo es el

caso de lingüística, y la posibilidad de diversificar la oferta educativa en lenguas y culturas extranjeras para formar profesionales en el idioma. En esta etapa, existieron algunas dificultades para realizar la diversificación de lenguas como originalmente fue planeada.

Para la operación del programa de diversificación, el equipo de profesores de inglés necesitaba legitimar su trabajo académico, su conocimiento teórico-metodológico y el programa de dominio ante las autoridades de la UAM-I. Dicho de otro modo, los profesores de inglés justificaron académica, política e intelectualmente la conveniencia y la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en lenguas extranjeras y no sólo certificarles su comprensión de lectura para cumplir un requisito de titulación. Sin embargo, debido a que algunos profesores de los demás idiomas desaprobaron y se opusieron al diseño y operación del programa de diversificación, éste quedó acotado a inglés.

Por otra parte, el personal académico de la SELEX estaba en proceso de consolidación académica. La mayoría de los profesores sólo contaba con el grado de licenciatura y algunos con estudios de maestría, lo cual, en términos operativos y académicos, les obstaculizaría realizar la diversificación de lenguas.

Puesto que las funciones académicas de la SELEX estaban reducidas a certificar la comprensión de lectura en inglés como requisito de titulación, las de los docentes del idioma estaban centradas en la enseñanza de una habilidad lingüística, lo cual marcaría a lenguas extranjeras como una materia de apoyo académico ante la comunidad universitaria. La diversificación abría un camino a la legitimidad académica del idioma.

En resumen, ya que la SELEX de la UAM-I, al igual que las otras unidades, había sido reducida a una instancia de apoyo académico, el programa de diversificación proponía legitimar la enseñanza del inglés en tres ámbitos: el intelectual, al fortalecer y consolidar la formación académica de la plantilla docente; el académico, al abrir la conveniencia de vincular a lenguas extranjeras con algunas carreras y el político, al mostrar la conveniencia de formar y egresar estudiantes bilingües y biculturales capaces de desarrollarse en los ámbitos académico y laboral.

2. 1. 3 El programa de dominio del inglés

Como parte de la diversificación del inglés, el equipo de profesores de tiempo completo diseñó y propuso un programa de dominio del idioma con una duración de doce trimestres lectivos del calendario de la UAM, cuyo objetivo es formar estudiantes bilingües y biculturales a partir del estudio de la lengua y cultura extranjeras.

En cuanto a la formación bilingüe, el equipo de profesores planificó que el estudiante desarrollara cuatro habilidades lingüísticas en inglés –oral, escrita, auditiva y comprensión lectora– con base en el estudio de los ejes temáticos de la serie comercial *Interchange* (Richards, Hall y Proctor, 1996) durante nueve niveles de aprendizaje.⁵ Este libro de texto fue utilizado como la metodología base de la propuesta curricular del programa de dominio.

La enseñanza de la lengua-cultura y la formación del pensamiento crítico en inglés complementarían la modalidad del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Esta última fase correspondería a la integración del aprendizaje de la lengua y sería dividida en tres trimestres lectivos posteriores a los nueve niveles de desarrollo de las habilidades.

Esta programación fue concebida con el propósito de garantizar el dominio del inglés, ya fuera por medio del estudio de temas selectos de las culturas anglófonas o por razón del aprendizaje idioma para propósitos académicos como lo es la redacción de artículos científicos.

En síntesis, la propuesta del programa de dominio concibe que la formación bilingüe y bicultural se promueve cuando las habilidades lingüísticas en inglés se desarrollan a partir del estudio de un libro de texto y se consolidan en los cursos sobre culturas anglófonas y en los del uso de la lengua con propósitos académicos.

2. 1. 4 La naturaleza interactiva de la enseñanza del idioma

En el programa de diversificación, el equipo de profesores de inglés promovió que los grupos del idioma fueran constituidos por quince o veinte alumnos; dada la naturaleza interactiva de la enseñanza a grupos pequeños, se evitaría reproducir el esquema de clases

⁵ Los niveles de aprendizaje corresponden a nueve trimestres lectivos del calendario escolar de la UAM. Cada año escolar consta de tres trimestres correspondientes a invierno, primavera y otoño. Cada trimestre está conformado por once semanas de clase y una de evaluaciones globales y entrega de actas.

tradicionales con grupos constituidos por más de 20 estudiantes, característica del curso de comprensión de lectura que hasta 2010 se impartió como requisito de titulación.

Para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y propiciar un aprendizaje multidimensional, el equipo de profesores del idioma concibió la creación de un espacio que fomentara el aprendizaje autónomo o autodirigido: un centro de autoacceso tipo mediateca, lugar donde los estudiantes acudieran y fueran atendidos por un asesor para aprender a aprender una lengua extranjera con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación.

2. 1. 5 Hacia el aprendizaje autodirigido

La creación del centro de autoacceso para el aprendizaje de lenguas extranjeras se fundamentó en un estudio que analizó el perfil, los intereses y las prioridades de formación académica en lenguas extranjeras de los alumnos del UAM-I (Vivaldo *et al.*, 1999, 76). Los resultados mostraron que la comunidad universitaria, en general, tenía dificultades de horario para estudiar el idioma porque estaba sometida a cargas académicas y laborales altas, pero contaba con hábitos de estudio independientes. De ahí que se considerara que el centro de autoacceso sería un espacio flexible de autoaprendizaje de idiomas.

Los resultados del estudio justificaron la creación del centro cuyo funcionamiento y operación estuviera sustentado teóricamente en la autonomía del aprendizaje, una perspectiva que concibe que el estudiante puede desarrollar técnicas y estrategias encaminadas a favorecer su aprendizaje a partir de sus propios intereses y necesidades en el idioma.

En consecuencia, el equipo de profesores de inglés planificó adquirir la infraestructura del centro de autoacceso: dos laboratorios de comprensión auditiva y pronunciación con paquetes de aprendizaje de lenguas apoyados por computadoras, salas de video, proyección de cine, transmisiones vía satélite, sala de lectura con libros de literatura y de referencia, periódicos y revistas.

La creación del centro de autoacceso de la CELEX de la UAM-I tuvo como esquema de referencia el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución

que puso en marcha una mediateca como parte de un programa de fortalecimiento de la enseñanza de lenguas en el Centro de lenguas extranjeras en 1994.

En la década de 1980, algunos profesores de idiomas de la UAM-A habían realizado algunas investigaciones referentes a la autonomía del aprendizaje, sin embargo, sus conocimientos encauzados al desarrollo de lenguas extranjeras fueron desaprovechados debido a que la UAM redujo el presupuesto institucional destinado a las tres SELEX y disminuyó el número del personal académico de lenguas.

2. 1. 6 La contratación de docentes

El aprendizaje de la lengua-cultura, el aprendizaje autodirigido y la naturaleza interactiva de la enseñanza de idiomas modificaron los criterios de contratación de personal docente. El programa de diversificación trazó un camino donde el profesor de la lengua debe demostrar conocimientos que le permitan fomentar aprendizajes más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas.

De acuerdo con el reglamento de la UAM-I, la enseñanza de lenguas compete exclusivamente a la SELEX; las comisiones dictaminadoras de área de la división de ciencias sociales humanidades deben seleccionar al personal académico de idiomas mediante evaluación curricular o, en su caso, examen de oposición. El énfasis puesto en los criterios académicos y de adherencia al reglamento para la contratación de profesores respondió a que la división de ciencias básicas e ingeniería empleó profesores sin certificación universitaria, quienes no fueron evaluados por los órganos académicos universitarios; con esto se evitó brindar cursos de inglés intra y extramuros por personas ajenas a la institución que usurparan las funciones de la SELEX.

Con la instrumentación del programa de dominio, el equipo de profesores de inglés justificó la contratación de docentes para satisfacer las demandas de formación en el idioma y propuso dos categorías de contratación del personal académico: el perfil idóneo y el mínimo deseable.

El perfil idóneo implica una formación profesional para la enseñanza de lenguas que comprende a docentes con licenciatura, maestría o doctorado en la enseñanza del inglés, letras modernas o lingüística aplicada.

El perfil mínimo deseable consta de una formación académica a nivel licenciatura, maestría o doctorado en alguna de las áreas de ciencias sociales y humanidades, ciencias básicas e ingeniería, ciencias básicas de la salud y ciencias y artes para el diseño más una certificación de dominio y otra de enseñanza de la lengua.

Antes de la década de 1980, las instituciones de educación superior mexicanas carecían de programas de licenciatura y posgrado en la enseñanza de lenguas extranjeras o pedagogía de lenguas. El caso de las normales era una excepción, pero en esa época las universidades rechazaban los perfiles de sus egresados para ejercer la docencia en el ámbito profesional. En la actualidad, aunque varias instituciones de educación superior del país ofrecen este tipo de formación a nivel licenciatura y posgrado, aún existen profesionales de otras carreras que se han certificado y siguen certificándose en la enseñanza del inglés.

Desde finales de 1979 en la CELE de la UNAM han existido dos proyectos académicos que intentan responder a la creciente demanda de formación docente en dos ámbitos educativos: uno de posgrado, la maestría en lingüística aplicada, y otro en su modalidad de certificación en la enseñanza de idiomas, el curso de formación de profesores de lengua.

En 2004, con base en el catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos de la Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (2004) existían 101 programas de licenciatura y 21 de posgrado que funcionaban en México en las áreas de lingüística, lingüística aplicada, traducción e interpretación, letras, idiomas y enseñanza de lenguas.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2006, 3), se carece de información nacional del número total de profesores certificados para la enseñanza del idioma.⁶ Esto explica la creación de los dos perfiles de contratación del personal académico de inglés en la CELEX de la UAM-I.

En el caso de la UAM, se considera que los centros de lenguas se enriquecen por la diversidad de campos de conocimiento ya que en sus cursos se establecen encuentros académicos entre profesores y alumnos de diversas carreras y disciplinas. Esto hace que

⁶ Véase *Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Recomendación No. DGAIR/ /2006. 2006*, pp. 1-20.

lenguas extranjeras sea un espacio académico multidisciplinario, lo cual explica que el programa de diversificación haya justificado la contratación de docentes que tuvieran una formación universitaria, comprobaran el dominio del idioma y contaran con una certificación para su enseñanza.

2. 2 La estructura de la enseñanza del inglés

En 1995, el Dr. José Luis Gázquez Mateos, rector general de la UAM, solicitó a la división de ciencias sociales y humanidades, al departamento de filosofía y a la SELEX de la UAM-I un programa de inglés que ofreciera un dominio integral del idioma a nivel cognoscitivo, afectivo, cultural y lingüístico dirigido a la comunidad universitaria.

Para poner en marcha el programa de dominio, hacia 1996 el equipo de profesores-investigadores de inglés diseñó el proyecto de construcción de dos laboratorios multimedia, el centro de estudio autodirigido (CEA), los salones de clase, los cubículos para profesores y la zona administrativa.

Para la infraestructura de soporte operativo del enfoque didáctico, la SELEX adquirió dos laboratorios de lenguas y un paquete computacional enfocado a la enseñanza del inglés; los laboratorios fueron inaugurados en 1997 y el CEA hasta 1999. Además, la institución aprobó un programa gradual de apertura de plazas para profesores de inglés.

La propuesta pedagógica y didáctica del programa académico, incluido en la segunda fase del programa de diversificación y aprobado en 1997, comprende el programa de estudios, cuya propuesta curricular consiste en el desarrollo de habilidades lingüísticas, el conocimiento cultural y la metacognición, y sus componentes que constan del paquete instruccional, un recurso de metodología multimedia, los cursos de integración de habilidades y el CEA.

2. 2. 1 El currículum multidimensional

El componente lingüístico, el cultural, el cognoscitivo y el comunicativo han sido los ejes curriculares básicos del programa académico, los cuales derivan tres áreas sustantivas para el dominio del inglés: 1) el desarrollo de habilidades lingüísticas por medio de actividades comunicativas para el entendimiento bilingüe y bicultural en comunidades

angloparlantes; 2) la adquisición del conocimiento acerca de la lengua y la cultura metas, centrada en la apreciación estética del arte de las culturas anglófonas y 3) aprender a aprender a partir de actividades enfocadas a facilitar la comprensión de las múltiples formas en las que se puede aprender el idioma.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas está fundamentado en los principios del enfoque comunicativo, una perspectiva de la enseñanza de idiomas que utiliza un modelo educativo del uso de la lengua que busca transformarlo en un sistema instruccional; su objetivo de enseñanza es desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta (Hoa Hiep, 2007, 194-195).

El conocimiento cultural tiene sus raíces en el enfoque intercultural para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, cuyo objetivo es formar al hablante intercultural por medio de la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitarle la comunicación y, de esta manera, brindarle una perspectiva psicológica y social de la cultura meta. Se asume el supuesto de que los actores sociales inmersos en escenarios multilingües activan más de una competencia comunicativa que les permite comunicarse apropiadamente con otros. A esto se le llama competencia simbólica, o sea, la habilidad de aproximarse y apropiarse de la lengua de alguien más para conformar el contexto en el cual el idioma es aprendido y utilizado (Kramsch y Whiteside, 2008, 664).

Cuando se habla de entender e interpretar las manifestaciones estéticas de las culturas anglófonas, se hace con base en la propuesta de Claire Kramsch (1993, 8-9) acerca de la enseñanza de lengua y cultura. Por una parte, el estudio de las culturas anglófonas pretende estimular la apreciación de la literatura en inglés y, por otra, analizar críticamente las manifestaciones culturales anglófonas, esto es, la reflexión sobre los principios subyacentes a la literatura de la cultura meta. En este ámbito, se estimula el goce de leer literatura, la perfección y la diversificación del conocimiento y competencia en la lengua inglesa (Lee, 1999, 313).

El conocimiento metacognitivo se refiere a aquella parte del conocimiento acerca del mundo y que tiene relación con procesos psicológicos individuales. Está estructurado a partir de tres tipos de variables que se relacionan entre sí: la variable persona, es decir, las cualidades intrínsecas del individuo, la variable tarea, esto es, la actividad que la persona

enfrentará en un escenario de aprendizaje y la variable estrategia, la forma en la que él resolverá la tarea. El conocimiento cognitivo está constituido por la interacción entre ellas y es lo que permite la realización de actividades metacognitivas.

La metacognición es el conocimiento del individuo sobre sus mismos procesos y productos de conocimiento (Díaz-Barriga, 2008, 244-246; Pozo, Monereo y Castelló, 2008, 222). Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

El objetivo general del programa académico es que el alumno logre comunicarse eficazmente de forma oral y escrita y que comprenda discursos orales y escritos para promover su inserción en contextos de interacción bilingüe y bicultural. Las metas curriculares del programa están basadas en estándares internacionales de dominio del idioma de acuerdo al tipo de habilidad, al nivel de aprendizaje y a las diferentes etapas del programa.

En cuanto a los objetivos específicos por nivel, las metas curriculares tienen como marco de referencia los estándares internacionales para definir y medir la habilidad oral, auditiva, lectora y de producción escrita, publicados por primera vez en 1982 en *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines*. Estos estándares constituyen el primer intento por definir y describir niveles de competencia funcional para contextos académicos (Omaggio, 2000, 19). Su propuesta se fundamenta en las perspectivas teóricas del aprendizaje de lenguas que va del nivel básico al avanzado. Las metas son descritas de acuerdo con el tipo de habilidad y el nivel de dominio global de la lengua; esto brinda una definición del perfil esperado del estudiante en cada una de las diferentes etapas del programa.

2. 2. 2 Los componentes del programa académico

El programa académico, vigente hasta el primer trimestre del calendario escolar de la UAM de 2008, consta de los siguientes componentes: un paquete instruccional de la serie comercial *New Interchange* (Richards, Hull y Proctor, 1997) que concuerda con el enfoque

comunicativo para la enseñanza del inglés, el recurso multimedia *English Language Learning Instruction System (ELLIS, 1995)* como una herramienta de reforzamiento de la metodología instruccional, los cursos de integración de habilidades y el CEA.

El paquete instruccional *New Interchange* es la metodología base que contiene el uso del inglés americano estándar, considerado como la lengua para la comunicación internacional; su programa de estudios deriva objetivos de aprendizaje a nivel estructural, funcional, léxico, fonológico, situacional y temático; su metodología destaca el desarrollo de la precisión y fluidez en la lengua y fomenta la explotación de información relevante en diálogos de la vida cotidiana e intereses de los participantes. Esta metodología considera al alumno como un ente cognoscitivo cuya experiencia personal es el punto de partida de su aprendizaje, lo cual indica explícitamente la forma en la que él debe ser considerado por el programa y por los docentes.

El equipo de profesores de inglés ajustó el uso de la serie al calendario trimestral de la UAM y diseñó una secuencia instruccional en la programación de los cursos. Cada trimestre lectivo de la UAM corresponde a once semanas de clases y una de evaluación. En el caso de la enseñanza del inglés, cada nivel estuvo acotado a diez semanas de instrucción en aula, incluyendo las evaluaciones, de tal forma que se comenzaba en la segunda semana de clases de cada trimestre y se terminaba en la undécima conforme al calendario escolar, dando como resultado 40 horas de estudio por cada nivel. El curso, en su totalidad, posee una duración de 480 horas de trabajo en aula.

Las cartas descriptivas comprenden los niveles de aprendizaje principiante, intermedio y avanzado y cada uno está clasificado en básico, medio y superior. Se revisan cuatro unidades por nivel y cada una contiene los temas, los componentes comunicativo y lingüístico, la comprensión auditiva, la pronunciación, la redacción y la comprensión lectora. Aunque el programa académico señala el uso de estos materiales, varios docentes los han sustituido o complementado por otros, respetando los ejes de aprendizaje de este programa; sin embargo, se carece de información al respecto.

La CELEX posee dos laboratorios de lenguas con capacidad de 30 estudiantes cada uno; estos espacios son utilizados en el horario de clase para la práctica de la producción oral y la comprensión auditiva; en el caso del inglés, se utiliza el recurso multimedia *ELLIS*

y los materiales de audio y video de la serie *New Interchange*. La coordinación también tiene dos aulas multimedia cuya capacidad es de 16 estudiantes cada una; estas aulas, además de brindar práctica oral y auditiva, ofrecen la posibilidad de utilizar programas interactivos, recursos multimedia e Internet enfocados al aprendizaje del idioma.⁷

Los tres cursos de integración, el estudio crítico de las culturas anglófonas, el perfeccionamiento de habilidades académicas en inglés y el entrenamiento para el examen *TOEFL* institucional, están dirigidos a los estudiantes que han adquirido un nivel superior de inglés o que han aprobado los doce niveles de dominio; de acuerdo con el programa, estos cursos responden a la heterogeneidad de las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos.

El estudio crítico de las culturas anglófonas pretende perfeccionar el desempeño lingüístico y comunicativo, desarrollar la capacidad y el gusto por entender e interpretar las manifestaciones estéticas de las culturas anglófonas, como el cine y la literatura, ampliar los conocimientos sobre la cultura meta y despertar actitudes críticas hacia ella. Una profesora de tiempo completo diseñó y coordina estos cursos.

El perfeccionamiento de las habilidades académicas en inglés concuerda con la preparación del alumno para el desempeño en escenarios multilingües y multiculturales tanto en el país como en el extranjero. Este tipo de cursos promueve la redacción de artículos de investigación e informes profesionales; la asistencia y la participación en seminarios, conferencias y cursos; la preparación del currículum vitae y de entrevistas de trabajo y la lectura de textos especializados. Un profesor de tiempo completo diseñó y coordina este curso, el cual se brinda eventualmente.

Originalmente, estos dos cursos constituían los niveles 10, 11 y 12 del programa de académico. Sin embargo, debido a una adecuación realizada al programa en la que se incorporó la serie *New Interchange* 1, 2 y 3, desde el año 2000 estos cursos quedaron fuera de la programación de los doce niveles y han sido ofertados a la comunidad universitaria como cursos extracurriculares sin costo. Al término, se entrega a los alumnos aprobados una constancia con valor curricular sin créditos de UEA.

⁷ En 2010 la UAM-I y el Grupo Santander inauguraron la sala multimedia Santander como parte de la política de apoyo a programas universitarios de calidad; este espacio tiene capacidad para atender a 16 estudiantes por sesión (Cedillo, 2010, 4).

La presentación del examen *TOEFL* es uno de los requisitos para emprender estudios en el extranjero; algunas instituciones de educación superior a nivel nacional lo reconocen o lo solicitan para ingresar a estudios de posgrado y para la obtención de grados académicos. La CELEX de la UAM-I posee un convenio con la embajada norteamericana y con la certificación oficial para la aplicación del *TOEFL* institucional.

En principio, este curso también formaba parte de la programación de dominio. De 2000 a la fecha, el entrenamiento para presentar este examen ha formado parte de los cursos especiales brindados a la comunidad universitaria y externa, cuyo costo es de \$1 550 pesos mexicanos; su duración es de 40 horas de trabajo en aula y se imparte en cada periodo intertrimestral de la UAM-I durante dos semanas, es decir, cuatro horas de lunes a viernes. Una profesora de tiempo completo y otra de tiempo parcial coordinan este curso.

En 2000, el programa académico fue adaptado para su modalidad intensiva y forma parte de los cursos especiales de fin de semana. El curso intensivo de dominio es ofertado a la comunidad universitaria y al público externo y es impartido los viernes y sábados de 16:00 a 20:00 y de 9:00 a 13:00 horas respectivamente. Este curso está dividido en seis niveles de aprendizaje, el equivalente a dos niveles en su modalidad regular, por lo que se le puede aprobar en un lapso de seis trimestres, es decir, dos años. El costo por nivel es de \$1 050 pesos mexicanos para alumnos de la institución, \$1 550 para trabajadores y \$2 000 para el público externo.

Cada nivel tenía una duración de 80 horas de trabajo en clase, divididas en diez fines de semana. A partir de 2009, la CELEX adaptó el programa intercultural de inglés a la modalidad intensiva, por lo que cada nivel se extendió a doce fines de semana. Algunos de los docentes del curso intensivo son profesores de tiempo parcial de tiempo determinado o indeterminado; otros son externos a la universidad, quienes son contratados por honorarios y sus funciones se limitan al trabajo en aula.⁸

En cuanto al CEA, básicamente fue concebido como una mediateca; en su puesta en marcha en 1999, se convirtió en un centro para el estudio autónomo del estudiante de

⁸ En 2005, tres profesores de inglés, dos de tiempo completo y uno de tiempo parcial, diseñaron e implementaron el programa de un diplomado en inglés dirigido a la comunidad universitaria y al público externo con un nivel intermedio superior. El diseño de este proyecto también se fundamenta en un método instruccional y es una especie de continuación del curso de dominio para consolidar el aprendizaje la lengua.

lenguas, el cual le proporciona una estimulación complementaria e intensiva, ajustada a sus necesidades particulares y favorece su aprendizaje con el apoyo de tecnología educativa.

Al justificar que la enseñanza de lenguas extranjeras le corresponde a la CELEX, el equipo de profesores-investigadores de inglés defendió el ejercicio de los derechos laborales de los profesores de lenguas de la UAM y la importancia de sus funciones académicas en la formación de la comunidad universitaria. La demanda de programas de dominio influyó en el diseño y ejecución del programa de dominio en su modalidad regular e intensiva y en la creación de nuevas plazas del personal académico.

2. 2. 3 El curso de comprensión de lectura en inglés

El curso regular de comprensión de lectura en inglés formaba parte de la oferta educativa de la UAM-I. Esta modalidad de enseñanza constaba de tres niveles de aprendizaje y cada uno correspondía a un trimestre lectivo de la UAM-I con una duración de 40 horas de estudio en aula; al acreditarlos, la coordinación expedía la constancia de requisito de idioma para trámites de titulación de licenciatura y posgrado.

El alumno que poseía conocimientos mínimos en inglés podía inscribirse directamente al primer nivel; si tenía conocimientos en el idioma, presentaba un examen de colocación y quedaba inscrito en alguno de los niveles e, incluso, al inicio del trimestre el estudiante podía solicitar a algún docente ser admitido en su grupo, y si éste accedía, era inscrito.

Hasta 2010, los grupos de comprensión de lectura llegaban a estar constituidos por al menos veinte alumnos y, en algunos casos, por más de sesenta. El hecho de que el número de estudiantes de estos grupos fuera mayor que el de dominio se debía a que la comprensión de lectura era un requisito de titulación, a que sólo seis profesores enseñaban en esta modalidad y a que la CELEX y los profesores de inglés anteponían la enseñanza de las cuatro habilidades.

Cuando el alumno aprobaba el curso, la CELEX le entregaba una constancia que certificaba la comprensión de lectura en inglés. En la actualidad, todavía una parte de la comunidad estudiantil presenta el examen de requisito para obtener la constancia del idioma, en particular, los alumnos de ciencias básicas e ingeniería y de ciencias básicas y

de la salud. Anteriormente, cada trimestre una mayor proporción de alumnos presentaba este examen para evitar invertir su tiempo en estudiar el curso de comprensión de lectura durante tres trimestres.

El curso de comprensión de lectura había mantenido una posición preponderante en la oferta educativa de la CELEX porque al término de tres niveles se otorgaba al estudiante el documento de requisito del idioma para trámites de titulación. Aunque en la actualidad el inglés es una materia curricular con créditos de UEA para las licenciaturas de ciencias sociales y humanidades, los alumnos de las otras divisiones aún deben acreditar este requisito, por lo que presentan un examen o estudian el curso intensivo de comprensión de lectura para obtenerlo.

Desde la década de 1980, los profesores de inglés de la CELEX habían diseñado manuales enfocados a la enseñanza de la comprensión de lectura para los tres niveles. Estos materiales contienen artículos periodísticos y científicos y textos de divulgación seleccionados a partir de su contenido temático y lingüístico. Los profesores diseñaron los ejercicios para cada lectura e incluyeron temas generales y relativos a ciencias sociales y humanidades, ciencias básicas e ingeniería y ciencias básicas y de la salud.

El objetivo de aprendizaje de comprensión de lectura es desarrollar conocimientos gramaticales, morfosintácticos y retóricos para la interpretación de textos científicos en inglés. Esta modalidad se impartía en español, por lo que, en términos estrictos, sólo se desarrollaba una habilidad lingüística. El curso está fundamentado en el método retórico, en la gramática comunicativa y en algunas técnicas del análisis del discurso (Juárez, 2007, 5).

El método retórico es utilizado para comprender elementos discursivos del inglés académico. La retórica es entendida como el proceso que un escritor utiliza para redactar un texto, esto es, la selección y organización de información para un propósito específico y para una comunidad determinada. Se considera que la retórica académica engloba diversas formas en las que los textos pueden estar organizados, por lo que la interpretación debe enfocarse a unidades de discurso amplias y no a la traducción de cada uno de los términos constitutivos del discurso.

Desde un enfoque comunicativo, la metodología del curso propone enseñar la gramática y el léxico relacionados las unidades discursivas en inglés. Se utiliza la gramática

comunicativa, partiendo del análisis visual, pasando por los conceptos de frase, elementos de cohesión, desarrollo y correspondencia de párrafos hasta llegar al reconocimiento de funciones retóricas.

Por último, el análisis del discurso es considerado como un sendero neutral por medio del cual el lector se aproxima a un texto; algunas de sus técnicas pueden ser herramientas de carácter heurístico, las cuales descomponen al texto y revelan el sentido y el significado de los elementos discursivos que se desean estudiar.

En la actualidad, comprensión de lectura en inglés dejó de ser parte de los cursos regulares. En la actualidad, su modalidad intensiva de fines de semana está dirigido a los estudiantes de los últimos tres trimestres de licenciatura y a los de posgrado. Su duración es de un trimestre, impartido cada sábado durante 12 fines de semana, es decir, 5 horas de estudio en aula. Su costo es de \$1050 pesos mexicanos. Existen cuatro grupos coordinados por tres profesores de tiempo completo y uno de tiempo parcial.

De acuerdo con la perspectiva de la CELEX y con la del programa intercultural, la integración de lenguas extranjeras como UEA en las licenciaturas y posgrados de ciencias sociales y humanidades justifica que la comprensión de lectura deje de ser un requisito de titulación. Aunque el estudio de lenguas extranjeras es de carácter obligatorio para las licenciaturas de ciencias sociales y humanidades, hasta la fecha el requisito comprensión de lectura aún forma parte del trámite de titulación de las licenciaturas de ciencias básicas e ingenierías y de ciencias básicas y de la salud e, incluso, los posgrados lo solicitan como requisito de ingreso a sus programas.

La comprensión de lectura es un elemento importante de la oferta educativa de la CELEX y la prueba está en la permanencia del curso en su modalidad intensiva, aun cuando fue subvalorado por el programa de diversificación y el programa académico de dominio del inglés; es una modalidad de enseñanza que ha presentado contenidos de aprendizaje para fines de adquisición de conocimiento escrito en lengua inglesa; su debilidad académica es que las clases se imparten en español, lo cual reduce el aprendizaje a una habilidad lingüística. En la actualidad, el enfoque intercultural lo excluye de los cursos regulares.

2.3 El personal académico de la CELEX

Los criterios de contratación de docentes de idiomas, el número de profesores de inglés, su formación académica y las actividades del área de investigación son los elementos del campo que sirven como parámetro de referencia para comprender las posiciones académicas de las PI y sus apreciaciones en torno a la tarea docente del inglés. Los programas de superación académica y los estímulos económicos delimitan un campo excluyente de las funciones universitarias del personal académico y de su desempeño operativo.

2.3.1 La organización de la plantilla docente de lenguas

Hasta 2008, la CELEX contaba con un total de 33 profesores de lenguas. El número de docentes de francés era de tres de tiempo completo de tiempo indeterminado, uno de medio tiempo de tiempo indeterminado, uno de tiempo parcial de tiempo indeterminado y uno de tiempo parcial de tiempo determinado; uno de alemán de tiempo completo de tiempo indeterminado; uno de italiano de tiempo completo de tiempo indeterminado y uno de tiempo parcial de tiempo indeterminado; uno de ruso de tiempo parcial de tiempo indeterminado y 22 de inglés, 11 de tiempo completo y 11 de tiempo parcial.⁹ Cada trimestre, el número del segundo grupo de los profesores de inglés se modificaba debido a que la contratación de los de tiempo determinado puede prorrogarse hasta tres trimestres.

De los 11 profesores de tiempo completo, cinco focalizan su trabajo en la docencia y en la investigación y, además, participan en la gestión de la CELEX; tres permanecen distantes al área de investigación y a la coordinación de lenguas, pero dos de ellos cuentan con proyectos de investigación registrados ante la institución y uno centra sus funciones en el CEA y en el trabajo en aula.

La CELEX asigna a los profesores de tiempo parcial los cursos a enseñar y las funciones a realizar en el CEA, tales como asesorías lingüísticas, inventario de materiales bibliográficos y multimedia, diseño de materiales didácticos y la impartición de talleres. Siete de este tipo de profesores trabajan en otras instituciones educativas. Su producción

⁹ En 2009, la UAM creó diez plazas a concurso de oposición para la CELEX de la UAM-I, por lo que ahora cuenta con 21 profesores de inglés de tiempo parcial.

investigativa y su participación en la toma de decisiones de la coordinación prácticamente es nula.

En cuanto a la formación académica de la planta docente de inglés, dos profesores de tiempo completo cuentan con el grado de doctorado, tres con el de maestría, dos con maestrías inconclusas y cuatro con el de licenciatura; de los profesores de tiempo parcial, dos poseen el grado de maestro, dos estudian maestría y siete cuentan con licenciatura.

Sólo la formación académica de dos profesores de inglés se aproxima a los criterios del perfil idóneo: una profesora de tiempo completo y un profesor de tiempo parcial poseen maestría en lingüística aplicada. Por consiguiente, puede advertirse que en la plantilla docente prevalece el perfil mínimo deseable porque algunos profesores se encuentran en proceso de consolidación académica y otros asumieron la enseñanza del idioma como profesión aun cuando se formaron en otras carreras.

Como ya se ha referido, antes de la década de 1980, las instituciones de educación superior mexicanas carecían de licenciaturas y posgrados en la enseñanza de lenguas extranjeras, razón por la cual, en la actualidad, varios profesores carecen del perfil idóneo, cuya creación responde a una visión a futuro del número creciente de profesionales formados en pedagogía de lenguas.

Por último, el área de investigación en lenguas y culturas extranjeras está integrada por diez profesores de tiempo completo, seis de inglés, tres de francés y uno de italiano; las reuniones de trabajo del área se realizan cada fin de mes en el marco del seminario permanente de actualización. A partir de 2008, por primera vez los miembros del área incluyeron a los profesores de tiempo parcial que quisieran y pudieran asistir a las reuniones mensuales del seminario. Cada dos años, los miembros del área organizan un foro en enseñanza de lenguas y culturas extranjeras. Además, ellos definen los perfiles de las plazas para la contratación de nuevos profesores y gestionan la dirección operativa de la CELEX.

2.3.2 La movilidad académica y los estímulos económicos

En la UAM, de acuerdo con el reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico (RIPPPA) las funciones universitarias del personal académico están

categorizadas en docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura. La permanencia y promoción del personal académico de tiempo completo y de medio tiempo están supeditadas al cumplimiento de estas tres funciones; las actividades del personal de tiempo parcial son, de forma exclusiva, las relativas a la docencia, aunque pueden realizar las otras dos.¹⁰

En general, la normatividad de la institución establece que la docencia tiene por objeto contribuir a la formación cultural, humanística, científica y técnica para que los alumnos y egresados contribuyan al desarrollo del conocimiento y a la atención de las necesidades y demandas de diversos sectores de la sociedad.

La investigación tiene como objetivo la generación de conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos, de diseño y las artes para atender el desarrollo del conocimiento y las necesidades y demandas de la sociedad, por lo que es fundamental en razón de su incidencia en las otras funciones universitarias.

Y por último, mediante la preservación y difusión de la cultura se busca que el personal académico reconozca, valore y enriquezca la diversidad cultural de México en su proceso de inserción internacional.

Para comprender el ámbito institucional de la diversificación del inglés y cerrar la construcción del campo empírico de esta investigación, se presentan los efectos de los estímulos económicos en las funciones del personal académico de la UAM y, por ende, del de la CELEX.

En México, la modernización educativa de la década de 1990, teñida de las crisis económicas que el país sufrió como consecuencia de la devaluación del peso frente al dólar en 1982, tuvo como resultado la reducción del poder adquisitivo de los profesores e investigadores universitarios. Para enfrentar estos problemas, se creó el Consejo nacional de ciencia y tecnología, por medio del cual se premia a las instituciones que demuestran calidad de su trabajo académico, y por ende, a los profesores e investigadores que muestren producción investigativa para mejorar sus percepciones económicas.

En la UAM, los cambios producidos por este tipo de estímulos conllevó a que los docentes fueran recompensados y a que se les reconociera su trabajo académico mediante

¹⁰ El RIPPPA se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uam.mx/legislacion/>.

estímulos económicos, los cuales son compensaciones a su sueldo base; su obtención es meritocrática e impulsa el trabajo individual y competitivo en lugar del multidisciplinario y colaborativo. Esto es un escenario típico donde la promoción se establece como un dispositivo de competitividad por puntos del tabulador para ingreso y promoción del personal académico (TIPPA).

En la UAM, Jorge Oscar Comas (2003, 173-175) plantea que los programas especiales de superación académica y deshomologación salarial han influido en la carrera académica en tres esferas: la promoción académica, la competitividad y el acceso a programas espaciales.

La promoción académica se caracteriza por el acceso a los programas de superación académica cuando el profesorado logra méritos para obtener beneficios económicos. De acuerdo con el RIPPPA, los beneficios de estos programas sólo pueden ser obtenidos por profesores de tiempo completo y de medio tiempo de tiempo indeterminado. En cambio, los de tiempo parcial son excluidos de los beneficios de tales programas.

La competitividad académica está relacionada con el reconocimiento que la universidad otorga al personal académico conforme a su categoría de contratación: profesor titular, asociado y asistente de tiempo completo. Con base en el TIPPA, las comisiones dictaminadoras evalúan a los profesores, les otorgan un puntaje y, de acuerdo con esto, los promueven, les confieren un nivel y les asignan becas y estímulos.¹¹

El tabulador otorga valores a 120 actividades distintas clasificadas en: 1) experiencia académica, categorizado en docencia, investigación y preservación y difusión de la cultura, coordinación y dirección académica, participación universitaria y creación artística; 2) experiencia profesional o técnica que considera la experiencia en empleos o ejercicio libre y dirección y 3) escolaridad, que incluye los títulos, los porcentajes de créditos obtenidos en posgrados, los segundos títulos y los cursos varios. La suma de los puntos asignados a las actividades es el resultado de la evaluación; el monto de los ingresos de los profesores depende de la productividad, en particular de la investigación, de los grados académicos y de la categoría alcanzada.

¹¹ Véase *Tabulador para ingreso y promoción del personal*, Aprobado por el Colegio Académico en su Sesión No. 59, celebrada los días 29, 30 y 31 de marzo de 1985, en <http://www.uam.mx/legislacion/14/t7c1.html>.

El compromiso de los académicos por producir radica en mostrar ante las comisiones dictaminadoras que se es un académico que cumple las tres funciones universitarias. En otras palabras, la producción académica responde a la normatividad de los estímulos económicos y propicia el trabajo académico individualizado y competitivo.

La promoción académica, la competitividad y el acceso a programas de superación ocasiona que parte de las producciones académicas sean endógenas, o sea, las publicaciones están relacionadas exclusivamente con la vida académica de la UAM; en algunos casos, las investigaciones carecen de fundamentos teóricos y metodológicos sólidos, rozan en el ensayismo y en la elaboración de reseñas, lo cual desfavorece el desarrollo del estado del conocimiento.

La competitividad de las funciones del personal académico causa divisiones en el trabajo multidisciplinario. Aunque el TIPPA establece puntajes equivalentes para los productos académicos individuales y los colectivos, cada profesor tiende a buscar su propia manera de obtener y, en su caso, de mantener sus estímulos, a pesar de que eso implique trabajar al margen de sus pares docentes. Esta división también repercute en la atención que los académicos le dedican a la docencia porque ocupan parte de su tiempo laboral en asistir a congresos, llenar formatos para tramitar sus becas y estímulos, organizar su curriculum vitae y someterse a los criterios evaluativos de las comisiones dictaminadoras.

Si no existieran dichos beneficios, las percepciones económicas de algunos docentes serían paupérrimas conforme al nivel de productividad exigido por la universidad; el problema emergente es que los docentes enfrentan un sistema competitivo y meritocrático que frena el desarrollo académico de la UAM. La competitividad académica propiciada por los estímulos económicos es un fenómeno que inhibe de la producción de conocimientos y el intercambio colectivo de saberes docentes para el beneficio de la comunidad universitaria.

El personal académico de inglés de la CELEX de la UAM-I, y de las demás lenguas extranjeras, enfrenta los efectos de las becas y los estímulos económicos y forma parte de su cotidianidad. Puesto que ellos también responden a tal normatividad para obtener este tipo capital, entonces, utilizan una serie de estrategias para obtenerlos, aunque eso implique descuidar la docencia y la preservación y difusión de la cultura. En este trabajo, las

distinciones y estímulos al personal académico tienen una función importante en la legitimidad académica del inglés y, por supuesto, en la forma en que las PI conciben a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Conclusiones del capítulo

La CELEX de la UAM-I es un espacio académico que se ha transformado al paso del tiempo porque los profesores de tiempo completo de inglés han pugnado por defender su materia en el contexto de la UAM-I. Desde 1992 a la fecha, este equipo de profesores ha tratado de legitimarla académica, política e intelectualmente en el interior de la institución.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido considerada como una entidad distinta a las carreras y posgrados de la universidad. En la actualidad, el área de investigación en lenguas y culturas extranjeras brinda a los profesores de tiempo completo un espacio para actualizar sus conocimientos en lenguas y, de esta manera, poder legitimar sus funciones investigativas, pero excluye a los profesores de tiempo parcial. El área ha fortalecido la investigación en lenguas, mas no ha modificado el estatus de apoyo de la CELEX.

A partir del programa de diversificación, el equipo de profesores de inglés delineó una perspectiva a futuro del rumbo de la enseñanza del inglés, por lo que ofrecieron una visión educativa institucional en lenguas y culturas extranjeras, definieron los perfiles de contratación de docentes y solicitaron la adquisición de infraestructura para la puesta en marcha del programa.

Las autoridades reconocieron la conveniencia de incluir el inglés en la formación académica de la población estudiantil. La voluntad política de las autoridades de la UAM-I concordó con las aspiraciones de los profesores del idioma para comenzar con la diversificación de lenguas. En 1995, la visión académica concibió al inglés como una herramienta indispensable y garantizadora de la movilidad laboral y académica de los egresados universitarios. En la actualidad, la institución considera que lenguas extranjeras puede formar parte de la formación integral de la población estudiantil y reconoce sus valores docentes y académicos.

El programa académico ofrece un aprendizaje multidimensional del idioma que integra los principios del enfoque comunicativo, de la enseñanza intercultural y de la teoría

cognoscitiva del aprendizaje. Sin embargo, el programa es una reproducción de los ejes temáticos del material instruccional, *New Interchange*, y es enriquecido por los cursos de integración, la metodología multimedia y las actividades del CEA.

La transformación de la enseñanza del inglés en la CELEX yace en la búsqueda de los profesores del idioma de su reconocimiento académico y en la obtención de los beneficios que la universidad les otorga: los estímulos económicos y la distinción es muestra de ello. Los beneficios están dirigidos al grupo de profesores de tiempo completo y de medio tiempo, pero restringidos a los de tiempo parcial.

La distinción de los profesores de inglés a partir de dos perfiles, el idóneo y el mínimo deseable, justificó la contratación de profesores formados en pedagogía de lenguas y la de aquellos con carreras afines y certificados para la enseñanza del inglés. Esto responde al discurso institucional de enriquecimiento de la vida académica de la universidad mediante la multidisciplina.

La división de clases del personal académico de la CELEX tiene sus raíces estructurales en la organización de la UAM-I, el cual es un factor a considerar en la conformación del cuerpo académico en inglés y en la forma de apreciar la tarea docente. Esta distinción ocasiona que los profesores de tiempo completo extiendan sus actividades académicas en la docencia, en la investigación y en la gestión de la CELEX y que los de tiempo parcial enfoquen su práctica educativa al aula y al CEA. El funcionamiento sistémico del campo ayudará a mostrar que las producciones de sentido en torno a la tarea docente del inglés ha incorporado la búsqueda de legitimidad académica de la materia, un anhelo que hasta la fecha no se ha materializado.

CAPÍTULO 3

LA EXPERIENCIA DE LA DOCENCIA DEL INGLÉS

... la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualdad de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios (Bourdieu y Passeron, 2008b, 45).

Introducción

En el capítulo anterior se expuso que algunos profesores de tiempo completo de inglés han buscado legitimar académica, política e intelectualmente la materia. A partir de los logros obtenidos, ellos modificaron su programa de enseñanza, impulsaron la investigación en lenguas extranjeras, adquirieron un espacio propio y la infraestructura de apoyo a la docencia, ampliaron el número de profesores y justificaron académicamente la conveniencia de formar estudiantes bilingües y biculturales capaces de desarrollarse laboral y profesionalmente.

Habiendo elaborado la lectura física del campo, en este capítulo se describe el esquema de apreciación de la tarea docente del inglés en la UAM-I. Se detalla un efecto de estructura institucional en la legitimidad académica de la materia: debido a que la enseñanza del inglés es una materia de apoyo académico, las PI muestran el deseo aplazado de posicionarla a la par de las carreras legitimadas por la institución.

La redacción de este capítulo es resultado del análisis de las entrevistas grupal e individual. Puesto que la entrevista establece una relación social que genera significados sobre los resultados obtenidos (Bourdieu, 2007a, 527-528), se considera que en su misma naturaleza están inscritas todo tipo de distorsiones, las cuales se trataron de conocer por medio del estudio de los efectos de campo académico en la que se efectuó.

3.1 La reflexión docente

La reflexión docente es entendida como una condición necesaria para mejorar la enseñanza del inglés; se construye a partir de la práctica educativa y puede ser enriquecida mediante el diálogo entre pares docentes, el cual se realiza eventualmente debido a la inexistencia de un espacio de trabajo grupal orientado exclusivamente a la docencia. Es decir, la reflexión docente es una práctica inusual del personal académico de la CELEX.

De acuerdo con la legislación universitaria de la UAM, el área de investigación es la entidad responsable de organizar el trabajo académico de la CELEX y la coordinación la de atender los temas concernientes al trabajo docente de lenguas. Sin embargo, las reuniones de academia están acotadas al seminario de actualización permanente del área de investigación, al foro de lenguas y culturas extranjeras y a los coloquios y congresos sobre investigación en lenguas en instituciones externas a la UAM-I. Esta reducción de espacios sugiere que el trabajo docente es una labor marginada por el predominio del trabajo académico, aún cuando aquella debería ser parte de éste.

Las producciones de sentido sobre la reflexión docente muestran que se puede enriquecer la docencia en inglés si la coordinación crea las condiciones académicas necesarias para hacerlo, como la programación de reuniones mensuales para discutir temas referentes a la pedagogía y didáctica de lenguas extranjeras y la inclusión de los profesores de tiempo parcial en la agenda académica, quienes son colocados al margen del desarrollo de lenguas debido a la lógica excluyente de la legislación universitaria.

3.1.1 El valor académico del inglés

El valor académico del inglés se conforma a partir de la experiencia del docente en su práctica educativa, la cual es influenciada por las creencias y las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la lengua. En la UAM-I, el estatus de la CELEX como apoyo académico ocasiona que la comunidad estudiantil desmerite el valor formativo del idioma; por consiguiente, para modificar esta perspectiva, las PI consideran necesario y conveniente convertirlo en una materia con créditos de UEA.

Algunas de las PI piensan que los alumnos desmeritan el valor académico del inglés porque la materia carece de créditos de UEA; en consecuencia, ellos causan baja o nunca se

inscriben a alguno de los cursos durante sus estudios. En contraste, otras PI piensan que cuando los alumnos experimentan los beneficios de haber aprendido la lengua, ellos la valoran académicamente. La deserción de los cursos de inglés puede deberse a que si el alumno deserta, éste no tiene sanción alguna por la institución y puede volver a inscribirse, por lo cual él sabe que el idioma es un complemento de su formación académica y que puede estudiarlo si así lo desea.

En cambio, algunas PI tienen el conocimiento de que algunos alumnos valoran haber estudiado inglés durante su formación académica ya que gracias a ello han logrado insertarse en el mercado laboral o han continuado con sus estudios donde el uso de la lengua es indispensable. De acuerdo con las PI, el docente aprende que sus mismas actitudes y creencias hacia el inglés influyen, motivando o desmotivando, en el interés de los alumnos por el aprendizaje del idioma.

Si bien el idioma es considerado como una herramienta que los ayuda a situarse en el mercado laboral y a desarrollarse en la vida profesional, se requieren de procesos de aprendizaje para dominarlo. En consecuencia, el docente debe concienciarlos sobre la utilidad y las ventajas académicas y laborales que implica adquirir la lengua durante los estudios profesionales.

En el discurso docente existe el supuesto de que cuando los alumnos estudian el idioma como parte de su formación universitaria, ellos le reconocen su valor académico y educativo. Dicho de otro modo, si el inglés se incluye como materia curricular obligatoria en los planes y programas de estudio de las licenciaturas y posgrados de la UAM-I, los estudiantes apreciarán su valor intelectual, educativo y formativo.

Aunque los alumnos no estudien la lengua en la CELEX o, en su caso, tomen cursos en otros centros de lenguas externos a la universidad, ellos deben acudir a la coordinación para obtener el documento de requisito de comprensión de lectura, ya sea que revaliden sus estudios en el idioma o que presenten y aprueben el examen de comprensión de lectura. Esta forma de certificación del idioma sustenta, de alguna manera, el carácter periférico del inglés y su marginación como materia de contenido importante para la formación profesional, es decir, el inglés es colocado como un requisito administrativo de titulación mas no de formación académica.

Las significaciones referentes al valor académico de la materia indican el deseo de las PI de legitimarla curricularmente ante la comunidad universitaria. Cuando las PI consideran que la lengua debe ser parte de la formación integral del estudiante universitario, su discurso muestra el anhelo aplazado de que el inglés sea reconocido académicamente y, así, rebasar su condición de apoyo académico. No obstante, el carácter instrumental del idioma es acentuado cuando los docentes lo consideran un arma o herramienta, es decir, ellos mismos desacreditan el valor formativo e intelectual del inglés.

3. 1. 2 La socialización del conocimiento docente

Las PI consideran que la socialización del conocimiento docente depende del acompañamiento de pares para comprender y consolidar el inglés. Este argumento guarda el supuesto de que cuando el profesor está comprometido académicamente con la materia, él aprende conocimientos nuevos y obtiene confianza en la práctica educativa en aula. Por ende, si los conocimientos docentes se socializan entre pares, ellos pueden analizar, identificar, modificar y corregir en conjunto prácticas pedagógicas inadecuadas.

La socialización del conocimiento puede propiciar la autorreflexión del docente y brindarle la oportunidad de aprender de su misma experiencia y de la de otros profesores. La socialización de diversos conocimientos permite compararlos y contrastarlos para formar un corpus de contenidos pedagógicos orientados a la mejora de la enseñanza del inglés.

Sin embargo, existen algunas limitaciones para la socialización del conocimiento docente, como la reducción de la enseñanza del inglés a la instrucción, la cual es determinada por la misma organización de la CELEX en la UAM-I, la situación laboral de los profesores de tiempo parcial, quienes deben compensar sus percepciones económicas a partir de otras fuentes de ingreso, la marginación de los profesores de tiempo parcial de las actividades del área de investigación, lo cual les impide incluirse en el trabajo académico de la CELEX, la formación académica del personal académico en proceso de consolidación a nivel posgrado, la práctica investigativa individualizada o realizada en grupos constituidos por los profesores de tiempo completo y la programación de horarios, cuya

organización impide que los profesores puedan coincidir en tiempos comunes para reuniones de trabajo.

Los programas de comprensión de lectura y de dominio, centrados en desarrollar habilidades lingüísticas, colocan al profesor del idioma como instructor, esto es, alguien que expone reglas lingüísticas establecidas para que sus alumnos comprendan el discurso escrito y se comuniquen en inglés. Esto explica el carácter instrumental atribuido a la materia, es decir, el dominio del idioma implica aprender mecánicamente modelos lingüísticos inmutables, lo cual tergiversa los procesos implicados en el aprendizaje como los psicológicos, los sociales, los discursivos y los retóricos, entre otros.

El hecho de que los profesores de tiempo parcial trabajen en otras instituciones educativas para obtener percepciones económicas adicionales básicas propicia la reducción de su participación académica en la universidad; al ocupar tiempo para trabajar en otras escuelas, públicas o privadas, se les dificulta continuar con su formación académica a nivel posgrado, realizar investigación y preservar y difundir la cultura. En general, su capital económico, cultural, social y simbólico es limitado en comparación con el de los profesores de tiempo completo y, por consiguiente, su participación académica es irrelevante y prescindible, sobre todo cuando su tiempo de contratación es el de determinado.

El interés de una parte del profesorado de tiempo parcial en su formación académica y personal, por ejemplo, puede ocasionar el descuido de sus funciones docentes. Si un profesor decide estudiar en algún programa de posgrado, él tiene que dividir su tiempo en acudir a sus seminarios de formación y en atender su docencia; cabe deducir el esfuerzo físico, psicológico, económico y social que conlleva la realización de ambas actividades. Esto contrasta con la formación académica inconclusa a nivel posgrado por parte de algunos profesores de tiempo completo, pero quienes, de acuerdo con el RIPPPA, sí pueden beneficiarse por las becas y distinciones que la institución les otorga de acuerdo a su nivel de productividad.

Las actividades académicas del área de investigación están dirigidas exclusivamente a los profesores de tiempo completo, lo cual margina a los de tiempo parcial. En consecuencia, su participación en la gestión de la CELEX se reduce a cumplir las decisiones referentes a la docencia tomadas por los miembros del área y la coordinación. La

misma organización de la institución impide que el profesor de tiempo parcial se involucre en el trabajo académico y que participe en la elaboración de la agenda docente; en términos de la legislación universitaria, la función del personal académico de tiempo parcial es, de forma exclusiva, la docencia, por lo que la investigación y la preservación y la difusión de la cultura se tornan secundarias o irrelevantes; en consecuencia, su participación en la vida académica de la UAM-I es intrascendente.

Debido a que las investigaciones de los profesores de tiempo completo son expuestas únicamente en el marco de foros, coloquios y congresos, esto produce que el personal docente, en general, desconozca los productos académicos de sus colegas. Las prácticas investigativas individual y colectiva entre algunos profesores de tiempo completo es una regla común en la cotidianidad de la CELEX, ya que de ello depende la obtención de distinciones y estímulos.

Aunque los profesores de tiempo parcial pueden realizar estas funciones, en el mediano plazo los conduce a la obtención de capital cultural, pero no de capital económico para cubrir sus necesidades básicas. Todo lo anterior son efectos divisorios entre la tarea docente y el trabajo académico, por lo que cabe resaltar las funciones del área de investigación y las de la coordinación y su incapacidad de complementarse para fortalecer la docencia.

El área de investigación es la entidad responsable de dirigir las líneas de investigación y los proyectos docentes e investigativos sancionados por la UAM-I; desarrollar proyectos interinstitucionales de investigación; organizar eventos académicos como el foro de lenguas y culturas extranjeras; gestionar las publicaciones y planificar los programas de formación y actualización, lo cual se concreta en reuniones mensuales donde se discute el estado del conocimiento sobre lenguas extranjeras. En síntesis, el área de investigación tiene como función principal gestionar el trabajo académico en la CELEX.

La coordinación tiene como funciones fundamentales impartir cursos de lenguas en las modalidades de dominio y de comprensión de lectura; diseñar, aplicar y calificar exámenes de colocación a cursos, de ingreso a posgrado y de acreditación de requisito de lengua; expedir las constancias de acreditación de requisito de lengua requeridas para la titulación de los estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado; presentar aspectos

culturales de las lenguas extranjeras impartidas en la CELEX; programar los horarios de los cursos que los profesores imparten cada trimestre y coordinar el funcionamiento de los laboratorios, las aulas multimedia y del CEA. En suma, la función principal de la coordinación es la de dirigir el trabajo docente de los profesores de lenguas.

Si bien las PI reconocen que el acompañamiento de pares es una forma de comprender y socializar conocimientos, su potencial se ve constreñido por la falta de espacios para orientar la docencia, la baja o nula participación académica de los profesores de tiempo parcial y la reducción de la docencia a la práctica educativa en aula. La acotación de estos espacios al trabajo académico tiene su origen en la misma gestión del área de investigación y de la coordinación, cuya lógica está regulada, por una parte, por la misma legislación universitaria, y por otra, por los profesores de tiempo completo, cuyo foco principal de atención es la producción investigativa. El trabajo docente resulta ser la responsabilidad individual de cada profesor del idioma.

En conclusión, el esquema de apreciación acerca de la falta de socialización del conocimiento docente es un efecto de estructura de la lógica operativa tanto del área de investigación como de la coordinación. La escisión de la docencia y la investigación es sustentada por la misma organización estructural de la universidad, de ahí que la CELEX carezca de un espacio orientado a la docencia.

Puesto que el área de investigación sólo reúne al personal académico de tiempo completo, sus actividades se proyectan en el beneficio personal de sus miembros, en su docencia y difusión y preservación de la cultura; sin embargo, esto difícilmente se refleja en el desempeño de los profesores de tiempo parcial porque ellos están reducidos al trabajo en aula.

En suma, el vínculo entre docencia, academia e investigación lo pueden realizar los profesores de tiempo completo porque cuentan con el respaldo institucional y la prueba está en el diseño de los programas de lenguas y en su producción investigativa; en contraste, puesto que las funciones de los de tiempo parcial están reducidas al aula, les resulta difícil e, incluso, imposible establecer ese vínculo. En consecuencia, la socialización del conocimiento docente se convierte en una práctica exclusiva del personal académico de tiempo completo.

3. 1. 3 ¿Cualquier profesional puede enseñar inglés?

Otra de las significaciones relativas a la reflexión docente es la creencia de la comunidad universitaria acerca de que cualquier ser humano puede enseñar inglés con el hecho de dominarlo. De esto se deduce que, en particular, para algunos profesores-investigadores de las carreras de la UAM-I la enseñanza de la lengua no sea un trabajo académico. Desde su creación, la institución desestimó el trabajo intelectual que implica la formación en la enseñanza de lenguas y la prueba está en el desconocimiento de las competencias pedagógicas y didácticas adquiridas de los docentes de inglés y en su estatus académico en el contexto institucional.

Para las PI, las competencias docentes en inglés radican en la comprensión tanto del proceso de aprendizaje del idioma como en la del aprendizaje de la enseñanza. Sea cual fuere el tipo de formación del profesor, la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua implica poseer conocimientos lingüísticos, pedagógicos y didácticos, implementar técnicas y estrategias de enseñanza y entender las múltiples formas de aprender el idioma. Algunos de estos conocimientos se adquieren durante la formación académica y se transforman durante el ejercicio profesional.

Para las PI de tiempo completo, una parte de la comunidad de la UAM-I piensa que los docentes de inglés son incapaces de realizar investigación educativa porque desconoce el trabajo intelectual implicado en la enseñanza del idioma. Por tal razón, para las PI resulta fundamental legitimar sus funciones ante las carreras y los posgrados de la institución, dirigir su práctica educativa desde una visión humanista e intercultural y luchar políticamente por el reconocimiento institucional de su participación académica en la formación del estudiante universitario.

En suma, se puede observar que ante las descalificaciones de la comunidad universitaria hacia la enseñanza del inglés, las PI exaltan el valor académico de su tarea docente como una forma de equiparar la materia con las carreras y los posgrados de la UAM-I. En otras palabras, este esquema de apreciación sobre la tarea docente tiene su origen en el estatus subordinado y minimizado de lenguas extranjeras, por lo tanto, el discurso de las PI se dirige, como una forma de compensación ante el estado de cosas, a

adquirir capital social, cultural, económico y simbólico para legitimar académicamente el idioma en la institución.

3. 1. 4 La participación docente y académica

El personal académico de inglés de tiempo completo, de medio tiempo y de tiempo parcial tiene la obligación de cumplir con las funciones universitarias estipuladas por el RIPPPA. La permanencia del personal de tiempo completo y de medio tiempo está supeditada a las funciones de docencia, de investigación y de preservación y difusión de la cultura. En el caso del de tiempo parcial, su función es, de forma exclusiva, la docencia, aunque puede realizar las otras dos.

A nivel operativo, las funciones universitarias son excluyentes en la CELEX y delimitan el ejercicio laboral de los profesores de inglés. Existe una distinción fundamental entre las actividades de los profesores de tiempo parcial y las de los profesores de tiempo completo de inglés. Los primeros están involucrados en el trabajo en aula y en el desarrollo de actividades en el CEA. Los segundos, además de su práctica educativa en aula, participan en la gestión y dirección de la coordinación.

Los docentes de inglés de tiempo parcial realizan su práctica educativa en aula y en el CEA, ponen en marcha la propuesta didáctica y pedagógica del programa académico y vigilan los exámenes de colocación de idioma o de requisito de titulación. Ya que sus funciones están reducidas al trabajo docente, ellos tienen poca o ninguna participación en la dirección de la CELEX. La gestión de la coordinación está acotada a los de tiempo completo, lo que provoca una escisión operativa en la planta de profesores de inglés, la cual, a su vez, tiene su origen en los criterios de contratación.

Las funciones de los profesores de tiempo completo referentes a la gestión de la CELEX están divididas de la siguiente manera: la coordinadora de enseñanza de lenguas, quien se encarga de establecer las relaciones públicas dentro y fuera del centro de idiomas; dos profesores quienes han aplicado sus conocimientos académicos y docentes a la propuesta, coordinación y operación del programa de dominio; una profesora responsable del uso y mantenimiento de los laboratorios y aulas multimedia y dos profesoras

responsables del CEA. También este grupo de profesores realiza práctica educativa en aula e investigación.

Para las PI colocadas en la estructura de poder, tanto los profesores de tiempo completo como los de tiempo parcial poseen disposición y compromiso con la universidad para dirigir actividades académicas y docentes que se realizan en la CELEX. En otras palabras, su discurso representa la existencia de una planta docente académicamente cohesionada.

En la CELEX se ha conformado un grupo de profesores de tiempo completo privilegiados por la UAM-I en términos de estatus y beneficios económicos; el capital cultural, social, económico y simbólico obtenido gracias a su posición académica les permite diseñar, planificar y poner en marcha proyectos educativos en lenguas aprobados por la institución; esto indica que gracias a su capital acumulado, ellos pueden colocarse en la cima jerárquica del personal académico de idiomas.

En contraste, la participación de los profesores de tiempo parcial, dado su tiempo de contratación, quince horas a la semana, está reducida al trabajo docente, carecen de becas y estímulos económicos y su participación académica está supeditada a las decisiones tomadas por los profesores de tiempo completo. En otras palabras, su capital cultural, social, económico y simbólico los coloca en una posición académica de subordinación ante los profesores de tiempo completo.

En suma, se puede observar la existencia de una estructura piramidal que distingue las funciones académicas de la plantilla de profesores de lenguas. La gestión de la CELEX está dirigida por un grupo reducido de profesores de inglés y margina la participación académica del resto de la plantilla de profesores; esto tiene raíces estructurales a partir de la legislación universitaria, la cual posee una lógica operativa excluyente de participación académica y política hacia los profesores de tiempo parcial.

3.2 El conocimiento práctico personal

El conocimiento práctico personal, esto es, un tipo de conocimiento derivado de las experiencias profesionales y personales del docente de inglés, permite mostrar la forma en la que las PI se posicionan respecto a su tarea docente. A partir de esta categoría, se

describen las representaciones de la lengua como materia extracurricular, los alcances y límites de la propuesta pedagógica y didáctica del programa de dominio, el uso del libro de texto como metodología base y la enseñanza de la lengua-cultura del inglés.

3. 2. 1 El carácter extracurricular del inglés

El aprendizaje del inglés, y el de las demás lenguas extranjeras, ha sido de carácter optativo y extracurricular para el alumno de la UAM-I. El estudiante que reprueba o causa baja por inasistencia o deserción no tiene sanción alguna por la legislación universitaria. El alumno antepone sus materias con créditos de UEA porque tiene una carga académica muy alta o debido a que sus horarios no se ajustan a los del idioma.

El cupo máximo de cada grupo de inglés es de 35 estudiantes. Cada trimestre una alta proporción de alumnos solicita cursos de los niveles básicos, por lo que los grupos de primer, segundo y tercer nivel, salvo excepciones, llegan a tener más de veinte alumnos; en cambio, los de los niveles intermedio y avanzado pueden estar constituidos por menos de diez miembros.

Para asistir a los cursos de inglés, el alumno se inscribe al primer nivel si sus conocimientos en la lengua son mínimos o nulos; o presenta el examen de colocación si posee conocimientos lingüísticos de inglés, se evalúa su nivel de aprendizaje y se le sugiere inscribirse al nivel idóneo; o solicita a un profesor ser admitido en su curso si lo considera adecuado para su nivel de habilidad lingüística y, si él accede, el estudiante es inscrito, y cuando el alumno acredita un nivel satisfactoriamente, solicita la reinscripción al siguiente.¹²

La CELEX certifica el dominio del idioma cuando el alumno acredita el nivel avanzado-superior del programa de inglés. Si mediante un examen él demuestra poseer el nivel avanzado de inglés porque lo aprendió en otras instituciones educativas en México o en el extranjero, pero carece de certificación del idioma, puede cursar el último de los doce niveles que ofrece la CELEX y en caso de aprobarlo satisfactoriamente, se le acredita el

¹² El proceso de inscripción y reinscripción a los cursos de idiomas es responsabilidad del personal administrativo de la CELEX; sin embargo, es común que cada trimestre los profesores lleven a cabo estos procedimientos al inicio de sus cursos.

dominio de la lengua; también se le sugiere estudiar algunos de los cursos de integración del inglés.

Por otra parte, las PI refieren algunas causas de deserción de los cursos de dominio del inglés aún cuando no se evalúan: la percepción de los estudiantes hacia la actitud del docente y su estilo de enseñanza, el tiempo de dedicación de los alumnos al estudio de inglés, el contenido temático del nivel que se cursa y el carácter optativo y extracurricular del idioma.

Las PI piensan que los profesores enseñan los contenidos curriculares del programa de inglés, pero algunos alumnos emplean el conocimiento adquirido y otros no. Este argumento indica que cuando los estudiantes ignoran sus capacidades adquiridas en la materia, ellos perciben que hay docentes deficientes de quienes no se aprende y, en consecuencia, abandonan los cursos del idioma.

El carácter extracurricular del inglés ocasiona que el proceso de inscripción y reinscripción a los cursos de idioma sea realizado tanto por el personal administrativo como por el docente. Convertir el idioma en materia curricular para disminuir el nivel de deserción es un supuesto que debe estudiarse detenidamente tanto en términos de acreditación y certificación de lenguas como en el del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. La existencia de profesores deficientes o la carga académica de los alumnos como causas de la deserción de los cursos son aseveraciones carentes de sustento empírico. Sin embargo, hay alumnos que utilizan el idioma y otros ponen en ejecución esporádicamente sus habilidades en la lengua.

3. 2. 2 Los alcances y los límites del programa académico

La posición académica de cada PI condiciona la forma en la que ellas aprecian la propuesta pedagógica y didáctica del programa de dominio. Mientras las PI situadas en la estructura de poder resaltan los puntos fuertes del programa, las PI distantes a la gestión de la coordinación destacan sus límites.

Para las PI situadas en la estructura de poder, los alumnos que estudian en el marco del programa de dominio desarrollan habilidades para comunicarse en la lengua meta, usan y acrecientan su vocabulario, adquieren fluidez para hablar, son capaces de presentar un

examen de certificación de la lengua como el examen *TOEFL* e, incluso, logran colocarse en el mercado laboral y ejercer su profesión gracias al dominio del idioma.

En contraparte, las PI distantes a la gestión de la coordinación piensan que aunque los objetivos del programa académico son claros y están fundamentados en el conocimiento disponible, divergen del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula, es decir, difieren de la realidad social y académica que los alumnos eventualmente enfrentan cuando utilizan el idioma, como puede suceder en la disertación pública de trabajos de investigación.

A pesar de estas dos opiniones divergentes, las PI destacan dos elementos influyentes en la puesta en marcha del programa de dominio: la multidisciplina de los grupos de inglés, la cual se caracteriza por el encuentro académico de alumnos de las tres divisiones de la UAM-I, y la enseñanza de la cultura meta, la cual es considerada como la fase de consolidación del aprendizaje de la lengua.

Para las PI, la multidisciplina de los grupos de inglés es un elemento que los docentes aprovechan como recurso pedagógico en aula, independientemente del nivel de aprendizaje que enseñen. En los cursos del idioma confluyen estudiantes de las diversas licenciaturas y posgrados de la institución; aunque los intereses, los objetivos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos varían en el contexto de cada nivel, los grupos, en general, son considerados espacios comunes donde se comparten experiencias académicas, visiones del mundo, creencias y actitudes hacia el idioma, conocimientos y prejuicios acerca de la cultura meta, lo cual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

De acuerdo con el programa de dominio, la cultura es un componente fundamental en el aprendizaje del idioma, pero se accede a ella una vez que el alumno se ha apropiado de las formas y funciones de la lengua con base en el estudio del libro de texto, *New Interchange*. En cambio, las PI piensan que algunos docentes promueven dimensiones culturales que han aprendido en el extranjero, de manera que sus alumnos puedan entender y utilizar lenguajes corporales, modismos, expresiones locales, regionalismos, entre otras características que conforman la complejidad de la comunicación real en la vida cotidiana. Para una de las PI el inglés que se aprende en el aula está formalizada bajos estándares

escolarizados, lo cual indica que su extrapolación a contextos cotidianos de habla inglesa es limitado si la metodología de enseñanza excluye dimensiones culturales.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, se puede decir que el valor pedagógico, didáctico y formativo atribuido al programa de dominio depende de la posición académica del docente, esto es, el profesor de inglés que está ubicado en la estructura de poder exalta los alcances del programa; si está distante, los cuestiona.

En general, para las PI la multidisciplina de los grupos del idioma es una característica enriquecedora de la propuesta pedagógica y didáctica del programa. Puesto que los grupos de lenguas son los únicos espacios de enseñanza-aprendizaje donde pueden coincidir alumnos de todas las carreras y posgrados en la UAM-I, habría que indagar en profundidad la forma en la que la multidisciplina enriquece el aprendizaje del idioma o si, por el contrario, lo desfavorece.

Las PI colocan a la enseñanza de la cultura por encima del desarrollo de la comprensión lectora y de las competencias lingüísticas y comunicativas; esta apreciación puede explicarse debido a que cuando se realizaron las entrevistas, el programa intercultural estaba a punto de reemplazar al de dominio. La propuesta pedagógica y didáctica de dominio está centrada en el aprendizaje de las formas y las funciones de la lengua, pero el uso del libro de texto como única metodología de enseñanza empobrece el aprendizaje de la cultura y la práctica educativa de los docentes.

A pesar de que el programa de dominio es el resultado de la extrapolación de los contenidos temáticos de la metodología base, *New Interchange*, sus alcances formativos están delimitados por la forma en la que sus contenidos son desplegados en el aula, por la importancia que ha cobrado para las PI la enseñanza de componentes culturales y por la naturaleza multidisciplinaria de los grupos.

3. 2. 3 El recetario: el libro de texto

En el análisis de las entrevistas, el término *recetario* aparece recurrentemente como el atributo central del libro de texto, por lo que puede entenderse como el material del cual se siguen sus lineamientos sin cuestionar sus contenidos. Por una parte, el libro ayuda

a las PI a enseñar progresivamente los ejes lingüísticos del programa de inglés, y por otra, guía al alumno en el estudio del idioma.

Al utilizarlo como material didáctico único, las PI piensan que el libro impide que los estudiantes obtengan una visión amplia de las funciones y de los usos de la lengua en situaciones reales. Aunque ellas lo consideran como un recurso didáctico para evaluar el aprendizaje lingüístico, a los profesores les corresponde diseñar los objetivos de un programa de estudios.

Las PI destacan que la enseñanza centrada en el libro de texto limita tanto la extrapolación de su contenido gramatical a situaciones reales de la vida cotidiana como la explicación de los múltiples escenarios en los que se puede utilizar el idioma. Al planificar cada clase, el docente podría garantizar el aprendizaje de los alumnos.

Cuando el libro de texto es el programa, lo ideal es que los docentes lo utilicen de forma racional, o sea, cada docente puede adecuar los objetivos, las metas, las estrategias y las actividades para evitar la mera reproducción del contenido del libro en la práctica educativa. Los objetivos de enseñanza se pueden alcanzar con base en el uso de un abanico de materiales didácticos, tales como videos, audios, libros, revistas e Internet, tomando en cuenta que las cartas descriptivas del programa no son los planes de clase.

El libro de texto cumplirá su función de enseñanza-aprendizaje si se le utiliza como un medio para enseñar y aprender la lengua. Queda en entredicho la forma en la cual se puede adecuar, diseñar e implementar materiales didácticos complementarios porque no se indagó en las entrevistas. No obstante, al menos en tres observaciones de clase realizadas, algunas de las PI siguieron sistemáticamente algunas de las instrucciones del material didáctico utilizado. Un estudio sobre la práctica educativa y el conocimiento pedagógico podría desvelar la existencia de convergencias y divergencias entre el discurso y la práctica de los profesores de inglés.

3. 2. 4 Lengua y cultura: la escisión conceptual

Para una de las PI, la lengua es cultura y se enseña a los estudiantes a partir de las primeras palabras. En este sentido, la enseñanza de la cultura se lleva a cabo por la lectura, la exposición a videos, la enseñanza de la historia y el uso de textos científicos escritos en

inglés. Para ella, estos ejemplos contienen significados que, por su naturaleza humana, son manifestaciones culturales.

Puesto que durante su formación académica no le fue exigido enseñar cultura, en consecuencia, la conceptúa como un término que engloba toda actividad humana. Para la PI, algunos de sus colegas escinden lengua y cultura debido a la forma en la que aprendieron el idioma, en particular, aquellos certificados para su enseñanza, quienes sólo están capacitados y certificados para propiciar el desarrollo de habilidades lingüísticas.

De ahí que se puedan señalar dos perspectivas de la enseñanza de la cultura en inglés: en la primera, la apreciación cultural y el pensamiento crítico hacia las culturas meta y materna se promueve después de que el alumno consolida sus habilidades lingüísticas y sus competencias comunicativas; en la segunda, la enseñanza de lenguas presenta un flujo de significados culturales implícitos, transmitidos y reproducidos en cualquier nivel de aprendizaje.

Lo expuesto en el párrafo anterior indica que la escisión conceptual de lengua y cultura se debe a la formación académica del docente de inglés, a su visión acerca de la enseñanza y al despliegue del componente cultural conforme a su conocimiento práctico personal. Dicho de otra manera, la escisión está conformada por la experiencia adquirida del docente en la práctica educativa.

Por ejemplo, existen profesores que privilegian el desarrollo de habilidades lingüísticas porque pueden tener dificultades para sostener conversaciones fluidas en la lengua meta; en contraste, hay docentes que centran su enseñanza en el desarrollo de las habilidades comunicativas para evitar explicar reglas gramaticales.

Puesto que el docente no discute sobre la docencia con sus colegas, entonces, es natural que tergiversarse la propuesta pedagógica y didáctica del programa académico; esta confusión se acentúa cuando el profesor reduce la enseñanza a la gramática o al desarrollo de la habilidad oral.

3.3 La formación académica del docente de inglés

La formación académica del profesor de inglés, ya sea que haya estudiado una carrera afín a la pedagogía de lenguas o en alguna otra carrera y se haya certificado para la

enseñanza del idioma, contiene disposiciones sociales con fines de inserción laboral, de movilidad académica y de acceso al conocimiento científico para vivir en un mundo competitivo. Sea cual fuere su formación base, la decisión del docente para enseñar la materia la toma a partir de sus intereses intelectuales, profesionales y laborales.

El profesor de inglés sobrevalora la materia y la consideran una actividad intelectual de la cual obtiene capital económico, como lo es un salario remunerado, y simbólico, como lo es el saber que algunos exalumnos han logrado su movilidad académica y laboral debido al dominio de la lengua. La formación académica del docente es representada como una parte de su historia de vida en la que él decide asumir la enseñanza del inglés como una profesión.

3. 3. 1 El capital simbólico del inglés

Para las PI, formarse en la docencia del inglés y ejercerla responde a cubrir necesidades intelectuales y profesionales inherentes a su vocación. Ellas representan la enseñanza del idioma como un trabajo profesional mediante el cual obtienen retribuciones económicas, las cuales les permiten cubrir sus necesidades de vida familiar, por ejemplo, y les brindan gratificaciones personales, como lo es el saber que algunos de sus alumnos han logrado viajar al extranjero o han obtenido empleo gracias al dominio del idioma.

Los valores, las motivaciones, los conocimientos adquiridos y sus intereses profesionales guían su práctica educativa. Estas representaciones dan cuenta de un tipo de capital simbólico que se transforma por las experiencias obtenidas en los espacios académicos donde se haya laborado. Las PI refieren que el profesor de inglés se debe a su práctica. Al haber adquirido conocimientos acerca de en su formación académica y en la práctica educativa, tiene la responsabilidad de presentar, comunicar y, posiblemente, propiciar aprendizajes en sus alumnos.

En la UAM-I, un equipo de profesores de inglés ha buscado legitimar académicamente la materia porque, por un parte, la CELEX es un apoyo académico, y por otra, a los profesores del idioma se les estigmatiza como instructores. La exaltación de la tarea docente en inglés indica que la búsqueda de esa legitimidad se ha incorporado en el discurso de las PI; la docencia se ha convertido en un capital cultural que se pone en juego

cuando se habla de legitimidad académica, pero con un valor disminuido ante la producción investigativa.

El capital simbólico de la materia radica en el reconocimiento de la práctica educativa del docente y el de la investigación en el capital económico, cultural y social derivado de las distinciones y becas. En consecuencia, la legitimidad del idioma sólo se logrará parcialmente por la posición del personal académico de tiempo completo y de medio tiempo y por sus productos de investigación, mas no en el reconocimiento de la docencia, aun cuando esta función sea fundamental en la vida académica de la UAM-I.

3. 3. 2 El inglés: ¿formación académica o complemento profesional?

El origen de la práctica educativa en inglés de las PI muestra dos caminos para formarse como docentes: el primero, mediante una formación en pedagogía de lenguas y, el segundo, a partir de una formación en una disciplina ajena o afin a lenguas extranjeras más una certificación para la enseñanza del idioma. Estos tipos de formación tienen que ver con dos modos de representación de la enseñanza de la lengua: como formación académica o como complemento profesional.

Dos de las PI formadas en pedagogía de lenguas representan el inglés como su formación nuclear. Su práctica educativa comienza en el proceso para formarse como profesoras, durante el cual se adquieren conocimientos pedagógicos y didácticos para enseñar el idioma y, además, lo utilizan como medio de comunicación. Dicho de otra manera, su formación académica es un proceso gradual que conduce al ejercicio habitual de la docencia.

En contraste, dos de las PI formadas en carreras ajenas a lenguas extranjeras, pero certificadas como profesoras de inglés, representan el idioma como un complemento de sus estudios profesionales. Ellas consolidan, primero, el dominio de la lengua como un complemento de sus estudios profesionales y, después, obtienen la certificación en la enseñanza. A diferencia de las licenciaturas en pedagogía de lenguas, el curso de formación de profesores carece de contenidos curriculares sólidos, por lo que el aprendizaje de las PI se centra en el uso de metodologías de enseñanza; en consecuencia, se obtiene la

certificación en menos tiempo. El énfasis puesto en este tipo de formación consiste en tomar cursos y certificarse.

La certificación en la enseñanza del inglés es representada como la consolidación del dominio del idioma. Cuando las PI incursionaron en la docencia, lo hicieron con el propósito de mejorar sus percepciones económicas porque se encontraban desempleadas o buscaban mayores ingresos. Esto indica que la enseñanza del inglés está delimitada tanto por el deseo de ejercer una profesión como por la necesidad de obtener un salario y, con esto, cubrir necesidades básicas como la vivienda y la alimentación.

Los dos tipos de educación de las PI conforman, además, dos tipos de representación de la enseñanza del inglés en la CELEX: por un lado, la lengua como trabajo intelectual y académico, y por otro, como una herramienta y complemento de la formación profesional.

En la primera visión, la enseñanza de la lengua se considera un trabajo académico si el docente se forma a nivel licenciatura en pedagogía de lenguas. Además, la enseñanza implica la de la cultura, es decir, el inglés es el mediador entre la cultura materna y la cultura meta. Esto denota la legitimidad intelectual de la enseñanza del inglés.

En la segunda visión, si el docente se forma en un área de conocimiento distinta a la de la pedagogía del inglés y se certifica para ejercer la docencia, la lengua es considerada como herramienta y complemento de la formación profesional, o sea, se trata de una garantía de movilidad académica y laboral. Es posible que los docentes que sólo se certifican para la enseñanza privilegien el desarrollo de las habilidades lingüísticas, lo cual se reduce al de la gramática. La enseñanza de la cultura se sobrepone a la de la lengua, pero esto sucede sólo en el programa y en discurso docente.

En resumen, cada docente implementa su práctica educativa conforme al conocimiento adquirido de su formación académica y de su práctica educativa. A partir de la formación académica, se observan tres tipos de capital simbólico de la enseñanza del inglés: uno comunicativa en términos de entendimiento interaccional; otro instrumental con fines de inserción laboral y un tercero con fines de adquisición y producción de conocimientos.

3.3.3 El docente de inglés: la apreciación de su materia

El estatus y el valor académico subestimado del inglés está determinado por la lógica estructural de la UAM-I, por lo que la forma en la que cada docente aprecia la materia radica en su posición académica. Las PI distantes a la estructura de poder consideran que el programa académico reduce su trabajo docente a la instrucción. En contraste, las PI situadas en la estructura de poder equiparan académicamente la enseñanza de la lengua con las carreras de la institución. En general, las PI aprecian al inglés como si fuera una materia pura y aislada de la lógica sistémica institucional del campo porque su *habitus* ha incorporado como natural el sentido de legitimidad de la materia.

Cuando las PI aluden a las diversas habilidades de enseñanza de los docentes de inglés, se entiende que ellos poseen conocimientos pedagógicos y conocimientos prácticos personales procedentes de la formación académica, la inmersión en la lengua y la interacción pedagógica y humana con los alumnos. No obstante, su práctica educativa se reduce a la reproducción del trabajo programado con base en el contenido curricular del programa académico.

Para algunas PI existen pocos profesores de tiempo completo y un número mayor de tiempo parcial.¹³ El hecho de que éstos últimos laboren en otros centros educativos para adquirir percepciones económicas adicionales básicas y, así, complementar los ingresos obtenidos por su trabajo en la UAM-I, les impide acudir a juntas de trabajo, reuniones informativas y al seminario permanente de actualización del área de investigación, entre otras actividades. Debido a su posición académica y laboral, la participación académica de los profesores de tiempo parcial es prescindible para la gestión de la coordinación. Aunque su trabajo está limitado al aula, su experiencia docente puede enriquecer y, en su caso, modificar los planes y programas de estudio en inglés si su participación académica fuera una parte sustantiva de la agenda docente.

El Artículo 214 del RIPPPA establece que el personal académico de tiempo parcial puede realizar, en forma exclusiva, la función de la docencia, de lo cual se deduce que es su decisión y responsabilidad, sí así lo desea, realizar las funciones de investigación y de

¹³ La apreciación de que hay menos profesores de tiempo completo que de tiempo parcial radica en que sólo cinco se encuentran en la estructura de poder y son quienes dirigen el rumbo de la CELEX. Hasta 2009, la proporción del número de profesores de tiempo parcial y de tiempo completo era de 11 a 11.

preservación y difusión de la cultura; sin embargo, el mismo reglamento les restringe los beneficios económicos, académicos y sociales y, por consiguiente, su capital derivado de la docencia les impide participar políticamente en la vida universitaria. La posición académica del profesor de inglés delimita sus funciones a realizar y, en consecuencia, el tipo de capital al que pueda acceder dentro de la lógica institucional de la UAM-I.

La división de categorías del personal académico de inglés tiene las siguientes consecuencias en las funciones laborales de los profesores de tiempo parcial: su fuerza académica es irrelevante para la coordinación de la CELEX; su producción de artículos, memorias, reseñas y libros es inexistente; su participación en la revisión de galeras y en arbitrajes es nula; ya que no suelen preparar conferencias, su participación en congresos y seminarios es limitada; su tiempo de trabajo lo ocupan frente a grupo y en el CEA; su representatividad política en la vida académica de la UAM-I está condicionada a las decisiones de la coordinación; carecen de becas y estímulos económicos establecidos por el RIPPPA; se les dificulta formarse a nivel posgrado y actualizar sus conocimientos; requieren invertir más tiempo y recursos económicos para lograr su movilidad académica y así obtener mejores condiciones laborales, académicas, económicas y sociales en el contexto de la UAM-I.

Por lo anterior, se puede decir que la situación del profesor del tiempo parcial es de sobreexplotación y subordinación en la UAM. Cuando las PI refieren que el programa académico reduce el inglés a la instrucción, lo hacen con base en el esquema de disposiciones académicas que han colocado a la materia como apoyo académico. En cambio, la equiparación de la enseñanza del inglés con las demás disciplinas de la universidad se construye por la visión de los profesores posicionados en la estructura de poder, quienes han adquirido experiencia en legitimar sus productos académicos. Esta estructura es un espacio académico privilegiado y distinto a la condición laboral de los profesores de tiempo parcial.

En general, la distinción de las categorías del personal académico establecida por la legislación universitaria se materializa en la cotidianidad de la institución porque la gestión de las coordinaciones, los departamentos y las divisiones es realizada por los profesores de tiempo completo; esta estructura organizacional excluye, como uno de los focos de

atención, las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial. En el caso de la CELEX, la enseñanza del inglés como materia de apoyo académico es un estatus que acentúa la subordinación laboral del personal académico de tiempo parcial.

3.3.4 La docencia y la investigación del inglés

La normatividad de la UAM-I divide el trabajo docente de la investigación porque ésta permite adquirir puntajes más altos para obtener los beneficios de las becas y estímulos. La subordinación de la docencia a la investigación, de acuerdo al discurso de las PI, tiene el propósito de generar y fortalecer el conocimiento disponible; en inglés, esto apenas sucede.

Aunque los docentes formados en carreras distintas a la de inglés poseen conocimiento y experiencia en la práctica educativa del idioma, su práctica investigativa en lenguas extranjeras es limitada. Esta aseveración indica que el personal académico con un perfil mínimo deseable ha incorporado un *habitus* que le obstaculiza hacerse de capital que lo promueva académicamente y que enriquezca la educación en lenguas. El conocimiento derivado de la investigación se puede volver en capital cultural, el cual puede ser premiado por la institución mediante el otorgamiento de distinciones y estímulos.

En la UAM-I, la docencia y la investigación en inglés se presentan como prácticas divergentes, cuando ambas pueden ser funciones universitarias complementarias del personal académico. El desarrollo de la investigación en lenguas depende del tipo de formación de los profesores del idioma, de las condiciones laborales de la mitad de profesores de tiempo parcial, quienes están acotados a la práctica educativa en aula, y del interés de los profesores de tiempo completo en obtener estímulos económicos y legitimidad académica en la institución.

Por ejemplo, algunas PI validan el trabajo académico del equipo de profesores de tiempo completo debido a que proponen un enfoque intercultural de enseñanza del inglés para rebasar el desarrollo de cuatro habilidades y la comprensión de lectura; también refieren que otros profesores de inglés y de los demás idiomas cuestionan su propuesta porque enfrentan otro tipo de exigencias pedagógicas y didácticas hasta este momento desconocidas.

Sin embargo, las PI representan la docencia en inglés como una práctica subvalorada en el contexto de la UAM; cabe cuestionar, por una parte, si el conocimiento que surge de este tipo de trabajo puede mejorar las condiciones académicas y laborales de los profesores que centran sus actividades al aula, y por otra, si el personal académico de tiempo completo ha planificado proyectos demasiado ambiciosos para que puedan ser operativos a futuro y legitimar la materia.

3. 4 El conocimiento pedagógico

El conocimiento pedagógico es una categoría que implica la forma en la que las PI comprenden los diversos intereses y necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Este tipo de conocimiento consiste en las posturas de las PI ante el programa de dominio del idioma, su experiencia de enseñar la lengua, su actitud como factor influyente en la motivación del alumno por estudiar inglés y el uso de las lenguas meta y materna en el aula.

3. 4. 1 Las posturas ante al programa académico

Los contenidos del programa académico, tales como el currículum multidimensional, los niveles de aprendizaje y los principios pedagógicos y didácticos constituyen estructuras incorporadas en el conocimiento pedagógico del profesor del idioma, las cuales le orientan su enseñanza. El programa prescribe una metodología base, pero cada profesor busca la manera de descentrar su enseñanza de las sugerencias del libro de texto.

De acuerdo con las PI, los docentes de inglés enriquecen el programa de dominio por medio del uso de otros materiales didácticos como libros de consulta o la elaboración de hojas de trabajo para estudiar estructuras gramaticales. La referencia de la elaboración de materiales adicionales al programa académico sugiere que los docentes de inglés, de alguna manera, construyen las condiciones para atender la diversidad de los grupos del idioma y, posiblemente, rebasar los límites impuestos por los contenidos de aprendizaje del programa académico.

De acuerdo con algunas PI, ya que son escasos los espacios para socializar el conocimiento pedagógico, se desconoce el cúmulo de conocimientos adquiridos por el

docente. En otras palabras, son inexistentes las condiciones operativas para sistematizar el conocimiento pedagógico en la enseñanza del idioma de manera que se fortalezcan la práctica educativa en aula y los contenidos curriculares del programa académico. La coordinación debe tener un espacio académico para la sistematización de la docencia, de otra manera, las experiencias docentes continuarán siendo referencias anecdóticas y circunstanciales de la práctica educativa.

En contraste, los profesores-investigadores cuentan con el área de investigación, un espacio mediante el cual obtienen recursos institucionales para socializar el conocimiento disponible en lenguas extranjeras, diseñar propuestas de programas de lenguas, organizar foros y seminarios de actualización, entre otros, lo cual fortalece su trabajo académico ante la institución. Ya se ha dicho que esto tiene como resultado que se sobreponga el trabajo académico a la tarea docente.

Debido a la lógica institucional operativa de exclusión de la docencia, el conocimiento pedagógico de los profesores de inglés se ha desaprovechado para la mejora del trabajo en aula. Por ejemplo, el diseño de exámenes de lenguas puede ser un dispositivo de integración de la práctica educativa con la investigación, ya que su elaboración, la cual es insustancial para algunos profesores de tiempo completo y, en consecuencia, delegada a los de tiempo parcial, implica realizar investigación curricular para la evaluación de aprendizajes.

En suma, se puede decir que en la CELEX de la UAM-I se privilegian los resultados de las investigaciones en lenguas, pero no el conocimiento pedagógico suscitado de la práctica educativa; es decir, la docencia se demerita en relación con la investigación en la universidad, aun cuando ambas son importantes en la vida académica de la institución.

3. 4. 2 La experiencia en la enseñanza

Cuando las PI evocan el inicio de su práctica educativa, lo hacen en relación con aquellas experiencias que vivieron cuando enseñaron a sus primeros grupos; estas experiencias se vinculan con su formación académica, la cual marca el inicio de dos procesos de adquisición de conocimiento en la enseñanza.

Las PI con una formación en pedagogía de lenguas han adquirido su conocimiento pedagógico desde el inicio de sus estudios de licenciatura; la docencia fue un proceso gradual en su calidad de alumnas, esto es, después de haber estudiado materias de contenido pedagógico y didáctico para la práctica educativa, este tipo de profesoras aplicaron su conocimiento; ellas eran evaluadas y retroalimentadas constantemente por sus profesores y sus compañeros de clase.

Las PI con una licenciatura distinta a la pedagogía de lenguas vivieron experiencias estresantes al iniciarse como docentes ya que en el curso de formación de profesores sólo practicaron con sus compañeros de clase. Para este tipo de docentes, la confianza en su práctica educativa la adquirieron después de haberse certificado, esto es, a partir de la exposición constante con grupos reales y la planificación sistemática de su enseñanza; además, estas profesoras utilizan los conocimientos de su disciplina como recursos pedagógicos esenciales de su metodología de enseñanza.

Por ejemplo, una PI refiere que sus conocimientos en administración y gestión educativa le permiten controlar los contenidos de aprendizaje en cada una de sus sesiones de clase; otra PI refiere que ha tenido grupos donde la mayoría de alumnos provienen de ingenierías, por lo que puede promover conversaciones fluidas referentes a sus actividades académicas. Por supuesto, controlar los contenidos no conduce necesariamente al desarrollo de aprendizajes, tan sólo brinda un sentido de certidumbre en la conducción de la clase, y el hecho de que un profesor domine el campo de conocimiento de algunos alumnos ocasiona la exclusión de aquellos estudiantes que lo desconozcan.

Las PI destacan que la reflexión docente sobre su práctica educativa influencia la adquisición de su conocimiento pedagógico, siendo, así, la función principal del docente la comprensión y la atención a las necesidades de aprendizaje de la lengua de los alumnos; el docente debe ser apoyo para los estudiantes, lo cual implica compartir su conocimiento adquirido acerca del inglés. Además de los conocimientos adquiridos en la lengua, la actitud del docente en el aula es importante ya que de ello depende que los alumnos se resistan o se motiven por aprender.

El conocimiento pedagógico tiene su origen en la formación académica del docente de inglés, se transforma en cada experiencia grupal de enseñanza y se necesita de espacios

académicos para reflexionar sobre la práctica educativa en aula; este conocimiento, además, se estructura por la forma en la que el docente concibe el aprendizaje del idioma y su actitud puede servir como propiciador o inhibidor de la motivación de los estudiantes por aprender la lengua.

3. 4. 3 La motivación del alumno por el aprendizaje

La motivación intrínseca del alumno es otra dimensión presente en el conocimiento pedagógico. Esta categoría puede definirse como la forma en la que el estudiante invierte su atención y esfuerzo por estudiar y aprender el idioma; este tipo de motivación se relaciona con sus experiencias subjetivas, sus disposiciones y sus razones para involucrarse en el estudio de la lengua.

Para las PI, la motivación intrínseca por el aprendizaje inicia cuando el estudiante enfrenta una experiencia educativa nueva en inglés. Ellas piensan que tal impresión despierta asombro en el alumno, o por el contrario, puede ser el inicio de un camino al desinterés por el idioma. Las entrevistas coinciden en que el docente descuida el primer encuentro del estudiante con la lengua, lo cual ocasiona que su sorpresa e interés se pierdan cuando los procedimientos de la enseñanza se vuelven rutinarios y predecibles.

Para las PI, la primera impresión de asombro del alumno y su motivación intrínseca pueden ser utilizadas de forma positiva para dirigirlo, por ejemplo, a comparar la lengua meta con la lengua materna de modo que él comprenda significados que sean similares en ambas e internalice información que se pueda convertir en conocimiento. Por consiguiente, de acuerdo con el discurso de las PI, la motivación intrínseca del alumno es una dimensión crucial para el trabajo en aula; el docente debe motivar, y en algunos casos, persuadir a los alumnos acerca de los beneficios académicos y laborales que implica dominar el idioma.

Por todo lo anterior, resulta importante cuestionar los efectos que tiene la motivación del profesor en el aula, la cual puede estar supeditada a las ventajas que se obtienen al dominar el idioma en relación con la movilidad académica y laboral, pero a desfavorecer la competencia cultural, la competencia comunicativa y la metacognición. En otras palabras, el énfasis puesto en estas ventajas puede estar fundamentado en la

experiencia del docente cuando él buscó colocarse en el mercado laboral mediante la certificación del dominio y de la enseñanza del idioma.

En el caso de los profesores de tiempo completo, su motivación puede estar determinada por la obtención de puntos para mantener sus becas y estímulos; y en cuanto a los de tiempo parcial, su motivación se circunscribe a la búsqueda de percepciones económicas adicionales que limitan su trabajo docente en la CELEX. En otras palabras, la motivación de los profesores de inglés está enfocada a la adquisición de capital cultural, económico, social y simbólico. Lo anterior indica que la motivación del profesor de inglés se ajusta a las distinciones, los premios y los estímulos.

En síntesis, el discurso de las PI sugiere la importancia de la motivación intrínseca del alumno por estudiar y aprender inglés, la cual puede verse afectada por la actitud del docente ante la lengua y por sus procedimientos si éstos se vuelven rutinarios y predecibles. El énfasis puesto en este tipo de motivación puede encubrir que el interés del mismo docente se dirige a la adquisición de capital.

3. 4. 4 El uso de las lenguas meta y materna

Algunas de las PI piensan que existen docentes quienes restringen a sus alumnos el uso de la lengua materna en el aula, en particular, en los niveles principiantes e intermedios porque consideran que esta restricción orienta a los alumnos a pensar en inglés. Sin embargo, una de ellas cuestiona si esto es posible aun cuando los estudiantes desconocen el flujo de significados de la lengua de acuerdo a su nivel de aprendizaje.

Pensar en inglés es una expresión recurrente en el discurso de las PI no nativo hablantes y se bifurca en dos significaciones: en la primera, se trata de una representación que se considera que los alumnos pueden abstraer y construir significados en la lengua meta, lo cual dista mucho de ser una manifestación espontánea; y en la segunda, el alumno puede pensar en inglés cuando se le evita expresarse en su lengua materna, forzándole a articular sus ideas en el idioma.

La prohibición del uso de la lengua materna está fundamentada en los principios pedagógicos y didácticos del enfoque comunicativo: el alumno puede aprender las formas y

las funciones del idioma a través de contextos comunicativos cotidianos, por lo que el uso de la lengua materna es un obstáculo para lograr una competencia comunicativa.

Sin embargo, algunas PI reconocen que permitir el uso de la lengua materna es un recurso que tiene consecuencias positivas en el aprendizaje del alumno; por ejemplo, su uso evita que el estudiante confunda expresiones, conceptos, ideas e instrucciones e invierta tiempo para inferir sus significados.

El uso de las lenguas meta y materna es representado como un conocimiento pedagógico fundamentado en la experiencia de lo que funciona mejor en el aula. Por consiguiente, *pensar en inglés* es una significación que se ha naturalizado en el discurso de las PI en dos formas: como una manifestación resultante de la prohibición del uso del español durante la comunicación en el aula y como un obstáculo para el aprendizaje del inglés. Cabría pensar que, de acuerdo al nivel de dominio de los alumnos, el docente puede negociar con ellos el uso de la lengua materna.

Conclusiones del capítulo

La reflexión docente como parte de un trabajo colaborativo entre los profesores de inglés es una práctica sustantiva para mejorar su enseñanza. La profesionalización, la investigación y la socialización del conocimiento docente son actividades que los profesores realizan en espacios acotados a foros, coloquios, seminarios y reuniones de área de investigación. La apreciación y desestimación de estas actividades está en función de la posición académica de cada PI.

El conocimiento práctico personal se sustenta en la formación académica y se transforma cuando el docente entra en servicio. El conocimiento adquirido durante la formación profesional se enriquece y cambia al ejercer la docencia; este conocimiento deviene en un proceso reflexivo individual sobre la práctica educativa.

La formación académica determina si la materia es representada como un trabajo académico e intelectual o si se trata de una herramienta complementaria de los estudios profesionales. El hecho de que la CELEX sea un apoyo académico y que el profesorado sea considerado un grupo de instructores acentúan el carácter instrumental de la materia.

El conocimiento pedagógico consiste en la incorporación y en la ejecución de los contenidos en la práctica educativa, las cuales son mediadas por el tipo de formación del docente y sus conocimientos prácticos personales, es decir, hay un excedente de experiencias anecdóticas y circunstanciales que orientan la docencia en inglés.

Las significaciones en torno a la tarea docente en inglés muestran el deseo de las PI de colocar la materia como un elemento constitutivo de la formación académica del estudiante universitario. La legitimación de lenguas extranjeras ocasiona que ellas sobrevaloren el idioma como una forma de compensación ante la realidad de que lenguas extranjeras ha sido un apoyo académico en la UAM-I, es decir, la legitimación académica tiene un efecto de estructura en el *habitus* de las PI en la búsqueda de capital social, económico, cultural y simbólico, lo cual debilita la posibilidad de enriquecer académica e intelectualmente la materia.

Hasta este momento se ha presentado la lógica sistémica del campo, esto es, la legitimidad académica del inglés y sus consecuencias en la estructura operativa de la plantilla docente del idioma en la CELEX; además, se presentó el esquema de apreciación de las PI en torno a la tarea docente, en donde se observan distintas significaciones de acuerdo a la posición académica de las PI. En el siguiente capítulo se discutirá la forma en la que estas significaciones son mediadas por la lógica sistémica del campo.

CAPÍTULO 4

EL SENTIDO PRÁCTICO DE LA DOCENCIA DEL INGLÉS

La estructura del campo universitario no es sino el estado, en un determinado momento del tiempo, de la relación de fuerzas entre los agentes o, más exactamente, entre los poderes que ellos detentan a título personal y sobre todo a través de las instituciones de las que forman parte; la posición ocupada en esta estructura está en el principio de las estrategias que apuntan a transformarla o a conservarla modificando o manteniendo la fuerza relativa de los diferentes poderes o, si se prefiere, las equivalencias establecidas entre las diferentes especies de capital (Bourdieu, 2009b, 171).

Introducción

En la UAM-I la enseñanza del inglés es una materia de apoyo académico, por lo que algunos de sus profesores han buscado legitimarla política, académica e intelectualmente ante la comunidad universitaria. En el capítulo anterior, se describió que las PI han incorporado el sentido de esa legitimidad aplazada, la cual se traduce en la búsqueda de capital económico, cultural, social y simbólico en el interior de la institución.

El personal académico de inglés posee un sentido práctico para representar su trabajo docente, esto es, un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división, de estructuras cognitivas duraderas, que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada; el *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada (Bourdieu, 2009a, 86).

Las nociones de *habitus* y campo permiten describir la forma en la que la normatividad de la UAM-I se incorpora en las representaciones sobre la docencia del idioma porque los profesores construyen su mundo simbólico y académico a partir de estructuras materiales objetivas, esto es, el mundo material. El mundo social y el simbólico

están interrelacionados y dependen uno del otro. El mundo material es el que existe objetivamente; el simbólico el que se construye como producto de los contenidos subjetivos de las relaciones sociales.

El mundo práctico de los docentes se construye de sus acciones. El conjunto de las prácticas objetivas de los profesores en el campo son el resultado de los procesos del mundo simbólico. Dicho de otra manera, por medio de su discurso, los profesores construyen clasificaciones de sus funciones, posturas y posiciones académicas e intelectuales, las cuales son consideradas como estructuras determinadas por la búsqueda de poder y distinción académica.

4.1 La lógica de la tarea docente y del trabajo académico del inglés

En este apartado, la noción de *habitus*, entendida como las disposiciones sociales institucionalmente constituidas de los profesores de inglés, ayudará a describir la forma en la que ellos se posicionan en el trabajo docente de acuerdo a su esquema de apreciación expuesto en el capítulo anterior, es decir, la sobrevaloración de su materia como una forma de legitimación de la enseñanza del inglés en la UAM-I.

A partir de la obtención de estímulos y becas, la adquisición de percepciones económicas adicionales en otras instituciones educativas o en los cursos especiales se da lugar a la búsqueda de capital económico, cultural y simbólico, caracterizado por la competitividad y el trabajo individualizado entre los profesores del idioma, lo cual ocasiona la fragmentación operativa del personal académico de la lengua.

4.1.1 El estatus del inglés en la UAM-I

La CELEX de la UAM-I es una instancia de apoyo académico, donde el personal académico de tiempo parcial desarrolla únicamente tarea docente y el de tiempo completo docencia e investigación en lenguas. Si bien la institución reconoce las funciones académicas de la enseñanza del inglés, la comunidad universitaria las desconocen y, en ocasiones, las subestiman aun cuando el personal académico las difunda en foros, coloquios, congresos y en la presentación de publicaciones.

El estatus de apoyo académico de la CELEX propicia que algunos miembros de la comunidad académica consideren que las funciones sustantivas del inglés consisten en brindar dos modalidades de enseñanza: el curso de dominio, el cual es una oferta educativa extracurricular a la formación académica de la comunidad universitaria y externa, y el curso de comprensión de lectura, el cual había sido un medio para cumplir un requisito de titulación.

Ya que carece de créditos de UEA, el curso de dominio se mantiene en la periferia de la formación académica de los alumnos. La proporción de estudiantes que se inscriben al curso, que lo concluye y que lo aprueba es baja en relación con la población total de estudiantes de la unidad.¹⁴ La deserción de los cursos de inglés es un escenario típico; en algunas ocasiones, se pueden cancelar grupos si éstos cuentan con menos de cinco participantes.

Aunque se desconocen las causas de la deserción del curso de dominio, se pueden mencionar tres factores implicados: algunos estudiantes toman más de cuatro materias cada trimestre, por lo que el aprendizaje del idioma les implica utilizar parte de su tiempo que puede ser dedicado a otras actividades académicas; los horarios del curso son incompatibles con los de los alumnos, así que no se inscriben o posponen el aprendizaje del idioma por al menos un trimestre; ya que en la cuarta semana y después de la novena varias carreras y posgrados realizan las evaluaciones parcial y final, los alumnos abandonan el curso para estudiar y aprobar sus exámenes y aquellos que cursan los trimestres 10, 11 y 12 están concentrados en la redacción de sus trabajos terminales y en la realización de su servicio social, de manera que el tiempo para asistir a clases y a seminarios está acotado a las materias con créditos de UEA.

En cambio, ya que la constancia de requisito de comprensión de lectura expedida por la CELEX es solicitado por sistemas escolares para cumplir un trámite de titulación, una mayor proporción de alumnos se inscribía al curso de comprensión de lectura para obtenerla. Para algunos docentes, el requisito de titulación ocasionaba que muchos estudiantes cursaran y aprobaran esta modalidad de enseñanza sólo para obtener el

¹⁴ Aunque no existen datos al respecto, los docentes estiman que la deserción de alumnos es de al menos el cincuenta por ciento en relación con el ingreso total en cada trimestre.

documento y pocos lo hicieran por cuestiones de aprendizaje porque su formación académica les demanda consultar y estudiar textos en el idioma, como a los alumnos de las carreras de ciencias básicas e ingeniería y de ciencias básicas de la salud.

En 2007, el Consejo Académico de la UAM-I aprobó lenguas extranjeras como materia curricular en los planes y programas de todas las licenciaturas de la división de ciencias sociales y humanidades. Las divisiones de ciencias básicas e ingeniería y de ciencias básicas de la salud han cuestionado su incorporación en sus carreras y siguen demandando cursos de comprensión de lectura en inglés para sus alumnos ya que la consulta bibliográfica en la mayoría de sus materias es publicada principalmente en el idioma.

En la actualidad, el requisito de comprensión de lectura en inglés para liberar un trámite de titulación continúa vigente y está estipulado por los programas de licenciatura de ciencias básicas e ingeniería y de ciencias básicas de la salud y de todos los posgrados de la UAM-I. Esto explica el número elevado de alumnos en cada uno de los seis o siete grupos de comprensión de lectura, el cual podía llegar a cincuenta estudiantes o más en cada clase. Aunque los estudiantes que cursan y aprueban el curso de dominio pueden obtener una constancia de 480 horas de estudio del idioma, el documento carece de valor ante sistemas escolares para cubrir el requisito de titulación.

Cabe señalar que a los estudiantes de las carreras de ciencias básicas e ingeniería y de ciencias básicas de la salud se les exige consultar bibliografía en inglés, por lo que algunos reconocen la importancia y la utilidad de aprender a interpretar artículos científicos en el idioma. La comprensión de lectura tiene un carácter formativo, el cual se tergiversa por el trámite administrativo del requisito de titulación.

El hecho de que mediante la aprobación de un curso o de un examen se obtenga un documento de requisito de titulación ocasiona que los alumnos subestimen los aprendizajes que se pueden lograr en este tipo de cursos. Hasta el 2009, sólo seis profesores de inglés enseñaban esta modalidad, lo cual sugiere que la misma coordinación y los profesores demeritan los contenidos de aprendizaje de esta materia y la reducen a un trámite administrativo, o simplemente parte del personal docente carece de conocimientos teórico-metodológicos sólidos para fomentar aprendizajes en la lectura de textos científicos.

La enseñanza del inglés se encuentra en otro proceso de legitimación académica debido a la incorporación de lenguas extranjeras como materia con créditos de UEA en los planes y programas de estudio de las licenciaturas de la división de ciencias sociales y humanidades. En este ámbito, la atención de los profesores de inglés está centrada en la ejecución del nuevo programa y en su profesionalización docente bajo el enfoque intercultural.

Esto implica que el perfil del docente de idiomas sea distinto al planteado en el programa de diversificación. Además de tener una formación afín a la pedagogía de lenguas, el profesor debe interesarse en la cultura meta, lo cual indica que él amplíe sus conocimientos a partir de estudios especializados en la materia y obtenga experiencias interculturales en el extranjero. En consecuencia, en la CELEX de la UAM-I el interés del personal académico está centrado en la comprensión de los contenidos curriculares del programa, cuya viabilidad aún es desconocida, en demérito del aprendizaje de los alumnos.

La baja asistencia y la deserción de alumnos del curso de dominio es un escenario recurrente en cada trimestre lectivo de la UAM-I. Las causas de este fenómeno se desconocen, por lo que un análisis de este tema resulta necesario para detectar la existencia de otros factores implicados como la cualidad de los contenidos de aprendizaje y el enfoque de enseñanza, y, así, intervenir en la solución de este problema.

En la UAM-I el estatus de la enseñanza-aprendizaje del inglés es de marginalidad como materia de contenido curricular importante; considerar a la CELEX como una instancia que certifica una habilidad lingüística y que brinda instrucción para el dominio del idioma causa que la comunidad académica desconozca y, en consecuencia, subestime el trabajo de lenguas extranjeras, que los alumnos consideren al inglés como un complemento de su formación académica y que los docentes del idioma centren su atención en la legitimación de su enseñanza en demérito de la comprensión y la mejora del aprendizaje de los alumnos.

4. 1. 2 El capital económico: los becas y las distinciones

Con base en el TIPPA, el personal académico de tiempo completo y de medio tiempo pueden obtener becas y estímulos económicos, los cuales están restringidos a los de

tiempo parcial de tiempo determinado e indeterminado. Su obtención propicia la diferenciación entre la tarea docente y el trabajo académico del profesorado de idiomas. Esta división de clases creada al interior de la plantilla docente de inglés es causa de una escisión organizacional.

El personal académico de tiempo completo y de medio tiempo pueden beneficiarse económicamente al obtener percepciones adicionales a su sueldo base de acuerdo al nivel de productividad de sus funciones universitarias. Por ejemplo, cada trimestre, las evaluaciones trimestrales por alumnos, entre otras estipuladas por el RIPPPA, es un elemento garantizador para que los profesores obtengan la beca a la docencia, de ahí que al menos deben enseñar a dos grupos para mantenerla. Además, su categoría de contratación les permite asumir funciones sustantivas de la gestión de la CELEX, tales como el diseño, la ejecución, el piloteo y el seguimiento de programas de lenguas, los cuales pueden ser sancionados por las comisiones dictaminadoras como parte de su productividad académica en el rubro de dirección de programas docentes.

En cambio, los profesores de tiempo parcial están supeditados a los ingresos de su sueldo base y sus funciones están reducidas a la práctica educativa en aula y en el CEA y a aquellas que les son asignadas por la coordinación como la elaboración de exámenes y materiales didácticos e impartición de asesorías y talleres de lenguas. Las percepciones económicas de su sueldo base son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas, lo cual ocasiona que estos profesores busquen otras alternativas de ingreso.

Varios profesores de tiempo parcial trabajan en otros espacios fuera de la institución, ya sea en la enseñanza del inglés o en otra materia y, así, complementan sus ingresos económicos; esto refuerza la reducción de sus funciones al aula, por lo que su participación académica en la coordinación es intrascendente. Las condiciones laborales precarias del profesor de tiempo parcial dificultan su integración a los procesos de cambio de la enseñanza del inglés salvo para informarse de la agenda docente planificada por el personal de tiempo completo.

Algunos profesores de tiempo parcial obtienen ingresos económicos adicionales al laborar en los cursos especiales de la CELEX los fines de semana: el curso intensivo de dominio del inglés, el de comprensión de lectura en inglés y el de entrenamiento para

presentar el examen *TOEFL*. En particular, el curso intensivo es el que más ha apoyado económicamente a los docentes de tiempo parcial implicados; sin embargo, su trabajo reducido al aula se repite. La coordinación selecciona a los profesores para laborar en estos proyectos; cuando la población estudiantil disminuye, mantiene a aquellos que cuentan con más antigüedad.

La producción académica orientada a la obtención de puntos permite a los profesores de tiempo completo legitimar académicamente la materia y además adquieren distinciones y estímulos económicos adicionales a su sueldo base, lo cual les garantiza su poder social en el interior de la institución. La realidad de que el personal de tiempo parcial busque ingresos adicionales en otras instituciones educativas reduce su capital simbólico, cultural y social.

El hecho de poseer una cantidad de capital específico, económico o cultural, suficiente para ocupar posiciones dominantes en el seno de los campos, conservar o transformar la tasa de cambio entre los diferentes tipos de capital y ejercer el poder sobre las instancias burocráticas que están en condiciones de modificarlo son los elementos en juego en las luchas que enfrentan el conjunto de profesores de tiempo completo (Bourdieu, 2007c, 51). Las fuerzas que se pueden emplear en estas luchas y la orientación conservadora o subversiva que se les aplica, dependen de la tasa de cambio entre los tipos de capital, es decir, de aquello mismo que esas luchas se proponen conservar o transformar.

Visto de esta manera, la división de clases en el personal académico origina que la dirección, la responsabilidad, la investigación y la aplicación de conocimientos estén acotadas al de tiempo completo de la CELEX y subordine a sus intereses al de tiempo parcial, cuya condición de sobreexplotación se acentúa. La enseñanza del inglés se desarrolla en un escenario meritocrático y excluyente.

4. 1. 3 El capital simbólico y la legitimación del poder

En la CELEX, la atomización de las funciones del personal académico de tiempo completo conlleva a una actitud segregativa y competitiva entre pares docentes y deriva en una concentración absoluta de poder. Esta atomización tiene como fundamento la posición de privilegio de los profesores de tiempo completo quienes buscan sustentar sus funciones

universitarias, lo cual le da fuerza a su disposición ideológica de lo que debe ser la enseñanza del inglés.

El personal académico de tiempo completo defiende social, política, ideológica y académicamente sus funciones por los puntos que obtiene de la producción investigativa, de la dirección de programas del idioma, de la participación y dirección del área de investigación, de la dirección del CEA y de la responsabilidad del funcionamiento de los laboratorios y de las aulas multimedia. En otras palabras, la legitimidad académica depende de su producción académica, lo cual resulta en la imposición de significados.

Su posición académica les permite implementar sus propuestas pedagógicas y didácticas con base en lo que ellos consideran debe ser la enseñanza del idioma. Esto ocasiona que ellos dirijan la gestión y el rumbo de la CELEX, deleguen funciones a los profesores de tiempo parcial y excluyan la participación académica de los profesores de tiempo completo discordantes con la coordinación.

Las posturas académicas predominantes y segregativas son generadas por los profesores posicionados en la estructura de poder y son sostenidas por la normatividad de la institución. Las percepciones económicas adicionales y el prestigio que la institución les otorga provoca que ellos busquen su beneficio personal y que se limite el trabajo colectivo en lenguas.

En la CELEX, el poder del profesor-investigador de tiempo completo es un ideal a alcanzar. Por su prestigio académico y su posición privilegiada en la institución, ellos ejercen un tipo de violencia simbólica, esto es, un poder hegemónico que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones académicas en las que se funda su propia fuerza (Bourdieu y Passeron, 1985, 44). La violencia simbólica se produce y reproduce por las prácticas académicas cotidianas, lo cual le da su cualidad de natural y, por consiguiente, se vuelve incuestionable.

El personal académico de inglés dividido en clases enfrenta condiciones estructurales que constriñen su trabajo docente. La disparidad de ingresos entre el personal académico de tiempo completo y el de tiempo parcial provoca la escisión de la tarea docente y del trabajo académico y, en consecuencia, mantiene la práctica educativa y la investigación como formas de trabajo individualizado o en grupos cerrados.

4. 1. 4 El trabajo individualizado y grupal

En la CELEX, la búsqueda de becas y estímulos económicos, la de percepciones económicas adicionales fuera o dentro de la institución y el apuntalamiento de la legitimación académica del inglés orientan al personal académico al trabajo individualizado. Esta práctica está ajustada a las estructuras y dotadas de un sentido objetivo que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales y colectivos (Bourdieu, 2009a, 94). Uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de un mundo del sentido común, cuya evidencia inmediata se duplica por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo académico.

Se ha mostrado que uno de los factores implicados en la individualización del trabajo docente y académico es la búsqueda de distinciones y estímulos por parte del personal académico de tiempo completo, lo cual propicia que los profesores trabajen y produzcan en función de los beneficios económicos que pueden obtener, razón por la cual el trabajo individualizado se antepone al trabajo grupal.

Aunque el RIPPPA establece que los productos académicos individuales y colectivos serán evaluados por igual, es común que las comisiones dictaminadoras califiquen los primeros con puntajes mayores, por lo que un profesor puede verse más beneficiado si trabaja individualmente. El que un profesor de tiempo completo busque anualmente alcanzar un determinado número de puntos para obtener y mantener sus estímulos ocasiona que su labor esté centrada en su trabajo personal, aun cuando la normatividad de la institución promueva el trabajo colegiado.

La búsqueda de percepciones adicionales de los profesores de tiempo parcial limita su participación académica en la CELEX. Dado que varios dividen su tiempo laboral entre la universidad y otras instituciones educativas, su participación se circunscribe al trabajo en aula y a la impartición de asesorías y talleres en el CEA. No obstante, para fortalecer su práctica educativa, cabe la posibilidad de integrarlos activamente al trabajo docente en los cursos especiales de fin de semana: el curso intensivo de dominio del inglés, el de comprensión de lectura, el diplomado y el entrenamiento para presentar el examen *TOEFL*.

Estos cursos pueden estar orientados principalmente a los profesores de tiempo parcial para compensar sus ingresos económicos. La coordinación puede relevar trimestralmente a los docentes interesados para enriquecer su práctica educativa, con lo cual ellos experimentarían la ejecución de los programas de los cursos regulares e intensivos y obtendrían percepciones económicas adicionales a su sueldo base en el interior de la universidad.

El problema emergente es la inconformidad de los profesores que han laborado en esos cursos de forma continua, sin embargo, puede ser benéfico para promover la cohesión del trabajo docente del inglés y apoyar el desarrollo académico de los profesores implicados. Es posible que la inclusión del personal académico de tiempo parcial en diversas modalidades de enseñanza fortalezca la docencia mediante la elaboración de materiales didácticos, exámenes y planes de clase, cuyos contenidos serían referencias útiles para evaluar los contenidos curriculares de los programas del idioma.

La diversificación del idioma condujo a que sólo un número reducido de profesores de tiempo completo de la CELEX participara en la planeación, el diseño, la organización y la ejecución del proyecto. En la actualidad, este modelo se vuelve a repetir con el programa intercultural, lo cual excluye a la mayoría de docentes de inglés.

Al ser un campo acotado a los profesores de tiempo completo, el diseño de proyectos se convierte en un sistema de producción de bienes culturales que impone, mantiene y reproduce funciones ideológicas, relaciones de dominación y prácticas académicas segregativas porque sus mecanismos permanecen ocultos al resto de la plantilla docente (Bourdieu, 2007c, 108; 2009a, 214-215).

Puesto que el interés del personal académico de tiempo completo de inglés ha estado enfocado a la legitimación de su profesión, se han desaprovechado los conocimientos sobre el aprendizaje de la lengua suscitados en aula. Esto ocasiona la escasa sistematización y socialización de conocimientos docentes y, por consiguiente, la dificultad de integrar la docencia con la investigación en la lengua.

Los conocimientos docentes se reducen a las experiencias anecdóticas y circunstanciales de los profesores, las cuales podrían sistematizarse si la CELEX retomara los programas de actualización docente enfocados al estudio de materias relativas al

aprendizaje de lenguas extranjeras, a la enseñanza intercultural, a las teorías del aprendizaje, a las tecnologías de la comunicación y la información, por mencionar algunas. En otras palabras, los programas de actualización para los profesores de lenguas deben ser espacios de fortalecimiento de la docencia y de sistematización de los conocimientos adquiridos de la práctica educativa en aula.

Los miembros del área de investigación se reúnen mensualmente en el ámbito del seminario permanente de actualización, donde ellos revisan y discuten el estado del conocimiento en lenguas. En cambio, el programa de actualización docente se dejó de impartir en 2000. En la década de 1990, este programa mantuvo actividades sistemáticas. A partir de la inclusión del enfoque intercultural, la actualización docente fue dejada al margen de las actividades académicas de la CELEX.

Los grados académicos a nivel posgrado de algunos profesores de inglés no son garantía de dominio absoluto del estado del conocimiento en lenguas, sin embargo, les proveen de capital cultural, económico, social y simbólico. La distinción y prestigio que les provee su capital los encauza a construir un campo académico cerrado y, en consecuencia, desfavorable para la cohesión académica del personal docente. El ingreso a la estructura de poder implica que un docente posea capital derivado del prestigio de sus grados académicos, de su producción investigativa y de su posición académica y social en el interior de la institución.

Aunque el personal académico de tiempo parcial dependiente de los ingresos económicos de la institución tiene muchas desventajas para iniciar, continuar y terminar sus estudios de posgrado, existen algunas posibilidades institucionales más o menos flexibles para hacerlo, como la elección de programas afines a lenguas extranjeras en la misma universidad, la solicitud de apoyo económico y, en el caso de ser de tiempo indeterminado, la de la licencia o permiso con goce total, parcial o sin goce de salario hasta por un año. El desconocimiento de los pocos beneficios que la universidad les otorga se debe a que ellos dedican su tiempo exclusivamente a la docencia y, por supuesto, a que anteponen sus necesidades básicas personales y familiares a su especialización.

Los conocimientos adquiridos en aula pueden sistematizarse y socializarse entre los docentes para fortalecer la práctica educativa y el seguimiento de planes y programas de

inglés. Es posible que la inclusión de los profesores de tiempo parcial a los cursos especiales, los programas de actualización docente en lenguas, la sistematización de los conocimientos y la formación del profesorado fortalezcan académicamente a la plantilla de profesores y descentralice el poder ostentado por los docentes de tiempo completo. Por todo lo anterior, se puede decir que el cambio de estatus de lenguas extranjeras está condicionado por la cohesión académica de la plantilla docente de idiomas.

4. 2 La fragmentación operativa del personal académico de inglés

El estatus del inglés como materia periférica encauza al equipo docente a una fragmentación operativa, lo cual resulta en una plantilla de profesores débil para conformarse como un cuerpo académico ante las carreras y los posgrados de la institución. Mientras la CELEX sea un apoyo académico dentro del organigrama de la UAM-I, la institución orientará su funcionamiento como la instancia administrativa que certifica conocimientos en lenguas y subestimaré las funciones académicas de sus profesores. Esto tiene como efecto la búsqueda de legitimidad académica de la materia, la cual inhibe el trabajo colaborativo entre la plantilla de profesores del idioma para el fortalecimiento de la docencia.

4. 2. 1 El obstáculo de la socialización del conocimiento docente

Dada la inminencia de la integración de lenguas extranjeras como materia curricular obligatoria en los planes y programas de estudio de las licenciaturas de ciencias sociales y humanidades de la UAM-I, el personal académico de tiempo completo de inglés reconoce la necesidad de transferir, compartir y sistematizar conocimientos pedagógicos y didácticos con el resto de la plantilla docente. Esta integración podría tener repercusiones favorables en la incorporación de los profesores de tiempo parcial como participantes activos del seminario permanente de actualización del área de investigación y en el despliegue del programa intercultural.

Sin embargo, las condiciones laborales, académicas, económicas y sociales del personal académico de inglés obstaculizan la socialización y la sistematización del conocimiento docente a corto y a mediano plazo. Debido a que la normatividad de la

institución premia las funciones universitarias por medio de distinciones y estímulos económicos, el conocimiento docente está reducido a las experiencias anecdóticas de cada profesor. Dicho de otro modo, la socialización del conocimiento docente está condicionada por la política institucional de acceso al capital cultural, económico, social y simbólico del que sólo algunos docentes pueden beneficiarse.

La diversificación del inglés y el programa académico fueron proyectos diseñados y promovidos por un equipo profesores de tiempo completo. En el interior de la institución, sus propuestas trataron de transformar la perspectiva negativa de la comunidad universitaria acerca del idioma; su interés estuvo enfocado a la legitimación académica de la materia, la cual había sido reducida al entrenamiento de habilidades lingüísticas para la comprensión de textos en inglés.

Para el personal académico de tiempo completo, la investigación ha cobrado mayor importancia porque de ella obtienen capital económico, cultural y simbólico que produce y reproduce significados sobre el carácter legítimo de la materia, aun cuando la docencia sea la función primaria y fundamental de la universidad. La legitimidad del idioma se vuelve la lucha por la imposición de significados mediante la producción investigativa.

Si bien la normatividad de la universidad establece que el personal académico realizará las funciones universitarias de docencia, de investigación y de preservación y difusión de la cultura, en el plano operativo son funciones excluyentes debido al tipo de capital simbólico que de cada una de éstas se obtiene; la investigación se sobrepone a las otras dos y la prueba está en la creación de las áreas de investigación, las cuales impulsan la formación y la actualización permanente de sus miembros. Sin embargo, esto difícilmente se proyecta a la docencia.

La distinción de la docencia y la investigación tiene sus raíces en la misma organización de la UAM, la cual corresponde a una concepción de universidad multicampus, agrupada por áreas de conocimientos, con vinculación entre la docencia y la investigación. En el interior de esta estructura, la actividad mayoritaria que se realiza es la docencia pero se carece de una organización que agrupe a los profesores.

En cambio, la investigación, que formalmente es la actividad más importante, tiene su origen en las áreas de investigación de los departamentos. Con el pronunciamiento del

Reglamento Orgánico en 1981 y las reformas sucesivas (1990, 1991 y 1996), las áreas fueron definidas como agrupamientos para la investigación, de manera que la docencia quedó al margen. Germán Álvarez Mendiola (184, 2004) demuestra que las áreas son organizaciones que fragmentan el vínculo entre enseñanza, estudio e investigación ya que escinden la docencia de la investigación y transfiere a los individuos la responsabilidad del vínculo.

Puesto que se privilegia la práctica investigativa y el conocimiento docente es dado por sentado, por consiguiente, la docencia se vuelve incuestionable en la cotidianidad de la CELEX. Ya se ha dicho que este tipo de conocimiento puede ser discutido y enriquecido a partir de líneas de trabajo donde se reflexione sistemática y temáticamente sobre la práctica educativa en aula. Cabe la posibilidad de que el potencial del conocimiento docente pueda mejorar y marcar el rumbo de la enseñanza de inglés en la UAM-I mediante el trabajo colaborativo entre pares docentes y, de esta manera, rebasar las representaciones anecdóticas y circunstanciales sobre la docencia.

La comparación de este tipo de conocimiento con el formalizado puede permitir la comprensión del contexto institucional como generador de prácticas y discursos segregativos entre la plantilla de docentes, el estudio y aplicación de técnicas de enseñanza y el aprovechamiento de la infraestructura tecnológica. La conformación de grupos de trabajo docente, orientada a la diversificación de funciones y liderazgos académicos, puede ayudar a transformar las condiciones divisorias en las que labora el personal académico de la CELEX.

El conocimiento docente es una especie de sentido práctico, donde la acción resultante no es la simple ejecución de una regla, sino que es un sistema adquirido de disposiciones académicas que permite utilizar un sinnúmero de estrategias a la infinidad de situaciones posibles en la práctica educativa (Bourdieu, 2007b, 22). La socialización de este tipo de conocimiento es obstaculizado por las bases estructurales de la institución ya que carece de una organización que reúna a los profesores para analizar la docencia. No obstante, esto no impide que la CELEX construya las condiciones internas y externas para fortalecerla.

Las internas son las relacionadas a la delegación de funciones y participación académica de la plantilla de profesores, es decir, la agenda académica y docente debe incluir la participación de todo el personal académico, explicitarles las actividades a realizar y clarificar los beneficios grupales e individuales que se puedan obtener de ellas. Se ha expuesto como ejemplo la elaboración de exámenes, actividad que implica investigar sobre diseño curricular y evaluación de aprendizajes.

Y las externas son los medios institucionales para enriquecer la práctica educativa, como la educación continua de sus profesores por medio del intercambio académico con otros centros de lenguas. Se trata de construir espacios donde se discutan temas relacionados con la pedagogía y didáctica de lenguas extranjeras, tales como psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, evaluación de aprendizajes, entre otros.

4.2.2 El perfil idóneo como capital social y simbólico

La creación de los dos perfiles de contratación, el idóneo y el mínimo deseable, responde a que varios de los docentes de inglés se formaron en disciplinas ajenas a la enseñanza del idioma, pero poseen una certificación que les permite enseñarlo. Esta distinción abre una brecha entre los miembros del personal docente, ya que al provenir de distintas carreras, surgen posturas segregativas en torno a la visión de la enseñanza de la lengua.

Las posiciones académicas de los profesores de inglés pueden cambiar de acuerdo con su disposición, de la que depende su destreza de juego para dotarse de mayor volumen de capital, y con el interés para jugar en el campo y definir su posición en el mismo, esto es, su toma de posición. La disposición es la manera de actuar en el campo que está determinada por los esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción de los docentes. Un profesor puede jugar en distintos campos, sin embargo, en todos los campos jugará desde sus mismas disposiciones (Bourdieu, 2007b, 111-112; 2009a, 155-156).

En este sentido, el perfil idóneo es sólo un mito cuando el interés en juego de los profesores de tiempo parcial ha sido posicionarse como profesor-investigador de tiempo completo, ya sea que posea un perfil idóneo o mínimo deseable. La destreza para adquirir

capital y el interés de colocarse en la estructura de poder determinan el sentido del juego para legitimarse como académico.

En el caso de la CELEX, ninguno de los profesores de inglés cuenta con el perfil idóneo y varios de ellos han trabajado como docentes de la lengua por más de treinta años. La formación en licenciatura o maestría o doctorado más la certificación del dominio y de la enseñanza del idioma han sido los factores para concursar y obtener una plaza de profesor del idioma en ambos perfiles.

Cabe añadir que algunos de los profesores con grados de maestría y doctorado han orientado su formación académica a la enseñanza del idioma, aun cuando los programas donde se formaron divergían de la pedagogía de lenguas. No obstante, sus tesis doctorales o de maestría les han servido para dos objetivos: la obtención del grado y la aplicación de sus resultados en su ámbito académico como parte de un proyecto institucional.

En la actualidad, en el caso de los profesores hablantes no nativos del inglés, los criterios de contratación requieren que su perfil sea una formación en pedagogía de lenguas más una certificación en el dominio del idioma; en el caso de que el profesor sea hablante nativo, prácticamente puede ser contratado por su idioma y, desde luego, por su formación académica. Con base en la distinción de los dos perfiles, se pueden observar las reminiscencias de un pasado donde el país carecía de programas de formación a nivel licenciatura y posgrado en la enseñanza de lenguas extranjeras y que actualmente se refleja en la escisión de la docencia y la investigación en el idioma.

En la década de 1970, los profesores formados en letras inglesas, por ejemplo, podían encauzar su futuro desempeño profesional a la enseñanza de lenguas cuando cursaban los últimos dos semestres, donde estudiaban seminarios relacionados con la pedagogía del inglés. En ese tiempo, en la UAM-I la mayoría de los profesores de lenguas eran extranjeros, quienes habían sido contratados con formación mínima de licenciatura.

Un aspecto central de la creación del perfil mínimo deseable es la contratación de profesores de otras carreras pero certificados para la enseñanza del inglés; este criterio responde al trabajo multidisciplinario como postura ideológica de la UAM, es decir, se considera que contratar profesores formados en carreras ajenas a lenguas fortalece su enseñanza.

Ya que la CELEX atiende a alumnos de ciencias sociales y humanidades, de ciencias básicas e ingeniería y de ciencias básicas de la salud, entonces, es preciso contratar profesores que respondan académicamente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso del curso de comprensión lectura en inglés, se requiere que el profesor amplíe sus conocimientos en estrategias de lectura y profundice en la retórica científica de alguna de las tres divisiones académicas de la institución.

En el caso de esta investigación, para los profesores de tiempo completo la enseñanza del inglés es vista como una profesión que forma parte de un contexto educativo integral a nivel universitario. Ellos consideran que el docente formado para la enseñanza de inglés posee el hábito de reflexionar acerca de su práctica educativa y centra su enseñanza en el aprendizaje del alumno; sin embargo, como se ha mostrado, la CELEX carece de un espacio para analizar la docencia ya que se presume que la práctica investigativa en lenguas enriquece la docencia.

Para el personal de tiempo completo, la práctica investigativa es fundamental para adquirir distinciones y estímulos, y por ende, capital simbólico que legitime la materia. En cambio, esta práctica es secundaria o insignificante para el de tiempo parcial ya que de ella no obtienen más que el reconocimiento a nivel curricular, el cual puede serles de utilidad para ser evaluados por las comisiones dictaminadoras en el caso de concursar por una plaza de medio tiempo o de tiempo completo mediante un concurso de oposición. Lo primordial para ellos es su práctica educativa en aula; debido a su posición académica en la universidad, las becas y estímulos les son restringidos, por lo que publicar y obtener puntos les resulta irrelevante.

Un docente que contara con un perfil idóneo y con la categoría de profesor-investigador de tiempo completo hipotéticamente debe centrar su investigación en algunas de las siguientes líneas: enseñanza de lenguas, psicolingüística, neurolingüística, sociolingüística, evaluación de aprendizajes, elaboración de exámenes, lingüística aplicada, tecnología educativa y culturas extranjeras. Además, él debe transferir el conocimiento investigativo a la práctica educativa en aula y puede formar parte de la gestión de la coordinación. En síntesis, el perfil idóneo debe estar enfocado a la profundización en el estudio del idioma.

Por consiguiente, los objetivos de las actividades académicas enfocadas a la transformación de la enseñanza del inglés son ambiciosas y difíciles de alcanzar puesto que la formación académica de la planta docente está en consolidación y sus actividades están centradas en la legitimación de su enseñanza con base en un modelo curricular general para lenguas, mas no en el aprendizaje de sus alumnos ni en la práctica investigativa. Y más aún, como ya se ha referido, la lógica de la institución ocasiona la exclusión y la explotación del personal académico de tiempo parcial.

La docencia es el conocimiento primordial para los profesores de inglés, ya sea que se hayan formado en una carrera afín a la pedagogía de lenguas o que estén certificados para la enseñanza del idioma. Su formación académica y su experiencia en la práctica educativa los conduce a sobrevalorar la docencia; puesto que la investigación es necesaria para legitimar la materia, sus productos se orientan a sustentar y enriquecer el programa intercultural de inglés, razón por la cual se requiere de la autorreflexión, como la propuesta de este trabajo, de conformar las historias de la enseñanza de lenguas o hasta de la abstracción pura.

4.3 La escisión conceptual y operativa del inglés

La propuesta curricular del programa de dominio del inglés establece como objetivo general lograr que el estudiante se comunique en la lengua meta con base en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, de la competencia cultural y de la metacognición, es decir, el programa de inglés abre la posibilidad de adquirir conocimientos gramaticales y competencias culturales y aprender a aprender el idioma.

El programa considera que la metodología base, *New Interchange*, y los componentes del programa, *ELLIS*, el CEA, los laboratorios y las aulas multimedia y los cursos de integración del idioma, son los medios por lo que el estudiante aprende la lengua en cada uno de los doce niveles de aprendizaje. No obstante, como se refirió en los dos capítulos anteriores, el programa de inglés es en sí el contenido temático del libro de texto, razón por la cual el aprendizaje del idioma se reduce al estudio de sus ejes temáticos en todos los niveles del programa.

La propuesta curricular propone desarrollar el aprendizaje gradual del idioma con base en estándares internacionales norteamericanos. Sin embargo, la metodología para fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la competencia cultural y el autoaprendizaje muestra inconsistencias conceptuales y operativas. Esto puede observarse en la división programática del curso de dominio.

Los cursos de integración quedaron fuera de la programación por niveles y se convirtieron en materias optativas con valor extracurricular. Estos cursos formaban parte de los tres niveles últimos de aprendizaje; después, fueron sustituidos por los contenidos temáticos de la metodología base. En particular, los cursos sobre culturas anglófonas son materias optativas para integrar el dominio del idioma.

Estos cursos proponen como objetivo consolidar el aprendizaje del inglés por medio del análisis crítico de la literatura y del cine de los países angloparlantes. Esta división programática indica que el alumno, primero, debe desarrollar sus competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua meta y, después, desplegar su competencia cultural. De esto se deduce la existencia de una escisión conceptual de lengua y cultura en la enseñanza del idioma.

Con el propósito de desvelar esta divergencia conceptual, en este apartado se describirá, primero, la noción de interlenguaje para explicitar los fundamentos teórico-metodológicos subyacentes a la enseñanza del inglés; después, se compararán las propuestas pedagógicas y didácticas de los dos enfoques predominantes en la enseñanza del idioma, el comunicativo y el intercultural y, por último, desde el punto de vista cognoscitivo, se detallarán algunos fenómenos psicológicos referentes al aprendizaje del idioma como la motivación y los procesos mentales.

Los resultados de esta investigación indican que la inconsistencia metodológica de la enseñanza del inglés está determinada por la fragmentación intelectual y operativa del personal académico. La docencia del idioma consiste en el trabajo individual de los profesores y de la manera particular en la que cada uno desarrolla el currículum multidimensional en su práctica educativa en aula. Los conocimientos docentes se reducen a conocimientos prácticos personales, circunstanciales y anecdóticos, los cuales sustituyen y modifican los contenidos del programa.

4.3.1 El aprendizaje gradual del inglés

Los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas y de lenguas extranjeras investigan empíricamente los procesos y las estructuras subyacentes a la adquisición de idiomas. En este campo, la atención de las investigaciones se centra en los cuestionamientos acerca del *interlenguaje* del alumno. Este término implica que las aproximaciones al idioma que el estudiante está aprendiendo conllevan rasgos de la lengua meta y de otras lenguas que él ya conoce, en especial de la lengua materna (Ellis, 1985, 47; Yip y Mathews, 1995, 18).

Los supuestos básicos de la teoría del interlenguaje pueden resumirse de la siguiente manera: en cualquier fase del desarrollo, el interlenguaje es distinto de la lengua materna del individuo y de la lengua que está aprendiendo; este sistema lingüístico forma series en desarrollo y aproximaciones graduales a la lengua meta y los interlenguajes formados por diferentes personas que se encuentran en la misma etapa de desarrollo del idioma coinciden en sus características generales (Wang, 2009, 31-33; Linde, 2009, 134). Por ejemplo, es común que los alumnos de niveles básicos e intermedios expresen *I have 20 years* en lugar de *I'm 20 years*, lo cual es evidencia de un sistema lingüístico en desarrollo.

Lo que caracteriza al interlenguaje son sus marcas específicas que lo identifican como un sistema tentativo para expresar una idea de acuerdo con la lengua meta, es decir, los errores o los enunciados mal formados según las normas de la gramática del idioma. Cabe distinguir los *errores sistemáticos* o de competencia, los cuales indican que el estudiante utiliza un sistema interno del lenguaje o que su competencia es transitoria, por ejemplo, la oración *It is a cheap movie* en lugar de *It is a poor movie*, y los *no sistemáticos* o de competencia, los cuales son comunes en los hablantes nativos que tienen un buen dominio de su lengua. Estas diferencias indican procesos psicolingüísticos distintos (Gutiérrez, 2005, 227).

Otra característica del interlenguaje es el fenómeno lingüístico denominado *fossilización*, término que consiste en conservar en el interlenguaje elementos, reglas y subsistemas distintos de la lengua meta, los cuales permanecen independientemente de la edad del estudiante y de la cantidad de explicación e instrucción que reciba sobre el idioma

(Selinker y Lakshmanan, 1994, 197; Alexopoulou, 2006, 24). El uso de *She have* en lugar de *She has* es un ejemplo de conservación distinto a la propiedad gramatical de la lengua.

Conocer el hecho de que el alumno utiliza un sistema de interlenguaje variable puede influir, por ejemplo, en el enfoque de enseñanza, en los objetivos y en las evaluaciones de aprendizaje, en el análisis de las producciones incorrectas de los alumnos y en respetar las características lingüísticas de los alumnos que desarrollan una lengua nueva. Es decir, examinar el fenómeno del interlenguaje conduce a la comprensión del proceso de aprendizaje del idioma y, por ende, al diseño de estrategias docentes para promover su desarrollo, corregir y evitar la fosilización de errores.

En el caso de la propuesta curricular del programa de dominio del inglés, es evidente que los niveles de aprendizaje están fundamentados en la noción de interlenguaje. En particular, las cartas descriptivas muestran los objetivos de aprendizaje y ejemplifican el uso de la lengua meta por parte del estudiante. Cada descriptor de habilidad supone el aprendizaje gradual del idioma.

En relación con la habilidad oral, los alumnos del nivel principiante básico se expresan con palabras aisladas y posiblemente con algunas frases de uso frecuente; en cambio, los alumnos del nivel avanzado conversan de manera fluida. Los descriptores indican que el desarrollo de la lengua sigue un camino lineal, pero deja al margen que el alumno desarrolla un sistema de interlenguaje variable en el proceso de aprendizaje de la lengua.

En las entrevistas se identificaron dos perspectivas opuestas en cuanto al uso de las lenguas meta y materna en el aula. Se recordará que, bajo el supuesto de que el alumno debe pensar en inglés, algunos docentes le restringen el uso del español, mientras que otros le permiten utilizarlo cuando consideran que le clarifica algún tema de aprendizaje.

En términos del discurso de las PI, el uso de las dos lenguas diverge de la noción de interlenguaje; más bien corresponde a la experiencia circunstancial adquirida por su práctica educativa. El interlenguaje es una noción teórica subyacente al programa de inglés, el cual, de acuerdo al conocimiento práctico personal de las PI, es representado como un fenómeno que debe evitarse porque interfiere en el dominio del idioma.

Para Krashen (1982, 3-4) algunas de las metodologías de enseñanza de lenguas, como *Suggestopedia* y *The Silent Way*, carecen de fundamentos teóricos consistentes, pero cuentan con visiones y observaciones basadas en las experiencias anecdóticas y circunstanciales de los profesores de idiomas, así como con introspecciones realizadas por estudiantes de lenguas, inducidas por docentes e investigadores por medio del registro de bitácoras. En este sentido, dado que las metodologías se fundamentan en lo que funciona en el aula y rara vez sobre una teoría, la enseñanza de lenguas parece carecer de sustento científico o éste es limitado.

En cambio, para Richards y Rodgers (1994, 16), las metodologías de enseñanza engloban métodos y enfoques, los cuales, en general, se centran en la eficacia de las técnicas y las estrategias para propiciar el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En particular, los métodos se entienden como el uso de técnicas que el docente implementa para promover estrategias que el estudiante individualiza para su aprendizaje, y los enfoques, como la visión teórica de lo que debe ser la educación en lenguas, de los cuales se derivan las técnicas y estrategias a utilizar en la práctica educativa.

A propósito de estas consideraciones, se puede decir que el enfoque puro no existe, es decir, los profesores cuentan con un vasto campo de conocimientos sistematizados y no sistematizados, razón por la cual cada práctica educativa en lenguas es diferente. Esto explica el predominio del conocimiento circunstancial sobre la enseñanza del inglés en el discurso de las PI, esto es, del análisis de las entrevistas, se deduce que los principios pedagógicos y didácticos del programa de dominio se transforman en la práctica educativa en aula de acuerdo al conocimiento práctico personal de los profesores de inglés. La relación docencia-investigación en lenguas sólo se establece en el discurso del programa.

De acuerdo con Krashen, la falta de teoría o de sustento científico de algunas metodologías de enseñanza explica el que los profesores de idiomas fundamenten su práctica educativa en sus experiencias circunstanciales; en cambio, para Richards y Rodgers, las metodologías implican métodos y enfoques lo cual sugiere que hay conocimientos sistematizados en la enseñanza de lenguas, incluso implícitos.

Es evidente que el discurso de las PI sustentan las opiniones del párrafo anterior; sin embargo, cuando ellas representan el uso de las lenguas meta y materna, lo hacen no sólo

como un efecto de su experiencia en aula o de su conocimiento sustentado en la teoría, sino también como parte de la puesta en marcha de los principios pedagógicos y didácticos del programa, de su formación y posición académica y de su producción investigativa. Es decir, para entender las producciones de sentido sobre el aprendizaje del inglés es necesario comprender las fuerzas del campo que las constituyen puesto que las representaciones de los docentes son parte constitutiva de las condiciones materiales.

En suma, la concepción del aprendizaje del inglés tiene sus fundamentos en las condiciones objetivas del campo del cual emanan, en el conocimiento disponible y en las representaciones de las PI. Para sustentar lo anterior, a continuación se presentan las propuestas pedagógicas y didácticas de los enfoques comunicativo e intercultural porque ambos forman parte del currículum multidimensional del programa académico. Estos enfoques permitirán explicar las representaciones de la enseñanza de la lengua y cultura metas y su escisión conceptual.

4.3.2 De la comunicación a la gramática

El enfoque comunicativo es una perspectiva de la enseñanza de idiomas, el cual se fundamenta en un modelo comunicativo del uso funcional de la lengua que busca transformarlo en un sistema instruccional; el enfoque delimita explícitamente las funciones del profesor y las del estudiante, las actividades y las técnicas desplegadas en el aula y el diseño de materiales didácticos. Su objetivo de enseñanza es desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta, esto es, la habilidad para funcionar en una dinámica de intercambio en la cual la competencia lingüística debe adaptarse al contexto comunicativo de uno o más interlocutores (Richards y Rodgers, 1994, 66; Omaggio, 2000, 4).

La propuesta pedagógica de este enfoque radica en convertir la competencia comunicativa como objetivo de enseñanza y en reconocer la interdependencia entre la lengua y la comunicación (Larsen-Freeman, 2003, 121); su propuesta didáctica es permitir que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta. Para hacerlo, requieren conocer las estructuras lingüísticas, los significados y las funciones de la lengua. Ya que resulta insuficiente que los alumnos conozcan las reglas gramaticales de la lengua meta para comunicarse, ellos deben aprender a negociar significados y a buscar sentido en un

contexto comunicativo, por consiguiente, es necesario clarificar que diversas estructuras lingüísticas pueden ser utilizadas para realizar una función y que una estructura, algunas veces, puede tener una variedad de funciones. Esto puede permitirles seleccionar la estructura más apropiada para comunicarse en un contexto social dado.

La comunicación en la lengua meta implica saber manejar el proceso de negociación de significados establecido entre los interlocutores. Debido a que la comunicación humana es un proceso interaccional, el conocimiento de las estructuras gramaticales resulta insuficiente, pero necesario para establecer un acto comunicativo. Ser capaz de comunicarse requiere más que el desarrollo de una competencia lingüística, por lo que se requiere de una competencia comunicativa (Hymes, 1972, 281), o sea, comprender el momento y las formas de decir algo a alguien como cuando sucede en los actos ilocucionarios, es decir, el sentido producido por los efectos del contexto, por la posición social de los sujetos involucrados, por el tema y por los objetivos de la comunicación.

La adquisición de la competencia comunicativa es resultado del desarrollo de habilidades lingüísticas que implica dimensiones cognitivas y conductuales. Los aspectos cognitivos constan de la elaboración de planes mentales, es decir, la representación esquemática de los significados negociados en un contexto comunicativo, los cuales se derivan del sistema de la lengua meta para crear una conducta considerada adecuada. Los aspectos conductuales constituyen la automatización de estos planes de manera que puedan ser convertidos en un desempeño fluido en tiempo real, lo cual sucede al convertir los planes en acciones.

La lengua es considerada como un sistema para la expresión de significados en el contexto de la interacción y de la comunicación humana. En otras palabras, la lengua es un medio de expresión de valores y juicios acerca de uno mismo y de los otros; un sistema semiótico que implica la interpretación de signos y símbolos propios de la lengua meta; un objeto de aprendizaje, es decir, se pueden aprender las funciones lingüísticas y comunicativas de la lengua; un aprendizaje mediante el análisis de los errores sistemáticos y no sistemáticos producidos en el interlenguaje y un campo educativo general de objetivos extralingüísticos, lo cual implica la comprensión de contextos comunicativos como el escolarizado y el social.

En la UAM-I, el componente comunicativo del programa académico se enfoca al aprendizaje lingüístico a partir de las nociones, las funciones y las actividades comunicativas e indica que los estudiantes deben identificar tanto sus propias necesidades de aprendizaje como sus recursos comunicativos, por consiguiente, cada uno puede crear un plan de aprendizaje personal, incluso implícito, con la ayuda de asesorías lingüísticas y psicopedagógicas que fomenten su desarrollo metacognitivo, es decir, aprender a aprender la lengua meta. Dicho de otro modo, la función del estudiante es la de un negociador que emerge e interactúa dentro de un grupo y dentro de las actividades de clase para que aprenda de forma independiente.

El programa también sugiere que la función del docente es la de facilitador del aprendizaje, quien puede ser un participante independiente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o un investigador y aprendiente que contribuye, en términos de apropiación de conocimientos y habilidades, al aprendizaje de los alumnos. En este ámbito, otras funciones que los docentes pueden asumir son la de analista de necesidades, la de asesor y la de coordinador del proceso grupal. La función que el profesor asuma depende en gran medida del contexto de enseñanza-aprendizaje, para lo cual necesita poseer una visión flexible de su misma práctica educativa.

De los procedimientos que guían al enfoque comunicativo, pueden señalarse los siguientes: los objetivos de enseñanza son contextualizados y sirven como una introducción para una práctica libre como el juego de roles; los temas de enseñanza son introducidos en forma de diálogos y las unidades gramaticales son aisladas para una práctica controlada que prepara el desarrollo de actividades comunicativas libres.

Para crear el escenario comunicativo, se sugiere el trabajo en parejas o en pequeños grupos entre alumnos de diversas carreras para practicar las funciones y las formas de la lengua; cuando se utiliza el libro de texto, los procedimientos metodológicos presentan, en general, la siguiente secuencia: actividades precomunicativas, que se subdividen en la presentación de vocabulario y ejercicios estructurales, y actividades comunicativas, subdivididas en ejercicios comunicativos funcionales e interaccionales.

Se ha dicho que en el curso de dominio de inglés predomina el uso del libro de texto, *New Interchange*, por ser la metodología base del programa, pero también los

profesores diseñan materiales didácticos basados en alguna actividad del libro, cuyo diseño se desconoce. Para las PI, el libro facilita la selección de ejercicios y actividades para la enseñanza-aprendizaje de las funciones y formas de la lengua a partir de sus ejes temáticos. En otras palabras, el conjunto de los ejes temáticos del libro es tomado como el programa de enseñanza del inglés y es enfocado al desarrollo de habilidades lingüísticas.

En el esquema de apreciación de la enseñanza del inglés prevalece el desarrollo de habilidades lingüísticas por medio del aprendizaje de las nociones y las funciones de la lengua. El objetivo es formar al estudiante bilingüe que interactúe en contextos sociales de habla inglesa. La función del docente puede variar de acuerdo con su visión del enfoque comunicativo. El alumno se concibe como un agente negociador y un participante activo del aprendizaje grupal.

El libro es la metodología base de la enseñanza del idioma y su uso puede promover el aprendizaje gradual del inglés; se contextualizan los temas gramaticales y éstos se aíslan para la práctica funcional que permita practicarlos en escenarios de interacción en la lengua. Los ejes temáticos del libro sustituyen al programa, lo cual reduce la enseñanza al entrenamiento de habilidades lingüísticas.

En suma, en la CELEX de la UAM-I la enseñanza centrada en el libro de texto es una práctica que ha predominado en los cursos de inglés. Esto ha ocasionado que el aprendizaje de la lengua se reduzca al de la gramática y que las habilidades oral, auditiva y escrita se dejen al margen. En la actualidad, esta herencia predomina y se reproduce aun cuando se propongan enfoques innovadores en la enseñanza de idiomas. Un cambio en la docencia de la lengua implica fomentar la profesionalización del personal académico en la materia y analizar teórica y metodológicamente los principios pedagógicos y didácticos del enfoque comunicativo aplicados a la enseñanza del inglés.

4. 3. 3 De la interculturalidad a la comunicación

Algunos autores argumentan que los beneficios adquiridos de los enfoques comunicativos provienen tanto del uso de la lengua como del proceso comunicativo y no sólo del conocimiento de las reglas gramaticales. Otros refieren que estos enfoques se

alejan del estudio de la complejidad y del desarrollo de habilidades lingüísticas, por lo que resulta necesario promover las competencias lingüística, comunicativa e intercultural.

El enfoque intercultural se sustenta en un concepto de cultura que parte del hecho de que diferentes culturas están estructuralmente relacionadas entre sí (Risager, 1998, 244-246). Este concepto implica el encuentro de culturas y, por consiguiente, la forma en la que una persona comprende y reconoce a cada una. El enfoque intercultural promueve el análisis del país del estudiante en relación con el extranjero e incluye relaciones de dominación y actitudes interculturales. Si es necesario comprender a los otros, entonces es crucial para el alumno entender dimensiones similares acerca de sí mismo (Kramsch, 2006: 251).

Michael Byram y Michael Fleming (1998, 7) muestran algunos conceptos generales e introductorios para la comprensión de la cultura y la enseñanza de lenguas. Para rebasar los límites del enfoque comunicativo, proponen el desarrollo de la competencia simbólica, esto es, el enriquecimiento de los principios de la comunicación con base en el desarrollo de la habilidad para intercambiar experiencias, visiones del mundo, conocimientos e información en contextos interculturales. Su propuesta incorpora algunas concepciones del método etnográfico para comprender la cultura meta y del teatro que implica acercar al alumno a la lengua en su contexto cultural.

La etnografía es considerada un método que permite a los estudiantes observar otros escenarios sociales y comprender el uso de la lengua meta en contextos cotidianos (Barro, Jordan y Roberts, 1998, 76; Jin y Cortazzi, 1998, 98). En este sentido, el objetivo de enseñanza implica formar al hablante intercultural, es decir, un sujeto que integre el aprendizaje lingüístico y el cultural para comunicarse y que compare la cultura meta con la materna con base en perspectivas psicológicas y sociales.

En consecuencia, al enseñar a los alumnos a comunicarse en culturas y sociedades distintas en el mundo globalizado, ellos pueden valorar la potencialidad de la educación de lenguas extranjeras. Al mostrar la dimensión cultural desde la antropología, se sugiere que la enseñanza-aprendizaje de lenguas puede desarrollarse como resultado de búsqueda y descripción densa.

La descripción densa es una noción retomada de la propuesta de Clifford Geertz (1973, 5-6) para el estudio de las culturas en antropología. Su enfoque se opone a la descripción impresionista de las teorías antropológicas estructuralistas que carecen de desarrollos conceptuales dirigidos a la comprensión de significados obtenidos en el trabajo de campo para desarrollar teoría cultural. La descripción densa apunta a un ejercicio de interpretación, comprensión, abstracción y desarrollo de conceptos teóricos fundamentados en el campo empírico. Byram y Fleming extrapolan este concepto al campo de la enseñanza intercultural para promover el desarrollo de la competencia simbólica.

Un ejemplo de esto es el programa de introducción a la etnografía para un grupo de alumnos de inglés avanzado en Europa. La experiencia de Barro, Jordan y Roberts (1998, 79) indica que debido a que la psicología y la lingüística son áreas importantes para la investigación en la enseñanza de lenguas, la antropología se ha dejado al margen. Para ellos, el método etnográfico ofrece herramientas conceptuales para construir sentido en experiencias interculturales.

Al combinar la etnografía con el movimiento de los estudios culturales, el cual se centra en el análisis de la cultura popular y de los medios de información, el resultado fue la obtención de un corpus de interpretaciones teóricas sobre la cultura escolar. En su experiencia, no se intentó que los estudiantes se volvieran especialistas en antropología, sino que ellos desarrollaran su aprendizaje en la lengua como resultado de vivir la etnografía. El uso del método se enfocó a estudiar ámbitos que les fueran relevantes en medios urbanos de Europa occidental y a ayudarles a desarrollar marcos conceptuales en lugar de asimilar la teoría derivada de la etnografía. Cabe añadir que algunos de los estudiantes eran lingüistas y recibieron un curso introductorio a la etnografía por un semestre.

El uso de las herramientas conceptuales del método etnográfico se realizó con estudiantes de nivel avanzado, quienes tuvieron un semestre de estudio sobre el método y viajaron a algunos países de Europa. Al parecer el uso de la etnografía se acota a contextos de inmersión donde el idioma es aprendido como segunda lengua y con personas capaces de comunicarse de forma fluida que sean entrenados por profesores capacitados en el método.

Por otra parte, se considera que el uso del teatro en la enseñanza de lenguas puede ser un disparador para la autorrealización del alumno y proyectarse en situaciones de la vida cotidiana; aproxima al participante a un tema por medio de su implicación emocional y lo mantiene distante debido a que el contexto es ficticio; le permite aprender una lengua extranjera con base en la riqueza y complejidad del comportamiento humano, es decir, se trata de acercar al estudiante a la lengua en su contexto cultural (Fleming, 1998, 149-154).

En este sentido, la observación de los ensayos y la representación de una obra de teatro implica improvisaciones, descripciones y varios ejercicios, lo cual representa muchas posibilidades de lograr una comprensión más profunda de la experiencia humana. Si el potencial del teatro en contextos educativos se circunscribe por una visión que concibe su uso como un equivalente de la experiencia real, entonces, representa una visión reducida de sus posibilidades, por lo que es necesario reconocer que el poder del teatro radica en que se trata de un reflejo de la realidad social (Jensen y Hermer, 1998, 178). En consecuencia, este tipo de arte provee ricas oportunidades de aprendizaje ya que descentra al alumno de su propia cultura y le permite analizar otras.

El enfoque intercultural se abre al análisis de otras manifestaciones artísticas, como la literatura, que implica el desarrollo de la imaginación literaria en los currícula de lenguas. También se sugiere el uso de materiales auténticos, es decir, aquellos que han sido elaborados para un público amplio y no para contextos educativos, como audio y videgrabaciones, documentos escritos, mapas, fotografías, diagramas y tiras cómicas. Con base en estos materiales, las actividades implican la comprensión, la discusión y la escritura en la lengua meta. El análisis de tales materiales supone una mirada crítica y, por tal motivo, los estudiantes necesitan construir conceptos para el análisis de textos más que la mera adquisición de información objetiva.

A partir del enfoque intercultural, la enseñanza del inglés pretende fomentar en los estudiantes su competencia lingüística, comunicativa e intercultural, prepararlos para la interacción con gente de culturas angloparlantes, permitirles comprender y aceptar a las personas como individuos poseedores de perspectivas, valores y comportamientos distintos y ayudarles a ver que la interculturalidad es una experiencia enriquecedora que rebasa la repetición mecánica de estructuras gramaticales.

Por otro lado, Claire Kramersch (1998, 16) discute las características privilegiadas del hablante intercultural, es decir, un sujeto capaz de reconocer la otredad y la forma en la que se reflexiona sobre la misma, y cuestiona creencias estereotipadas de docentes y alumnos de lenguas hacia hablantes nativos y no nativos. Por ejemplo, en el caso de la UAM-I, existen profesores quienes privilegian el uso de un acento británico o americano; ya que ellos aprendieron el idioma por haber vivido o estudiado en un país de habla inglesa, reproducen estas disposiciones culturales en el aula, o sea, inculcan a sus alumnos sus conocimientos y prácticas como si fueran hablantes nativos.

La propuesta de Kramersch promueve rebasar la concepción acerca del profesor del idioma como un embajador de la lengua, es decir, desmitificar que el ideal a alcanzar sea comunicarse como un hablante nativo; se piensa que estas creencias aún están enraizadas y naturalizadas en la educación de lenguas y, por lo tanto, son difíciles de eliminar. Esto da cuenta de la visión etnocentrista predominante en la enseñanza del inglés, cuando existe una diversidad cultural en el interior de cada país angloparlante.

La autora concluye que la responsabilidad del profesor debe consistir en enseñar la cultura meta tal como se manifiesta en la lengua y no como es estudiada por los científicos sociales (Kramersch, 1998: 30-31). En este sentido, el docente debe crear las condiciones para exponer a los estudiantes a los significados relacionados con el uso específico de las palabras, de manera que ellos lidien con ideas abstractas y creencias, es decir, se trata de utilizar la lengua como un medio social de interacción en la vida cotidiana.

La responsabilidad del docente es enseñar cultura en la forma en que es mediada por la lengua, o sea, el privilegio del hablante intercultural debe estar acompañado por un sentido de responsabilidad individual y personal en el uso de las palabras y en la propiedad de sus significados. En este sentido, el privilegio del hablante intercultural es eminentemente verbal. De ahí que la etnografía y el teatro sean considerados como métodos que ofrecen al estudiante una oportunidad para vincular el conocimiento cultural con su competencia comunicativa.

Sin embargo, cabe cuestionar, en términos metodológicos, la forma en la que el docente de lenguas de la UAM-I puede crear tales condiciones, ya que la bibliografía sobre

la enseñanza intercultural es inconsistente al respecto y, en términos educativos, sus resultados son discutibles.

Las discusiones acerca de las creencias y estereotipos cuestionan los supuestos que algunos profesores poseen hacia la lengua y la cultura metas, los cuales tienden a reproducirse en la práctica educativa; el enfoque intercultural promueve que los docentes se reconozcan a sí mismos como agentes pedagógicos y transmisores de cultura y que se identifiquen con el proceso de aprendizaje de sus alumnos, lo cual pretende desarticular estereotipos culturales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Lo expuesto en el párrafo anterior es debatible porque las condiciones del campo muestran que la enseñanza tradicional prevalece en la práctica educativa de lenguas, como también lo puede ser en las carreras y posgrados de la UAM-I. En otras palabras, la extrapolación y viabilidad del enfoque intercultural como una propuesta innovadora difícilmente se logrará mientras se ignoren las necesidades de aprendizaje de los alumnos, su carga académica y las condiciones laborales desfavorables de una parte del personal académico de inglés; y más aún, una proporción de estudiantes muestra desinterés por la cultura norteamericana, quienes la consideran como una manifestación hegemónica e impositiva para la llamada identidad nacional mexicana.

El enfoque intercultural tiene interés tanto en el encuentro cultural y como en las similitudes y diferencias entre los países metas y los países de los estudiantes, pero descuida las relaciones de dominación ya que presupone y entiende a cada una de las culturas como una entidad homogénea, aunque quizá social y geográficamente diversas.

Cabe añadir tres cuestionamientos más al componente cultural del programa de inglés relativos a la formación de estudiantes biculturales. La primera versa sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través de la apreciación estética de las manifestaciones culturales de la lengua meta; la segunda acerca del aprendizaje resultante de la búsqueda y descripción densa y la tercera referente al uso de la lengua como un medio de interacción social.

El programa de dominio del inglés establece como objetivo de consolidación del idioma que el alumno estudie algunas de las manifestaciones estéticas de la cultura meta

como el cine y la literatura. Teóricamente, se considera que el pensamiento crítico se desarrolla a partir de la interpretación de los significados de esas manifestaciones.

De acuerdo con el programa, el aprendizaje del componente cultural se logra por medio del estudio de las culturas anglófonas, como si en los niveles básico, intermedio y avanzado se excluyera la cultura. Cabe señalar que el programa de dominio del inglés ni aclara la selección de los materiales para el estudio de las manifestaciones artísticas ni justifica la selección de cuáles culturas anglófonas se pueden estudiar. La selección de materiales y la metodología de enseñanza son realizadas por la profesora responsable de este curso de integración, quien es hablante nativa del inglés.

Hay un argumento contradictorio en relación con el uso de la etnografía: si para el alumno es prescindible estudiar la cultura como lo hace el científico social, entonces la etnografía no es un medio de aprendizaje ya que este método posee una variedad de perspectivas que los antropólogos han desarrollado por décadas y, además, el conocimiento de la lengua es indispensable para comprender el cúmulo de significados culturales. En la CELEX, sólo una profesora de inglés está formada para realizar análisis literario, uno con conocimientos en teatro y ninguno está capacitado para extrapolar el método etnográfico en su práctica educativa en aula.

De acuerdo con el programa, el uso de la lengua como un medio social de interacción implica, primero, desarrollar las habilidades lingüísticas, después, la competencia comunicativa y, por último, la competencia simbólica. Esta última puede alcanzarse mediante el estudio crítico del cine y la literatura en inglés. Resulta controversial que la competencia simbólica pueda desarrollarse únicamente a partir de materiales filmicos y literarios.

El uso de la lengua como medio social puede estar acotado a la interacción en el aula, el cual difícilmente se extrapolará a contextos de interacción intercultural. El modelo de aprendizaje de la lengua puede quedar reducido al que se utiliza en el cine y en la literatura, pero excluye escenarios cotidianos de interacción social más amplios. Estas consideraciones son evidencias de que la cuestión metodológica del enfoque intercultural es inconsistente conceptual y operativamente.

Al comparar los principios pedagógicos y didácticos de los enfoques comunicativo e intercultural en la enseñanza del inglés, sobresalen dos posturas educativas contrapuestas: la lengua considerada como medio de comunicación instrumental versus como medio de entendimiento intercultural, donde el aprendizaje y el desarrollo de habilidades lingüísticas le suceden, en este orden, a la competencia comunicativa y a la simbólica.

En conclusión, aunque el programa de inglés propone el aprendizaje gradual del idioma, la forma de propiciarlo queda bajo la responsabilidad educativa de los profesores, quienes recurren a su conocimiento práctico personal. Se da por sentado que una vez que el alumno desarrolla las habilidades lingüísticas en el idioma, entonces, él puede consolidar la competencia comunicativa y, en consecuencia, la intercultural. La cuestión metodológica resulta ser la debilidad de la enseñanza del inglés porque no hay una reflexión teórica y metodológica sobre la docencia.

4. 3. 4 De la metacognición a la conducta

La psicología cognitiva se ocupa de la forma en la que la mente humana piensa y aprende. Se postula que el ser humano es un sujeto activo que, con el fin de resolver problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del ambiente. El aprendizaje se debe a los procesos mentales internos de los sujetos, es decir, la representación esquemática del ambiente. Por lo anterior, esta perspectiva psicológica se interesa por los procesos mentales, tales como la atención, la memoria, la sensación, la percepción y la solución de problemas y trata de comprender el modo en el que las personas acumulan y utilizan sus recuerdos y la forma en la que éstos llegan a influir en el aprendizaje (Da Silva Gomes C. y Signoret, 2005, 78-79; Coll, 2008, 57).

Es inexistente una homogeneidad en las formulaciones explicativas del paradigma cognoscitivo contemporáneo ya que sus teóricos han formulado diversos enfoques, modelos y teorías para explicar el aprendizaje y el funcionamiento psicológico humano. En particular, los teóricos de la información o del modelo cibernético establecen la analogía del cerebro con la computadora para explicar, en términos de normas y modelos, el funcionamiento de diversos aspectos del aprendizaje. Su interés está centrado en la

asimilación y en el procesamiento de información y, en consecuencia, en el modo en que actúan en relación con el aprendizaje (Coll y Onrubia, 2008, 195).

En este ámbito, la atención, la percepción y la memoria constituyen conceptos nucleares ya que, a partir de estos procesos mentales, se construyen modelos y guiones para explicar el funcionamiento de la mente humana (Rodrigo y Correa, 2008, 126-127); al hacerlo, se afirma poder predecir el tipo de procesos necesarios para que se produzca un aprendizaje significativo, esto es, aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva de la nueva información con las ideas previas de los estudiantes y, de esta manera, determinar la forma en la que ocurre cualquier falla cuando una persona muestra dificultades de aprendizaje. Desde este paradigma, el desarrollo de la comprensión conceptual y de las estrategias cognitivas de aprendizaje deben ser los objetivos centrales de la educación.

El desarrollo de la comprensión conceptual implica aprender a clasificar ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones a partir de la representación gráfica de los conceptos curriculares y de la relación semántica entre ellos (Martín y Solé, 2008, 102-104). De esto se deriva, por ejemplo, la elaboración de mapas conceptuales, los cuales permiten al estudiante representar y relacionar visualmente conceptos, categorías y proposiciones.

Las estrategias cognitivas son procedimientos que un estudiante emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. El uso de estas estrategias implica reflexiones profundas sobre el modo de emplearlas y la selección inteligente de varios recursos y capacidades cognitivas a disposición (Monereo, Pozo y Castelló, 2008, 242-243).

En este ámbito, se considera que la educación debe contribuir al desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos al enseñarles a emplear habilidades de autorregulación de aprendizaje y pensamiento y no sólo a acumular información o a manejar contenidos. Se debe procurar que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y el autoaprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje significativo es el resultado de un proceso mental sistemático y organizado que va a depender de los objetivos

de la materia, del estado emocional de los alumnos, de las estrategias del docente y del tiempo que le dedique a fomentarlo.

Conforme al programa académico, uno de los objetivos de enseñanza es fomentar los procesos mentales del alumno a partir de la presentación organizada y coherente del material instruccional; considera sus conocimientos previos para relacionarlos con el material y lograr que su aprendizaje sea significativo. Cabe resaltar que el programa carece de formulaciones explícitas sobre la metodología a seguir para fomentar los procesos mentales.

La metodología base, *New Interchange*, como ya se ha referido, es una serie instruccional del curso de dominio del inglés que presenta información organizada y coherente con estándares internacionales de aprendizaje del idioma. Ya que se carece de un seguimiento investigativo al respecto, se desconoce si la manera en la que el docente utiliza los contenidos del libro fomenta el desarrollo de aprendizajes significativos.

Por otra parte, el programa del curso considera al alumno como un ente cognoscitivo, esto es, un procesador de información activo y responsable de su propio aprendizaje, y supone que cada estudiante posee distintas maneras de aprender, pensar, procesar y emplear información. A partir de estas consideraciones, se deduce que la conducta del alumno es dirigida por la forma en la que percibe las cosas; cuando enfrenta una dificultad, se crea desequilibrio y deseo de superarla.

Cabe añadir la existencia de los factores sociales influyentes en los procesos mentales para aprender inglés en la UAM-I: grupos conformados por alumnos de diversas carreras y posgrados, el género, la diversidad de edades, la orientación laboral de cada estudiante y el número de participantes. Aunque se carece de información empírica al respecto, se puede decir que estos factores pueden promover o inhibir el procesamiento de información en el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, la violencia en las escuelas como tema de discusión en una clase puede generar el desinterés de los alumnos de ingenierías.

Las representaciones referentes al uso del libro de texto indican que puede ser utilizado como la guía de estudio del alumno y como la de la enseñanza de componentes gramaticales. En ambos casos, se puede pensar que la práctica educativa en aula puede estar centrada en cubrir cada uno de los ejercicios del libro bajo el supuesto de que su estudio

garantiza un aprendizaje gradual y significativo, aun cuando varios de sus temas difieran de los intereses de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, las entrevistas no evidencian la forma en la que ese material es utilizado para dirigir las múltiples formas de aprender la lengua meta.

En cuanto a la motivación del estudiante, las PI refieren que se puede aprovechar si se induce al estudiante a concebir la adquisición de conocimiento como un fin en sí mismo. Esto supone que el docente dedique parte de su tiempo en conocer los objetivos e intereses de aprendizaje de sus alumnos. Al hacerlo, se puede promover que cada uno busque mecanismos y formas para satisfacer su curiosidad intelectual. Es conveniente que el profesor propicie desequilibrios para que el alumno busque su equilibración y se convierta en motor sensible de su propio aprendizaje. La cuestión problemática es el tiempo que el docente dedica para conocer las necesidades de sus alumnos y motivarlos por el aprendizaje.

En la actualidad, la psicología cognitiva explica la motivación en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace por aprender y plantea que las personas están guiadas fuertemente por la metas que ellas establecen y por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas (Díaz-Barriga, 2008: 67). Sin embargo, en las entrevistas se observa que la motivación, un proceso mental delimitante de las acciones del estudiante de inglés, se clasifica en intrínseca, una tendencia natural a procurar los intereses personales y a ejercer las propias capacidades intelectuales, y extrínseca, el interés que despierta el beneficio o recompensa externa que se puede lograr al realizar una actividad, y se deja al margen varias dimensiones psicológicas relativas a este concepto.

Desde el punto de vista cognoscitivo, el papel del docente se centra en inducir los aprendizajes y comportamientos de sus alumnos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase y más allá de su carrera, y en dar significado a las tareas escolares con un fin educativo determinado, de modo tal que los alumnos desarrollen un gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. A esto se le llama motivación por el aprendizaje (Alonso y Montero, 2008, 259-267).

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo la labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación. Esto puede realizarse a través de asesorías individuales fuera del contexto del aula. En otras palabras, la motivación por el aprendizaje significativo depende en gran medida de la práctica educativa del docente. De ahí que resulte importante conocer algunos de sus factores implicados con el alumno, el docente, el contexto y la instrucción.

Los factores relacionados con el alumno pueden abarcar sus metas establecidas, su perspectiva asumida ante el estudio del idioma, sus expectativas de logro en la lengua, sus atribuciones de éxito y fracaso, sus habilidades de estudio, su planeación para enriquecer sus estudios de carrera, el automonitoreo de su aprendizaje, su manejo de la ansiedad y su autoeficacia. Por ejemplo, al inicio de un curso el docente puede explorar estas dimensiones con base en actividades de integración grupal antes de pasar a las actividades propias del aprendizaje.

Los factores relativos al profesor consisten en su actuación pedagógica, su manejo interpersonal, sus mensajes, su forma de retroalimentar a los alumnos, sus expectativas y representaciones, su modo de organización de la clase, los comportamientos que modela y la forma en que recompensa y sanciona a los estudiantes. A modo de ejemplo, la entrega del programa al inicio de un curso puede ser fundamental para presentar los objetivos, la metodología de trabajo, los materiales didácticos a utilizar, la evaluación de aprendizajes y la negociación de posibles adecuaciones al programa.

Los factores contextuales comprenden los valores y las prácticas de la comunidad educativa, el proyecto educativo y el currículum, el clima del aula y las influencias familiares y culturales. En este sentido, el docente puede guiar al alumno a relacionar los múltiples factores involucrados en el aprendizaje del idioma que, aunque no forman parte del trabajo en aula en sentido estricto, pueden obstaculizar o facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Poniendo por caso, un alumno que viva conflictos en su grupo familiar difícilmente podrá centrar su atención en su formación académica.

Y por último, los factores instruccionales consisten en la práctica de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación. Desde el diseño psicopedagógico

se puede pensar en actividades o tareas con distintos grados de dificultad para que el alumno afronte retos y él se vea a sí mismo como un sujeto capaz de solucionar problemas; y en el caso de la evaluación, más que demostrar que se adquirió información factual, se deben diseñar evaluaciones que reten al estudiante a pensar críticamente sobre un tema dado, como lo es el análisis de los errores lingüísticos derivados del interlenguaje.

La motivación por el aprendizaje del inglés depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes en el contexto del aula. En cuanto al alumno, la motivación influye en las metas que establece, la perspectiva que asume, sus expectativas de logro y las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. Cobra relevancia la actuación y los comportamientos del profesor, los mensajes que transmite a los alumnos, la manera en que organiza y conduce el curso y cada una de las clases y el enfoque que él adopta para la evaluación de los aprendizajes.

Para la psicología cognitiva es primordial que el estudiante logre desarrollar estrategias metacognoscitivas y autorregulatorias, las cuales pueden dirigir su propio proceso de aprendizaje para manejar y representar el conocimiento adquirido. La motivación por aprender depende de factores intrínsecos, de la naturaleza de la materia, de la interacción establecida por el profesor y del factores contextuales de la enseñanza.

Es evidente que la propuesta curricular del programa de dominio de inglés posee un enfoque multidimensional y mentalista, esto es, una mezcla ecléctica de fuerzas externas que actúan sobre el aprendizaje del alumno, bajo el cual se considera que para formar estudiantes bilingües y biculturales es necesario, primero, desarrollar habilidades lingüísticas encauzadas a la competencia comunicativa para, después, consolidar el dominio del idioma con base en el estudio crítico de las culturas anglófonas, lo cual puede permitir el desarrollo de la competencia intercultural.

La consideración de las fuerzas externas indica que hay reglas de aprendizaje garantizadoras del desarrollo del dominio del inglés, lo cual sugiere la existencia de un esquema conductual en la enseñanza del idioma. Esto tergiversa las disposiciones subjetivas de cada alumno, o sea, la forma en la que él aprecia y percibe el aprendizaje de la lengua. Acorde a la propuesta de esta investigación, resulta necesario analizar el sentido práctico mediante el cual el alumno aprende y desarrolla el dominio del idioma. La escisión

conceptual de lengua-cultura y la tergiversación del desarrollo metacognitivo en el discurso de las PI indica que es la debilidad metodológica de la práctica educativa en inglés.

Conclusiones del capítulo

El sentido práctico de la docencia del inglés contiene la valoración del ejercicio de una profesión y, de acuerdo con este discurso, debe ser legitimada académicamente al igual que las carreras y posgrados de la UAM-I. Desde la fundación de la UAM-I, el personal docente de lenguas fue colocado en una posición de desventaja académica en relación con las carreras de la institución. En el interior del campo, la legitimación académica, política e intelectual de la materia son los intereses en juego.

Esta legitimación provoca que las funciones de investigación se antepongan a las de docencia y preservación y difusión de la cultura. Las producciones académicas derivadas de las prácticas investigativas posibilitan que el personal académico de tiempo completo acumule capital simbólico para imponer significados relativos al inglés. Sin embargo, dado que en los campos siempre hay luchas entre desiguales, el capital de lenguas es menor en relación con las carreras y posgrados de la UAM-I por el hecho de ser una materia de apoyo académico.

El esquema de apreciación del inglés es un *habitus* históricamente constituido en el interior del campo. La CELEX como instancia de apoyo académico ha sido reducida a brindar cursos de idiomas y a certificar conocimientos en lenguas. El programa de diversificación, el programa académico y el intercultural son productos académicos mediante los cuales el personal docente de inglés intenta transformar las organizacionales de lenguas extranjeras con la institución.

En consecuencia, la legitimidad académica de la materia se ha incorporado en las disposiciones del personal académico de inglés, cuyas funciones universitarias habían sido reducidas a la instrucción de habilidades lingüísticas. Si bien el docente posee autoridad pedagógica en términos de dominio de la lengua o de comprensión de textos, carece de reconocimiento académico porque su trabajo ha sido subordinado a las carreras de la unidad.

Parte del desconocimiento de la enseñanza de inglés se debe a las reminiscencias de un pasado donde las instituciones de educación superior mexicanas carecían de programas de licenciatura y posgrado en pedagogía de lenguas, por lo que algunos profesores certificados para la enseñanza del idioma concibieron a la materia como una posibilidad de movilidad laboral, pero no académica.

En la actualidad, parte del personal académico de inglés posee el privilegio y la responsabilidad de profesor de tiempo completo, una categoría que les brinda capital cultural, económico, social y simbólico, es decir, el reconocimiento institucional de sus funciones académicas. Sin embargo, el hecho de ser profesor de inglés es un estigma ya que su capital simbólico es incomparable con el de las carreras legitimadas, esto es, la posición institucional de lenguas extranjeras como apoyo académico coloca a su personal docente en un lugar de subordinación política, académica e investigativa en el interior de la universidad.

En general, ya que el capital simbólico de lenguas extranjeras es débil en relación con las carreras y disciplinas de la unidad para volverse una entidad autónoma, entonces, se está hablando de condiciones desfavorables para permitir el desarrollo del inglés en el interior de la institución. Esto se ve reflejado en las condiciones laborales de sobreexplotación del personal académico de tiempo parcial, quienes carecen de bienes académicos para especializarse en la materia, lo cual se refleja en el despliegue del programa académico y, por ende, en la escisión de la lengua y cultura.

El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés depende del desarrollo de las habilidades lingüísticas y, una vez que esa competencia es desarrollada, entonces es posible inducir al alumno al uso del pensamiento crítico en la apreciación estética del cine y la literatura. Conceptualmente, esta propuesta niega que todo proceso de educación es, en sí mismo, una inculcación, lo cual se traduce en la imposición de las disposiciones culturales de la lengua meta como modismos, acentos, pronunciaciones, clichés y estereotipos en cualquier nivel de aprendizaje de la lengua.

En cuanto a las estrategias cognoscitivas para favorecer el aprendizaje del idioma y la metacognición, se puede decir que aparecen tergiversadas tanto en el discurso de las informantes como en el programa de dominio del inglés. Concebir al alumno como un ente

cognoscitivo significa reducirlo a una entidad que sólo utiliza mecanismos de procesamiento de la información proveniente del ambiente, cuando los procesos mentales del alumno están relacionadas con fenómenos internos como los afectos, las emociones y el estado de ánimo, y con fenómenos externos suscitados en el trabajo grupal como el diálogo, el conflicto y la negociación. La interacción humana es comunicación y todo proceso comunicativo es social, por lo tanto, es una manifestación cultural.

El interlenguaje es una noción clave para explicitar la cuestión metodológica de la enseñanza del inglés, por lo que resulta necesario sistematizar el conocimiento práctico personal derivado de la práctica educativa en aula. Más que hablar de un proceso gradual, el aprendizaje del idioma supone un proceso variable de desarrollo de habilidades, cambio de concepciones, transformación de actitudes, comportamientos y procesos mentales. El conocimiento práctico personal concibe al aprendizaje como una serie escalonada de procesos meramente gramaticales, pero deja al margen las disposiciones culturales y de aprendizaje del alumno desde los niveles básicos.

La articulación de los contenidos del programa con el análisis de las entrevistas sugiere indagar en el conocimiento pedagógico y en el práctico personal en profundidad y hacer un seguimiento para explicar la forma en la que el discurso y la práctica educativa en aula convergen y divergen. El trabajo de esta tesis se limita a evidenciar la articulación de la lógica institucional del campo con la estructura subjetiva de los profesores del inglés, es decir, el sentido práctico del trabajo docente en la materia.

REFLEXIONES FINALES: CABOS SUELTOS

En la UAM-I, la reducción del inglés como una materia de apoyo académico ocasiona que la práctica educativa en aula sea la principal función del personal docente. Esta limitación desfavorece el equilibrio de las funciones universitarias, la docencia, la investigación y la difusión y preservación de la cultura en lenguas, provoca que la oferta educativa del idioma esté enfocada al desarrollo de habilidades lingüísticas y, por ende, promueve una visión instrumental de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines de movilidad laboral y académica.

Ante este estado de cosas, los profesores de inglés han buscado legitimar la materia académica, política e intelectualmente, lo cual ha tenido favorecido la ampliación de la plantilla docente, la modificación de los programas de lenguas, el fomento de la profesionalización académica de los profesores de lenguas y el reconocimiento de su participación en la formación de la comunidad estudiantil. Sin embargo, esta búsqueda ha conllevado a que la carrera académica del profesorado de inglés gire en torno a una de las funciones universitarias: la investigación.

En el plano académico, la búsqueda de la legitimación del inglés ha permitido crear las condiciones para mejorar las funciones del personal académico. La creación del área de investigación en lenguas y culturas extranjeras y la diversificación del idioma fueron los puntalamientos para transformar el estatus de la enseñanza de lenguas, garantizar un espacio para el desarrollo de la práctica investigativa y, de esta manera, favorecer el proceso de consolidación profesional de la plantilla docente.

Políticamente, lenguas extranjeras es coordinada por la secretaría académica y por el departamento de filosofía de la unidad, cuyas jefaturas han mostrado flexibilidad para permitirle su fortalecimiento. La prueba está en el diseño y en la puesta en marcha del curso de dominio, la adquisición de infraestructura de apoyo a la docencia, la apertura de plazas para la contratación de profesores y el reconocimiento de las funciones del personal académico de lenguas en la formación de la comunidad universitaria.

En el plano intelectual, la profesionalización del personal académico de lenguas se encuentra en consolidación. La mayoría de los profesores de inglés sólo cuenta con estudios a nivel licenciatura, algunos con maestría y sólo dos con doctorado. En particular, el hecho de que los profesores de tiempo parcial tengan pocas prestaciones laborales para continuar con su formación, como el apoyo económico para estudios de posgrado y un salario insuficiente para cubrir necesidades económicas básicas, dificulta el desarrollo de su carrera académica.

Aunque los criterios de contratación docente admiten el ingreso de profesionales certificados para la enseñanza de la lengua, en la actualidad se puede observar que se busca un perfil afín al enfoque intercultural. Uno de los retos que supone la implementación del nuevo programa radica en contratar profesores quienes dominen el idioma, tengan vocación para la docencia y la investigación y promuevan elementos culturales en la lengua meta; esto también implica apoyar el desarrollo y la consolidación académica del personal de base, lo cual puede permitir el enriquecimiento de la multidisciplina que ha caracterizado a la enseñanza de lenguas. Sin embargo, esto no puede lograrse si la apertura de nuevas plazas está enfocada exclusivamente a la contratación de profesores de tiempo parcial, ya sea de tiempo determinado o indeterminado.

La situación problemática que esta investigación evidencia es el desequilibrio entre la docencia, la investigación y la difusión y la preservación de la cultura. La raíces de este problema están en las condiciones económicas, sociales y académicas de la misma institución, las cuales, en consecuencia, afectan al personal de inglés. Aunque el RIPPPA establece los criterios para tratar de equilibrar las tres funciones, la lógica de repartición de recursos desatiende al personal académico de tiempo parcial, aun cuando éste pueda realizar funciones similares a los de tiempo completo.

Paradójicamente, el capital que ofrece cada una de las funciones universitarias tergiversa la docencia al convertirla en una actividad secundaria y subordinada a la investigación ya que la distinción, el prestigio y los estímulos derivados de ésta se han vuelto capitales primarios y fundamentales para el personal académico. En otras palabras, para el profesorado las funciones universitarias se han convertido en la lucha por el poder, representado en la lucha por la imposición de significados.

La búsqueda de legitimidad académica provoca el descuido de la docencia y la prueba está en la misma creación del área de investigación y la modificación de los programas de lenguas. Por una parte, de acuerdo con la normatividad institucional, el área favorece el desarrollo académico mediante la producción y actualización de conocimientos en lenguas, pero a nivel operativo, el trabajo de este espacio no se refleja en la docencia, ya que, como se ha expuesto, el profesor de inglés realiza su trabajo en aula conforme a conocimientos circunstanciales y anecdóticos. Por otra, el diseño del programa académico y del intercultural, si bien respondió a políticas institucionales de la universidad, desestimó el análisis de necesidades de la comunidad estudiantil.

La CELEX carece de un espacio orientado exclusivamente a la docencia, el cual debe ser implementado por la misma coordinación. La información de esta investigación indica la existencia de conocimientos docentes y pedagógicos no sistematizados, aunque susceptibles de enriquecer la docencia en inglés. La producción de conocimiento en lenguas no debe ser tarea exclusiva del personal académico de tiempo completo, sino también del de tiempo parcial, cuyas experiencias pueden ser de utilidad en el seguimiento y adecuación de los programas, en la elaboración de exámenes y en la elaboración de la agenda docente.

Es evidente la existencia de factores desfavorables e inhibidores de la participación activa de los tiempos parciales, como su tiempo de contratación, su reducción al aula, su interés por la investigación y, sin duda, sus percepciones económicas. La coordinación ha descuidado su participación académica activa a pesar de que ellos, principalmente, son los ponen en funcionamiento y adecuan los contenidos curriculares del programa de inglés en todos los niveles. Rescatar sus conocimientos significaría el reconocimiento de sus funciones universitarias.

Ya que la práctica educativa se abordó tangencialmente, una serie de estudios transversales realizados por un equipo de investigación, donde se incluyera el análisis de los cursos por nivel de aprendizaje, puede brindar resultados sobre la implementación del enfoque intercultural, tales como el uso de materiales didácticos y su adecuación, la puesta en marcha de los principios pedagógicos y didácticos del enfoque, la evaluación de aprendizajes y el desarrollo del dominio de la lengua de los alumnos. En suma, se trata de

estudiar en detalle y en profundidad la puesta en marcha y el desarrollo del enfoque intercultural del inglés con objetivos y tiempos limitados.

Algunos estudios que indaguen en el esquema de apreciación de los alumnos en torno a la lengua y compararlo con el del personal académico de inglés podría arrojar resultados sobre la forma en la que los principios pedagógicos y didácticos son puestos en marcha en aula. Más que hacer un ejercicio de evaluación, un estudio de este tipo puede explicar la forma en que los alumnos y los profesores orientan esos principios en el trabajo en aula. Si se toma como axioma que todo proceso educativo es un proceso de inculcación mediante el trabajo pedagógico, entonces, se estaría observando la forma en la que los individuos construyen los significados que orientan sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El uso de otros dispositivos de producción de datos, como la observación, la entrevista en su modalidad de encuesta, semiestructurada o grupal y la etnografía, pueden enriquecer los hallazgos de esta investigación; ya que la producciones de sentido suscitadas por la entrevista tan sólo descubre un ápice la docencia en inglés en la UAM-I, entonces, resulta insuficiente para dar cuenta de los diversos terrenos de complejidad que supone la enseñanza del idioma. En consecuencia, la triangulación de distintas fuentes de producción de datos puede confirmar y clarificar los supuestos del enfoque intercultural y, por supuesto, abrir nuevos cuestionamientos encauzados a la mejora de la enseñanza de la lengua y cultura metas.

No obstante, se pueden hacer algunas consideraciones en relación con el análisis del currículum multidimensional de inglés. Desde su diseño, el programa estableció que la metodología base garantizaría el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa, lo cual se ha reducido al aprendizaje de la gramática. Esta simplificación de la enseñanza dificilmente forma estudiantes capaces de negociar significados en contextos de habla inglesa.

El uso del teatro y la etnografía en el enfoque intercultural implica que el docente esté capacitado para utilizarlos en su práctica educativa, que se familiarice con sus principios y supuestos y que elabore una metodología orientada al desarrollo de la lengua. La extrapolación de algunos métodos y disciplinas artísticas a la enseñanza de lenguas

extranjerías no es garantía de fortalecimiento de la práctica educativa y del aprendizaje de los alumnos porque para lograrlo el docente en servicio debe hacer un análisis metodológico en profundidad de su misma docencia.

La prueba está en los temas referentes al desarrollo de la metacognición, la autonomía del aprendizaje y fenómenos relacionados como la motivación y las estrategias cognitivas. En el programa se establece una visión cognoscitiva del aprendizaje del inglés, pero en el conocimiento práctico personal prevalece una visión conductual, donde se da por hecho que el alumno puede aprender ciertas reglas gramaticales del libro de texto para desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

La mejora de la enseñanza del inglés puede lograrse mediante un análisis sistemático de las propuestas pedagógicas y didácticas de los programas de idiomas. La enseñanza de la cultura se ha llevado a cabo con o sin enfoque intercultural, ya que todo proceso educativo es en sí la inculcación de una cultura y, por tanto, la imposición de un arbitrario cultural. El énfasis puesto en el aprendizaje de la cultura meta es la fortaleza de la interculturalidad; sin embargo, la forma en la cual se fomente la competencia simbólica queda en entredicho.

Sería ambicioso e irresponsable generalizar los resultados de esta investigación a otras instituciones educativas, ya que éste no fue el propósito del estudio. Por el contrario, al seleccionar el estudio de caso como estrategia de investigación, se trató estudiar la CELEX de la UAM-I en detalle y, de esta manera, focalizar la incorporación de la lógica institucional en el discurso de las PI, la cual orientan su acción, esto es, la forma en la que ellas la utilizan estratégicamente para posicionarse académicamente en el campo.

En otras palabras, se trata de una interpretación del *habitus* de las PI y su conexión con el campo para desvelar y cuestionar prácticas académicas naturalizadas que tergiversan pero, que a su vez, enriquecen el trabajo docente. Lo que esta investigación arroja son los efectos de las políticas educativas referentes a lenguas extranjeras en el caso de la UAM-I. Quizá estos efectos tengan repercusiones similares en las demás lenguas y en el resto de las unidades del UAM, pero habría que probarlo, clarificando las implicaciones investigativas.

La implicación es una noción que ayuda a establecer los ejes por los cuales se desarrolla una investigación. En el caso de este estudio, esos ejes consisten en la

autopertinencia de la investigación, la selección del campo empírico y de la muestra, el diseño las preguntas y los objetivos, el dispositivo de producción de datos, el análisis y la escritura. Dicho de otra manera, los ejes fueron distintos momentos de análisis, de conceptualización y de producción de significados.

Ya que el inglés fue una materia que estudió el investigador durante su formación profesional, y, después, fue la puerta de entrada al campo profesional y docente, entonces, los primeros cuestionamientos proyectaban las limitantes de su misma práctica educativa ante el desconocimiento de esta profesión. Si bien el campo estaba seleccionado, en principio, no sucedió así con el recorte del objeto empírico, lo cual se logró una vez que se entró al terreno y se consultó constantemente la bibliografía referente al objeto.

Otro factor que ayudó a focalizar el objeto empírico fue la posición académica del investigador en la CELEX. Mientras él realizaba el trabajo de tesis, la bibliografía especializada le abría la perspectiva del oficio de la enseñanza del inglés, es decir, el investigador aprendió a enseñar en el camino. En la misma CELEX, en su calidad de profesor de tiempo parcial y, después, de tiempo completo, él experimentó dos modalidades de enseñanza, dominio y comprensión de lectura, en diversos niveles de aprendizaje.

Los distintos posicionamientos del investigador le permitieron experimentar, por una parte, las condiciones desfavorables en las que el personal académico de tiempo parcial trabaja, es decir, el sentido de exclusión a nivel económico, académico, investigativo y docente y, por otra, los beneficios que la institución otorga a los tiempos completos.

En cuanto a la selección de la muestra, ésta se realizó mediante el diálogo con las PI. Uno de los obstáculos para la realización de la intervención fue que el investigador pertenece al personal académico de inglés, por lo que indagar en su labor significó, a su vez, cuestionarla. Resulta controversial realizar una investigación en el mismo centro donde uno labora, ya que ello puede conducir a interpretaciones segadas y a generar tensiones a nivel laboral que a corto y a mediano plazo obstaculiza el proceso de la escritura por el temor de criticar sin fundamento alguno. Como se ha referido anteriormente, el propósito de investigación radica en abrir las producciones de sentido sobre la tarea docente en inglés con la responsabilidad de defender académicamente los resultados obtenidos.

Otro de los temas relacionados con la muestra es que ésta estuvo constituida por el género femenino. Es un tema susceptible de indagación y es seguro que se trate de un organizador de la interpretación del *habitus* de las PI. Aunque la selección de la muestra no fue planteada en términos de género, habría que considerar si las apreciaciones sobre la docencia son totalmente distintas para el personal masculino cuando ellos pertenecen al mismo campo.

El diseño de las preguntas y de los objetivos de investigación abrió la posibilidad de ampliar la producción de significados, pero condujo a la dificultad de recortar los datos durante el análisis, vincularlos con la construcción del campo y distinguir las dimensiones objetivas de las subjetivas. Las preguntas y los objetivos de investigación no fueron establecidos a priori sino que constantemente se modificaron durante y después del trabajo de campo. Las tres preguntas aluden a la conexión micro-macro, es decir, la divergencia entre la estructura social y la subjetividad de las PI.

La primera pregunta supuso, en principio, indagar sobre la experiencia personal de cada PI. Al realizar las entrevistas, transcribirlas y analizarlas, las significaciones se dirigían a la sobrevaloración de la materia y a las condiciones adversas que ellas enfrentan en su labor, por lo que fue necesario adecuar la segunda pregunta que implicó detectar la lógica del campo y su relación con el discurso docente para, después, explicar su funcionamiento en el esquema de apreciación. El inglés es representada como una materia deslegitimada por la comunidad universitaria y la misma normatividad institucional sustenta esa significación.

Establecer la correspondencia conceptual entre el campo y el discurso de los agentes se logró cuando se comenzó a realizar la lectura teórica mediante la noción de *habitus*. En otras palabras, se deduce que el recorte teórico se logra hasta el momento en el que se establecen las conexiones teóricas entre los datos y el campo. El *habitus* es una noción que ayuda a pensar estratégicamente la relación micro-macro, esto es, la forma en la que las condiciones subjetivas se circunscriben a las objetivas. Además, permite comprender la capacidad de agenciamiento de las PI, quienes sostienen y pueden modificar las condiciones del campo de acuerdo a su posición académica.

En cuanto al dispositivo de producción de datos, se privilegió el discurso suscitado mediante la entrevista individual y grupal, aunque también se utilizó la observación y el análisis documental. El uso de la entrevista supone la toma de una posición política del investigador. En este sentido, se asume que el diálogo favorece el intercambio de conocimientos, el esclarecimiento de dudas y funciona como un mecanismo especular donde uno se ve reflejado en los demás, esto es, un dispositivo de intercambio de ideas y negociación de significados.

El análisis e interpretación de los datos y el proceso de la escritura son momentos analíticos donde se entretienen las producciones de sentido. Aunque se refirió que el método de la teoría fundamentada establece técnicas de análisis estandarizadas, resulta controversial reducirla solamente a eso. El análisis no se da en un vacío, por el contrario, se debe recurrir repetidamente al conocimiento disponible para construir los datos y analizarlos y, de esta forma, realizar nuevos cuestionamientos a las preguntas de investigación con base en los ejes mediante los cuales se trazaron las rutas de producción de significados. La explicitación de tales ejes está contenida en los diarios de campo, en el diario analítico, en los memorandos y en los esquemas. En otras palabras, la investigación tiene un fuerte soporte empírico fundamentado en el terreno y en los datos producidos.

El diario de campo mantuvo al investigador reflexivo y receptivo ante las interpelaciones constantes del campo, como la negociación de horarios para realizar las entrevistas y las observaciones, y, por supuesto, el tipo de preguntas elaboradas una vez que se estuvo frente a las PI. La redacción del diario analítico ayudó a simplificar cada una de las enunciaciones del discurso y a cuestionar el cauce que tomó cada una de las entrevistas; además, se identificaron códigos reiterativos que después se convirtieron en las categorías constitutivas del trabajo docente. Los esquemas y memorandos, ayudaron a establecer las relaciones conceptuales para construir la teoría fundamentada. En otras palabras, la interpretación siempre conduce al uso de la escritura como una forma de aprender sobre el objeto de estudio.

De acuerdo con el proyecto metodológico de Pierre Bourdieu, una ciencia de la sociedad debe efectuar necesariamente una doble lectura: la física, la cual permite averiguar las regularidades objetivas a las que obedecen las acciones de los agentes, y la lectura

fenomenológica, en donde la sociedad aparece como el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos concientes y alertas.

Al describir la estructura, se hizo una especie de cartografía de las posiciones de los agentes en el campo, la forma en la que se relacionan y las formas de nominar el mundo académico. En otras palabras, el campo es una idea estratégica para pensar en las posiciones de los agentes y el tipo de capital que está en juego.

El *habitus* siempre está circunscrito al campo y no puede entenderse sin éste. En consecuencia, el esquema de apreciación de la tarea docente no es una mera producción de la mente de las PI, sino que tiene su origen en las mismas condiciones estructurales del campo, esto es, se trata de un efecto de estructura institucional. El uso del *habitus* como concepto conectivo resuelve el problema epistemológico de vincular la teoría fundamentada con el las teorías existentes e identificar la lógica de la enseñanza del inglés como una práctica académica.

La importancia del estudio radica en dar cuenta sobre la forma en la que las PI construyen su realidad académica en el funcionamiento sistémico de la UAM-I. De esta manera se clarifican las condiciones institucionales en las que se puede desarrollar la enseñanza del idioma y el rumbo que puede tomar en la institución. Mejorar la enseñanza del inglés implica la comprensión de las tensiones académicas suscitadas por las funciones universitarias, por lo cual, resulta imperativo encauzarlas a la formación de la comunidad universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, Angélica (2006). "Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una perspectiva" en *Porta Linguarum*, Núm. 5, pp. 17-35.
- Alonso Tapia, Jesús e Ignacio Montero García-Celay (2008). "Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 259-283.
- Álvarez Mendiola, Germán (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de Educación Superior, Serie Investigaciones.
- Angrosino, Michael (2005). "Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy, and The Prospects for A Progressive Political Agenda" in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The Sage Book of Qualitative Research*, California, Sage Publications, pp. 695-727.
- ANUIES (2004). *Catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México.
- Ardoino, Jacques (2003). "La evaluación desgarrada: entre un balance contable y pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)" en Mario Rueda Beltrán, Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pp. 19-35.
- Barro, Ana, Shirley Jordan and Celia Roberts (1998). "Cultural Practice in Everyday Life: The Language Learner as Ethnographer" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 76-97.
- Blandón Mena, Melquiceded, Víctor A. Molina Bedoya y Elkin de Jesús Vergara Marín (2005). "Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 38, pp. 87-103.
- Borg, Simon (2003). "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do" in *Language Teaching*, Vol. 36, 2, pp. 81-109.

- Bourdieu, Pierre (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2007a). "Comprender" en Pierre Bourdieu *et al.*, *La miseria del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 527-543.
- Bourdieu, Pierre (2007b). *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2007c). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008a). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2008b). "Los campos como microcosmos relativamente autónomos" en *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 73-87.
- Bourdieu, Pierre (2009a). *El sentido práctico*, México, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2009b). *Homo academicus*, México, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2009c). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, Pierre and Loïc J. D. Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1985). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, México, Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, México, Siglo Veintiuno.
- Brailovsky, Daniel (2006). "«Hay que compartir....» Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, No. 3, pp. 1-12.
- Byram, Michael and Michael Fleming (eds.) (1998). "Introduction" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-14.
- Cedillo Nolasco, Teresa (2010). "Permite la Sala Santander la práctica y el aprendizaje de idiomas de manera vivencial" en *Semanario de la UAM. Órgano informativo de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Vol. XVI, Núm. 19, p. 4.

- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 30 de enero de 2007, de <http://www.cele.unam.mx/>
- Charmaz, Kathy (2005). "Grounded Theory in The 21st Century" in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The Sage Book of Qualitative Research*, California, Sage Publications, Inc., pp. 507-535.
- Colás Bravo, María del Pilar (1998). "Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación" en Leonor Buendía Eisman, Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández Pina, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, México, McGraw-Hill, pp. 225-249.
- Coll, César (2008). "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 29-64.
- Coll, César y Javier Onrubia (2008). "Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 189-210.
- Comas Rodríguez, Oscar Jorge (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos. El caso de la UAM*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Biblioteca de Educación Superior, Serie Investigaciones.
- Comisión de Diseño de Estrategias Generales para el Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2000). *Estrategias generales para el fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Consejo Académico de la UAM Iztapalapa (2007). *Acuerdo 279.4. Dictamen de la Comisión integrada por el Consejo Académico en su sesión 261, encargada de diseñar y proponer un programa permanente de enseñanza de lenguas extranjeras que satisfaga los requerimientos de las licenciaturas y posgrados de la Unidad Iztapalapa*, Cemanáhuac, Vol. VI (42), Núm. 19, México.
- Cruz Rodríguez, Isabel y Leticia Elizalde Lora (2004). "El pensamiento del profesor. Repercusiones en la evaluación de la docencia" en Mario Rueda Beltrán (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria)*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 263-274.
- Da Silva Gomes C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.

- De Gaujelac, Vincent (2002). "Lo irreductible social y lo irreductible psíquico" en *Perfiles Latinoamericanos*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Vol. 10, Núm. 21, pp. 49-71.
- Denzin, Norman K. and Yvonna S. Lincoln (2005). "Introduction" in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The Sage Book of Qualitative Research*, California, Sage Publications, Inc., pp. 1-32.
- Devereux, George (2008). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo Veintiuno.
- Díaz Barriga, Ángel (2000). "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos" en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación Académica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo de Cultura Económica, pp. 11-31.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2003). "Aspectos éticos de la evaluación de la docencia" en Mario Rueda Beltrán, Frida Díaz-Barriga Arceo y Mónica Díaz Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pp. 37-54.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2008). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Dictamen de la Comisión integrada por el Consejo Académico en su sesión 261, encargada de diseñar y proponer un programa permanente de enseñanza de lenguas extranjeras que satisfaga los requerimientos de las licenciaturas y posgrados de la Unidad Iztapalapa (aprobado por el Consejo Académico en la sesión 279, del 26 al 31 de enero de 2007). Recuperado el 15 de julio de 2007, de http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/programas/Programa_de_Ensenanza_de_LEx.pdf
- Elbaz, Freema (1981). "The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study" in *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, No. 1, pp. 43-71.
- ELLIS (1995). *English Language Learning and Instruction System*, Utah, American Fork, CALI, Inc.
- Ellis, Rod (1985). "Interlanguage and The 'Natural' Route of Development" in *Understanding Second Language Acquisition*, Hong Kong, Oxford University Press, pp. 42-74.

- Fleming, Michael (1998). "Cultural Awareness and Dramatic Art Forms" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 147-157.
- Flores Revilla, Ma. Teresa *et al.* (1997). *Programa Académico de Dominio de Inglés como Lengua Extranjera*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, Sección de Lenguas Extranjeras, Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Flores Revilla, Ma. Teresa; Margaret Lee Zoreda y Javier Vivaldo Lima (1995). *Programa de diversificación de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UAM Iztapalapa*, México, Documento Comisionado por Rectoría de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Fontana, Andrea and James H. Frey (2005). "The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement" in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The Sage Book of Qualitative Research*, California, Sage Publications, Inc., pp. 695-727.
- Freeman, Donald (2002). "The Hidden Side of The Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach" in *Language Teaching*, Vol. 35, No. 1, pp. 1-13.
- Freeman, Donald and Karen E. Johnson (1998). "Reconceptualizing The Knowledge-Base of Language Teacher Education" in *TESOL Quartely*, Vol. 32, No. 3, pp. 397-417.
- García, Benilde *et al.* (2004). "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia" en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, pp. 13-86.
- Geertz, Clifford (1973). "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture" in *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York, Basic Books, pp. 3-30.
- Gilbert, Jennifer, Susan Morton and Jennifer Rowley (2007). "e-Learning: The Student Experience" in *British Journal of Educational Technology*, Vol. 38, No. 4, pp. 560-573.
- Glaser, Barney G. and Anselm L. Strauss (1971). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Golombek, Paula R. (1998). "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge" in *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 3, pp. 447-464.

- Greenwood, Dayydd J. and Morten Levin (2005). "Reform of The Social Sciences and of Universities through Action Research" in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The Sage Book of Qualitative Research*, California, Sage Publications, Inc., pp. 43-64.
- Gutiérrez Quintana, Esther (2005). "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español" en *ELUA*, Núm. 19, pp. 223-242.
- Hoa Hiep, Pham (2007). "Communicative Language Teaching: Unity Within Diversity" in *ELT Journal*, Vol. 61, No. 3, pp. 193-201.
- Hymes, Dell (1972). "On communicative competence" in J. B. Pride and J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 269-293.
- Jensen, Marianne and Arno Hermer (1998). "Learning by Playing: Learning Foreign Languages through The Senses" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 178-192.
- Jin, Lixian and Martin Cortazzi (1998). "The Culture The Learner Brings: A Bridge or A Barrier?" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 98-118.
- Juárez, José Inés (2007). *Curso intensivo de comprensión de lectura en inglés*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Kramsch, Claire (1993). *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1998). "The Privilege of The Intercultural Speaker" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 16-31.
- Kramsch, Claire (2006). "From Communicative Competence to Symbolic Competence" in *The Modern Language Journal*, Vol. 90, No. 2, pp. 249-252.
- Kramsch, Claire and Anne Whiteside (2008). "Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence" in *Applied Linguistics*, Vol. 29, No. 4, pp. 645-671.
- Krashen, Stephen. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, England, Pergamon Press, Ltd.
- Larsen-Freeman, Diane (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Hong Kong, Oxford University Press.

- Lee Zoreda, Margaret (1999). "Hacia una pedagogía co-emergente, transaccional y transcultural: el cuento ultracorto de ciencia ficción en inglés" en *Antología. 10º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras*, México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 307-320.
- Lee Zoreda, Margaret *et al.* (2004). *Lenguas y culturas extranjeras: nuevo modelo curricular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Linde, Ángeles (2009). "How Polite Can You Get? A Comparative Analysis of Interlanguage Pragmatic Knowledge in Spanish and Moroccan EFL University Students" in *Porta Linguarum*, No. 12, pp. 133-147.
- Loredo Enríquez, Javier (2004). "Principios orientadores para valorar la práctica docente. Un enfoque holístico" en Mario Rueda Beltrán (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria)*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 47-61.
- Martín, Elena e Isabel Solé (2008). "El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 89-116.
- Medina Moya, José Luis, Beatriz Jarauta Borrasca y Cecilia Urquizu Sánchez (2005). "Evaluación del profesorado universitario novel" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36, No. 11, pp. 1-16.
- Monereo, Carles, Juan Ignacio Pozo y Montserrat Castelló (2008). "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 235-258.
- Muñoz San Martín, María Angélica y Juan Alberto Sanhueza Vidal (2005). "Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 38, Núm. 3, pp. 1-13.
- Omaggio Hadley, Alice (2000). *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Pozo, Juan Ignacio, Carles Monereo y Montserrat Castelló (2008). "El uso estratégico del conocimiento" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 211-233.

- Puddephatt, Antony J. (2006) "An Interview with Kathy Charmaz: On Constructing Grounded Theory" in *Qualitative Sociology Review*, Vol. II, No. 3, pp. 5-20.
- Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico*. Recuperado el 27 de julio de 2007, de <http://www.uam.mx/legislacion/>
- Richards, Jack C., Jonathan Hull and Susan Proctor (1996). *Interchange: English for International Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., Jonathan Hull and Susan Proctor (1997). *New Interchange: English for International Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Charles Lockhart (1997). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, New York, Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers (1994). *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press.
- Risager, Karen (1998). "Language Teaching and The Process of European Integration" in Michael Byram and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 242-254.
- Rodrigo, María José y Nieves Correa (2008). "Representación y procesos cognitivos" en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza, pp. 117-135.
- Rueda Beltrán, Rueda y Alma Delia Torquemada González (2004). "Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad" en Mario Rueda Beltrán (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria)*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 29-35.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sanhueza Vidal, Juan Alberto (2005). "Características de las prácticas pedagógicas con TIC y efectividad escolar en un liceo Montegrande de la Araucanía-Chile" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36, Núm. 3, pp. 1-6.
- Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere.

- Sato, Kazuyoshi and Robert C. Kleinsasser (1999). "Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings" in *Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 2, pp. 494-517.
- Selinker, Larry and Usha Lakshmanan (1994). "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle" in Susan M. Gass and Larry Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia, John Benjamin Publishing Co., pp. 197-216.
- Sharkey, Judy (2004). "ESOL Teacher's Knowledge of Context as Critical Mediator in Curriculum Development" in *TESOL Quarterly*, Vol. 38, No. 2, pp. 279-299.
- Stake, Robert E. (2005). "Qualitative Case Studies" in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, *The Sage Book of Qualitative Research*, California, Sage Publications, Inc., pp. 443-466.
- Strauss, Anselm L. and Juliet Corbin (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, California, Sage Publications, Inc.
- Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Recomendación No. DGAIR/_/2006. (2006). *Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras, recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*, México, Secretaría de Educación Pública, pp. 1-20. Recuperado el 30 de septiembre de 2007, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_0826_04
- Tabulador para ingreso y promoción del personal académico* (Aprobado por el Colegio Académico en su Sesión No. 116, celebrada los días 4, 8 y 9 de mayo de 1985). Recuperado el 27 de julio de 2007, de <http://www.uam.mx/legislacion/14/t7c1.html>
- Vélez, Gisela y Marcela Rapetti (2008). "«Algo para leer». Las elecciones de los ingresantes universitarios" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, Núm. 3, pp. 1-13.
- Vivaldo, Javier *et al.* (1999). "Análisis del perfil, intereses y prioridades de formación académica en lenguas extranjeras de los usuarios del centro de estudio autodirigido en la UAM-Iztapalapa" en *Signos Literarios y Lingüísticos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, Vol. I.2, pp. 75-99.
- Wang, Wenting (2009). "Interlanguage Theory and Emergentism: Reconciliation in Second Language Developmental Index Studies" in *English Language Teaching*, Vol. 2, No. 1, pp. 31-36.

- Watzke, John L. (2007). "Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward a Developmental Theory of Beginning Teacher Practices" in *Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 1, pp. 66-82.
- Wood, Ruth and Jean Ashfield (2008). "The Use of The Interactive Whiteboard for Creative Teaching and Learning in Literacy and Mathematics: A Case Study" in *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, No. 1, pp. 84-96.
- Yip, Virginia and Stephen Mathews (1995). "I-interlanguage and Typology: The Case of Topic-prominence" in Lynn Eubank, Larry Selinker and Michael Sharwood Smith (eds.), *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford*, Philadelphia, John Benjamin Publishing Co., pp. 17-30.

APÉNDICE A

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Introducción

Se construyó una guía de observación de clase con base en las siguientes dimensiones: *la planificación de la enseñanza y la práctica educativa dentro del aula*. Se asume que cada docente planifica su enseñanza de manera distinta aun cuando trabajen bajo el mismo programa de estudios. La estructura de una clase en aula es el resultado de los esfuerzos del profesor para coordinar el proceso instruccional de manera que pueda encauzar a sus alumnos a aprender una determinada cantidad de información en un tiempo disponible.

El docente puede llevar a cabo las siguientes actividades: selecciona bibliografía para el curso que imparte y para cada una de sus clases; implementa actividades de aprendizaje de acuerdo a los contenidos del programa; utiliza diversas técnicas para retroalimentar a sus alumnos y desarrolla estrategias para solucionar problemas en el transcurso de instrucción.

A. 1 Consideraciones generales

Mediante un escrito, el investigador solicita el apoyo de la CELEX para que se le permita realizar algunas observaciones de clase para propósitos de esta investigación. Una vez obtenido el permiso, entonces, él solicita a cinco docentes si estarían dispuestos a participar en una investigación. Se les explicita que se utilizarán dos técnicas de recolección de información: la observación de clase y la entrevista a profundidad. Al obtener su consentimiento, se les solicita su permiso para poder video grabar cada una de las intervenciones informándoles que el material de audio y video se manejará con confidencialidad, respetando su participación anónima en este trabajo. En principio, a cada uno de los docentes se les solicita la observación de cinco clases, con el propósito de que los alumnos y el docente participante se habitúen a la presencia e intromisión del observador.

A. 2 Procedimientos del observador

- **Muestras de tiempo.** El observador anota comportamientos específicos desarrollados en intervalos de tiempo específicos durante una sesión.
- **Codificación.** El observador revisa la categoría apropiada para una serie de comportamientos en el aula en cualquier momento en que éstos se presentan durante la clase.
- **Narración descriptiva.** El observador redacta un resumen de los principales eventos que ocurren durante la clase.
- **Entrevista con el docente y su clase observada.** El investigador y el docente se entrevistan después de terminado el análisis de las observaciones. El investigador sistematiza la información recabada, la expone y la discute con el docente participante.
- **El foco de atención de la observación:** la práctica educativa en aula.

A. 3 Organización de la clase: el inicio, el desarrollo y el cierre

1. **Manejo del tiempo:** Periodo de tiempo para diferentes actividades durante la clase.
2. **El desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de actividades:** las estrategias, procedimientos, patrones de interacción empleados por los estudiantes al realizar una actividad
3. **El tiempo de cada una de las actividades en una clase:** el tiempo que los estudiantes estuvieron involucrados en una actividad.
4. **Las preguntas del docente y las respuestas de los estudiantes:** los tipos de preguntas que el docente elabora durante una clase y la manera en que los alumnos la responden.
5. **El desempeño de los alumnos durante el trabajo en parejas:** la manera en que los alumnos completan una actividad en parejas, las respuestas que elaboran durante la actividad, y la lengua que usan como vía de comunicación.
6. **La interacción del grupo:** los patrones de interacción (docente-alumno y alumno-alumno) desarrollados durante la sesión.
7. **Trabajo grupal:** Los estudiantes utilizan la lengua materna o la lengua meta durante el trabajo grupal, el tiempo que los alumnos consumen durante una actividad grupal, y las dinámicas de las actividades grupales.

APÉNDICE B

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Introducción

Se diseñó una guía de entrevista en profundidad con base en la noción de pensamiento docente, la cual se caracteriza por las creencias y el proceso del pensamiento subyacentes a la acción docente en el aula. Esta noción implica indagar en dimensiones cognitivas, afectivas y la conductuales, asumiendo a priori que toda actividad llevada a cabo por el docente se fundamenta en sus mismos saberes y creencias.

B. 1 Categoría nuclear: la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en inglés

B. 1. 1 Primera subcategoría: las creencias sobre métodos de enseñanza y evaluación

1. ¿Qué significa para usted la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué significa para usted el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cómo fue su experiencia al aprender la lengua que enseña?
4. ¿Qué métodos de enseñanza trata usted de implementar en el aula?
5. ¿Qué recursos de pedagógicos utiliza usted en el aula?
6. ¿Cómo define la enseñanza efectiva en inglés?
7. ¿Cuál es su enfoque de manejo de clase?
8. ¿Cuáles cree que sean los elementos de un programa efectivo de inglés?
9. De acuerdo al programa de inglés, ¿cómo deberían ser utilizados los libros de texto y los materiales didácticos?
10. ¿Cuáles son los límites y alcances de los objetivos de instrucción del programa?
11. ¿Cómo selecciona los contenidos de aprendizaje enseñaros en aula?
12. ¿Hasta qué punto su enseñanza está basada en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos?
13. ¿Qué adecuaciones le haría al programa de inglés?

B. 1. 2 Segunda subcategoría: las actitudes hacia la enseñanza del inglés

1. ¿Cómo influyen sus propias experiencias como estudiante de inglés en su práctica educativa?
2. ¿Cómo influye su personalidad en su desempeño docente en aula?
3. ¿Qué opina sobre su propio desempeño en aula?
4. ¿Cuál es su actitud hacia la asesoría en la enseñanza del inglés?

B. 1. 3 Tercera subcategoría: la valoración de la enseñanza del inglés

1. ¿Cuál es la visión que sus alumnos tienen acerca del inglés?
2. ¿Cuál es la visión que sus alumnos tienen acerca de los hablantes nativos del idioma?
3. ¿De dónde cree que provengan esas visiones?
4. ¿Cuáles serían las cualidades de un “buen docente” de la lengua?

B. 1. 4 Cuarta subcategoría: la planificación de la enseñanza

1. ¿Cuáles son los límites y alcances de la metodología base, es decir, el libro de texto *New Interchange*?
2. ¿Cuál es su opinión acerca del programa de dominio de inglés?
3. ¿Sigue al pie de la letra los contenidos curriculares del programa académico? ¿Cómo los transfiere a los programas de curso y a sus planes de clase?
4. ¿Cómo planifica su trabajo en el aula?
5. ¿Cuáles técnicas y estrategias funcionan mejor en su trabajo en aula?
6. ¿Qué tipo de actividades y contenidos prefiere manejar en el aula de clase?
7. ¿Tiene preferencia por algún enfoque o método de enseñanza para desarrollar su enseñanza?
8. ¿Cómo retroalimenta a sus alumnos en clase?
9. ¿Qué estrategias implementa para favorecer el aprendizaje de la lengua de sus alumnos?
10. Con base en su experiencia docente en la CELEX, ¿cuáles son las mejores vías para aprender el inglés como LE?
11. ¿Qué tipo de alumnos se desempeñan mejor en sus clases?

12. ¿Qué tipo de estilos y estrategias de aprendizaje inculca a sus alumnos?
13. ¿Qué tipo de estilos y estrategias de aprendizaje evita que sus alumnos adquieran?
14. ¿Qué rol espera que sus alumnos asuman en su clase?
15. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?

B. 1. 5 Quinta subcategoría: las implicaciones del idioma fuera del contexto del aula

1. ¿Qué implicaciones tiene para sus alumnos el aprendizaje del inglés una vez que han terminado un nivel de aprendizaje, o en su caso, al aprobar satisfactoriamente los doce niveles del programa?
2. ¿Qué implicaciones puede tener el inglés para la formación académica de los alumnos?
3. ¿El dominio del inglés permite a los alumnos consultar bibliografía en la lengua meta?
4. ¿Qué tanto se involucran los alumnos en actividades académicas referentes a la enseñanza del idioma?

APÉNDICE C

GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL

México D. F. a 20 de septiembre de 2007

PRESENTE

Hago de su conocimiento que, como parte de mi formación académica en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, me encuentro en el proceso de trabajo de campo para la redacción de mi tesis que lleva por título *“La experiencia de la tarea docente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”*. Agradezco que me hayan brindado su apoyo para poder llevar a cabo con ustedes una entrevista con una duración de 60 minutos el martes 25 de septiembre de 2007 a las 10:00 hrs. Les ofrezco mi gratitud por su apertura y aceptar ayudarme en mi proceso de formación académica.

B. 1 Guía de entrevista grupal

1. ¿Cuál era la situación académica de la SELEX antes del diseño e implementación del Programa académico de dominio del inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué circunstancias institucionales propiciaron el diseño de programa académico?
3. ¿Cuáles fueron los retos que, como coordinadores, enfrentaron para diseñar e implementar el programa?
4. ¿Por qué no se diseñaron programas académicos para las demás lenguas?
5. ¿Cómo vivieron la respuesta hacia el programa académico por parte de la comunidad de la UAM-I?
6. ¿Cuáles han sido los alcances del programa académico en términos de la formación académica de los estudiantes y de la práctica docente?
7. ¿Cuál han sido sus límites?

8. ¿Cómo evaluarían su trabajo académico en el diseño, implementación y seguimiento del programa?
9. En años recientes han trabajado, y ha sido aprobado un programa para incorporar lenguas extranjeras a los programas de estudio a nivel licenciatura y posgrado con créditos UEA. ¿Qué comparaciones y contrastes encuentran en el diseño, investigación y aprobación del programa académico con el actual?
10. ¿Cuál es su opinión de este fruto de trabajo que ha perdurado, si no me equivoco, por más de 12 años?
11. ¿Qué significa para ustedes ser docentes de lenguas extranjeras?
12. ¿Cómo avizoran el futuro de la CELEX de la UAM-I?
13. ¿Qué significa para usted la CELEX de la UAM-I?

APÉNDICE D

TRANSCRIPCIÓN DE LAS OBSERVACIONES

Introducción

Se presenta el análisis de cuatro observaciones de clase con cuatro docentes de inglés en el marco del Programa Académico de Dominio de Inglés (1997; 2000). El propósito de esta apartado es mostrar las secuencias de hechos observados de la práctica educativa de las profesoras interlocutoras (PI), tales como: la organización de la clase; el manejo del tiempo por parte del docente; las estrategias, los procedimientos y los patrones de interacción empleados al asignar actividades; la comunicación establecida en el aula; y el uso de las lenguas materna y meta. A cada PI se les asignó una nomenclatura para mantener su anonimato: PI1, PI2, PI3 y PI4, respectivamente; también los nombres originales de los alumnos fueron sustituidos por seudónimos.

D. 1 Primera observación

La primera observación de clase, realizada el 19 de octubre de 2006, corresponde al grupo de dominio de inglés Nivel 1, el cual estaba conformado por veinte alumnos de la licenciatura en geografía humana.¹⁵ El programa del curso fue adaptado conforme al nivel intermedio-básico del programa académico de inglés correspondiente a las unidades 1-4 de *New Interchange 2*.¹⁶ La clase comprendió el estudio de los siguientes ejes lingüísticos: preguntas indirectas; adjetivos comparativos; *Would you prefer to.../ Would you rather....*; y el comparativo de igualdad y el comparativo de superioridad. La duración de la clase fue de ciento veinte minutos aproximadamente.

La profesora interlocutora 1 (PI1) había tenido un año de laborar en la CELEX y contaba con diez años de experiencia docente a nivel superior; posee formación académica a nivel licenciatura en pedagogía en lenguas modernas con especialidad en la enseñanza de

¹⁵ El plan de estudios de esta licenciatura presenta al inglés y francés como materias obligatorias con créditos de UEA: tres niveles de inglés y tres de francés.

¹⁶ El Nivel II corresponde a las unidades 9-16 de *New Interchange 2*; y del Nivel III, se diseñó un manual para integrar los conocimientos aprendidos en los niveles anteriores, el cual consiste en introducción a la lectura, estudio de la gramática inglesa con base en *ELLIS* y práctica comunicativa a través del *Lab Cassette* y *Video* de la serie *New Interchange 2*.

inglés para adultos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; su categoría de contratación era de profesor asociado de tiempo parcial de tiempo determinado.

D. 1. 1 Primera actividad: preguntas indirectas

Cuando la profesora llegó al salón de clase, pocos alumnos se encontraban en él. Poco a poco, cada uno ellos llegó y su ingreso al salón interrumpía la labor de la docente. La primera actividad que se realizó fue la revisión de una tarea prescrita la clase anterior, la cual consistió en convertir preguntas directas en indirectas. La profesora solicitó a algunos alumnos las respuestas correctas de cada una de las oraciones contenidas en el ejercicio y escribió en el pizarrón lo siguiente: *Do you know...; Can she speak French?*

Las respuestas que ofrecieron los alumnos no fueron correctas cuando las leyeron en voz alta ya que seguían la sintaxis de preguntas directas; los estudiantes mostraron confusión e incomprensión del tema cuando la profesora revisó el ejercicio. La revisión continuó y la profesora corrigió mientras los alumnos leían sus respuestas en voz alta.

Al finalizar la revisión, la profesora preguntó: *“Do you have any questions about yesterday’s work?”* La profesora asumió que los alumnos ejercitaron y entendieron la forma de las preguntas indirectas dado que respondieron de forma negativa. Sin embargo, al parecer algunos estudiantes no comprendieron las diferencias estructurales entre las preguntas directas e indirectas debido a que resolvieron los ejercicios de la tarea en el momento de la revisión; otros no habían comprendido el objetivo lingüístico y, en consecuencia, no supieron cómo convertir las preguntas.

La profesora no volvió a explicar el eje lingüístico porque lo había hecho con anterioridad, aunque los alumnos lo solicitaron. La profesora no preguntó si existían dudas o comentarios en torno al eje aun cuando los alumnos mostraban confusión acerca del uso de las preguntas indirectas. La revisión de la tarea tuvo una duración de alrededor de veinte minutos.

D. 1. 2 Segunda actividad: introducción al uso de comparaciones

La profesora repartió algunas fotocopias a los alumnos con la letra de una canción en inglés titulada "One" del grupo de rock pop llamado U2; al repartirlas, la profesora les indicó:

- *Teacher: Try to identify a comparison. What is the missing word?*
- *Students: ... better than...*
- *Teacher: Underline vocabulary you don't know; circle comparisons; square modal auxiliary verbs. We are going to continue with this song the next class. Personal interpretation about the song.*

Al inicio de este ejercicio, la profesora omitió brindar instrucciones. Primero permitió que los alumnos escucharan la canción y se familiarizaran con la letra, para después indicarles que tenían que completar los espacios vacíos e identificar el uso de comparativos. La duración de la actividad fue de alrededor de treinta minutos.

D. 1. 3 Tercera actividad: *Would you rather ...; Would you prefer to ...*

Antes de iniciar con el eje lingüístico de comparaciones, la profesora indujo a los alumnos a que identificaran, en términos de positivo o negativo, el significado y la connotación de sentido de algunos adjetivos presentes en el libro de texto para evaluar y comparar casas o departamentos.

- *Teacher: Open your workbook on page 16. Let's revise positive and negative meanings. When a house or an apartment is bright, its meaning is...*
- *Students: Positive.*
- *Teacher: Convenient?*

La profesora leía en voz alta la lista de adjetivos, mientras los alumnos repetían en coro su connotación. Al parecer, los alumnos no comprendían el significado de algunas de esas palabras o, en su caso, no vinculaban el significado con la descripción física de un inmueble; ante esto, la profesora les preguntó acerca de sus intereses en las cualidades de un inmueble:

- *Teacher: When you are looking for a house or an apartment, what do you look for? When we are talking about our house, what do you like to talk?*

– Student: *A happy house.*

– Teacher: *A happy house...? A pretty house!*

Una vez presentado el vocabulario, la profesora indicó a los alumnos revisar la explicación gramatical del libro, la cual se centraba en comparaciones, escribiendo dos expresiones incompletas en el pizarrón: *Would you prefer to...; Would you rather....*

Después de que los alumnos revisaron el contenido gramatical, la profesora les pidió contestar el ejercicio en parejas; la docente monitoreó la actividad mientras cada par leía el contenido del libro en voz alta. La profesora asumió que los alumnos comprendían el uso del vocabulario presentado y situó su significado en describir lo positivo o negativo de casas o departamentos; no brindó más explicaciones al respecto; las preguntas que planteaba, al parecer, no despertaban interés en varios alumnos; quizá se debió a que la mayoría de ellos no estaban interesados en algunos temas, como comprar una casa, cuando sus prioridades en esos momentos pudieron haber sido otras.

La profesora inició esta actividad con el uso de preguntas con *would you rather* y *would you prefer to* como una forma de introducir comparaciones con adjetivos y sustantivos, usando el comparativo de igualdad *as... as* y el comparativo de superioridad *as... than*. Los alumnos centraron su atención en el uso de las preguntas y su estructura gramatical, prestando poca atención al uso de los comparativos. La docente contextualizó el significado de las comparaciones en una situación hipotética donde ellos tuvieran que expresar sus preferencias al comprar una casa o un departamento donde vivir. La actividad duró cerca de cuarenta minutos.

D. 1. 4 Cuarta actividad: *Evaluations and Comparisons*

La profesora comenzó a introducir el eje lingüístico que se encontraba prescrito en el libro de texto: el uso de evaluaciones y comparaciones. La introducción de este eje comenzó con la presentación de adjetivos presentes en una unidad del libro; la profesora encendió el audio e indicó a los alumnos escuchar la pronunciación de cada una de las palabras para después repetir las al unísono. La profesora les indicó repetir cada término cinco veces, demandándoles claridad y fluidez. Al término, la profesora preguntó: “*Can you check the photos? What are the characteristics of the apartments?*”

Los alumnos comenzaron a resolver el ejercicio; algunos de forma individual, y otros, en parejas. La profesora monitoreó la actividad mientras ellos resolvían el ejercicio; varios necesitaron ayuda de la docente quien, en su momento, accedió a explicarles acercándose a algunas parejas y alumnos, expresándose en inglés. La profesora les recordó que estaban trabajando con adjetivos, revisados al inicio de la clase.

– *Teacher: Did you compare the sentences with your classmates? You are going to change the sense of the sentences.*

La profesora refirió que el significado de las oraciones del ejercicio debía mantenerse y sólo tenían que parafrasearse, conservando el mismo significado mediante el uso del comparativo de igualdad y del comparativo de superioridad. Al revisar los ejercicios, la profesora solicitaba cada una de las respuestas dirigiéndose a todo el grupo, por lo que la mayoría respondía al mismo tiempo. Al finalizar la revisión, la profesora comenzó a organizar tríos para iniciar otra actividad: describir los aspectos convenientes y los inconvenientes de sus propias casas o departamentos.

– *Teacher: You are going to talk about your own homes. Where do you live? You are going to talk about the convenience or inconvenience about your house or apartment, and the reason why you love your spaces.*

Durante el diálogo establecido en cada uno de los tríos, la profesora monitoreaba la actividad y facilitó que los alumnos se expresaran en inglés. Al dialogar, los alumnos se comunicaban en español la mayor parte del tiempo; sin embargo, estaban involucrados en la tarea y trataban de utilizar la lengua meta para expresar sus opiniones, evaluar y comparar sus casas o departamentos. Para ayudarles, la profesora escribió la siguiente expresión en el pizarrón: *Where do you live?* Después, preguntó:

– *Teacher: What are the reasons why you don't like your houses or apartments?*

El propósito de esta actividad fue introducir a los alumnos al uso de comparaciones y evaluaciones con adjetivos y sustantivos. Hay que hacer notar que la profesora no revisó ni retroalimentó a sus alumnos en la práctica de este ejercicio lingüístico; la actividad estuvo enfocada a resolver los ejercicios del libro en un tiempo determinado. Esta última actividad tuvo una duración aproximada de cuarenta minutos.

D. 1. 5 Crítica

El inicio de la clase estuvo marcada por la impuntualidad de los alumnos, lo cual tuvo como consecuencia que la profesora interrumpiera sus explicaciones y los alumnos se distrajeran. A su vez, se utilizó tiempo de la sesión para que los alumnos resolvieran y, luego, la docente revisara la tarea dejada la clase anterior. La duración de cada una de las actividades realizadas no fue dirigida sistemáticamente, por ejemplo, la profesora dedicó alrededor de cuarenta minutos al punto principal de la clase: evaluaciones y comparaciones.

En esta sesión se realizaron tres actividades enfocadas al aprendizaje de comparaciones y evaluaciones: la identificación de comparativos a través de una canción; el uso de las preguntas para hablar sobre preferencias y la práctica del eje lingüístico principal de la unidad del libro de texto.

Las habilidades a desarrollar fueron comparar y evaluar las características de inmuebles a través del uso del comparativo de igualdad y del comparativo de superioridad. De acuerdo al programa, los alumnos ya debían utilizar funcionalmente el uso de adjetivos calificativos, comparativos y superlativos, de manera que pudieran comparar algunas características de sus casas y/o departamentos. Sin embargo, dado que el sentido y significado del vocabulario era desconocido para los estudiantes, resultó problemático centrarse en el eje lingüístico.

Los procedimientos para explicar la gramática y resolver ejercicios para reforzar el conocimiento de los alumnos establecieron una interacción mecánica de pregunta-respuesta (*mechanical drill*) entre la profesora y los estudiantes; sin embargo, éstos no respondían utilizando las estructuras gramaticales. Las preguntas de la docente propiciaban respuestas de sí o no, pero no inducía a los alumnos al manejo funcional del idioma inglés. El trabajo individual, en parejas o en pequeños grupos ocasionaba que los estudiantes se comunicaran en la lengua materna, aun cuando la profesora se expresara en la lengua meta y les sugiriera utilizarla.

El desconocimiento de vocabulario de los alumnos, sus habilidades y competencias lingüísticas poco desarrolladas de acuerdo al nivel, su impuntualidad y la conducción de la clase son problemas identificados en esta sesión. En conclusión, la docente se centró en el desarrollo de habilidades lingüísticas; aunque ella intentó acercar la actividad a la

cotidianidad de los alumnos, el eje lingüístico no fue orientado hacia temas relevantes para ellos, es decir, dado que no hubo extrapolación del tema a la realidad, entonces, la significatividad del aprendizaje no fue lograda.

D. 2 Segunda observación

La segunda observación corresponde a un grupo de dominio de inglés Nivel 8 de los cursos regulares, realizada el 16 de octubre de 2006. El grupo estuvo constituido por doce alumnos provenientes de las tres divisiones de la UAM-I; la clase comprendió la lectura y análisis del Capítulo I de la versión simplificada de la novela *1984* de George Orwell.

La formación académica de la profesora interlocutora 2 (PI2) es la enseñanza del inglés, egresada de la Escuela Normal Superior de México y posee una maestría en políticas públicas por el CIDE. A la fecha de la observación, la profesora contaba con veintisiete años de experiencia docente a nivel medio superior y superior. Su categoría de contratación es de profesor de tiempo completo.

D. 2. 1 Primera actividad: elaboración y revisión de la tarea

La profesora comenzó con la revisión de la tarea que prescribió una clase anterior; preguntó si había sido elaborada y los alumnos respondieron de forma negativa, por lo que les otorgó tres minutos para poder realizarla. La tarea consistió en lo siguiente: se habían dictado dos oraciones en español, las cuales tenían que ser identificadas en inglés en las hojas de trabajo. Al término de los tres minutos, la profesora preguntó si las oraciones en español habían sido identificadas en inglés; los alumnos asintieron.

La profesora solicitó a un alumno que leyera en voz alta una de las oraciones e indicó al grupo que estuviera atento a su pronunciación. Cuando el estudiante terminó de leer la oración en voz alta, la profesora le cuestionó si identificó sus errores; acto seguido, preguntó al grupo si había identificado problemas de pronunciación, lo cual le permitió realizar un par de correcciones.

La profesora solicitó la participación de otro alumno con la segunda oración identificada. Al terminar la lectura en voz alta, la profesora le preguntó si había identificado sus propios errores de pronunciación; tanto el estudiante como el resto del grupo no identificaron errores; la profesora identificó tres en los términos *clever* y *persuade us*, por lo que modeló la pronunciación para corregir al alumno participante.

La profesora solicitó a otra alumna leer en voz alta la misma oración. Al término, la profesora le preguntó – “*Do you consider you have problems... any problem in your*

pronunciation?” – Algunos alumnos respondieron que la lectura en voz alta fue muy lenta por parte de la participante (*too slow*); la profesora corrigió y mostró dónde estuvo el error “*explain us* (linking sounds)”, “*whole* (wh).”

Al término de esta actividad, la profesora preguntó al grupo si comprendían y estaban familiarizados con las ideas referidas en las oraciones identificadas, en particular, con los conceptos de equidad y justicia social – “*Do you understand these ideas? Are you familiarized with these ideas?*”–; los alumnos guardaron silencio, mostrándose pensativos. La duración de esta actividad fue de 30 minutos.

D. 2. 2 Segunda actividad: lectura en voz alta de un capítulo de la novela

La profesora solicitó a sus alumnos que leyeran en voz alta el Capítulo I de la novela; indicó reunirse en grupos de tres o cuatro personas y sugirió organizarse en la participación de cada integrante y su tiempo de lectura. Se enfatizó no traducir al español el contenido del texto. La profesora monitoreó el desarrollo de la actividad, cuya duración fue de alrededor de diez minutos, propiciando la participación libre de los alumnos durante la actividad.

Al terminar la lectura en voz alta, la profesora preguntó a los alumnos si sabían el propósito del capítulo –“*What is the book doing? Describing...? Describing the context...?*”–; les solicitó identificar y escribir el propósito del capítulo. Para ayudarles, sugirió ubicar nombres propios, preguntando cómo era posible reconocerlos, a lo que los estudiantes respondieron que era a partir de las letras mayúsculas; esto les condujo a identificar a cada uno de los personajes mencionados de este capítulo.

Transcurridos unos minutos, la profesora volvió a preguntar a los alumnos cuál era el propósito de la primera página del capítulo leído, dándoles pistas –“*Describing?... describing the context?*”–. La profesora otorgó tres minutos para que cada estudiante leyera individualmente la primera página del capítulo para comprender el contexto; al monitorear la actividad, la profesora les preguntó si había tomado nota –“*Did you take notes? If it is for pleasure, it's OK! But, it is supposed to take notes.*”–; los alumnos respondieron de forma negativa; la profesora otorgó diez minutos para leer y tomar notas; para ayudarles, la

profesora escribió la siguiente cláusula en el pizarrón: "*The first page is about...*"; sugiriéndoles se dieran tiempo para usar su imaginación.

Pasado el tiempo, la profesora volvió a preguntar acerca del tema de la primera página del Capítulo I –"*What is the first page about?*"– Los alumnos no respondían, mostrándose pensativos; de pronto, uno de ellos refirió que la primera página presentaba al personaje principal de la novela; otro refirió que la página describía el escenario. La profesora explicó que el capítulo presentaba algunos personajes de la novela, pero también lugares, mediante lo cual se muestra el contexto de la novela.

Cuando el ejercicio terminó, la profesora indicó a los alumnos que continuaran con la lectura en voz alta del capítulo completo en grupos de tres o cuatro participantes. La profesora les permitió leer de forma libre; ella se centró en monitorear la actividad y asistirlos cuando lo requerían o en el momento que detectaba problemas de pronunciación.

Después de la lectura en voz alta en pequeños grupos, la profesora indicó a los alumnos que respondieran a las preguntas de un ejercicio de la hoja de trabajo que acompañaba al libro. Mientras la profesora monitoreaba la actividad, un equipo se comunicaba en la lengua materna y consultaba el significado del contenido del primer capítulo para verificar su comprensión.

Transcurridos diez minutos, la profesora detectó que el grupo tenía dificultad en resolver el ejercicio y verificó si las instrucciones fueron entendidas: –"*What do you suppose you have been doing? It is supposed to analyze the main ideas in order to understand...*"– La profesora interrumpió su opinión porque se percató que las instrucciones no se comprendieron. La profesora las explicó; repitió y asignó las preguntas para que los alumnos respondieran el ejercicio: –"*What does Winston feel about? What does Winston feel about writing a diary? What does he feel about ... girl? What does he feel about O'Bryan? What words imply future tense? What does he feel about the telescreen in his room?*"– La profesora indicó buscar palabras clave, adjetivos y oraciones para poder responderlas.

Cuando el grupo resolvía el ejercicio, la profesora asistió a un alumno que mostraba dificultades para comprender la información del capítulo; utilizó su expresión corporal para facilitarle el significado del texto. Después de asistir al alumno, se levantó de su asiento y

se dirigió al grupo: –“*All the answers have to be inferred! You have to discover the meaning “between lines!”*”–

Después de diez minutos, la profesora se dispuso a revisar las respuestas de los alumnos. – “*When you give the answer, give your opinion where it is.*”– Para indicar qué pregunta se respondería, la profesora sólo enunció algunos tópicos para guiar las respuestas de las preguntas antes mencionadas, por ejemplo:

- *Teacher: Writing a diary.*
- *Student 1: Page three, paragraph four.*
- *Teacher: Read the piece of information, then give us your explanation.*
- *Student 1: He was feared.*
- *Teacher: Is he comfortable or uncomfortable?*
- *Student 1: Uncomfortable.*

La profesora invirtió alrededor de veinte minutos para que los alumnos contestaran las preguntas; aunque pudieron responder el ejercicio de forma adecuada, la profesora propició la participación de los estudiantes que mejor habían comprendido el contenido del ejercicio y, así, revisar y concluir el ejercicio. Aunque la docente trató de establecer un diálogo, la actividad se convirtió en la revisión mecánica de pregunta-respuesta (*mechanical drill*).

D. 2. 3 Crítica

La revisión de la tarea marcó el inicio de esta sesión; dado que los alumnos no la habían elaborado, la profesora les otorgó algunos minutos para realizarla en clase. El tiempo para hacerla fue establecido por la docente, pero este no era suficiente debido a que los alumnos no comprendieron las instrucciones y carecían de estrategias para resolver los ejercicios, por ejemplo, para extraer la inferencia textual. Hasta los treinta minutos de la clase, la docente instruyó a los alumnos a analizar las ideas principales para entender el contenido del capítulo de la novela, en consecuencia, les condujo a releer el texto y consumir tiempo.

Las preguntas de la profesora suscitaban repeticiones mecánicas de las respuestas de los alumnos. Un primer ejemplo pudo observarse cuando la profesora les pidió leer en voz

alta las oraciones identificadas para revisar y corregir su pronunciación en inglés, siendo la secuencia para corregir la siguiente: autocorrección, corrección por pares y corrección por la docente; la profesora acentuó la pronunciación adecuada tanto de sonidos vinculados como aislados. Otro ejemplo de repetición mecánica pudo observarse en la última actividad realizada, cuando la profesora proporcionó algunos tópicos y preguntas generativas en un ejercicio de pregunta-respuesta; esto permitió identificar la atmósfera creada por el autor de la novela, pero no condujo a una construcción reflexiva de significados.

En este nivel, los alumnos mostraron dificultad para comunicarse en la lengua meta; cuando trataban de compartir opiniones o consultarse entre ellos cuando trabajaron en pequeños grupos, pudo observarse que utilizaban el español para hacerlo. Cabe preguntar si ellos no eran capaces de comunicarse de manera fluida en cuestiones cotidianas, como pedir y compartir información, o no comprendían el contenido de las hojas de trabajo, las preguntas de la profesora y sus indicaciones. En momentos guardaban silencio, el cual pudo deberse a su reflexión y abstracción, requisitos para organizar la información en el plano del pensamiento para poder expresarlo en el discurso oral.

En síntesis, el análisis de esta clase conduce a resaltar que la práctica educativa estuvo centrada en la lectura de un capítulo de la novela, pero la forma de conducir las actividades y resolver los ejercicios prescritos por la profesora distaron mucho de construir significados reflexivamente; la tarea se convirtió en una práctica mecánica de pregunta-respuesta.

D. 3 Tercera observación

La tercera observación corresponde a un grupo de dominio del inglés Nivel 11 de los cursos regulares, realizada el 18 de octubre de 2007. El grupo estuvo constituido por seis participantes provenientes de las tres divisiones de la UAM-I; la clase comprendió la ejercitación de cláusulas relativas, el uso de la voz pasiva y la lectura en voz alta del Capítulo 6 de la versión simplificada de la novela *Little Women* de Margaret Atwood.

La profesora interlocutora 3 (PI3) poseía diez años de experiencia docente en la enseñanza del inglés al momento de la observación; su formación académica es en licenciatura en administración por la UAM-I; se certificó como profesora de inglés a través de un diplomado para enseñar la lengua en la CELEX de UPIICSA; cuenta con una maestría en administración de la educación. Su categoría de contratación es la de técnico académico de tiempo completo.

D. 3. 1 Primera actividad: *-en verbs*

La clase comenzó con la revisión de una tarea asignada al grupo una clase anterior, la cual consistió en responder algunos ejercicios gramaticales: convertir algunos adjetivos en verbos al agregarles el sufijo *-en*. En voz alta, la profesora leyó las instrucciones contenidas en el libro de trabajo.

– *Student 1: They need to be sharpened.*

– *Teacher: Yes, they need to be sharpened. These screws on the glasses are too loose. They need to be... Sofia!*

– *Student 2: They need to be sharpened.*

– *Teacher: We have pictures, and we have words. This jacket is too short. Look at number two. These screws on these glasses are too loose. They need to be tightened.*

La profesora revisó la tarea asignada una clase anterior; ella comenzó leyendo las instrucciones y los ejemplos para, después, preguntar a los alumnos las respuestas correctas de los ejercicios correspondientes en una secuencia mecánica de pregunta-respuesta (*mechanical drill*). En ocasiones, todos trataban de responder, y en otras, la profesora

preguntaba a algunos de los participantes. Esta actividad, la cual incluyó la revisión de la tarea, duró alrededor de veinte minutos.

D. 3. 2 Segunda Actividad: cláusulas relativas

Al término de la revisión de la tarea, la profesora orientó la clase al estudio de cláusulas relativas; para los alumnos de este nivel, el tema no era nuevo. La actividad se condujo tanto en identificar y corregir errores como en consolidar el uso funcional de este tipo de cláusulas siguiendo un ejercicio mecánico.

– *Teacher:* *Do you remember relative clauses? We are going to do an exercise about relative clauses. Before revising this activity, let me explain you. Look at this: (she writes on the board) "Use relative clauses to give definitions"*

1. *an architect is a person who...*
2. *a table...*
3. *Las Vegas...*
4. *Alexander Graham Bell...*

– *Teacher:* *How do you complete this? 1. An architect is a person who designs structures / makes structures / builds houses, buildings... The idea is we complete the relative clauses with a verb and a complement. A table is a piece of furniture that/which... you can use a passive voice.*

– *Students:* *... is needed to eat/*

– *Teacher:* *Any other idea about the table?*

Este ejercicio duró alrededor de quince minutos debido a que la profesora trató que los alumnos de recordaran la forma de este elemento lingüístico, lo cual, a su vez, sirvió como introducción a su práctica oral a través de un juego.

D. 3. 3 Tercera actividad: *Game: "What am I, Who am I, Where am I"*

La profesora estableció las reglas del juego; indicó a los alumnos que se agruparan en tríos, por lo que sólo se conformaron dos equipos. El ejercicio tenía como objetivo la práctica oral de la estructura de las cláusulas relativas.

– *Teacher: Sit together. We're going to practice. Don't forget the relative clauses.*
(Giving some cards to the students) *You don't look the card of your partner.*

La profesora ejemplificó el desarrollo de la actividad, la cual consistía en brindar pistas a los compañeros para que infirieran el contenido de la tarjeta usando cláusulas relativas; si el participante acertaba correctamente, se le entregaba la tarjeta correspondiente; el ganador sería aquél que poseyera más tarjetas al final del juego. Ella monitoreó la actividad de cada equipo, centrando su atención en el que se mostraba más participativo. Mientras los dos equipos realizaban la actividad, la profesora escribía algunas oraciones en voz activa en el pizarrón. La profesora no estableció el tiempo de duración del juego, el cual se prolongó alrededor de veinte minutos.

D. 3. 4 Cuarta actividad: *Change from Active to Passive Voice*

Una vez terminado el juego, la profesora volvió a las oraciones en voz activa que había escrito en el pizarrón:

1. *People grow rice in India.*
2. *Someone made this table in 1734.*
3. *Peter stole my purse.*
4. *Pat came here two months ago.*
5. *Is Professor Rivers teaching that course this semester?*
6. *My sister has studied strange plants for many years.*

– *Teacher: Do you remember passive voice?*

– *Students: Yes... no...*

– *Teacher: Could you change these into passive voice?*

La profesora explicó los elementos que aparecen en una oración escrita en voz pasiva. También, clarificó la importancia de identificar el sujeto, el objeto y el sujeto que lleva a cabo la acción. El ejercicio fue resuelto de forma grupal.

– *Rice is grown in India (by people).*

– *Teacher: In this case, it is unnecessary to mention who does the action, because we know that people grow rice.*

En inglés, la profesora explicó la omisión del sujeto de la acción en el uso de la voz pasiva, indicando que a veces asumimos quién es el que la lleva a cabo. Para cambiar una oración de voz activa a voz pasiva, la profesora refirió que el sujeto de la acción de la voz activa se coloca después de la preposición *by*, o, en su caso, se puede omitir; el sujeto de la voz pasiva es el objeto que estaba en la voz activa. Enfatizó la forma de la frase verbal en la voz pasiva: el núcleo es un verbo en pasado participio y el auxiliar *be* debe concordar con el tiempo verbal de la voz activa.

– *My purse was stolen by Peter.*

– *Teacher: It is important to know who stole my purse.*

Después de transformar algunas oraciones escritas en el pizarrón de voz activa a voz pasiva, la profesora presentó a los alumnos la explicación gramatical contenida en el libro de texto leyéndola en voz alta. Luego, la docente les indicó realizar el ejercicio para practicar la estructura de la voz pasiva usando preposiciones que marcan causa; ejemplificó la forma de resolver la actividad con el primer ejercicio. No retomó el contexto en el cual las oraciones estaban ubicadas, siendo el tema de la unidad la contaminación ambiental. Una vez presentado el ejemplo, la profesora permitió a los alumnos trabajar solos; ellos utilizaron entre diez y quince minutos en resolver el ejercicio.

Durante el ejercicio, los estudiantes centraron su labor de forma individual; algunas veces se consultaban entre ellos; la interacción se volvió más vívida cuando habían resuelto varios de los ejercicios ya que les sirvió para comparar sus respuestas; por su parte, la profesora no monitoreó la actividad, manteniéndose sentada en su lugar frente al escritorio. Una vez pasados dieciséis minutos, la profesora se dispuso a revisar las respuestas de los alumnos; en general, ellos respondieron el ejercicio de forma adecuada; la revisión sólo se centró en confirmar la comprensión y el uso de la estructura de la voz pasiva y de las preposiciones de causa.

D. 3. 5 Quinta actividad: lectura en voz alta

La profesora indicó a los alumnos tomar las fotocopias que habían obtenido de la novela simplificada en inglés "*Little Women*"; como tarea, se indicó leer los Capítulos 4 y 5; en esta sesión leyeron el Capítulo 6 en voz alta. Aclaradas las indicaciones, la profesora

asignó a cada uno de los alumnos uno de los personajes del capítulo como si fuesen los protagonistas de la obra. Mientras los alumnos leían en voz alta, la profesora monitoreaba la actividad. La sesión terminó con esta lectura, sin hacer comentarios acerca de ésta ni de las actividades realizadas durante esta sesión.

D. 3. 6 Crítica

El primer ejercicio fue utilizado para introducir los elementos de la voz pasiva y preposiciones de causa; la profesora propició que los alumnos dedujeran cómo transformar las oraciones en voz activa a voz pasiva. Se pudo observar que la actividad se centró sólo en un ejercicio para poder practicar, comprender y confirmar conocimiento de esta estructura lingüística. La profesora no introdujo el contexto en cual la estructura gramatical cobraba significado; fue un ejercicio de encontrar la respuesta correcta.

A su vez, las cláusulas relativas fueron tratadas de forma superficial y sólo desde la función retórica que coadyuva a la categoría de definición. De la misma manera que el ejercicio anterior, la profesora no contextualizó el uso de las cláusulas relativas; además, cuando los alumnos realizaron la práctica comunicativa de este eje, no fueron supervisados por la docente.

En estas dos actividades, la profesora utilizó un método inductivo de enseñanza para después explicar cada componente lingüístico y, en consecuencia, permitir que los alumnos resolvieran un ejercicio; esto ocasionó que ellos utilizaran tanto el pensamiento deductivo al identificar patrones lingüísticos recurrentes como sus conocimientos adquiridos para resolver el ejercicio. Sin embargo, habría que cuestionar la ausencia del contexto para la comprensión significativa de la gramática.

En cuanto a la lectura en voz alta, se dejó de lado el significado del contexto, así como a la revisión de la pronunciación en cada uno de los participantes. No obstante, fue de llamar la atención que los alumnos estaban atentos a la secuencia y al orden en el que los personajes aparecían en la trama de la novela, lo cual indicaría que comprendían el significado de las unidades de discurso así como el sentido del capítulo leído. Sin embargo, no hubo ni análisis temático ni del discurso de los personajes del capítulo.

En suma, esta clase se caracterizó por la revisión de la gramática presente en el libro de texto y la lectura en voz alta del capítulo de una novela simplificada; los contenidos no fueron extrapolados al ámbito cotidiano de los alumnos, por consiguiente, el aprendizaje significativo no fue logrado.

D. 4 Cuarta observación

La cuarta clase observada corresponde a un grupo constituido por alumnos del posgrado en estudios sociales, realizada el 25 de octubre de 2006. La clase comprendió el uso funcional de los adverbios de secuencia; la elaboración de recetas de cocina fue el contexto para el uso de este eje lingüístico.¹⁷

La profesora interlocutora 4 (PI4) es ingeniera química por la UNAM; se certificó como profesora del idioma inglés en una institución privada, Harmon Hall. Al tiempo de la observación, contaba con siete años de experiencia docente en inglés a nivel medio superior y superior. Su categoría de contratación era de profesor asociado de tiempo parcial de tiempo determinado.

D. 4. 1 Actividad: Adverbios de secuencia

La profesora introdujo el uso de los adverbios de secuencia; comenzó con un tono amable, directo, tratando de establecer el contexto para estudiar el uso del eje gramatical, expresando que tenía una celebración especial y necesitaba preparar un pastel, por lo que solicitó ayuda del grupo para poder prepararlo. Los alumnos mencionaron algunos de los ingredientes necesarios para elaborarlo, lo cual les permitió familiarizarse con el uso del vocabulario utilizado en esta clase. Al preguntarles acerca de los ingredientes a utilizar, referían las cantidades que pensaban eran las adecuadas; en algunas ocasiones, al tener problemas para expresarse de forma fluida, la profesora los auxiliaba.

– *Teacher: So, we continue. I have a special celebration tomorrow, and I have to prepare a cake... and that's the problem, I have never prepared a cake. Can you help me? Who can help me?*

– *Students: Eggs.*

– *T: OK. Eggs... How much milk?*

– *S: Milk.*

– *T: Sugar*

¹⁷ El programa académico de dominio del inglés fue adecuado de forma similar al de la licenciatura en geografía humana. Este grupo tenía como requisito la comprensión de textos académicos en inglés; debido a que varios alumnos no cumplían con éste, la coordinación del posgrado les había ofrecido como opción cursar y aprobar el dominio del inglés, o en su caso, aprobar el examen de requisito para su titulación, razón por la cual varios alumnos aceptaron la oferta de dominio.

– S: *Butter.*

Una vez que la profesora estableció el contexto y los alumnos se habían familiarizado con el vocabulario a emplear, ella se remitió al uso de algunos verbos presentados en el libro de texto; preguntó a los estudiantes si tenían algún problema en comprender el significado de los verbos usuales en las recetas de cocina. Para la elaboración del pastel, la docente les preguntó cuáles verbos podrían utilizarse para explicar el procedimiento de elaboración; los alumnos hicieron algunas sugerencias:

– T: *We can use the verbs that we have on page 24 of Student's book. Here we have some verbs. No problems with the verbs? Boiled... no problem? Steam. No problem. Which other verbs can we use?*

– S: *Bake, stir.*

– T: *When I put some sugar on my coffee, "I stir..."*

– S: *Milk.*

Una vez que los alumnos se familiarizaron con el vocabulario y algunos adverbios, la profesora les sugirió que comenzaran a utilizarlos sin mayor explicación, con lo cual propició su uso de forma deductiva; incluso, algunos estudiantes comenzaron a utilizar ciertas expresiones que no estaban en el libro de texto, lo cual indicaba que comprendían el objetivo de la clase:

– S: *We have to start with first.*

– T: *Yes. First, then, next, after that, before, finally.*

– S: *Before?*

– T: *Before...? Yes, we can use "before" if I forget something.*

– S: *At the same time.*

– T: *At the same time... Ah! It's possible. So, first?*

La profesora comenzó a explicar el uso adecuado de ciertas expresiones que algunos alumnos desconocían la manera de utilizarlas; ella tuvo que explicar el uso de los verbos en la forma imperativa, los cuales carecen de sujeto explícito; dado que su explicación fue clara y los estudiantes la comprendieron, no tuvo que clarificar en detalle este elemento gramatical.

Cuando los alumnos habían terminado de describir la elaboración del pastel, la profesora los indujo a identificar las palabras que fueron utilizando para marcar el proceso; ellos creyeron que se trataba de verbos, pero la docente corrigió y aclaró que eran adverbios de secuencia, término tomado del libro de texto.

Una vez identificado el eje gramatical, la profesora indicó a los alumnos resolver un ejercicio presentado en el libro para reforzar su aprendizaje. El ejercicio consistió en ordenar la secuencia del proceso de preparación de brochetas. Los alumnos respondieron el ejercicio usando como modelo el ejercicio que habían elaborado con la profesora; terminaron de resolver el ejercicio después de cinco minutos, por lo que la profesora se volvió a la revisión del ejercicio; para hacerlo, los organizó en parejas:.

– T: *Have you finished? OK, number one...*

– S: *Marinated.*

– T: *Number two.*

– S: *Put the vegetables...*

En estas dos últimas actividades, la profesora monitoreaba mientras los alumnos resolvían los ejercicios; la docente, al parecer, había identificado que ellos habían comprendido el uso y el significado de los adverbios de secuencia; en contraste, hubo dificultades al resolver el ejercicio en función tanto del contexto del ejercicio como del conocimiento que los alumnos tenían acerca del proceso de preparación de brochetas:

– T: *Ah, yes. There's a disagreement in the order, and I agree with Sonia. First, put the charcoal in the barbecue and light it.*

– S: *Yes, always.*

– S1: *Not necessarily...*

La profesora comenzó a revisar junto con los alumnos el vocabulario contenido en el libro de texto; el significado de ese vocabulario fue vinculado con algunos verbos utilizados para cocinar alimentos. Una vez que se comprendió el uso de los adverbios de secuencia, se presentó el léxico relacionado con la cocina:

– S: *What's an eggplant?*

– T: *It's a vegetable that is black and like an egg... I do not like... like a big egg. I don't know the name in Spanish.*

– S: *Berenjena.*

La profesora preguntó si podían usar recetas de cocina referidas en la actividad; al expresarse, utilizó un discurso que invitaba a establecer una interacción coloquial:

– T: *Can you boil bananas?*

– S: *No!!!*

– T: *When you want to prepare a special meal, you can follow the steps in English.*

– S: *Ah, OK!*

Introducido el contexto, el vocabulario, el eje lingüístico y el uso de los imperativos, la profesora condujo la clase a reforzar la comprensión auditiva con base en el audio del libro de texto. El contexto del audio consistía en la receta utilizada por un cantante famoso a nivel internacional. Al reproducir el audio por primera vez, la docente trató que los alumnos captaran el contexto del audio e identificaran de qué receta de comida se trataba (comprensión auditiva para obtener la idea central). Después, reprodujo el audio por segunda vez y solicitó que identificaran la receta y los ingredientes. La profesora detenía el audio al término de cada oración, de manera que los alumnos pudieran identificar con claridad cada uno de los ingredientes y el procedimiento de preparación:

– T: *Do you know Elvis Presley? Does everybody know Elvis Presley?*

– S: *Yes.*

– T: *Here we have a special recipe; something that Elvis Presley used.*

–The teacher plays the audio; students keep their books closed–

– T: *What's the...*

– S: *Banana sandwich!*

– T: *Not only banana sandwich... with peanut butter. Have you ever eaten a banana sandwich? Check this recipe and tell me if it is different from yours. First, ingredients.*

Una vez que los alumnos escucharon toda la receta en partes, la profesora les sugirió abrir el libro de texto y escuchar y leer simultáneamente; esto permitió que los alumnos identificaran y comprendieran la receta del audio.

Una vez terminada la práctica auditiva, la docente indicó una actividad de escritura que consistió en elaborar la receta para un desayuno, una comida y una cena para la

celebración especial de la profesora. Los alumnos fueron organizados en tres subgrupos, de manera que cada uno se avocara a la redacción de cada una de las recetas; la comunicación al interior de cada subgrupo era español. La docente monitoreó la actividad, expresándose en la lengua meta.

Cuando los subgrupos concluyeron la redacción de sus recetas, la profesora les sugirió que las expusieran frente al grupo. Las comidas pertenecían a la cocina mexicana, pero con instrucciones en inglés. Los estudiantes se involucraron en la actividad y sus ideas eran expuestas en la lengua meta. Con la realización de este ejercicio de escritura se dio por concluida la clase.

D. 4. 2 Crítica

El eje lingüístico de esta clase fue la presentación de los adverbios de secuencia. El contexto para presentarlo fue la elaboración de recetas de cocina. Los materiales didácticos utilizados fueron el pizarrón, el libro de texto y un audio. La profesora situó la clase en un contexto de la vida cotidiana, como lo es la elaboración de un pastel para un evento especial, por lo que los alumnos pudieron familiarizarse con el vocabulario, el modo de preparación y los ingredientes a necesitar; el conocimiento lingüístico fue reforzado a través de la práctica oral, auditiva y escrita. El tiempo para la elaboración de los ejercicios fue dirigido por la profesora.

Antes de presentar y explicar el eje lingüístico, la profesora situó el contexto en el cual se desarrolló la sesión; en este inicio, la profesora presentó el léxico a utilizar y algunas frases verbales en su forma imperativa. El brindar de un corpus léxico permitió que los alumnos lo utilizarán durante la elaboración de ejercicios. La interacción que se daba entre los alumnos y la profesora era cordial, directo; varios alumnos sólo expresaban frases pero no oraciones completas para comunicarse en la lengua meta; la profesora daba indicaciones y explicaciones claras al grupo.

Se identificaron dos formas de comunicación durante la clase: docente-grupo, donde la profesora utilizó su exposición para involucrar a cada uno de los alumnos en la elaboración de un pastel, preguntando, sugiriendo, brindándoles vocabulario e inducirlos a

la tarea; y el trabajo subgrupal, donde los alumnos se organizaron para redactar recetas para tres comidas.

El trabajo cooperativo resultante mostró que el objetivo se había logrado dado que los alumnos utilizaron el léxico y el eje gramatical presentados y reforzados. La profesora siempre se dirigió a sus alumnos utilizando la lengua meta, invitándoles a que también lo hicieran; sin embargo, en el trabajo subgrupal, los estudiantes se comunicaban en la lengua materna. No obstante, los alumnos lograron utilizar el eje lingüístico de forma funcional.

Conclusiones sobre las observaciones

El inicio de las cuatro clases observadas estuvieron marcadas por la impuntualidad de los alumnos y la revisión de la tarea prescrita una sesión anterior. Mientras que la impuntualidad ocasionó que cada clase comenzará con retraso y se interrumpiera el desarrollo de la sesión de forma constante debido a la entrada de los alumnos al salón, la revisión de las tareas consumió mucho tiempo ya que los estudiantes no la habían realizado o no habían comprendido las instrucciones.

En las primeras tres observaciones, los objetivos no fueron claros y no se hicieron explícitos al inicio de la sesión, causando que los alumnos trabajaran sin metas fijas para alcanzar el objetivo de las clases; además, en estos casos, el manejo del tiempo no fue delimitado. En contraste, en el caso de la profesora PI4, la aclaración de los objetivos y el tiempo condujo a los alumnos a comprender el eje lingüístico y ejercitarlo con éxito.

En la solución de los ejercicios, las docentes tendían a establecer un práctica mecánica de pregunta-respuesta para confirmar que los alumnos habían respondido de forma adecuada a los ejercicios; además, se revisaba de forma superficial los contenidos gramaticales en clase. Sólo en el caso del grupo de la PI4, se logró que los alumnos utilizaran el eje lingüístico de manera funcional.

Fue común encontrar en las clases observadas tres formas de trabajo: individual, subgrupal y en parejas. Sólo en el caso de la profesora PI4 se explicó la pertinencia de trabajar en estas modalidades, lo cual es importante para establecer un clima de confianza y realizar las tareas asignadas. En estas modalidades de trabajo, los alumnos tendían a

comunicarse en la lengua materna; sólo utilizaban la lengua meta cuando la profesora se dirigía a ellos.

Lo que se hace evidente en estas observaciones es la dificultad de organización del tiempo. Los objetivos específicos se cumplieron sólo en la clase en que se estudiaron los adverbios de secuencia; en cambio, no se alcanzaron en las clases donde se abordaron tanto la comprensión de la lengua como en las de literatura-lengua-cultura.

En las clases comunicativas, la fonología fue tratada de forma superficial; no se abordó en detalle la fluidez, el ritmo y el estrés; la semántica que debió haberse tratado al inicio de la clase o no se realizaba o se dejaba a la mitad de la sesión; la explicación de la sintaxis de los ejes gramaticales se centró sólo en la solución de los ejercicios, pero no había clarificaciones explícitas y el análisis morfológico no sucedió en cada una de las sesiones.

En el caso de las clases de literatura, la PI la utilizó para practicar la fluidez oral de los alumnos; la fonología fue abordada a través de la lectura en voz alta de una novela en su versión simplificada; aunque se solicitó que los compañeros de clase corrigieran al compañero que leía en turno, esto sólo se hizo al nivel del estrés y fluidez o, en su caso, no se corregía. La identificación de los personajes, los escenarios y los sentires del sujeto formaron parte de dos clases; sin embargo, los alumnos no tuvieron el tiempo de pensar y discutir sobre la relación de esas dimensiones para comprender el contexto donde la obra se desarrolla.

En estas sesiones, el estudiante difícilmente extrapolaba los temas revisados a su vida cotidiana y no se daba una construcción reflexiva de significados. Las profesoras tenían la mirada centrada la revisión de los contenidos del libro de texto, lo cual hacía que la revisión de los ejes gramaticales y la elaboración de ejercicios fuese de forma superficial. Esto indica que la práctica educativa de tres de las docentes se caracteriza por la improvisación constante de objetivos, metas, estrategias, técnicas, manejo de tiempo y explicaciones. En conclusión, los alumnos eran encauzados a prácticas mecanizadas que en poco o nada se relacionan con el desarrollo metacognitivo, la competencia comunicativa y el uso del pensamiento crítico para estudiar a una novela y construir significados reflexivamente y cuyo contenido pudiese ser extrapolado a la vida cotidiana del estudiante.

APÉNDICE E

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

E. 1 Primera entrevista

Entrevista realizada el 2 de junio de 2006 en la CELEX de la UAM-I.

Entrevistador: Profesora, ¿Dónde se formó académicamente?

Profesora interlocutora 1: En la BUAP. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

E: ¿Cómo se llama el programa en el que se formó?

PI1: Licenciatura en Lenguas Modernas. En la formación de profesor con especialidad inglés. Soy pedagoga.

E: Me imagino que existen varias líneas, no solamente inglés.

PI1: Sí.

E: Han de contar con varios idiomas.

PI1: Inglés, francés son las bases, y no se qué mas lenguas implementaron *ahorita*. Inglés y francés son como bases.

E: ¿Cuántos años dura el programa?

PI1: Cinco años.

E: ¿Cinco años? ¿Por qué tantos años?

PI1: Pues es para licenciatura.

E: ¿Sí?

PI1: Normal.

E: Pero, bueno, el promedio de la formación en licenciatura es de cuatro años.

PI1: No, son cinco años. Son cuatro semestres de tronco común y tu formación.

E: Ah, ya...

PI1: Y al último tu especialidad.

E: Cuatro semestres de tronco común, ¿dos de especialidad?

PI1: Mmm...

E: ¿Y después?

PI1: La formación. Al final, en el último año tienes que decidir a qué nivel vas a enseñar, entonces te mandan a prácticas, te mandan a todos los niveles, desde *kindergarden* hasta universidad; ya cuando tú decides en qué rama te vas a especializar, entonces ya tomas tus diplomados o tu enseñanza ya a ese nivel, enseñanza infantil, enseñanza primaria, enseñanza secundaria y adolescentes y adultos, que es el nivel medio superior y superior.

E: Ese dato no lo tenía. Es decir, en cuatro trimestres te formaste teóricamente, todo el bagaje teórico-metodológico para la enseñanza de lenguas.

PI1: De hecho tu enseñanza base es en español, el tronco común, en donde te dan metodología, pedagogía, historia, literatura, son en español. A partir del cuarto semestre muchas de esas materias se repiten pero todas te las dan en inglés, todas tus materias son en inglés, pedagogía, metodología, historia, literatura. A partir de allí, ya todas tus materias son en inglés y, generalmente, todo te lo dan profesores extranjeros.

E: ¿Americanos, europeos?

PI1: De los dos. En la BUAP hay un acuerdo por el que nos traen profesores británicos, de hecho, están los diplomados de la casa inglesa. En la casa inglesa son de intercambio, son alumnos o son profesores que vienen de intercambio de Inglaterra. Entonces, allí la enseñanza es totalmente europea, en la casa inglesa. En tu formación de lenguas modernas hay americanos y hay británicos.

E: ¡Qué interesante! Entonces la BUAP tiene relaciones abiertas a otras instituciones.

PI1: De hecho, muchos de los alumnos se van a estudiar su carrera, un semestre de su carrera se van a estudiar a Estados Unidos, por eso es muy importante.

E: ¿Usted viajó?

PI1: No.

E: Toda la formación la hizo aquí.

PI1: Sí.

E: ¿Existe otro programa similar al que se imparte en la BUAP en cuanto a pedagogía o enseñanza de lenguas?

PI1: No. De hecho, la que inició todo este tipo de currícula fue la Universidad Veracruzana, en Xalapa. Es un sistema excelente, yo creo que es uno de los mejores del país.

E: ¿Cuánta gente había en su generación?

PI1: Éramos bastantes. Seríamos como, ¡ay!, estaba el grupo "E", en matutino; y en vespertino, creo que estaba el "C". De cincuenta cada grupo.

E: Pues un promedio de 100, 120. Pues sí, bastantes. ¿Solamente era gente de Puebla la que ingresaba a ese programa o llegaba gente de otros programas?

PI1: No, llegaban de Chiapas, Veracruz, de Cancún, y venían de intercambio de Inglaterra a la universidad.

E: ¿Ellos por qué venían?

PI1: Por el contrato que tenían con la universidad. Estudiantes de aquí nos íbamos a estudiar a algunas escuelas de Inglaterra y ellos venían acá a estudiar algunas de las materias porque ellos venían con la enseñanza de español y francés.

E: La lengua meta era distinta.

PI1: Había una gran relación. De hecho, en relaciones internacionales está "X". Él es de Inglaterra y trabaja para la BUAP directamente. Nuestra pedagogía está totalmente ligada a la enseñanza en inglés con las dos fases: inglés británico e inglés americano. Nos revolvíamos totalmente.

E: ¿Por qué?

PI1: Porque ya no distinguimos entre... yo no tengo una gran diferencia entre lo que es el inglés americano y el inglés británico. Aunque los estudiantes desarrollan el inglés, el acento que desarrollan es británico.

E: ¿Y eso cómo lo ve ahora ya trabajando?

PI1: Ya trabajando me di cuenta cuando, yo terminando de trabajar la carrera, este, me contrataron inmediatamente en tronco común. Es muy diferente el sistema. Todas las carreras, absolutamente todas, tienen inglés y francés y tienen tres oportunidades de pasar el idioma. Si no pasan el idioma los sacan de la carrera, los dan de baja de la carrera. Tiene mucho peso en la carrera, el idioma. Y en comunicación, por ejemplo, en economía deben de llevar forzosamente los dos idiomas, tanto inglés como francés como idioma base.

E: ¿Por qué te interesó la enseñanza de lenguas... del inglés?

PI1: Porque era una carrera corta. Cuando yo ingresé, era de tres años y medio. Al semestre de que yo ingresé, se modificó el programa y se hizo de diez semestres, cinco años.

E: ¿No hubo otro motivo para enfocarse en la enseñanza del inglés?

PII: Se relacionaba con lo que yo quería. Me gustaba diseño, diseño gráfico. Me gusta psicología y, bueno, esas son las dos materias que más me agradan, y relaciones internacionales. Las tres materias que más me agradan están incluidas en la enseñanza del inglés. Tienes diseño de material, tienes análisis de los alumnos, aplicas toda tu metodología, hay un análisis muy amplio porque no solamente entras a dar clases a un salón de "X" nivel; y es la misma metodología o mismo sistema o las mismas técnicas que vas a aplicar en otro salón, en otro horario, con otro número de alumnos, no vas a aplicar exactamente lo mismo. Tienes que, primero, analizar qué tipo de estudiantes tienes, cuál es su estatus social, cuál es su edad, cuáles son sus intereses para mantenerlos interesados en la misma clase. No nada más es llegar y decir: "Esta es mi clase y la voy a dar". Necesitas también ser afin, necesitas desarrollarte afin al tipo de interés que tiene el alumno o, bueno, la mayoría de los alumnos, el estándar de tu clase. ¡Estoy aplicando todo lo que a mí me gusta en la vida!

E: ¿Y recuerdas el momento al llegar, me refiero al ingresar ya como estudiante a esta licenciatura?

PII: ¿Que sí la recuerdo?

E: ¿Cómo lo viviste?

PII: Eh... ¡Hace tantos años!

E: Hace tantos años.

PII: Para empezar, llegué a vivir a Puebla sola. Ingresé y sí fue bastante fuerte el choque porque yo venía de un sistema social clasista. Y a Puebla, el sistema era totalmente diferente. Yo estudiaba en escuelas privadas. Entonces sí, sí me costó trabajo adaptarme al principio. Ya después, pues ya vas teniendo tus áreas de formación, tu vida de estudiante.

E: ¿Y cómo viste tu formación?

PII: Para empezar, me agradó muchísimo porque los profesores me parecían muy interesantes. No solamente era llegar y daban su clase gramatical. Era convivir con otra cultura. Ya de entrada era un aprendizaje multicultural, entrabas ingresando a un punto de vista, este, ya más específico de lo que eran los viajes, lo que era la enseñanza, lo que era lenguas, este, o sea, cultura. La carrera te atrapa desde los primeros cursos te atrapa, totalmente. No es "¡Ay, yo quiero!" porque en realidad nunca sabes. Cuando tú dices:

“¡Quiero ser doctor!”, y ya estás estudiando tu carrera, entonces, te das cuenta de que no te gustó. Ese no es un ideal. Tú ingresas y te vas desarrollando, te vas formando, y vas adquiriendo, vas adquiriendo todo lo que necesitas dentro de. No es idealista, es real.

E: O sea, ¿viviste la experiencia desde el inicio? Aprendemos nadando.

PII: ¡Sí! Y diferentes tareas, ser estudiante y trabajar. Es realmente enfrentarte a lo que es un grupo. Es mucho muy diferente. Entonces, nunca dejas de aprender algo que te enseñan cómo aprender y cómo estar moviendo. Bueno, igual y yo tenía muchas *tablas* porque estaba muy *empapada* en lo que era, este, lo que eran las relaciones personales. Me gusta mucho actuar. Mi vida era mucho más amplia cuando yo era niña.

E: ¿Qué tipo de actividades hacías?

PII: Para empezar, yo era locutora de radio.

E: ¡Ah! ¿Eras locutora de radio? ¿En serio? ¿En dónde?

PII: Sí, en la radio de Huachinango, Puebla.

E: ¿Dónde está Huachinango?

PII: Sobre la México-Tuxpan.

E: ¿En serio eras locutora de radio?

PII: Tenía yo diez años u once años. Tuve... como entre los diez y doce años fui locutora de radio.

E: ¿Y qué tipo de programa era el que conducías?

PII: Era de niños. Era un programa infantil, se llamaba *Los pioneros*. Era un programa de ideas largas y pantalones cortos. Y no era la única, éramos varios. Éramos un grupo. Tipo *Chiquilladas* en radio. Fui imitadora. Cantaba en los concursos de *Juguemos a cantar*. Estaba en la época de *Timbiriche* y *Parchis*.

E: ¿En los 80, no?

PII: Mmm... Nada más éramos la tabla para ingresar como locutora de radio. Y por eso yo pienso que eso fue lo que nos, bueno, a mí me ayudó a estar frente a un grupo. No me inhibía. No me inhibía estar parada frente a un grupo. Si no me inhibía estar parada frente a un auditorio, menos ante un salón. Como que todo se te va dando poco a poco. Vas cayendo en lo que... todas tus experiencias te van ayudando en lo que te vas formando y te van dando lo que tú necesitas.

E: Tienes otro tipo de experiencias, vaya, distinto a la docencia. Cuando me decías que en tu formación tú te especializaste, ¿qué especialización tomaste?

PI1: Enseñanza de adultos. Medio superior y superior.

E: ¿Por qué los adultos?

PI1: Cuando estuve con niños en *kindergarden*, es muy bonito, me parece muy bonito, pero es mucho trabajo, es demasiado diseñar, solamente que entras a las nueve y te vas a las doce. No es mi... los niños no eran mi fuerte. Cuando estuve con los adolescentes, preadolescentes de secundaria, este, tampoco me llamaban mucho la atención porque son alumnos, son grupos demasiado grandes que no les interesa inglés, que no tienen muchísima motivación debido a que... es muy difícil que los puedas... que les puedas dar una motivación hacia la lengua. Todavía no saben ni lo que quieren ser y no los puedes centrar tan fácilmente. Y en enseñanza de adultos, generalmente ya son personas que ya saben lo que... que la lengua les puede servir. Ya tienen cierta cultura, ya tienen temas con los que puedes compartir, ya puedes hacer una comparación de entre una cultura y otra. Ya puedes... ya tienen sus gustos definidos. Y si no todos no quieren estudiar inglés, ya al menos... o la lengua... ya al menos sabes cuáles podían ser sus temas de interés para que inconscientemente les vayas integrando la necesidad de una lengua extranjera.

E: Entonces se te hacía más accesible lidiar con adultos, en comparación con las cosas que implicaba estar con adolescentes o niños. Me comentabas que terminaste la licenciatura y comenzaste a trabajar en la BUAP. Recuerdo que dijiste que comenzaste a trabajar en los módulos...

PI1: En tronco común.

E: Ya tenías alumnos de nivel licenciatura...

PI1: Alumnos de todas las licenciaturas: de electrónica, de física, de economía, psicología, medicina, de todas las áreas, todas las carreras. En tronco común llevan inglés.

E: ¿Cómo fue tu experiencia al estar como profesora de lenguas con tus primeros grupos? Pero supongo que tuviste prácticas con alumnos reales cuando eras estudiante. ¿Eso en qué módulo fue?

PI1: Me parece que empezamos nuestras prácticas a partir del séptimo semestre.

E: Y fue cuando comenzaste con un grupo real.

E: Tienes otro tipo de experiencias, vaya, distinto a la docencia. Cuando me decías que en tu formación tú te especializaste, ¿qué especialización tomaste?

PI1: Enseñanza de adultos. Medio superior y superior.

E: ¿Por qué los adultos?

PI1: Cuando estuve con niños en *kindergarden*, es muy bonito, me parece muy bonito, pero es mucho trabajo, es demasiado diseñar, solamente que entras a las nueve y te vas a las doce. No es mi... los niños no eran mi fuerte. Cuando estuve con los adolescentes, preadolescentes de secundaria, este, tampoco me llamaban mucho la atención porque son alumnos, son grupos demasiado grandes que no les interesa inglés, que no tienen muchísima motivación debido a que... es muy difícil que los puedas... que les puedas dar una motivación hacia la lengua. Todavía no saben ni lo que quieren ser y no los puedes centrar tan fácilmente. Y en enseñanza de adultos, generalmente ya son personas que ya saben lo que... que la lengua les puede servir. Ya tienen cierta cultura, ya tienen temas con los que puedes compartir, ya puedes hacer una comparación de entre una cultura y otra. Ya puedes... ya tienen sus gustos definidos. Y si no todos no quieren estudiar inglés, ya al menos... o la lengua... ya al menos sabes cuáles podían ser sus temas de interés para que inconscientemente les vayas integrando la necesidad de una lengua extranjera.

E: Entonces se te hacía más accesible lidiar con adultos, en comparación con las cosas que implicaba estar con adolescentes o niños. Me comentabas que terminaste la licenciatura y comenzaste a trabajar en la BUAP. Recuerdo que dijiste que comenzaste a trabajar en los módulos...

PI1: En tronco común.

E: Ya tenías alumnos de nivel licenciatura...

PI1: Alumnos de todas las licenciaturas: de electrónica, de física, de economía, psicología, medicina, de todas las áreas, todas las carreras. En tronco común llevan inglés.

E: ¿Cómo fue tu experiencia al estar como profesora de lenguas con tus primeros grupos? Pero supongo que tuviste prácticas con alumnos reales cuando eras estudiante. ¿Eso en qué módulo fue?

PI1: Me parece que empezamos nuestras prácticas a partir del séptimo semestre.

E: Y fue cuando comenzaste con un grupo real.

PII: Con grupos reales. Aparte teníamos, este, una escuela que abrieron los alumnos los fines de semana en donde se daban clases gratuitas al público en general para que nosotros adquiriéramos la práctica docente. Entonces, empezábamos a dar clases al público que quería ingresar o tomar clases de inglés. Al principio, se daban clases en el zócalo de la ciudad. Después, nos prestaron las instalaciones de la universidad y se empezaron a formar grupos que ahora le llaman los *Cursos estacionales*, que son un tipo de cursos similares a los que tenemos aquí los viernes y sábados. Allá se estructuró, se les llama *Cursos estacionales*.

E: ¿Por qué *Cursos estacionales*?

PII: No sé, no sé de donde sacaron ese nombre, que son diferentes a lo que es la formación del CELE o de tronco común de las carreras. No sé por qué fue ese sistema. Dentro de eso, no sé si fue para diferenciarlos. Dentro de esos estaban los que se llaman los cursos intensivos y los cursos normales... de los cursos estacionales. Yo creo que fue algo para clasificar toda la carga de inglés o de lenguas extranjeras que existe en la Benemérita.

E: Pero en sí, ¿los contenidos de los programas son similares o distintos?

PII: No. Esos están a nivel técnico, nivel licenciatura, que es tronco común, y los específicos que son intensivos que van de intermedio... básico, intermedio y avanzado. Y después se dan lo que son los diplomados. En la casa inglesa que te comentaba que es donde están enseñando los profesores de Inglaterra. La estructura de lenguas extranjeras es amplia.

E: Entonces, en séptimo trimestre tomaste tu primer grupo. ¿Cómo te fue?

PII: Bien.

E: ¿Qué te pareció?

PII: Bien. Habían cosas que nos permitían dar clase una semana, quince días, nos pedían un mes. Había veces que sólo nos dejaban entrar un solo día, dependiendo de las escuelas donde nosotros fuéramos a hacer nuestra práctica. Nos íbamos desarrollando. No te dijeron: "Vete y date un curso de tres meses". No, fueron dosificando. Fue totalmente... fue algo que lo tomamos de una manera muy normal los que íbamos para profesores y empezamos poco a poco. No hicimos ningún *shock* al comenzar a dar las clases. Todo fue como que... era natural que así se dieran las cosas. Empezamos dando clases un día.

Primero comenzamos con observación de clase, después dando clases un día, una semana, un mes. Entonces no fue lo que se puede decir un choque para nuestra carrera.

E: ¿Y qué tipo de alumnos te tocaron?

PI1: No quiero decirlo, no sea que me vaya a dar el *volteón*, pero desde que ingresé siempre he tenido muy, muy buenos alumnos, participativos. No sé si es suerte o si eso, este, pero cómo te desenvuelves tú como profesor... pero con todo, yo he tenido muy, muy buenos alumnos.

E: ¿A qué le llamas buenos alumnos?

PI1: De otros profesores he escuchado que los alumnos no llegan, que llegan tarde o que les rezongan o que se ponen al tú por tú y los andan probando si realmente saben o no o son insolentes. A mí realmente no me ha tocado algún alumno así. Entonces, a lo mejor es suerte. De que hay alumnos groseros, igual y sí los hay. A mí no me ha tocado ningún alumno así; y que me haya respondido mal, jamás.

E: Entonces, ¿ese tipo de alumnos jamás los has tenido?

PI1: Sí, pero han sido... cuando se trata de “vamos a trabajar” y trabajan, les exija lo que yo les exija. Puede que yo les diga: “Mañana me traen tarea del libro, tarea del *workbook* y quiero un ensayo y un análisis”. Y al otro día me lo traen. Yo creo que he tenido alumnos muy colaborativos.

E: ¿Eso sería un buen alumno?

PI1: Eso es bastante bueno. Aparte son alumnos que se interesan, les gusta estudiar. De hecho, he tenido alumnos muy aprehensivos, quieren saber mucho y se ponen nerviosos, quisieran aprender más y hacen tareas. He tenido alumnos que no duermen el día del examen porque... les digo que “no necesitan estudiar más, porque únicamente vamos a preguntar lo que hemos dado en el curso”. Pero a ellos les gusta, son competitivos, quieren sacar las mejores calificaciones, siempre andan viendo quién anda sacando las mejores calificaciones. Entonces, sí, me han tocado muy buenos alumnos.

E: ¿Qué edad tenían esos primeros alumnos que recuerdas?

PI1: Mis primeros alumnos que tuve, fue en el kínder, y tenían entre dos y cuatro años.

E: ¡Ah, pequeñitos!

PI1: Sí. Ya llevaban inglés en kínder. Cuando estaban en kínder, sí, fue en el kínder porque, ¿qué les puedes enseñar a los niños en primer año? Cuando estábamos anotando algunos de los conceptos, palabras aisladas en inglés, pues la teníamos que anotar porque ya estaban aprendiendo a escribir en español.

E: Entonces, ¿cuánto tiempo llevas laborando como profesora?

I: Diez años tiene. Desde mis *pininos*, desde el 2004, me imagino. Pero trabajando formalmente, diez años.

En este momento, la entrevista no fue audiograbada debido a que se apagó la batería del dispositivo de grabación. Fueron como diez minutos de entrevista. La informante comenzó a conversar sobre sus actividades en enfermería, que tuvo como experiencia laboral antes de ingresar a la BUAP en pedagogía de lenguas. La informante refiere que tuvo contacto directo con la vida clínica al llevar a cabo funciones de enfermería en un centro de salud en una localidad marginada del estado de Puebla.

PI1: Cuando comencé a dar clase, no era lo mismo porque siempre mantuve mi carácter, como lo podré decir, siempre estuve activa, no hubo un momento en el que yo le diera paso al cansancio o al mal humor. Siempre cambiaba de un grupo a otro, con diferentes alumnos, con diferentes temas, aunque estuviera dando el mismo nivel, pues te enfrentabas a diferentes alumnos, entonces, el tema o tu clase era diferente, no había cabida a que te aburrieras o que llegaras al tedio, o que te fastidiara estar, este, trabajando entre una clase y otra, este, tenía una hora para comer, tenía mi itinerario completo. En la universidad, casi toda mi generación se quedó trabajando, entonces, siempre te ibas a encontrar con alguno de tus excompañeros, entonces, siempre estuve en el ambiente propicio para todo. Siempre me mantuve en un ambiente idóneo tanto laboral como social. Era mi mundo, pequeño o grande, pero era todo lo que yo necesitaba. Quise cambiar en el 2001, este, aplicar mi carrera en otra área, trabajando en hoteles, en hotelería. Estuve trabajando en Los Cabos San Lucas y me fastidiaba. Estuve trabajando en recepción.

E: ¿Qué fue lo que te fastidió ahí?

PI1: Me sentí muy encerrada. Estuve trabajando en... trabajábamos de 9 de la mañana a 5 de la tarde. Un autobús te llevaba al hotel y ese mismo autobús te regresaba. Teníamos dos

horas de comida, ahí mismo en el hotel, y terminé totalmente fastidiada. Me sentí enclaustrada. Ya a las seis de la tarde llegaba y todo mundo se iba a dormir. No había de otra que irte a dormir a tu casa. Entonces, esa monotonía, fue demasiado monótono. Llegué a México y comencé a trabajar en el *Marriot* y ¡resultó totalmente peor! Porque trabajaba, a lo mejor, no sé, entraba yo a las ocho de la mañana y debía salir siempre a las dos. Siempre había personas llegando y salía yo a las cuatro o cinco de la tarde, llegaba a mi casa y dormía y al otro día, levántate y la misma rutina. Fue demasiado rutinario y terminé totalmente fastidiada. Lo mío, lo mío, es la docencia.

E: Entonces no solamente has estado frente a grupo, sino que has estado en otros espacios, bueno, vinculada con la lengua. Y aquí en México, ¿dónde reiniciaste tu trabajo como docente?

PII: En la FES Zaragoza.

E: ¿En qué año comenzaste ahí?

PII: En el 2003, me parece, dos años después.

E: En otro ambiente.

PII: Después de haber conocido otros ambientes y haberme convencido de que no era lo mío y de que quería regresar a las clases, ingresé a la FES Zaragoza.

E: ¿Y cómo trabajan en la FES Zaragoza? ¿Tienen algún centro de lenguas o departamento?

PII: Lo manejan como centro de lenguas, pero no tienen laboratorio. El centro de multimedia es reciente. Acaban de iniciar su trabajo. De hecho yo no lo disfruté. Pero te manejan cursos de comprensión de lectura y los cursos de dominio.

E: ¿Y tú qué clases dabas?

PII: Los dos. Inicié a nivel superior. Cinco cursos a nivel básico. Continué con intermedio y acabé con avanzados.

E: En este caso, lo grupos que se conforman ¿son heterogéneos?

PII: Pues el área es medicina.

E: ¿Qué tal tu experiencia ahí?

PII: No he encontrado grandes diferencias entre trabajar ahí y trabajar aquí. Es el mismo ambiente trabajar con estudiantes con algún propósito específico. Ya sea los que van a

comprensión de lectura y los que van a nivel de domino. El ambiente es muy similar, los grupos son heterogéneos, este, los cursos se van dando por niveles, se trabajan las cuatro habilidades... mmm... no he encontrado gran diferencia.

E: ¿Y ya no trabajas ahí?

PII: En la FES Zaragoza no.

E: ¿En qué año terminaste de trabajar ahí?

PII: El año pasado. ¡Ah, no! Lo que pasa es que allí a los cursos son por semestres, entonces, terminé en enero, yo creo que desde que iniciamos el año.

E: Y después llegaste aquí.

PII: Sí.

E: Un periodo estuve trabajando tanto en la FES como en la UAM-I. Dedicué un tiempo de las mañanas para trabajar en la UAM-I y en las tardes trabajar en la FES Zaragoza. Que es el mismo ritmo que llevaba en Puebla. Claro que en Puebla trabajaba en más escuelas, por las distancias no creo que aquí sea prudente tener ese tipo de trabajos, como el ritmo que llevaba yo en Puebla. No hay embotellamientos como los encontramos aquí. Ahí sí puedes planear tu tiempo. Me hago treinta minutos o cuarenta y cinco minutos de una facultad a otra y los cumples. Y aquí no puedes planear tu tiempo porque siempre hay una manifestación o un embotellamiento o no te levantan las micros o no hay taxis que te traigan, entonces, no podría llevar el mismo ritmo. No hay gran diferencia dentro del salón de clases, pero de distancias, sí. Creo que mi ideal es vivir cerca de tu trabajo, definitivamente.

E: Has trabajado nivel superior...

PII: La mayor parte de mi vida...

E: De tu vida profesional ¿cómo piensa un docente de lenguas antes de dar su clase? ¿En tu caso, cómo planeas tus clases?

PII: Pues inicia, lo clásico, con un *Warm-up*. Después, inicias con un tema, lo clasificas dentro de qué tiempo vas a clasificar ese tema. Manejas actividades. Planeas algún tipo de actividad y los temas, aunque tú planearas tu clase, el tema podría variar de acuerdo al tipo de situación que se está dando. A lo mejor podrías tener un plan de clase elaborado con ciertas estructuras o con cierto tema, pero en la mañana ya hubo, antes de venir a tu clase

hubo un acontecimiento importante, no sé, las elecciones, alguna noticia que les atrae a tus estudiantes y tú sabes que ellos están interesados en ese tema, los enfocas en ese tema, discutiéndolo en inglés, a la mejor con alguna de las estructuras de las que estás manejando. Entonces, tu plan de clase nada más te permite estructurar tu sistema de enseñanza y tus técnicas, pero tus temas de conversación deben de dar, bueno, a mi forma de ser, deben de aplicarse totalmente a lo que está aconteciendo en este momento, de los que tus alumnos están interesados.

E: Déjame encuadrar algo. Has enseñado en dos modalidades, comprensión de lectura y dominio. Dentro de estos dos campos, ¿cuál es el que te atrae más para enseñar?

PI1: Es que los dos me agradan.

E: No hay una diferencia. En la actualidad, ¿enseñas en ambas áreas?

PI1: Ahora no. Nada más estamos en dominio.

E: ¿Tienes alguna preferencia en cuanto a los niveles de los alumnos? Hay algunos docentes que muestran preferencias en niveles avanzados, intermedios...

PI1: No. Me gusta cambiar, no siempre estar en básicos, no siempre estar en intermedios y no siempre estar en avanzados. Si tú te enfrascas enseñando solamente a avanzados o enseñanza en básicos, vas como que limitando tus actividades o tu propio desenvolvimiento dentro de la docencia, yo pienso. Porque cuando empiezas todo tiene sus ventajas y sus desventajas. La ventaja de enseñar a niveles básicos es que no vienen viciados y tú los puedes ir formando e ir dando técnicas de estudio, les puedes, este, les puedes enfocar su enseñanza. Cuando estás en niveles avanzados es mucho más fácil para nosotros porque no es tan laboriosa una clase. Sabes que cualquier tema que puedas encontrar, los puedes motivar, los puedes interesar y se pueden ir moviendo sobre ese tema. Pero cuando te enfrascas únicamente a cierto nivel, vas perdiendo como esos alicientes o esos pequeños cambios que te pueden dar los alumnos. Por ejemplo, un alumno de básico siempre va a estar con que "no puedo, no me gusta", no sé, siempre tienen muchos bloqueos psicológicos y, cuando llega, no sé, alguno de tus exámenes y lo contestan y dicen: "¡Ah, sí he aprendido!" Entonces tienes como que... les está ayudando lo que les estás dando. Estando únicamente enfrascado en niveles avanzados, te pierdes esas pequeñas gratificaciones que te pueden dar los alumnos. Si yo me enfrasco en un solo nivel, siento

que vas perdiendo un poco lo que debes de ser, porque a lo mejor sientes que “¡Ah, esto ya lo deberían de saber!” o “Esto no lo doy porque a lo mejor ya lo saben”. Y, definitivamente, no hay que, nosotros como docentes, demos todo por sentado. Siempre hay algo que puedan aprender, siempre hay algo que nosotros podamos aprender de los propios alumnos. Es un reciclaje de información, de aprendizaje y de enseñanza. No solamente aprenden ellos, nosotros siempre estamos aprendiendo.

E: Eso sin duda. Actualmente, ¿cuántos grupos tienes?

PII: Dos y un taller de conversación.

E: Y esos grupos, ¿a qué nivel los tienes?

PII: Tengo un curso normal básico 1 y un curso de geografía nivel 3. Ya llevo con ellos un año y tres meses porque primero tuvieron un grupo, su primer clase fue de un propedéutico y ahora tenemos inglés 1, 2 y 3. Estamos en el tercer nivel, estamos por finalizar su formación.

E: Un año ya pasó.

PII: Sí, un año.

E: Y el taller, ¿a qué nivel lo tienes?

PII: Intermedio.

E: Pues se nos ha pasado una hora, y el tiempo siempre se nos reduce. Me gustaría, en la medida de tus posibilidades, otra oportunidad de continuar con esta entrevista.

PII: Claro, por supuesto.

E. 2 Segunda entrevista

Entrevista realizada el 27 de enero de 2007 en la CELEX de la UAM-I.

Entrevistador: ¿Cómo te sentiste en las sesiones que videograbé? ¿Cómo me percibiste y cómo crees que me percibieron tus alumnos?

Profesora interlocutora 3: Mira, al principio, creo que la primera y la segunda vez que entraste a clase sí me sentí, no incómoda, sentí que había una presencia adicional a la común que tenía con mis alumnos. De alguna manera, saber que te están observando pues, en mi caso, sí me ponía un poco nerviosa. Al principio, te digo en la primera y en la segunda a mis alumnos también los sentía, que se sentían un poquito incómodos. Como que de repente volteaban y veían a ver que estabas haciendo. Se preguntaban, yo supongo que se preguntaban: “¿Esto para qué?”

E: ¿Nunca te cuestionaron?

PI3: Nunca me cuestionaron. Nunca me dijeron nada. Pero sí, al principio los sentía como que, como que, ¡incómodos! Después, como todo, te vas acostumbrando y yo decía, bueno, nada más está observando. Ni me va a interrumpir, ni, este, va a dar su opinión, nada. Decía que “es un elemento que está más allá del contexto de mis clases, entonces, en ningún momento me va a romper la rutina o la actividad que yo vaya a realizar con mis alumnos”. Ya después no me fue incómodo ni me hacía ningún ruido aunque estuvieras. Pero al principio, sí.

E: Cuando te hice la solicitud de observar tus clases ¿cuál fue tu pensar? Digo, porque estamos hablando de pares en este contexto. El que observe tu colega, pienso, puede resultar un tanto incómodo.

PI3: Mira, si fueras un colega al que nada más conociera de vista o que nada más saludara, me hubiera sentido más incómoda, inclusive, tal vez, te hubiera dicho: “No me gusta, no me gusta que me observen, lo siento, pero no”. Pero te conozco, te he tratado, te estimo, y creo que esas cuestiones hicieron que “¡Ay, pues, sí, entra, es Armando!” Malo que fueras, “X”, que no te conozco. Pero eres tú, te conozco, te he tratado. ¡Sé como eres! Bueno, más o menos. Entonces, no hay mayor problema. Sé que no me vas a criticar, ¡sé que no me vas a criticar! Sé que si vas a entrar a mi clase es porque vas a realizar una tarea y que no tiene nada que ver con la antipatía o simpatía que sintamos el uno por el otro.

E: ¿Y cuál es tu opinión de este tipo de trabajo, de este tipo de investigaciones?

PI3: Son buenas, creo que deberían ser más, más este tipo de investigaciones porque yo te puedo, tú me puedes preguntar: “¿Cómo das tus clases?” Y yo puedo, pueda tratar, puedo tratar de lucirme y decirte una y mil cosas de la maravillosa maestra que soy. Pero de eso a que me vea ya en la práctica, tú te puedes dar cuenta de mis fallas, de mis errores, de si titubeo o no titubeo. Entonces, pienso que esto es mucho más coherente o más real a que si tú nada más me preguntaras: “¿Cómo das tus clases?” El hecho de que me observes te da una información más fidedigna de cómo doy las clases.

E: Ya que entras en ese terreno, y siendo que te conozco de poco tiempo, ¿cuándo comenzaste a trabajar acá, particularmente en CELEX?

PI3: Aquí en CELEX comencé en septiembre de 98.

E: 98, es decir, ya tienes nueve años. ¿Y cómo fue que llegaste aquí?

PI3: Yo estudié aquí. Y aquí tengo una amiga que trabaja en CBS.

E: ¿Estudiaste...?

PI3: En la carrera de administración.

E: ¿A poco eres egresada de aquí?

PI3: Soy egresada de aquí, aquí de la unidad. Entonces, tengo una amiga que trabaja aquí. Ella es asistente, ¿administrativa?, algo así de CBS. Y, entonces, yo trabajaba en el Politécnico, en UPIICSA, yo daba clases en UPIICSA. Y ella siempre me decía: “Vete a la UAM”. Yo en UPIICSA estaba por honorarios. “Vete a la UAM, ahí están solicitando maestros”. Pero yo, en esa época yo no quería saber nada de la UAM. Ya había terminado mi carrera y me quería desligar de todo esto. Entonces ella me seguía insistiendo. Llegó un momento en que yo era muy feliz en UPIICSA, trabajaba muy a gusto. Pero llegó el momento que comenzaron a haber tensiones administrativas. Ya me quería salir de ahí y, entonces, me volvió a decir mi amiga: “Mete tus papeles, tu currículum a la UAM, no pierdes nada”. Entonces, cuando vine, vi a la coordinadora, le dejé mi currículum y a la semana siguiente me habló.

E: Tu trabajaste en el Politécnico dando clases... ¿de inglés?

PI3: De inglés.

E: En el 98...

PI3: Sí.

E: ¿Y te formaste como profesora de inglés...?

PI3: En el Politécnico.

E: En el Politécnico. ¿Qué te llevó a la enseñanza del inglés? Es una rama distante, por decirlo de alguna manera, de que estamos en un área, carrera o en una rama académica y nos ubicamos en la enseñanza de lenguas.

PI3: Más que nada, dada mi situación personal, que ya tenía yo tres bebés y trabajar en una empresa, era para mí... era mortal porque no pensaba dejar a mis hijas solas de 9:00 de la mañana a 7:00 de la noche y sin enterarme de ellas. Empecé a trabajar dando clases de administración, administración financiera, en la escuela comercial, la que está en Insurgentes, dando clases. Fue la primera vez que di clases. ¡Me gustó, me gustó mucho! Sin embargo, dar administración financiera para mí era muy pesado porque tenía que estar al tanto de la Bolsa, de los movimientos, de todo lo que sucedía. La mayoría de mis alumnos eran hijos de personas que tenían negocios. Entonces, luego iban y me consultaban: "Maestra, dice mi papá que qué le aconseja que haga". Y, entonces, todo eso me *conflictuaba* muchísimo. Saliendo de clases, me tenía que ir leyendo los periódicos, investigando, entonces, estaba yo muy tensa, muy presionada. Sin embargo, ahí fue cuando me di cuenta de que cuando doy clases, me divierto mucho. Entonces dije: "Voy a dejar esto" y como ya tenía el inglés pues "voy a dar algo que sea un poco más fácil, entonces, voy a probar el inglés". Y por eso es que entré a UPIICSA a dar clases de inglés.

E: ¿Qué años eran?

PI3: Yo estuve en la banca en el 96. Del 96 al 97 estuve un año nada más. Y luego entré a otra escuela de inglés, la universidad Insurgentes, se llama. Ahí estuve un año también, pero también estaba por honorarios. Y después me quedé en el Politécnico.

E: ¿Y cómo incursionaste en la enseñanza del inglés?

PI3: Porque tenía el *Teacher's*, tenía el idioma. Entonces, si yo quería dar clases de algo y ya había dado clases de mi carrera y se me había hecho muy pesado, pues ¿de qué otra cosa podía dar clases? Pues de inglés. Si ya tenía el diploma y lo que yo quería era dar clase, porque era lo que me gustaba, pues, lo intenté, quise hacer la prueba y me gustó.

E: ¿Y qué te parecieron esas primeras incursiones?

PI3: ¡*Dificilísimas!* El enfrentarse a un grupo, para mí fue muy difícil al principio. Me acuerdo que ni la voz ni me salía; temblaba; veía nada más el reloj. En esa época entré directamente a los intensivos en UPIICSA, que fue de 9:00 a 1:00. Entonces, yo nada más veía la hora para que dieran la 1:00 y poderme salir. Pero, después, cuando comienzas a recibir esa retroalimentación con los alumnos y te preguntan, y se acercan a ti, no sé, las cosas cambian. Y, aparte, entro al salón, si traigo broncas o problemas, preocupaciones, entrando al salón y empezando a dar clase, me desconecto y esa desconexión es *muy padre* porque te inmiscuyes exclusivamente en lo que estás y todo lo demás, sin quererlo, porque es sin quererlo... se te olvida.

E: Desconexión, ¿en qué sentido lo dices? Desconexión...

PI3: De problemas. O sea, tu mente no está ahí, no estás dando clase y “¡ay, dejé a mis hijos solos!” No sé. “¡Me peleé con fulano!” No, o sea, te metes en la clase y tus cinco sentidos están en la clase y tu preocupación es que fulanito te entienda o que zutanito ponga atención o que tal muchacho deje de cabecear y se despierte y ponga atención a lo que estás haciendo. Esas son tus preocupaciones. Entonces, al mismo tiempo, como que te relaja “¡Ay, ya!” Dos horas, cuatro horas, mi mundo fue otro y hazlo otra vez, regreso a mi rutina. Pero mientras estés dando clase, tu mundo es ¡tu clase!

E: Y ya que entras en ese tema, ¿para ti que significa la enseñanza del inglés como lengua extranjera, particularmente en este espacio? ¿Cómo podrías describir esta actividad? Me dices que es una desconexión...

PI3: Mmm...

E: Pero, ¿cuál es tu opinión de esta labor?

PI3: ¿De enseñar inglés?

E: Sí.

PI3: ¿Específicamente enseñar inglés? Siento que los alumnos lo toman muy a la ligera, el aprendizaje de un idioma extranjero, sobre todo el inglés, casi todos lo tienen que aprender. Y, a veces, también siento que los maestros lo toman muy a la ligera. O sea, por mucho tiempo las clases de inglés en muchas escuelas, en las *prepas*, en las universidades, han sido las clases del *relajo*, de que “¡Ay, voy a descansar un rato porque mi mente la voy a poner en blanco! ¡No voy a poner atención!” O el maestro: “¡Ay, dar clases de inglés! ¿Qué

más da? Yo sé inglés, me paro, repito lo que sé y ¡se acabó!” Siento que eso está como muy descuidado. Si bien no es difícil enseñar inglés, sí debes de estar consciente de que estás enseñando, que estás impartiendo algo nuevo para las personas y que debes de ponerles toda la dedicación y todo el entusiasmo como si estuvieras enseñando físico-química, química orgánica 3.

E: O en tu caso, finanzas.

PI3: O en mi caso, finanzas, por ejemplo. Que sí, no es tan complicado, pero a lo que me refiero que tu entrega hacia la enseñanza debe de ser la misma. Que ni los alumnos la menosprecien ni tú. Tiene que ver mucho la actitud que tú tengas hacia tus alumnos. Si tu actitud es de muy “¡ay, repásense el verbo *to be*! ¡Hagan el ejercicio de la página 32! ¡Y ahí nos vemos!” Entonces, si tú no le das a tu clase la importancia que debe de tener, pues los chicos menos.

E: Claro. En un momento, así como entre pláticas de pasillo o fuera de este espacio, pude haber escuchado en algún momento de que lenguas extranjeras es una materia como de segunda.

PI3: ¡Mmm!

E: O que es una cuestión técnica. ¿Qué te parece la función que tienen los que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del inglés?

PI3: ¿Función?

E: Labor, trabajo... en este caso, ¿cómo ves tu propio trabajo?

PI3: Pues siento que la función del docente de lenguas, en general, está menospreciada. No, no es un trabajo que mucha gente valore. Inclusive muchos académicos. O sea, el maestro de química o de físico-química o de sociología se siente muy docto en la materia, se siente una persona importante y al maestro de inglés lo ve como “¡ay, cualquiera da clases de idioma! ¡Nada más lo necesitas tener!” Muchos creen que porque nada más que hables el idioma, porque lo tengas, ya es, o sea, ya puedes ser maestro. Y eso es un error. Yo siento que la función del docente de idiomas está muy menospreciada. Inclusive, te puedo platicar algo. Una vez en UPIICSA me sucedió, que estando yo dando clases, abrió la puerta un maestro, ya un señor grande, era maestro de sociología, precisamente. Entonces, le habían asignado el mismo salón que a mí. Entonces, entra y me dice: “Señorita, yo voy a dar

clase". ¡Ah, porque para los maestros de otras materias somos señoritas o jóvenes, no somos maestros! "Señorita, yo voy a dar clase en este salón". Le digo: "Discúlpeme, pero este salón lo tengo yo asignado". Me dice: "Sí, pero su clase es inglés y la mía es sociología". Y le digo: "¿Y eso qué tiene que ver?" "¿Qué no va a comparar el inglés con la sociología! ¡Así que necesito que desocupe el aula!" Eso me molestó muchísimo. ¿Por qué menospreciar que los alumnos estuvieran aprendiendo inglés? ¡Pues porque no es especial la clase de inglés! ¡Yo sé que sociología es importante, pero no se ponen a pensar cuán importante puede ser para los sociólogos cuando egresen el tener una segunda lengua para defenderse y con la cual poder transmitir los conocimientos que tienen! Entonces, yo pienso que eso es lo que sucede.

E: ¿Ese tipo de actitudes las has vivido aquí en la UAM Iztapalapa?

PI3: No. Aquí nunca.

E: ¿Aquí como crees que se considera a lenguas extranjeras?

PI3: Aquí se le da un poco más de importancia que en otros lados que ya he trabajado. Siento que aquí lenguas extranjeras se ha ganado una credibilidad. Siento que los mismos alumnos son, la mayoría, son muy comprometidos. Quien viene a lenguas extranjeras y viene a aprender un idioma es porque de verdad quiere o lo necesita. Pero están comprometidos. Aquí en la UAM no tienes problemas de disciplina, no tienes que estar *arreando* a los muchachos. Quien viene, estudia, y si no, solitos se van saliendo.

E: ¿Por qué aprender, en este caso, la materia que impartes?

PI3: ¿Por qué aprender quién?

E: ¿Por qué aprender inglés?

PI3: ¿Aprender quién? ¿Los alumnos? Por el momento que vivimos, los alumnos necesitan tener armas. Entre más armas tengan para defenderse en la vida, te vas a poder defender mejor. Ahora, hablando del mercado laboral, mientras más sepas, mejor te vendes. Entonces, saber una lengua extranjera es una prioridad indispensable y si a eso le sumas de que el inglés es prioritario, por ejemplo, en el área de negocios pues, entonces, si no saben inglés, están perdidos. Hace algunos años, aprender, saber inglés, era como que un *plus*, a tu currículum. Ahora, si no sabes inglés, ¡olvídate, no puedes aspirar a muchas cosas! Entonces es una rama que tienen que adquirir para desenvolverse en la vida.

E: A los alumnos que has tenido, ¿cómo los ves? ¿Cuál es tu opinión hacia ellos? En términos generales, decías que están comprometidos. Pero ya en el aula de clase, ¿cuál es tu opinión hacia ellos?

PI3: En términos generales, creo que son personas que tienen interés en aprender. En términos generales, no te voy a decir que todo. En términos generales, son personas que tienen interés en aprender, que les gusta. A algunos no les gusta, pero saben que lo necesitan porque son gentes que están viendo más allá de su presente y saben que cuando egresen de su carrera les van a exigir un documento que diga que tienen el inglés como segunda lengua, entonces, desde ahorita lo están aprendiendo. Quizá no les guste, pero saben que lo necesitan y esa misma necesidad les hace involucrarse en las clases. Los siento involucrados, participativos, de cierta manera, comprometidos. Claro, siempre anteponen a sus clases de inglés sus otras materias; eso es algo que no se ha podido evitar. O sea, si tienen un examen de administración y un examen de inglés, me piden permiso a mí para presentar después el del inglés y el de administración lo presentan. A pesar de que están interesados en aprender el idioma, por formación o deformación o por costumbre, siempre relegan al idioma a un segundo término.

E: O sea, es por las contingencias que se le presentan, de tomar algunas horas, en este caso, las horas de impartición de clases de un idioma.

PI3: Toman el idioma a la hora que pueden porque no se les da un espacio específico para los idiomas. Entonces, sí, hacen malabares, a veces, por venir a clase.

E: Y a pesar de esas contingencias, ¿cómo ves el nivel de aprendizaje de los alumnos? Por ejemplo, en algún nivel que impartes, ¿qué se logra en 40 horas, que es la duración de un nivel aquí?

PI3: ¿Qué se logra en 40 horas? Se logra iniciarlos, introducirlos a la adquisición de ciertos elementos para poder escribir, escuchar y medio hablar el idioma. Pero siento que solamente son los elementos necesarios. O sea, no te voy a decir que en 40 horas se les da un curso completo. No. Es la introducción porque son 40 horas, dos veces a la semana. Algunas veces faltan toda la semana y ya se perdieron un montón de información los alumnos, entonces, más que nada son los elementos básicos.

E: Bueno, y son 40 horas, pero 40 horas de trabajo en clase, sin contar los días de descanso obligatorio o alguna ausencia.

PI3: Claro.

E: Eso serían 40 horas. Y el curso en su totalidad que dura 480 horas, me refiero a los cursos regulares, ¿qué se logra en 480 horas?

PI3: ¿Del nivel 1 al nivel 12 te refieres? ¿Qué se logra? Yo creo que se les da a los estudiantes, o sea, un estudiante que empieza en nivel 1, que empieza de cero y que termina en nivel 12, porque yo he tenido, afortunadamente, yo he tenido a alumnos desde el primer nivel hasta el doceavo nivel. Lo que he visto que logran, que ellos logran, es defenderse, defenderse en el idioma y algo que me ha gustado es que sienten que son capaces de expresarse en el idioma meta. No tienen vergüenza, no tienen pena de expresarse. Saben que cometen errores, porque siguen cometiendo errores; aunque terminen el nivel 12, no saben dominar el idioma, siguen cometiendo muchos errores; pero se *avientan* a hacerlo, y, en algunos, afortunadamente, se les queda el *gusanito* de seguir porque saben que no han terminado de aprender, que es nada más el principio y que tienen que seguir, y en algunos, se les queda ese *gusanito* de seguir. Otros, por ejemplo, pero son muy contados, por su cuenta siguen estudiando y, entonces, demandan más porque quieren, sobre todo lo que la mayoría quiere es hablarlo, quieren sentarse frente a alguien y *explayarse* en inglés. Cuando terminan nivel 12 no lo pueden hacer al ciento por ciento, pero sí se pueden defender bastante bien.

E: Ya que narras esas experiencias de tener grupos de primer nivel hasta el doce, ¿qué logras tú como docente en esa función?

PI3: Satisfacción. Te sientes satisfecho. Sientes que contribuiste en algo. Porque ves que a pesar de que reprueban o de que salen bajos o de que tienen muchas cosas que hacer, o sea, de repente van y te dicen: "En dos semanas no me voy a parar porque me voy de práctica de campo", o cualquier cosa, siguen y siguen y, a veces, dejan de venir y, luego, vienen y te dicen: "¿Sabes qué? Ponme al corriente para que al siguiente nivel me pueda volver a meter contigo y pueda continuar los estudios". Esa perseverancia de los alumnos. Y ya, en cierto nivel, se comienzan a volver muy demandantes, por ejemplo, a partir de nivel 10. Me tocó con la generación que acabo de sacar, que me decían: "¡Es que queremos hablar!" Y,

entonces, media hora de las clases la dedicábamos a que platicaran o nos veíamos en asesorías o platicaban entre ellos; habían intercambiado sus correos electrónicos y se escribían para chatear. Pues esas cosas no te dan más que gusto, satisfacción. Eso.

E: ¿Qué implicaciones tiene el ser docente, en ese sentido, en tu caso particular, tu función, en el desarrollo profesional de tus alumnos?

PI3: Yo creo que tiene mucha. Yo creo que la actitud que tenga el docente ante las clases va a depender de que el estudiante le guste o no aprender idiomas. Si tu actitud ante las clases es de tedio, de aburrimiento, de: "Estoy aquí porque tengo que trabajar, no me gusta, estoy harto. He dado esta clase siete años y ¡ya me tiene hasta la coronilla!" Si esa es tu actitud, la actitud de los alumnos va a ser igual, de tedio, de aburrimiento, de "¡Ay, ya terminó la clase! ¡Ya me quiero ir!" Y lo más seguro es que no continúen, que tú mismo hagas que los alumnos se decepcionen del idioma y se vayan. Entonces, nuestra actitud tiene que ser de entrega, de compromiso, de felicidad porque hay que transmitirles la felicidad a los alumnos por estarse preparando.

E: Es parte de una formación integral.

PI3: Sí.

E: Del programa académico. Decíamos, 40 horas un curso, el programa tiene una duración de 480 al estudiar los doce niveles que se estudian en 4 años si se sigue un estudio sistemático. ¿Cuáles son los alcances del programa bajo el cual implementas tu enseñanza en calidad de dominio? ¿Cuáles serían los alcances? Y, en ese sentido, ¿cuál es tu experiencia, en ese sentido, ya que llevas algunos años enseñando en este nivel y trabajando bajo este programa?

PI3: Mira, yo creo que el programa en papel es muy ambicioso, era, porque ahora ya estamos a punto de cambiarlo, este, muy ambicioso. En papel, si tu ves los objetivos del nivel 12, por ejemplo, te dice que el alumno es capaz de sostener pláticas con nativos y es capaz de sostener sus puntos de vista, exponer sus opiniones de manera fluida; y el objetivo de la comprensión auditiva te dice que un alumno entiende lo que un nativo le dice, que puede discernir aquello que ha escuchado, y eso no es cierto. O sea, siento que los objetivos del papel son muy ambiciosos; en la práctica, es diferente. El papel te dice eso, que el alumno es capaz de eso. Sin embargo, te vas a la práctica y te vas, en primer lugar, al libro

de texto, al *New Interchange*. Y en el *New Interchange* te ponen un tema, muy somero, muy a la ligera y, entonces, no concuerda. Si tu siguieras el libro de texto al ciento por ciento de la A a la Z, nunca alcanzarías esos objetivos. Porque hay que ser realistas, aún una persona, uno como docente que ya tenemos tiempo hablando el idioma y escuchándolo y te vas a una parte de Londres, de Canadá, de Estados Unidos y, de repente, oyes a los nativos hablando como hablan, te aseguro que la primera vez que los escuches vas a decir: “¿Qué dijo?” Muchas cosas se te van a ir. Entonces, uno que ya tiene experiencia, que tiene ya años en esto, se le van las cosas, ¿cómo vas a decir que un alumno que sale de nivel doce después de cuatro años de haber aprendido el idioma, 480 horas, va a ser capaz de escuchar, de entender perfectamente lo que escucha? No es cierto. Siento que el programa está, es muy ambicioso en papel y en la práctica se queda corto.

E: Dices, si el docente siguiera al cien por ciento lo ofrecido por el programa académico, ¿debo entender que de alguna manera tú adaptas ese programa a tu propia labor en el aula de clase?

PI3: ¡Ajá!

E: ¿Qué haces para enriquecer los contenidos del mismo programa y, por supuesto, el contenido de tus clases? ¿Qué es lo que piensas cuando vas a impartir una sesión?

PI3: En primer lugar, no me gusta, nunca lo he hecho, seguir el libro de texto, ejercicio por ejercicio; nunca veo del ejercicio uno al ejercicio trece, porque se me hace tedioso, porque no estoy tratando con niños, estoy tratando con adultos, porque a muchos ejercicios o algunos ejercicios que vienen en el libro de texto, en específico, se me hacen sosos, se me hacen sin sentido. Me gusta añadir prácticas o actividades quizá un poco más cercanas a la realidad de los estudiantes. Eh, a mí me gusta mucho enseñar gramática, porque me gusta la gramática, entonces, casi invariablemente doy más ejercicios de gramática de la que viene en el texto porque siento que la gramática que viene nada más es una *embarradita*. Claro, en los niveles básicos no doy más, los dejo con esa información porque están empezando. Pero en niveles como del 8 al 12 no les puedo dar nada más los tres renglones de gramática que vienen en el libro; les tengo que dar más para que ellos tengan más armas para poder estructurar sus ideas y para que vean que no es cuadrada la gramática; o sea, aquí te dice que la oración se dice así y así y “¿para qué te sirve esa oración?” Más que decirles: “El

presente simple se forma de esta manera, tienes que usar este auxiliar, ¿para qué te sirve el presente simple? ¿Qué puedes hacer con el presente simple? ¿Qué puedes hacer con los condicionales? ¿Qué puedes expresar? ¿Qué puede hacer con una cláusula de tiempo? ¿Qué significa la cláusula de tiempo? ¿En qué momento la puedes usar? ¿Qué puedes expresar con una cláusula de tiempo?" O sea, más que la estructura, es "¿para qué te sirve eso en cuestión de gramática?" En cuestión de *listening*, de comprensión auditiva, me gusta mucho trabajar con canciones porque son jóvenes, porque les gusta, sino cantar, escuchar música y con las canciones puedes hacer uno y mil ejercicios porque traen mucha gramática y traen muchos errores de gramática que puedes explotar y, muchas veces, si tú les dices, por ejemplo, en una ocasión les estaba enseñando los remordimientos en inglés y no se les quedaba, y les traje una canción que hablaba de remordimientos y les dije: "¿Se fijan en esta oración? ¿Qué es?" Y ahí estaban y me dijeron: "Es un remordimiento". Y, entonces, "cuando no se acuerden como expresar remordimientos, acuérdense de esta frase, de esta oración y lo van a poder hacer". Ahora, eso es en cuestión de comprensión auditiva, en cuestión de hablar, pues ¡qué mejor que se platiquen lo que piensan hacer! Lo que hicieron, lo que su compañero hizo. Más que hablar de *Tim* y de *John* que están en el librito, o sea, como que no tiene sentido. No, yo no me baso en el libro de texto. Es una guía, eso sí, me sirve de guía.

E: ¿Cómo debería ser utilizado un libro de texto?

PI3: Bueno, cómo lo uso yo.

E: Bueno, ¿cómo lo usas tú? ¿No seguir las prescripciones? Y por otro lado, ¿implica hacer una búsqueda? Como te sientas a gusto y, por otro lado, como se sientan a gusto tus alumnos.

PI3: ¡Claro!

E: Esto es el propósito comunicativo ¿es lo que debo de entender?

PI3: ¡Mmm!

E: ¿A partir de puntos claros, podría decir, significativos, para que el alumno pueda adquirir cierto conocimiento?

PI3: ¡Mmm!

E: ¿Cómo decides lo que vas a dar en una clase?

PI3: Lo planeo, siempre planeo. Aun cuando haya dado el mismo nivel tres trimestres seguidos, siempre planeo mis clases. No sé si es una práctica que me ha consumido tiempo, porque bien podría dar lo mismo, pero es algo que no puedo evitar. Siempre planeo mis clases una por una.

E: ¿Qué implica planear una clase?

PI3: Decidir qué les voy a decir, cómo se los voy a decir, qué actividades les voy a añadir. ¿Cómo puedo hacérselas, si no divertida, porque no siempre se puede hacer divertido, cómo se las puedo hacer amena? Qué no se me quieran salir o que digan: "Bueno, estas dos horas que estuve sentado en la banca valieron la pena". Para mí eso es importante, que el alumno diga: "¡Valió la pena! Voy a procurara no faltar la próxima porque vale la pena estar aquí".

E: ¿Cuánto tiempo lleva planear una clase?

PI3: Antes, hace como cuatro años, tal vez me llevaba tres horas planeando una clase. Ahora, ya la planeo más rápido, me tardo hora y media más o menos.

E: De alguna manea la experiencia te ha ayudado a ir afinando la manera en la que te desenvuelves en la clase. Regresando al programa académico, ¿qué cambios le harías?

PI3: Al programa académico.

E: Así como está, ¿qué cambios le harías? Decías que es muy ambicioso, que se presenta muy ambicioso. ¿Qué cambios le harías, por ejemplo, en los objetivos?

PI3: En primer lugar, creo que le añadiría horas a la clase, cuatro horas a la semana no son suficientes para que tú puedas hacer que el alumno practique las cuatro habilidades; no son suficientes. Regularmente, el tiempo apenas si te alcanza para hacer las actividades de gramática, las actividades de *listening*, las actividades de escritura y, como siempre, la expresión oral se va dejando, se va dejando. Entonces, si de verdad queremos que el alumno domine la lengua, la tiene que hablar porque no vamos a poder conocer sus errores si no los habla. En primer lugar, yo le añadiría horas a las clases de inglés, para que así se le pudiera destinar determinado tiempo a la producción oral. Después buscaría otro libro de texto. El *New Interchange*, para mí, ya está obsoleto, ya dio lo que tenía que dar. Los alumnos demandan otras cosas, otras cosas más reales y no caricaturas.

E: ¿Algo más apegado a la vida real?

PI3: Algo más apegado a la vida real.

E: A lo cotidiano.

PI3: Sí, sí.

E: Ahora, en tu experiencia de laborar en este espacio, ¿te recuerda la manera en que tú aprendiste el idioma?

PI3: Sí, sí, en mucho, pues porque yo aprendí así, con un libro de texto y la maestra, por ejemplo, en la *prepa*, la maestra seguía al pie de la letra los ejercicios. Y después del ejercicio 25, el 26 y al 27. Y en la clase ya sabíamos que en una hora de clase veíamos cuatro ejercicios. Entonces, a veces lo que yo hacía era hacer rápido los ejercicios y salir de volada de la clase de inglés. Digo: “¿A qué entro si puedo hacer lo mismo afuera? Eso es lo que no quiero.

E: ¿Crees que esa experiencia...? Quiero hilar un aspecto... lo que ahora ya vives como profesora y aquella situación de cómo aprendiste, ¿recuerdas cómo te encauzaste como profesora de inglés?

PI3: Sí, recuerdo cómo me fui encauzando, lo que no me queda claro es ¡porqué lo hice! O sea, sé que lo hice, es como quien está aprendiendo inglés y terminas el tres y sabes que sigue el cuatro y sabes que vas a hacer el cinco y, luego, el seis y, así, sucesivamente. Así me pasó. Terminé los intermedios y sabía que tenía que hacer los avanzados y después de los avanzados, me dijeron que había *Teacher's* y también los tengo que hacer y fue así, como muy metódico. ¿Por qué lo hice? En esos momentos no pensaba yo dar clases. ¡Jamás!

E: No te pasaba por la mente...

PI3: ¡No! Inclusive me decían, cuando terminamos *Teacher's*, los compañeros de ahí decían: “Terminamos *Teacher's* en UPIICSA y la maestra, ahora la coordinadora, da la opción de que nos quedemos a trabajar”. Y yo decía: “¿Y a mí para qué? Yo no voy a dar clases. Yo nada más estudio por estudiar porque me gusta estudiar.” Pero nunca pensando en que... si me hubieran dicho en ese momento: “Vas a terminar dando clases de inglés”, no te lo creo, porque nunca fue mi objetivo, jamás en la vida.

E: ¿Y cómo de pronto llegaste?

PI3: ¡No sé! ¡Jajaja!

E: ¡No lo recuerdas, jajaja! ¿Qué te parece ese cambio?

PI3: Fijate que muy bueno. O sea, la experiencia de haber trabajado en una empresa fue buena; no me gustaría volverla a vivir. No soy persona para estar en una oficina de nueve a siete, no lo aguanto, no lo resisto y el hecho de dar clase, de estar intercambiando experiencias, de conocer gente, sobre todo el hecho de trabajar con gente joven que es tan espontánea, tan llena de vida, no sé, ese hecho de estar aquí con los jóvenes, convivir con ellos, ayudarlos, que se acerquen a ti a pedir ayuda es tan bonito que ahora estoy muy contenta por el cambio que hice. No me arrepiento. Mi mamá siempre me dice: "No debiste haber estudiado administración, para que acabaras de maestra". Yo creo que si pudiera regresar las cosas, a lo mejor haría lo mismo: acabar de maestra de inglés porque soy tan feliz dando clases.

E: ¿Qué recursos te han sido útiles de tu profesión para tu tarea docente en inglés? Que de alguna manera es una formación.

PI3: Quizá el hecho de que planeo, organizo y, sí, soy una persona muy controladora, siempre trato de controlar la clase; no me gusta que la clase se salga de aquello que yo planeo, que antes ya tenía yo estipulado, o sea, me gusta tener la sartén por el mango. Pienso que en ese sentido me sirvió la carrera. Ahora, también, el hecho de que la carrera me hayan hecho hacer, no sé, diseñar productos, organizar campañas y eso, lo practico mucho con mis alumnos, los pongo a que diseñen campañas publicitarias, que inventen un negocio y que lo planeen y que pongan las características de su negocio... quizá en ese sentido es que he aplicado un poco lo de la carrera.

E: Buscas un aspecto práctico en ese sentido.

PI3: Exactamente

E: Digamos que es algo real a estar elucubrando. Es interesante. ¿Cómo te ven tus alumnos?

PI3: No sé. Creo que entre algunos alumnos y yo, creo que llega a haber lazos de amistad, buenos lazos de amistad. He tenido alumnos que me han demostrado mucho aprecio, me han regalado, por ejemplo, las copias fotostáticas de su título. Vienen y me dicen que quieren que yo tenga copia del título porque, de alguna u otra manera, contribuí a que lo tuvieran. Creo, espero que vean en mí a una persona que trata de hacer su trabajo lo mejor que puede y que mi mayor preocupación son ellos.

La entrevista se interrumpió durante algunos minutos porque alguien necesitaba hablar con la informante.

E: Te preguntaba cómo te ven tus alumnos. ¿Cómo crees que tu personalidad o tu manera de ser, la manera en que impartes tus clases...

PI3: ¿Cómo?

E: Sí, tú tienes una concepción de ti misma, de alguna manera lo estas exponiendo en este momento, bueno, lo que luego yo he pensado es que a cualquier tipo de docente se le considera como un ser racional y debe de manejarse bajo ciertos parámetros en el aula de clase, pero eso no es cierto. Cada profesor tiene una manera de ser o una manera de comportarse frente a grupo. En este caso particular, ¿cómo sería tu personalidad en la manera con la que te desempeñas en tus clases?

PI3: ¿Si cambia? Bueno, sí. Yo siento que estando dentro del salón de clase, cambia. Generalmente no soy una persona muy paciente, por decirte algo, no soy una persona muy accesible, generalmente, o sea, estando fuera del salón de clase. En clases creo que soy paciente, creo que soy accesible, me siento, en clase me siento como pez en el agua. Me siento bien, puedo hacer bromas, me río, puedo, cuando se puede, hacer algún chiste, entonces, me explayo mucho y siento que sí cambio, inclusive, mis hijas dicen que quisieran ser mis alumnos, en lugar de mis hijas, porque mi actitud es distinta.

E: Ellas te han visto.

PI3: Alguna vez han tomado alguna clase, o entran conmigo. Sí, sí me han visto.

E: Viven una persona distinta.

PI3: Dicen que soy diferente.

E: ¿Qué te parece eso?

PI3: ¡Pues mal, jajaja! Mal, porque debería de ser, si ellas, desde su punto de vista, soy mejor como maestra, pues mal, porque debería ser buena como maestra y buena como mamá y no el ogro de la mamá y la abuela de la maestra.

E: No, pero los roles son distintos.

PI3: Sí, pero igual me falta un poco más de paciencia fuera del salón de clase. Me falta un poco más de accesibilidad fuera del salón de clase.

E: ¿Has relacionado esto con el concepto que usas de control?

PI3: Quizá...

E: A mí el control, perdón, estaba pensando, cuando estabas usando el término control, pues se refiere como manipulación, bueno, yo lo entendería como manipulación, pero por lo que dices no lo veo de esa manera.

PI3: No.

E: ¿Cómo verías esto del control en tus clases? Decías que te gusta tener la sartén por el mango, ¿pero tiene que ver con esto que refieres?

PI3: Quizá, no creo. Yo me refiero al control porque me gusta tener la certeza, entre comillas, que no la tienes al cien por ciento, de cómo se van a ir desarrollando las cosas, en dos horas yo planeo cómo se van a desarrollar las cosas y no espero que haya eventos que desvirtúen esa planeación que yo hice. Fuera del salón de clase hay tantas eventualidades, tantas situaciones que yo no puedo controlar, que yo no puedo manejar, que yo no puedo predecir, que quizá eso haga que fuera del salón de clase no sea tan accesible; tengo que andar a la defensiva porque tengo que andar cuidándome, porque *no sé a qué hora va a saltar la liebre*.

E: Y en la hora de clase no...

PI3: Y en la hora de clase no porque es mi territorio, es mi dominio.

E: ¿Cómo ves tu rol como docente?

PI3: ¿En el aula de clase?

E: Sí, te he preguntado de tu manera de ser, pero ahora te pregunto acerca de tu función como docente.

PI3: Yo trato de que el alumno vea en mí a una persona que le está compartiendo algunos conocimientos, que le trata de indicar cómo los use, para qué los use, cuándo los use, que le da la oportunidad de que los practique y que si tiene alguna duda, o muchas dudas, que me las haga. Trato de que el alumno sienta que soy abierta a sus necesidades, a tratar de satisfacer sus necesidades en cuanto al aprendizaje del idioma. Que no estoy cerrada, que no voy y doy la clase y se acabó y agarro mis cosas y me salgo. Regularmente siempre me quedo por si alguien se quiere quedar y me quiere preguntar algo. Trato de que vean en mí un apoyo, un apoyo para que aprendan inglés, no una piedra.

E: Y en tu experiencia... continuamente se habla de calidad de la educación, de la enseñanza, eficacia en la misma enseñanza y eficacia en los aprendizajes. En tu experiencia, ¿cuáles serían las condiciones de un buen docente? Un buen docente entre comillas porque no encuentro otra palabra para definir otra cosa distinta. A veces se habla de los buenos docentes y de los malos docentes.

PI3: Más que buen docente, para mí el docente ideal sería aquel que conoce las necesidades de sus alumnos, que sabe qué es lo que necesitan, qué es lo que desean, qué esperan del curso y qué esperan de él como maestro y qué trata de darlo. Muchas veces entramos a dar clase y no conocemos quiénes son nuestros alumnos, no conocemos sus nombres, ni nos fijamos en la cara. Damos las clases, las terminamos de dar y nos salimos. A veces se nos olvida preguntarles si tienen dudas, vemos que tienen cara de interrogación y aunque estamos conscientes de que fulanito tiene cara de interrogación, lo cual quiere decir que no me entendió nada, me hago el loco y me sigo porque yo quiero terminar con mi clase. No me está importando si el que está frente de mí me está entendiendo, está sacando algún provecho de lo que le estoy diciendo. Para mí ese es un mal docente. Entonces, el docente ideal es aquel que comparte lo que tiene, pero que sabe por ejemplo que... si sus alumnos lo que quieren... si se meten a las clases de domino es porque les interesa hablar el idioma. Más que nada les interesa hablarlo y entenderlo cuando lo escuchen, entonces, me voy por ahí. Yo trato de dar elementos para que tú puedas desarrollar tu comprensión auditiva, tu expresión oral, si te veo cara de "a ver, Pedro, ¿qué no me entiende?" Y te lo vuelvo a explicar, y te lo vuelvo a explicar y si es necesario, te doy ejercicios extras a ti y aunque me quite tiempo, te los reviso. Para mí eso sería el docente ideal, el que está consciente que sus alumnos tienen necesidades y que las va a satisfacer... no las va a satisfacer, no las puede satisfacer al cien por ciento, pero por lo menos intentarlo.

E: Bueno, me gustaría terminar...

PI3: ¡A mí también, jajaja!

E: Te pediría una solicitud para una segunda entrevista. ¡Por favor, jajaja!

PI3: ¡Jajaja!

E: Para terminar algunos elementos de lo que hemos estado platicando hoy pero, particularmente, ya en relación con las observaciones que había hecho de tus clases y hacer

una charla, de lo que pudiéramos charlar, de lo que me permitiste ver en aquellas sesiones. Y mostrarte ese análisis y, a su vez, tener una retroalimentación. En ese sentido, pienso que te beneficiaría, solamente el tener una opinión de alguien externo y que también trabaja en esto. Ese sería el propósito.

PI3: Sí.

E: Dejamos aquí y te agradezco tu tiempo. ¡Gracias!

II: A ti.

E. 3 Tercera entrevista

Entrevista realizada el 6 de marzo de 2007 en la CELEX de la UAM-I.

Entrevistador: Me permitiste observar cinco clases de un curso que impartías, que si mal no recuerdo era nivel cinco o nivel siete...

Profesora interlocutora 2: Ocho.

E: Estabas revisando, como metodología el *New Interchange* y, a su vez, estabas revisando una novela adaptada, *1984*. Ya no te pregunté en esos días si eso también era parte del trabajo que están realizando, el trabajo piloto que están llevando a cabo, o era una parte de tus cursos independientemente del proyecto.

PI2: No, no se toma como pilotaje dentro de la selección de materiales, aunque sí forma parte de lo materiales que usó "X" para el piloteo...

Se interrumpe la entrevista por un par de minutos porque un alumno solicita hablar con la informante.

E: Entonces, lo tomaron...

PI2: Sí. Yo decidí hacerlo porque ya les había dado un curso de nivel siete, el nivel anterior, y la verdad a mí me aburre seguir un libro de texto. Todos los libros de texto empiezan y reciclan y reciclan el verbo *be* como 20 mil veces y los modales auxiliares también. Entonces, hay veces que los libros, como el *Interchange*, que los meten en una dinámica de aprenderse estructuras tan complejas que luego ni se usan. El lenguaje real no usa estructuras tan complejas y a los chicos se les va haciendo una maraña, cuando ni siquiera saben usar bien el pasado y el presente, que son los tiempos que más usamos, el presente perfecto, un buen uso del verbo *be* e, incluso, el lenguaje corporal, que no necesitan elaborar gramaticalmente la pregunta para hacer una pregunta. Siempre he trabajado así aunque, desde luego, me gusta disciplinarme ya que si hay un libro de texto, bueno, lo tomo, lo retomo, sobre todo cuando, como ellos que ya habían comprado el *New Interchange* en el nivel seis, o el cinco y seis, entonces, ya tenían el material y dije: "Bueno, lo tomo como una guía, pero para cubrir contenidos y nada más". Si te diste cuenta, usaba uno que otro ejercicio del libro, por no dejar fuera algún contenido, pero me ha gustado más, siempre me ha gustado más que vean cuál es el uso real de la lengua.

E: En este punto, ¿cuál sería la bondad de utilizar un método como *New Interchange*?

PI2: Es bueno, usar un libro como *New Interchange* o como cualquier otro, independientemente de la calidad de su impresión, de su elaboración, de los libros, es bueno para el alumno porque tiene una guía, en donde, pues si él quiere, puede ir avanzando, pero yo creo que se... para el maestro, o al menos para enseñar, no debe ser tan estricto su uso, estar usando todos y cada uno de los ejercicios, no tiene porqué, los puede sustituir, como todos sabemos, con otras cosas, algo más real, para mí no... como método, un libro a mí me sirve como, incluso, no sé si viste un ejercicio que evaluamos, o sea, se los tomé como parte de su calificación, para hacer un examen, para evaluarles la comprensión auditiva, para evaluarlos, para... el libro, te digo, me sirve para una guía, para no perderme y para que los chicos tengan también una guía. Eso es lo que le veo de bondad, más que nada una guía y, que en un momento dado, si tú no preparas material extra o una evaluación en un *quiz*, puedas escoger un *quiz*, un ejercicio sencillo de *quiz* o uno del cuaderno de trabajo. Esas son las bondades que le veo. Porque en cuestiones de cultura, pues se quedan cortos; no es posible que un método como esos explicarle a los alumnos cuando, por ejemplo, si puedes preguntar *Could I have my check?*, cuando a veces ni necesitas decirlo, con una señal lo puedes hacer. Es más, creo que aquí van a Estados Unidos y ni siquiera saben expresiones que, o cualquier país angloparlante, es real, se quedan en la luna, como en el *What's up?*, se quedan viendo para arriba, "¿qué, qué hay arriba?" Pero entiendo que son cuestiones como *Could I have...?*, que no pueden plasmarse en un método, en un libro como *Interchange*. Entonces, es por eso que nada más lo uso como una guía y, para los alumnos, también, como una guía de estudio, digamos. Y ahora que están tan enriquecidos con el video, con el audio, creo que es válido para que el alumno, en un momento dado, repase o adelante o prepare su nivel de idioma que tiene, pero no así tal cual para el salón de clase.

E: Esto me ha puesto a pensar en el programa académico que lo utiliza o lo prescribe como una metodología base; de alguna manera sugiere seguir los contenidos temáticos del mismo libro, prácticamente el libro es el programa...

PI2: El libro es el programa de inglés. No hay nada más que eso.

E: Y en tu opinión, ¿cuáles han sido los alcances y los límites de ese programa?

PI2: ¿De *Interchange*?

E: Bueno, el programa académico es el libro, aunque tiene otros elementos, que en su formulación parece interesante. Por ejemplo, los objetivos, los objetivos de aprendizaje. ¿Cuál es tu opinión de sus alcances que ha tenido?

PI2: Yo creo que sus objetivos son claros y, sí, son ambiciosos en un momento dado, pero no se logran por lo menos aquí. Sus objetivos como un aprendizaje de una segunda lengua o de un idioma extranjero, que son cosas distintas, pienso que son buenos, que están bien detallados, bien definidos en lo general, pero como que tienen un discurso muy universal, no hay una cuestión aplicada a México, a la ciudad de México o a los alumnos de la UAM. Entonces, yo no podría decir "son buenos o son malos" porque es un método universal. Lo utilizan en muchas partes del mundo y, entonces, tú no puedes decir que sí es bueno o es malo si no lo tienes aplicado a los objetivos, a tal país, ¿no?, a tal situación y a tal institución porque, imagínate, un libro para cada institución, sería imposible. O sea, así como editores, los editores, no van más allá, eso nos corresponde a los maestros de la universidad, a hacer objetivos claros, planteados en un programa, no copiado de un libro, ¿no? A nosotros nos toca, como expertos de lenguas que se supone que somos, que esa es una cuestión que está muy entredicha, elaborar esos objetivos; de los de *New Interchange*, qué tomo y qué no retomo, como los adapto cuando estoy dando clases. Eso nos toca a nosotros. Entonces, decir qué es bueno y qué es malo de *New Interchange*, no lo puedo decir, es un libro que se utiliza en todas las partes del mundo y que nos corresponde a nosotros. Mi maestra de didáctica siempre nos dijo: "Para abrir el libro en la página uno y cerrarlo en la cinco no necesitas ser maestro de inglés". Y eso es cierto. Ahora, traen su receta, cada libro, también la puedes seguir al pie de la letra y estar viendo qué es lo que pasa, qué es lo que no puedes pasar porque te puede salir el pastel feo, como una receta, pero esas son recomendaciones y son cosas que los maestros tenemos que trascender, definitivamente.

E: Son cosas que tenemos que trascender porque, de alguna manera, se siguen los libros de texto como...

PI2: ¡Claro! Veo compañeros que están usando los libros así tal cual y lo digo porque cuando me toca un grupo que le ha dado un compañero, que daba paso por paso los

ejercicios, protestan los alumnos: "Es que no vimos tal ejercicio, es que no esto, es que no lo otro, es que no hicimos tal actividad". Y es que terminas concluyendo que el maestro siempre hacía todo eso. Y hasta es curioso porque el tiempo que les dice ahí el libro, a ese se ajustan independientemente de que si los alumnos interiorizaron o no el objetivo del ejercicio.

E: Eso se tiene que cumplir.

PI2: Eso se tiene que cumplir y, luego, lo ves porque ahí puedes hacer una extrapolación, o sea, los maestros revisan el contenido y no puede haber una extrapolación entre lo que están enseñando de un contenido gramatical a una situación real. O sea, ficticiamente, los chicos participan, hacen sus diálogos, sustituyen a los personajes, cambian de rol, hacen cosas graciosas, pero, en una realidad, cuando tú los llevas a una situación real, les cuesta mucho trabajo, entonces, ahí te das cuenta de que nada más siguen los objetivos, ni siquiera los objetivos, los ejercicios y no *checaron* si el chico interiorizó y en qué tantas otras situaciones pudo haberlo usado.

E: Y en tu experiencia, esta necesidad de vincular el trabajo que haces en el aula y llevarlo al contexto real, bueno, me imagino que has trabajado esto y lo has cuestionado como lo expones. ¿Cómo haces trabajar a un chico o a un alumno para que de alguna manera se desenvuelva de una manera aceptable, podemos llamarle "idónea", en la lengua que está estudiando? ¿Cómo prepararlo?

PI2: ¡Hijole, creo que esa es la pregunta de los 64 mil! Porque, mira, los alumnos, primero que nada, los que tenemos se supone que están motivados, pero como que van perdiendo esa motivación y, después del primer nivel, después del *shocking class*, cuando oyen por primera vez inglés y que no oyen para nada en español, aunque luego eso se va difuminando cuando usamos más palabras en inglés y, a veces, usamos palabras en español. *Shocking class*, en el primer curso, en la primera clase, los tienes sorprendidos y eso no es aprovechado por nosotros; después, nosotros mismos le bajamos. He visto varios casos así porque el mismo chico sale muy motivado, porque, como se anuncia en los comerciales de la radio, desde la primera clase ya están hablando inglés, ¿no?, aunque sea nada más moviendo, o algo así. No son cosas triviales, no lo digo así porque se pueden decir, pero como que los maestros luego no mantenemos esa expectativa, ese deseo, esa motivación del

chico y, entonces, después, ¿cómo hacerlos trabajar si ya perdieron esa motivación? Yo creo que lo que tienes que hacer es estarles presentando, haciendo un contacto continuo con el uso y con otros recursos un poco más reales, más reales en cuanto al uso de la lengua; los pones luego a ver una película, ¿y qué tan real es eso? O sea, no me refiero a la situación, al desarrollo de la película, sino a que vean el uso de la lengua, quizá estarlos enfrentando, llevarlos y siempre estar comparando cómo lo hacemos en español y cómo lo hacen en el otro idioma, cómo lo dices tú... cómo dicen un dicho y cómo lo decimos en nuestro idioma y que no sea siempre el mismo ritmo de clase, que no esperen "Ah, ya sabemos, vamos a ver tal página y, luego, el *listening* y, luego, vamos a ver el *workbook* y, luego, vamos a *chechar* tarea". O sea, ellos mismos ya se conocen y te van conociendo y te dicen: "¡Ah, ya sabemos que vamos a hacer en la clase!" A lo mejor no lo comentan, pero ya se sabe que como cuál es tu respuesta. Entonces, por lo menos procurar, una vez en la clase, una actividad diferente, introducida en diferentes momentos de la clase, no siempre al inicio, no siempre al final, de tal forma que ellos tengan la expectativa de a ver a qué horas vas a meter esa actividad nueva; así sea un ejercicio muy sencillo, un poema *chiquitito*, o no sé, una cosa trivial tal vez o un repaso de las primeras unidades, de un curso que posiblemente ya vieron, pero yo creo que se les debe mantener y no sigamos tan... como recetas, pues, siempre, siempre haciendo lo mismo todas las clases. Esa podría ser una de las cuestiones; y, la otra, pues no sé si forzarlos más a usar el idioma... creo que muchos tienen problemas a la hora de... siempre están en función de la grabación y yo creo que no es malo. Muchos maestros los inhiben: "¡No utilices el español! ¿Para qué quieres saberlo en español?" Y hay muchas personas, muchos alumnos que, a nivel de licenciatura, que quieren saber equivalentes: "¿Cómo lo digo, cómo digo esto?" Y no. "¡Tienes que pensar en inglés!" Eso de que les dices: "¡Piensa en inglés!" "¿Y cómo le hago para pensar en inglés?" Entonces, "¡Piensa en inglés!" "¡Pienso en inglés! ¿Y cómo se hace? ¿Y si ningún maestro piensa en inglés?"

E: Es una buena pregunta.

PI2: ¿No? No puedes exigir algo que a lo mejor ni tú mismo lo estás haciendo. Ahora, ¿ya sabe el maestro cómo aprendió a pensar en inglés? Falta también un trabajo de reflexión del maestro de cómo fue también su proceso de aprendizaje y, tal vez, si el docente hace un

proceso de reflexión de aprendizaje de un segundo idioma o de esa lengua extranjera, a lo mejor puede encontrar los *tips* para motivar a sus alumnos. Porque pudo haber vivido muchas situaciones donde tuvo maestros que también seguían la receta.

E: ¿Qué lleva al docente a caer siempre en la repetición de la receta?

PI2: ¿Qué le lleva al docente a la experiencia?

E: No. ¿Qué le lleva al docente a repetir recetas? ¿Será que los docentes no reflexionan sobre su propia práctica?

PI2: Esa es una carencia que siempre ha habido: la falta de reflexión de los docentes en nuestra práctica y en cualquier nivel es así; el docente no tiene tiempo de estar reflexionando sobre su práctica. Han acotado tanto al maestro que no tiene ni siquiera tiempo de socializar lo que él sabe con sus compañeros, con sus pares, por muchas circunstancias, pues porque hay muchos profesores que trabajan en otros niveles, primaria, secundaria, en donde, también, luego se imparte inglés en las escuelas privadas. Pues los maestros trabajan porque necesitan dinero, necesitan de tiempo, de horas y no les da tiempo de reflexionar de cómo estuvo la clase, llevar una bitácora y analizarse un poquito hacia adentro, de su práctica. Y a este nivel, nos interesan otras cosas, no nos interesa la docencia, nos interesa estar haciendo puntos, nos interesa.... También muchos maestros que tienen tiempo parcial, pues no es su único trabajo, poco se les puede exigir. Yo creo que nuestros compañeros de tiempo parcial son los menos culpables porque ellos tienen que ir y venir de una a otra institución. Esa práctica de investigación, tú lo sabes como investigador, tiene que hacerse con cierta tranquilidad, en cierto momento y no debe estar pensando en que no preparaste la clase, que no hice tal cosa, que no tradujiste, que no hiciste tal ponencia o que no entregaste trabajo para la maestría o que ya tienes que hacer el doctorado o que no te alcanzó la quincena, entonces, es una experiencia que pues sí necesita, pues su tiempo y no la hay. No es una práctica cotidiana, dentro de los docentes, reflexionar. No sé si haya docentes que en la noche se despierten pensando en que dieron mal o dieron muy bien su clase. No creo que haya docentes que se despierten y digan: “¡*Chin*, mañana tengo que... mañana me toca ir clases!”

E: Por ejemplo.

PI2: Por ejemplo, ¿no? Pero cuando te sale una clase bien, uno se siente a gusto, ¿no? “¡Guau! Me salió bien la clase, mis alumnos estuvieron hablando, entendieron ¿Qué hice?” Sabes que te salió bien, lo gozas en ese rato y pasa a un segundo plano, pero no te pones a reflexionar: ¿Qué hice bien? ¿Por qué está clase se condujo de tal manera? Y los mismos chicos salen contentos.

E: Claro.

PI2: “¿O por qué me salió mal?” Mal, bueno, eso ya está comprobado, de que lo que nos salió mal no lo vamos a exponer.

E: La experiencia negativa siempre está presente.

PI2: Pues sí. ¿Qué hace falta a todo nivel? Pues hace una práctica reflexiva de la docencia, de nuestro actuar. La realidad es que muchos de aquí no somos docentes, pocos son docentes y los pocos que son docentes, pues tenemos otras cosas también en que pensar que el ejercicio de reflexión, el ejercicio de experiencia, ese *cocowash* que nos dieron en la normal.

E: Tú eres egresada de la normal.

PI2: Sí...

E: ¿Hace cuantos años?

PI2: Salí... en el 85 salí de la normal... 27 años...

E: ¿Qué fue, tu licenciatura fue en la enseñanza del inglés?

PI2: Sí.

E: ¿Por qué estudiaste esta carrera en aquel entonces?

PI2: Porque ya estaba yo dando clases de inglés.

E. ¿En serio?

PI2: Yo empecé a dar clases de inglés a los veinte años. Tomé un curso en *Relaciones culturales* en la enseñanza del inglés. Tengo el *Teacher's* de ahí y a los veinte años ya estaba yo estudiando en el Politécnico y comencé a dar clases de inglés.

E: ¿Y qué estabas estudiando?

PI2: Ingeniería química. Duré dos años estudiando ingeniería química y por falta de estudio me desfasé y tuve que abandonar la institución y fui a la normal. Y como ya tenía yo lo del *Teacher's* y ya estaba enseñando en la secundaria, pues se me hizo fácil entrar. Pero así fue

como llegué a la normal. Me gustaba. La verdad es que yo quise estudiar química porque yo tuve un maestro de química que era muy bueno en la secundaria. Yo quise estudiar química para ser buena maestra de química y podía entrar en la normal, para la enseñanza de química, de física o de matemáticas, francés, incluso también, o inglés, y me decidí por inglés porque ya estaba yo pues en la práctica.

E: ¿Y cómo fue tu experiencia en cuanto a la formación?

PI2: ¡Ah, pues aprendí mucho! Aprendí mucho, sobre todo a tener conciencia de que los maestros pues son los maestros ante todo y nada de hacernos *castillitos en el aire*, como decían. “¡Tú eres maestro y con un alumno que saques bien debes de sentirte contento!” Siempre hubo ese discurso del *apostolado del maestro*. “Se debe a su práctica”, así nos decían.

E: Todavía bajo la influencia de la visión vasconcelista,

PI2: Sí. “Y ustedes no van a hacer dinero de esta profesión. Si quieren hacer dinero, pónganse desde ahorita un puesto de pepitas, les va a dejar más. Un maestro debe de preparar su clase, el maestro debe.” O sea, siempre ese discurso, en todas la materias, llámese historia, llámese literatura, era siempre el discurso porque una vez el maestro de literatura, que estábamos leyendo a Shakespeare: “¿Para qué vamos a estudiar a Shakespeare si vamos a enseñar inglés? (con un tono de burla)”. Obviamente, el maestro se paró de pestañas porque nos estaba enseñando a Shakespeare en inglés antiguo, toda la metáfora y toda esa cuestión de Shakespeare por dentro y, pues, le puso una regañada y para caer en eso: “El maestro debe de saber todo lo que se pueda de la cultura. Tú debes de saber literatura, debes estudiar historia del país y debes de estudiar. ¡Y tienes, y tienes, y tienes! Y tienes que dar, y recibir un poco”. O sea, este discurso siempre estuvo.

E: ¿A ti a que te sabía?

PI2: ¡Me emocionaba! ¡Nos emocionaba a todos! El profesor “X” también fue mi compañero, ¿no? Era una cuestión de que te hacían el *cocowash*, pero si bien bonito porque te hacían sentir así como que tú ibas a ser el foco que iba a llegar a iluminar porque tú llevabas muchos conocimientos, ¿no?. Y como que ibas a llegar así y a verter a tus alumnos y ellos lo iban a absorber, ¿no?. Y si lo absorbían, bien, y si no, también, e ibas a tener un grupo y el otro grupo y el otro grupo y siempre iba a haber alguien que te iba a entender y

que iba a ser el buen alumno y que eso te debería de llenar de satisfacción. Entonces, ese discurso siempre nos acompañó los cinco años que tuve de formación, ¿no? Y creo que nos sirvió mucho a todos los compañeros, bueno a los siete compañeros de treinta y dos que entramos, y ninguno está dando clases a nivel primaria. Uno se fue a Estados Unidos, otro se fue a Inglaterra y los otros estamos dando clases a nivel superior, pero creo que ha sido todo ese bagaje que nos enseñaron, ¿no? Porque lo mismo nos enseñaron literatura, porque lo mismo nos enseñaron fonética, y fueron cursos extensos de fonética, cursos de la historia de Estados Unidos, cursos de Inglaterra, análisis crítico, análisis literario y aparte didáctica, didáctica de la especialidad, francés, nos tenían saturadísimos, ¿no? Y eso fue lo que nos abrió un horizonte muy amplio, tan es así que hemos escalado. Y maestros normalistas de mi época, no hay maestros normalistas dando clases en secundaria. No sé ahora, pero de nuestra generación, en la década de los ochenta, principios de los ochenta. Porque siempre nos hicieron ver más, no sólo para quedarnos en la secundaria, sino que nos hicieron “¡Tú puedes! ¡Tú puedes estar al otro lado! ¡Tú puedes escalar a otro nivel!” Y lo empezamos a hacer y, pues, aquí estamos, haciéndole al investigador, jugando al investigador, ¿no?

E: ¿Comenzaste tu trabajo a nivel secundaria?

PI2: Sí. Te comentaba que yo tenía alumnos de dieciocho años y yo ya tenía veinte. Alumnos que estaban en tercer grado de secundaria, ya por salir; alumnas que, incluso, se veían más grandes que yo. Y empecé a los veinte años. Ya cumplí en noviembre veintisiete años de práctica docente.

E: Y me imagino que has enseñado a nivel primaria...

PI2: No, a nivel primaria, no.

E: A nivel secundaria, preparatoria...

I2: A nivel bachillerato, muchos años en el Politécnico; luego, Chapingo y luego acá.

E: Particularmente, a nivel superior te refieres a Chapingo y aquí. ¿Cómo ha sido esa experiencia al trabajar en nivel superior? Has trabajado en dos modalidades aquí: dominio y comprensión de lectura, ¿no?.

PI2: Chapingo fue donde aprendí más porque cuando yo me formé en la Normal Superior, era el auge de la comprensión de lectura, en los ochenta, principios de los ochenta, setentas, ochentas. Todas las experiencias. Se daba comprensión de lectura y decían que eso no

servía, entonces, muy poco énfasis nos hicieron en comprensión de lectura. Cuando llego a Politécnico, tuve que dar clases de comprensión de lectura y, pues, tuve que recurrir a mis apuntes y a ver cómo se abordaba la enseñanza. Pero, pues, yo la sabía dar en inglés, pues porque yo la estaba dando como parte de las cuatro habilidades y, sí, me costó mucho trabajo; creo que nunca pude agarrarle el hilo. Y en Chapingo me enseñaron a trabajar. En Chapingo tenían una forma muy bonita. Los maestros que llagaban siempre eran *coucheados* por los otros, como se daba lectura a las licenciaturas, pues tenías que leer de parasitología, de fitotecnia, de economía rural, de todas esas cuestiones, entonces, siempre te montaban a tu *chaperón*. “A ver, vente, vamos a ver este texto, vamos a entrarle por aquí, vamos a entrarle por allá.” Y fueron mis maestros en la enseñanza de lectura, ¿no? Eh, y bueno, muy acogido y muy evaluado todo, ¿no? “¿Cómo te sientes, cómo va? Reporta.” Y pues la prueba de fuego eran los alumnos porque nada más no les gustaba la clase, te cuestionaban y te cambiaban de grupo. Pero, luego, allá comencé a hacer una investigación de cuatro habilidades, el conexionismo, y también tuve la oportunidad de hacerlo sin cortapisas. Nos separamos un grupo de maestras y yo a hacerlo y creo que hasta la fecha siguen peleando por ese enfoque que hay, ¿no? Que no está muy bien probado; pero, en Chapingo fue donde yo obtuve más experiencia y más conocimiento a nivel superior.

E: Ahí fue donde obtuviste el apoyo de tus pares, eso que le llamas el *coucheo*.

PI2: Ajá, ándale, sí.

E: La comunicación que tuviste con ellos, que ya tenían tiempo trabajando ahí...

PI2: Es más, llegabas a Chapingo... ahora ya no, ya se perdió esa tradición, y te llevaban a recorrer, te invitaban a las salidas, a la Capilla Riveriana, te llevaban a los museos. Era un *tour*, ¿no? Y luego, cada viernes, ¡órale, a reuniones! Cada viernes son reuniones académicas. “¿Qué viste? ¿Qué no viste? ¿Por qué no lo viste? ¿Qué tanto avanzaste? ¿Por qué no diste clase?” O sea, todo se reportaba en las reuniones de academia. Y, entonces, era un seguimiento tal de los maestros que te podían decir en qué te quedaste tú, aunque no hayan visto tu clase. Era una sincronía perfecta, maestros que enseñábamos comprensión de lectura y maestros que enseñaban, decían ahí, cuatro habilidades, pero las dos academias se reunían y, luego, había en cada mesa una reunión conjunta y se trataban temas académicos y temas administrativos y era el contacto con todos los maestros, ese hablar, eso de estar

diciendo: "Fíjate que este grupo estuvo así y no le supe hacer aquello." "Oye, ¿cómo doy un guión? ¿Qué debe de tener un guión? Pásame apuntes de guión." Era una camaradería en realidad que nunca, nunca, nunca he encontrado en otro lugar. Poco celo profesional.

E: ¿Cómo se logró eso ahí? Llegaste cuando ya estaba eso así.

PI2: Sí, sí, sí, sí.

E: Pero, ¿cómo fue que se pudo haber logrado eso?

PI2: Una jefatura, una mujer que tomó la jefatura y que siempre le ha gustado esparcir el conocimiento. Ella llegó, separó los idiomas. "El chavo que quiera que se vaya a estudiar cuatro habilidades; y los departamentos necesitan leer, necesitan leer sus textos, se les va a dar lectura a todos los departamentos por semestre." Ella armó esa forma de reunirse y, cuando yo llegué, ella ya iba a terminar su periodo de jefatura y se quedó instaurado por mucho tiempo; ella fue la que organizó; desde la jefatura tuvo esa visión, de que a los nuevos había que enseñarles, no había que dejarlos solos, ¡para nada! Y no con la idea de estarte molestando o qué tanto sabías, sino que sabían que el vocabulario era complicado. Yo me acuerdo que los textos eran tremendamente complicados, entonces necesitabas ese saber, de que teníamos que ser acompañados un rato, no siempre, pero sí un rato y, luego, las reuniones pues, también, ahí decías los problemas que tenías, o les decías: "Pues no pude con esto", ¿no? Y si no te salía así, pues así. Era una camaradería total, pero esa era la jefatura del centro de lenguas. El centro de idiomas de Chapingo tiene elementos buenísimos: doctores, premio Antonio Caso de la mejor tesis de maestría. El CELE, tiene elementos muy, muy buenos. Después, se disgregó. Todavía tienen las reuniones, pero ya son más de carácter administrativo que académico y, antes, las reuniones eran netamente académicas. ¡Las reuniones de academia eran de academia! Nada de cuestiones administrativas. Ya las reuniones generales, la jefa decía: "Oigan, vamos a solicitar tantas plazas." Todo era muy transparente. "Hay tantas plazas, me van a dar tantas plazas aquí, a ver, escojan sus grupos." Todo mundo escogía sus grupos frente a todos, o sea, era una cuestión de liderazgo que nunca he visto, nunca he visto. Y, bueno, tenía que salir y dejó instaurada varias cosas que se han ido diluyendo. Algunas prácticas persisten pero se han ido diluyendo.

E: No le han dado continuidad a la idea original.

PI2: Y yo pensé que eso iba a encontrar aquí en la UAM-I y no.

E: ¿Cómo llegaste aquí a la UAM-I?

PI2: Hace diecisiete años. En 1990. Mayo del 90.

E: ¿Cómo estaba lenguas extranjeras hace diecisiete años?

PI2: Pues ni nos veíamos. En realidad, los que se han visto han sido "X1", "X2"... , ellos que han estado en la mañana. En la tarde, como hasta ahora, bueno, antes era peor. "El turno olvidado", así como que si llegabas bien y si no, también. No, no había ese acompañamiento, no lo hubo. Afortunadamente, yo ya traía la experiencia de Chapingo, que era, un año antes, pero no; sino, quién sabe. Si yo hubiera hecho tonterías, ni se hubieran dado cuenta, ¿no?

E: Eso es algo que no se ha trabajado aquí.

PI2: ¡Mmm! No. Una cosa que es importante es que allá en Chapingo tú no entras si no sabes dar clases y no te nombran y aquí sí. Las plazas allá no tienen nombre. Sale a convocatoria y te tienes que enfrentar a los alumnos a que te evalúen cómo das clases y ellos influyen en la calificación. Y si los alumnos te reprueban, repruebas. Entonces, es una cuestión de selectividad mejor. Aquí contratan al revés, perfiles de investigadores, allá no, allá contratan profesores.

E: ¿Cuáles son las bondades o limitantes de...?

PI2: Bajo esa cuestión, dicen que el profesor, para sistematizar su enseñanza, tiene que llegar a la investigación, hacer su práctica de reflexión, la sistematiza y puede estar investigando todos los problemas que se puede encontrar o un nuevo método o un nuevo enfoque que él crea que es necesario para que sus alumnos aprendan, de "X" grupo. O sea, la investigación se da a raíz de la docencia y aquí es al revés, se hace investigación que se aplica a la docencia. Entonces, les interesa tener más investigadores que docentes.

E: Pero eso responde a otros...

PI2: A otro tipo de parámetros y de requisitos. Entonces, pues obviamente que no puedes encontrar las mismas deficiencias para ingreso, porque tengas el doctorado, lo que tú quieras, aunque no sepas enseñar.

E: Así es.

PI2: ¿No? Así se da aquí.

E: No lo había visto desde ese enfoque. Quizá porque no he trabajado en esos espacios.

PI2: El Politécnico es muy similar, igual que aquí. Ahí ni siquiera entras por concurso de oposición; ahí son, cuando haya plazas y te meten y ya el concurso de oposición es algo muy simulado, es un requisito nada más, que tienes que dar clase frente a los jurados, o algo así, algo como lo que hacen ahora...

E: Pero lenguas extranjeras no está vinculada con la vida académica.

PI2: ¿De qué? ¿Del Poli?

E: Sí, como lenguas extranjeras...

PI2: Sí, no existe, no existe. Ni siquiera puedes presentar un proyecto de investigación, pues ¿de qué puedes investigar?

E: Claro.

PI2: ¿Tú de qué puedes investigar? No tienen esa visión.

E: Aquí, en la UAM Iztapalapa, de tus alumnos, ¿cómo ven la enseñanza de lenguas y particularmente del inglés, sea en comprensión de lectura o en dominio?

PI2: ¡Hijole! Los resultados que mostré de la investigación que llevé varios años, los diarios que tengo de mis alumnos de diferentes grupos, de los grupos intensivos, que son variables diferentes, les ha motivado a muchos de mis alumnos de los cursos intensivos. Mi curso les ha motivado para inscribirse a los cursos de dominio porque dicen: “¡Ahora sí le entiendo al inglés!” Pero luego me dicen: “¡Maestra, no puedo!” “Es que son cosas diferentes, lectura es muy distinto a los cursos de dominio, bajo la posesión del idioma no quiere decir que no puedas, tú pensaste que iba a ser por ahí y no es por ahí. Es por otro lado”. Entonces, me han calificado los cursos muy bien. Los datos que tengo de las entrevistas que les hice a los maestros de comprensión de lectura, específicamente a los de comprensión de lectura, es que sí, que sus alumnos aprenden muy bien, ¡todo viento en popa! En cuanto a los de comprensión de lectura, todo muy bien, se aprende muy bien, y leen muy bien sus alumnos, alcanzan los objetivos, la comprensión de textos en inglés, independientemente del método, del enfoque, de los materiales, todo es viento en popa. Incluso, saben más sus alumnos de lo que se les pide en sus exámenes. Que los exámenes, que eso es otro lado, que dicen que están mal elaborados, que los exámenes de lectura, que sus alumnos saben mucho más. Pero, en cuanto a los maestros, los maestros tienen muy

buena opinión de sus cursos, sus alumnos sí aprenden y los alumnos de mis cursos, porque no lo hice con... también aprendieron mucho, aprenden mucho, todavía el sábado, me dijo una alumna, creo que está en el doctorado, lo hizo público en el salón: “¡Yo de verdad me quedé sorprendida, que agarré el texto en inglés y lo leí rapidísimo!”. Dice: “¡Este curso me ha servido enormemente, mis compañeros se quedaron así, de a seis: “¿Donde dice eso, donde dice lo otro?” “Y es que este curso nos ha servido para eso” Y van dos o tres comentarios de alumnos de posgrado que dicen que el curso cumple con sus objetivos, abrirles la puerta a que puedan leer, que empiecen a leer, no se estén atorando ni necesiten de traductor. En cuanto a los de dominio... pues es que depende de los maestros ahí. He oído comentarios que unos sí, que otros no, pero eso no me gustaría juzgarlo, porque es meterse en camisa de once varas. Como te digo, los maestros bastante hacen con cumplir y venir, con quince horas preparas tres clases. ¡Es mucho, es mucho! No puede ser que juzgues mal a los maestros. Pero tú lo puedes ver en las personas que reciben el certificado del doceavo nivel, muchas de ellas, no tuvieron que hacer primer nivel, son personas que fueron llegando, a sexto, a séptimo. Si acaso uno, de todos ellos, fue alumno de primer nivel. La deserción te lo dice todo, demasiado. Los maestros que tienen tres alumnos, mientras que los de lectura tenemos cuarenta o más. Claro, el requisito los obliga, son alumnos cautivos, pero tú nada más ve la deserción que hay en inglés, no se compara con la de francés, es menos. Entonces, es una cuestión que hay que estudiar: ¿por qué hay más deserción en inglés? ¿Qué no se ha hecho bien? ¡Quién sabe! A lo mejor se tiene que tomar en cuenta que los alumnos pues tienen mucha carga de trabajo y los maestros también y, entonces, preguntarse ¿para qué inglés?

E: Es lo que te iba a preguntar, ¿por qué aprender inglés a nivel profesional inglés como legua extranjera?

PI2: ¡No, pues ahí nos vamos a poner a llorar pues ya lo hemos platicado tú y yo! ¡Si ni los de posgrado leen en inglés!

E: Eso sí, ese es el punto.

PI2: Ahora, en realidad, ¿cuántos alumnos tienen la oportunidad de ir al extranjero y comprobar que sí saben? Y yo no le puedo echar, no puedo decir que los cursos son malos. Tengo la experiencia de mi hija que no terminó ni siquiera el sexto nivel y, *ahorita*, habla

inglés por los codos y llegó hablando en inglés y estuvo aquí dos cursos, el cuarto y el quinto, ¿no? Es la necesidad también que tienes. Entonces, mis compañeros son muy buenos maestros, le enseñaron a mi hija lo que necesitaba, pero ella lo está aplicando; otros no han sabido su capacidad de aplicación y siempre se van a quedar con la idea de que tuvieron malos maestros y de que no aprendieron nada, o que no aprendieron nada.

E: Un indicador, parece muy subjetivo, sería, la enseñanza es buena si el alumno habla, se comunica, la lengua que estás estudiando, pero existen otros indicadores que...

PI2: ¡No! Si pudiéramos medir los procesos mentales, te apuesto que ahí hay mucha información pero no es posible que tú le veas el cerebro a alguien para que veas cuántas palabras en inglés tiene ahí, cuántas estructuras. Tienes que enfrentarlo a una situación real.

E: En ese sentido, tocando el tema de la evaluación de aquí, se evalúa mediante exámenes, ¿es suficiente, es pertinente hacer una evaluación mediante exámenes para dominio?

PI2: Sí, ¿no? Pues yo creo que la evaluación no nada más es una cosa, ese es un instrumento válido, un examen, un *quiz*, un cuestionario, las diferentes formas. Pero exactamente, lo que te digo, yo veo que los muchachos hablan bien, pero pues en los exámenes salen muy mal. ¿Y lo voy a reprobar? Sería injusto, ¿no?, reprobarlo, pero, entonces, ¿cuándo le va a entrar la *-s* en tercera persona? ¿O cuando le va entrar las tres formas de pronunciar la *-ed* del pasado? Ya lo maneja, lo habla, sabe la diferencia y sabe que está hablando en pasado pero su pronunciación de la *-ed* es terrible, ¿no? Pero ya lo tiene, ya lo interiorizó, ya lo tiene acá (señalando a la cabeza). Entonces, yo creo que habrá que ir evaluando como por etapas, por logros. A ver, de nivel uno ya sabe usar la *-s*. Sí, medio no, ¡jajaja! Pero es una evaluación muy complicada. Como cuando llevaba yo psicotécnica pedagógica, tienes que evaluarles el *trabajito*, que si tiene bonita letra, que si tiene... son tantos parámetros que dices... finalmente, hasta la conducta te da una evaluación, puedes sacar una evaluación de su conducta.

E: ¿Es pertinente? ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar?

PI2: Sí, mmm. Y también evaluarte tú, porque a lo mejor tú la estás regando. Tu chavo no sabe hablar y ya le estás echando la culpa a él, toda. Es como un matrimonio, son dos: el maestro y el alumno. Y si truena, es porque los dos están mal. A mí se me quedó mucho eso de que, nos decían: "Si tú sacas a un alumno del salón, está indicando que el alumno puede

más que tú. El alumno ya está por arriba de ti. El alumno no debe estar ni por arriba de ti ni por debajo de ti, tiene que estar igual, tienes que estar igual que el alumno, nada de estarlo hostigando, ni de estar con el pie sobre de él, pero que tampoco que él se te suba a las barbas porque en el momento en que tú lo sacas, tú lo repruebas, esa reprobación lleva algo de tu culpa. La evaluación es algo muy complejo y yo creo que en lenguas más. ¡Matemáticas! ¡Pues si no te sabes el algoritmo al cuadrado; y si no te sabes la fórmula química y ya; no sabes física! Aunque no sabes si haya razonamiento, también, por el otro lado. Las cuestiones cognitivas, los procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje de lenguas, yo creo que no los podemos evaluar, no hay una maquinita que nos evalúe los procesos cognitivos.

E: Está muy bien la teoría. ¿Y cómo lo evalúas?

I2: ¿Y cómo lo evalúas? Y es ahí donde regreso. Tú como docente, como persona que está hablando un idioma extranjero, ¿te has puesto a pensar cuál fue tu proceso de enseñanza... de aprendizaje, perdón? ¿Cuándo le empezaste a poner bien la -s a los verbos en presente simple? ¿Cuándo pronunciaste bien la -ed? Muchas veces, los maestros aprendemos a hacerlo porque estamos preparando la clase y es en el proceso de preparación cuando aprendes. “¡Ah, sí, de veras, así debí de haberlo hecho!” Y es cuando te cae el veinte. Por eso dicen que la mejor forma de aprender es enseñando y si te pones a preparar la clase, ¡claro que aprendes! O sea, es un ir y venir. “Yo te enseño, pero también estoy aprendiendo.” Pero, ahora, ¿cuántos maestros preparan su clase? ¿Tienen tiempo de preparar su clase?

E: ¿Cuánto te tardas en dar una clase?

PI2: Actualmente, ya no mucho porque ya casi no checo pronunciación. Leo y ya, pero antes sí. Porque antes de presentar un texto, tienes tú que leerlo, ver la entonación, ver el ritmo, ver la pronunciación y ahí tienes, *checando* pronunciación. Ahora ya no. Vas adquiriendo *tablas*, ves el contenido: “Sí, sí, sí, sí”. Buscas tal ejercicio, buscas tal cosa, es menos el tiempo, empiezas: “Voy a hacer tal ejercicio, voy a...”. Como si estuvieras escribiendo la tesis, escribes una palabra en un papel y no te sirve y agarras otro y otro y otro y otro y otro. Es un proceso también porque vas agarrando *tablas*. A mí así me pasaba. “Ahora voy a hacer esto; ahora voy a hacer lo otro”. Ahora que estoy llevando el curso

piloto, cada clase les aplico una estrategia diferente: unos leen en voz alta, otros escuchan, otros no leen, otros sí, unos relatan, otros contestan, otros hacen dictado. ¡Pero eso ya lo traigo, eso ya me lo sé de que ya anduve, ya lo anduve! Entonces, nada más me pongo, ahora van a hacer un dictado, otros van a hacer esto, otros van a hacer esto y ya. Y *checamos* y se te va el tiempo.

E: Has estado trabajando con una novela adaptada para propósitos didácticos; también vieron una película y lo relaciono con algo que tú mencionaste: el famoso contexto cultura. Me imagino que esto lo aboradas al utilizar estos materiales.

PI2: Pues, este, no es que lo aborde, yo creo que les estoy enseñando la cultura desde que les enseño a decir “*Good morning*”, porque el lenguaje es eso, una cosmovisión de un pueblo. ¿Por qué “*Good morning*” ellos y no “*Guten tag*” como los alemanes? ¿Y por qué nosotros “Buenos días”? Eso es tu entorno, lo que rodea. ¡La lengua es cultura! Entonces, creo que eso también lo tenemos que interiorizar.

E: Digo esto porque a veces parece que son dos conceptos distintos, como decimos, en la plática de pasillo...

PI2: Y, además, está de moda, lo intercultural, multiculturalismo. Hay varios estudios y los maestros no saben ni siquiera qué es cultura o tienen su propio concepto de cultura. O ¿qué es enseñar cultura? ¡Pero si ya estás dando clases de lengua! ¡Pero si eres un maestro de primaria que le está enseñando a leer a un niño! ¡Le estás enseñando la cultura de su pueblo! ¡Si estás...! Si les pones un video, no un video artificial como los de *Interchange*, una película, van a aprender gestos, van a aprender formas, van a aprender cosas que normalmente no los puedes ver en un libro de texto. Les estás enseñando cultura aunque nadie se los diga... no necesitan que se los digan. Ahora, si te quieres enfocar por ahí, pues llevas tus ejercicios, enfocas sobre tal *idioms*, que se les llama modismos, como quiera, formas de hablar, lenguaje corporal, señas y empiezas con estas cuestiones que son específicas de la lengua y que solamente de la vista te das cuenta. Es como los gestos. ¿Cuándo sé que estás enojado? Bueno, pues por los gestos que tienes, que haces, esas son ya cuestiones muy visuales y que, a lo mejor, sabemos que hay cultura que dices que no y estás diciendo que sí, y viceversa, pero eso sólo captándolo, viéndolo. Pero yo creo que esa misma cultura que enseñamos en el primer nivel, para mí eso de que ahora la cultura y eso,

¡no es cierto, no es nuevo! ¡Ponlos a leer un texto de historia! ¡Ponlos a leer un texto científico! La ciencia es cultura de ese país, todo un flujo de significados que no puedes decir: "Aquí termina y aquí empieza la cultura".

E: Digo, porque suena muy de moda.

PI2: Sí. Ahora me pongo a pensar: "Ah, en la época que estudié en la Normal no me exigieron que tenía que enseñar cultura." Pero me llenaron de literatura, me llenaron de historia. "¿Y para qué?" decíamos. "Eso no se los voy a enseñar a mis alumnos, no voy a ver inglés antiguo. ¡Por favor, en la secundaria! ¡Cómo no! ¡Les llevas un pedacito y los *chavos* se empiezan a interesar! Pero tienes que saber tú que existe esa posibilidad sin llevarles toda la obra de Shakespeare. Les llevas un dialoguito, un fragmentito y les dices: "Ah, miren, así se decía *I, you*". Pero, para eso, la formación cuenta; pero si en tu formación no lo tienes, en tu esquema de formación no lo tienes, no lo vas a ver así como algo natural; ahora lo ven como algo novedoso, no algo natural. Yo creo que la cultura es algo natural, algo que fluye, desde el primer momento. Entonces creo que por eso nos daban tantas cosas que en ese entonces, ¡fíjate, en ese entonces no les veíamos el uso! Nada más las ganas de estar molestando y llenándonos con materias, ponemos a leer.

E: A veces, he escuchado en el campo de los alumnos pero, también, en el campo de la docencia, algo como una demanda implícita y explícita, eso de las recetas de enseñanza, en el caso de la literatura, cómo enseñar efectivamente...

Una breve interrupción.

PI2: Fíjate que ahora que he estado trabajando, y esto es en corto, con mis colegas, que de verdad, ¡cómo les reconozco su trabajo! Mis compañeros aquí de la UAM que llevan la batuta, ¡*híjole*, mis respetos para el trabajo, trabajan mucho! Pero cuando empiezan con eso de cultura, cuando empezaron hace años, decía yo: "¿Y qué de nuevo hay en eso?" A lo mejor soy yo un poco anacrónica y pienso que no hay nada nuevo bajo el sol, lo cual no es cierto, pero yo digo: "Bueno, ¿cultura? ¡Pero si a mí me dijeron que tenía que hacerlos leer literatura, cuentos adaptados, o que yo escribiera un párrafo sobre *Alicia en el País de las Maravillas*"! Para eso tenía yo que leer el libro, leer el resumen en inglés. A mí siempre me

dijeron eso, que si podía llevarles... con fotografías de Londres, lo que había en ese entonces, mi rotafolio...

Otra interrupción.

PI2: Entonces, a mí, dije: "Sí, es cierto, ya le están dando énfasis". Pero ahí te das cuenta de que no se formaron como maestros y te das cuenta de la bondad de mi institución que sí nos formó con esa visión.

E: Esa es otra pregunta, pues aquí habemos profesores que no lo fuimos como tal, no tuvimos una licenciatura y hay, como en tu caso, profesores con ese perfil, como docentes, y, particularmente, en el área que enseña. ¿Cómo te ha parecido compartir este espacio con diferentes formaciones académicas?

PI2: Mira, al principio, este, decía yo: "¡Pobres subempleados!" Porque, finalmente, están trabajando en un área en la que no se formaron, pero pues son cuestiones del país, son cuestiones económicas, pero es un problema, una fractura que tiene el sistema escolar mexicano y lo encuentras desde nivel secundaria, en donde hay ingenieros dando matemáticas pues a raíz de la falta de profesores. Aparentemente, hay muchos maestros, han creado muchas normales, pero te encuentras en las secundarias, en las *prepas*, que no hay maestros, maestros, maestros de banquillo. Hay mucha población, sobre todo en las secundarias técnicas, en el Politécnico, está lleno de... y en todos lados. Entonces, esa es una fractura del sistema educativo y eso es lo que me ha servido para explicarme las cuestiones de que no haya docentes. Pero, mucho depende también de uno porque muchos docentes también, igual y nos volvemos *bolsones*. Todo lo que aprendimos en la normal lo echamos en saco roto. "¡Total, voy a cobrar!" Y hago como que trabajo para que hagan como que me pagan. Definitivamente, la formación no tiene nada qué ver. Que igual puede enseñar un maestro normalista de un maestro que no lo es. Finalmente, es cuestión de la persona, del amor, de las ganas que tengas de trabajar, como en cualquier ámbito, puedes seguir adelante y aprender, todo es cuestión de aprendizaje. Pero sí, yo lo veo como una fractura, precisamente La profesora, la doctora, planteó eso como su tesis, una propuesta para formar maestros a nivel superior, donde las licenciaturas, o si te dedicas a ser psicólogo de clínica, o no sé, tú sabes bien el término, psicólogo *per se*, está para que te formes así, o si quieres ser psicólogo y aparte enseñar psicología. Entonces, en la misma

licenciatura tienes la opción para estudiar para docente en psicología a nivel superior, o para psicólogo, así, tal cual. Y, bueno, si dijeras tú: “Es que es Francia”. Pero yo creo que eso no le vendría mal a la universidad. La UPN salió con esa idea. Es fue el origen de la UPN: formar docentes para nivel superior. Y no pudo ser. Se tergiversó. Pero he visto gente tan competente como la que fue mi jefa en Chapingo, ¡pum! ¡Rebasa cualquier nivel del maestro! ¿Por qué? Porque, finalmente, de qué me sirve saber didáctica, saber todo lo que me enseñaron si no voy a hacer una reflexión de mi práctica docente. Porque el hecho de que yo les dijera: “Oye, es que no se cómo se da eso”. Porque a mí me hiciste el examen de oposición con un tema, el cual preparé, les gustó a los muchachos, le gustó al jurado, hice mi ensayo ahí en inglés, me entrevisté en inglés, vieron que más o menos lo hablaba y me pasaron. Pero eso no iba a decir que yo iba dominar todo el programa que iba a venir a dar. Y por eso me decían: “Por eso estamos acompañándote, para ver qué problemas tienes.” Y en esas reflexiones es cuando aprendes del compañero porque no todo lo puedes enseñar así, fácil, no somos maravilla. Entonces, yo creo que todas esas barreras se podrían resolver si los maestros de todos los niveles, los maestros de lenguas, los que son psicólogos, que están trabajando dando clases de inglés, los administradores, tuvieran un momento para compartir su experiencia pedagógica y didáctica sobre su programa; no discutir temas de que si el currículum es esto, de que si la cultura es esto otro, ustedes ya en el aula, ya la aplicación de cómo enseño *be* en interrogativo, en su presente y qué hago para que el alumno lo interiorice, no nada más lo repita, lo interiorice, se lo apropie, se quede con ese conocimiento. Eso es lo que nos hace falta. Esa práctica porque dicen: “Los saberes docentes son muchos”. Pero no los socializamos. Yo creo que con eso formaríamos mejor que en las normales porque estamos en el campo de batalla, nuestros problemas son de *ahorita*. ¿Cómo enseñamos una frase nominal? ¿Qué es una frase nominal? ¿Cómo enseño el *core* de un párrafo? Y eso no quiere decir que no sepas inglés. ¿Cómo lo enseño? Una cosa es saber inglés y otra cosa es enseñarlo. Y siempre nos dijeron en la Normal: “Si tú sabes enseñar, puedes sacar adelante tus deficiencias en conocimiento”. ¿Por qué? Porque a la hora que vas a enseñar el tema que no sabes, si te pones a prepararlo, lo aprendes, porque te ves obligado a hacerlo. Ahora, si te pones a investigar con tus compañeros cómo lo dan, aprendes y lo aprendes a enseñar. Pero eso, pues nunca lo hacemos. Es más, no nos gusta

que nos vayan a observar a las clases, nos da miedo la crítica, la pena. La evaluación que tenemos, le tenemos miedo.

E: Me gustaría dejar eso ahí. No sé si me permitieras otro momento para discutir todas las observaciones que hice de las diferentes videograbaciones. Me gustaría preguntarte cómo te sentiste y qué piensas de...

PI2: ¡Sabes que me emociona, a mí me emociona hablar de mi trabajo, me encanta ser maestra, me encanta enseñar! ¡Creo que es una de las satisfacciones que más gozo! Me voy a pasar el día enseñando. Ahora ya me canso, incluso en FLACSO. ¡Hijole! Hay ratos que los *chavos* empiezan, y a mí me gusta que me pregunten los *chavos*. Cuando los *chavos* están callados, me siento muy mal. Y cuando me empiezan a preguntar y cuando les digo “¡No sé!”, es cuando más gusto me da porque, entonces, me estoy dando cuenta de mis deficiencias y de que, además, están interesados y, además, están aprendiendo. Me gusta decirles “¡No sé!”, porque, entonces, sé que algo están aprendiendo ellos. Que me hicieron una pregunta, que necesito yo respondérselas, entonces, me emociona. No sé, a mí me gusta mucho hablar sobre estos temas. Yo no soy investigadora. Yo soy maestra. Yo no me puedo dar el tinte de investigadora. Creo que nunca lo voy a hacer, aunque le costó mucho a mi asesora formarme. Soy muy burra como investigadora.

E. 4 Cuarta entrevista

Entrevista realizada el 27 de febrero de 2007 en la CELEX de la UAM-I

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo tienes enseñando en el posgrado?

Profesora interlocutora 4: De hecho, mi primer trabajo fue en posgrado. Ahí he tenido varios cursos intermitentes, ¿no? Pero empecé a dar clase en el 2000. En una fundación que se dedica a dar puras maestrías a empresas...

E: En el 2000. Entonces, ¿ahí dabas clases de inglés?

PI4: Y empecé con posgrados; fue mi primer trabajo.

E: ¿Apoco? Tu formación es en...

PI4: En ingeniería química.

E: Y la formación en inglés, ¿donde la hiciste? ¿La formación como profesora de inglés?

PI4: En *Harmon Hall*.

E: En *Harmon Hall*. ¿Hace cuánto?

PI4: Terminé en el 99. La formación de profesor en el 99.

E: ¿Y la carrera...?

PI4: En el 97...

E: ¿En dónde aprendiste el idioma?

PI4: Bueno, los primeros conocimientos desde chica porque mi papá nos metía a donde veía un letrero de que "Se dan clases de inglés". Nos metía. Después, entré como complemento a *Harmon Hall*, pero ya con examen de colocación y eso; ya tenía conocimientos. ¿Dónde aprendí? Aquí, allá. Ya después ahí, comencé ya más en forma, como complemento a la carrera, al principio, y ya me fui siguiendo.

E: ¿En dónde comenzaste a trabajar?

PI4: Casi luego, luego. Empecé el inglés como complemento de la carrera pero, luego, me fue gustando y me fui siguiendo, siguiendo, hasta que terminé el *Teacher's* y empecé a trabajar casi luego, luego. Terminé como por septiembre. Creo que en marzo, abril, ya comencé a trabajar.

E: ¿Y aquí en la UAM-I cuándo llegaste?

PI4: Llegué en el 2000, también, en septiembre, casi luego, luego.

E: ¿Y aquí entraste trabajando...?

PI4: Por honorarios. Empecé en los cursos intensivos.

E: ¿Y qué te pareció? Ya habías estado en un posgrado, en una escuela particular y ¿aquí qué te pareció...?

PI4: Ah, un ambiente muy diferente. Los cursos intensivos de por sí son muy padres porque el alumno viene por gusto, no por obligación. Porque, de hecho, cuando estaba yo en posgrado, allá entré casi luego, luego, igual. Después de entrar allá, entré a trabajar a UNITEC, son niños de preparatoria.

E: ¿Ahí cuánto tiempo estuviste?

PI4: Me salí el año pasado.

E: De 2000 al...

PI4: De 2000 al 2006...

E: Seis años en el bachillerato...

PI4: Bachillerato y licenciatura, también. En licenciatura es un poco diferente porque ahí estudiaba quien quería estudiar y en preparatoria era materia de asignatura. Y, bueno, llegando aquí, sin compararse, es muy diferente, el tipo de personas.

E: ¿Qué diferencias señalarías, por ejemplo, en una escuela particular, como lo es UNITEC a nivel bachillerato o licenciatura, y aquí. ¿Qué diferencias o similitudes encontrarías?

PI4: Que los chicos allá... es muy raro al que le gusta, por lo tanto, ponen menos interés. Hacen exclusivamente lo que tienen que hacer para pasar la materia o algunos porque les gusta tener buen promedio. Son cumplidos. Hacen lo que tienen que hacer porque los reglamentos sí son muy estrictos. Aquí, que es una escuela pública, como que los niños, bueno, los muchachos, casi todos vienen por su gusto. Algunos sí vienen... como complemento. No les gusta tanto, pero saben que tienen que hacerlo. Pero la mayoría hace las cosas por más gusto. Y el trato es diferente allá, como que, bueno, yo en lo personal, nunca tuve problemas con alumnos, pero muchos se sienten, como tienen dinero, ellos están pagando, como que sienten que estás a su servicio. Quizá sí, pero se aseguran de que lo sepas, ¿no? Aquí, el ambiente es muy distinto, los chicos son más sencillos, es un ambiente más agradable de trabajo.

E: Eso es en cuanto a los alumnos. Y en cuanto a las funciones que te correspondían, ¿qué diferencias y similitudes encontraste?

PI4: Ah, bueno, también allá, como que los reglamentos son muy estrictos. No puedes entrar ni un minuto tarde ni puedes salir ni un minuto antes de que termine tu clase y hay gente especialmente dedicada a *chechar* la hora que entra y sale el maestro. Hay mucho control en que no puedo poner a platicar a mis alumnos o que se paren, por ejemplo, como aquí, que haces alguna actividad y se hace un poco hasta menos aburrida en cuanto que puedes tener... tienes más libertad de cátedra que allá. Allá se supone que la tienes, pero te tienen tan controlado. ¡Tantas cosas! Que como que no puedes desempeñar bien lo que tienes que hacer. Aunque tiene sus puntos buenos porque sí te acostumbras a cierta responsabilidad.

E: Aquí es un poco más relajado.

PI4: Sí. No te están presionando, pero ya estás acostumbrado. Y si estás comprometido con lo que haces, pues tratas, también, pero no es tan estricto como allá. Ya terminé, ya de plano no tengo ninguna actividad que no, o sea, faltan tres minutos, pues tengo que ver que hago en esos tres minutos porque no me puedo salir.

E: Es algo distinto. Estuviste trabajando seis años.

PI4: Sí.

E: Y aquí estuviste en intensivos. ¿Cuándo entraste a los posgrados en UAM-I?

PI4: En septiembre de 2005.

E: ¿Habías estado trabajando como profesor asociado o con una plaza de...?

PI4: Ah, bueno, en el 2004, ya me dieron plaza aquí, ya para trabajar en los cursos regulares, los que damos normalmente. Y ya en el 2005, me ofrecieron el posgrado. Me quedé con el posgrado en ciencias sociales.

E: Ahí en posgrado ¿es una materia obligatoria o es un complemento...?

PI4: Ellos tienen un requerimiento de titulación, en algunos casos, dominio, en algunos casos, comprensión de lectura. Pero, en el caso de dominio, les cambiaron el examen por cursos, los que quisieran tomarlo. Entonces, digamos que no es obligatorio en curso, pero si no pasan un curso de dominio a nivel posgrado, pues si les resulta un poco difícil. Entonces, muchos prefieren tomar el curso porque no sienten que pasen el examen, y otra, quieren aprovechar que no se les está cobrando.

E: ¿Esa materia no tiene UEA's, como aquí le llamamos?

PI4: No. Se les da un diploma por el número de horas que cubrieron en el curso y eso se los toman como el requerimiento de idioma.

E: Ahora, en esos grupos, en los grupos que se imparten de dominio, existe un programa académico. En este caso, en posgrado, imagino que utilizaste el programa académico con los objetivos y los contenidos curriculares del programa académico, ¿o fue otro el enfoque?

PI4: No, se tomó el mismo programa que se siguen en los cursos regulares, aunque resulta un poco difícil porque sólo el examen de colocación se pidió que se dividiera en nivel básico o intermedio. Eso te da alumnos dispersos en cuanto a conocimientos, entonces, o llevan el libro 1, muy básico, o llevan el libro 2, intermedio. Dentro de los básicos, pues hay que empezar de cero. Tienes que ajustar el programa que das en los cursos regulares. Un poco difícil de cubrir por la diversidad en cuanto a conocimientos.

E: Eso por un lado. Me pongo a pensar en el programa académico. Tiene una duración de 40 horas de trabajo en clase y el programa dura 4 años si se cursa del primer nivel hasta el último. En el caso de posgrado, solamente recorren una parte para el nivel intermedio o nivel básico o, quizá, en el nivel avanzado.

PI4: Ahí, no se cómo determinaron. También, por presupuesto, tiempo de estancia de los alumnos, que nada más fueran tres trimestres, es decir, que el alumno que entrara a básico, pues va a salir del básico. Y el nivel intermedio, el nivel intermedio únicamente y hasta ahí se acaba el programa. Muy ambicioso, sobretodo en el caso de los básicos porque pretenden que salga comunicándose como una persona de habla inglesa, entender el idioma hablado, escrito, escrito no tienen tanto problema porque más o menos, algunos están acostumbrados a leer en inglés; no todos, por el área. Si vieras un área de ingeniería, leen más en inglés. En el caso de los de los de ciencias sociales que es historia, economía, no leen en inglés. Entonces, se me hace así como que bastante ambicioso que pretendas que en tres cursos, que son de 44 horas en este caso, empezamos juntos con la universidad, no con CELEX.

E: ¿Cuántas semanas?

PI4: Once semanas. Pero aun así, no da tiempo. En un curso regular ver cuatro unidades por trimestre y aquí estamos viendo cinco, cinco y seis. O sea, los llevas un poco más aprisa.

E: Y entonces has trabajado con dos generaciones.

PI4: Sí, esta es la segunda generación.

E: En este caso, ¿tú hiciste la adecuación del programa académico o lo hizo la misma coordinación?

PI4: La coordinación a mí me dijo: "Los de nivel básico van a ser tres trimestres. Vamos a dividirlo en el libro rojo y en el libro azul." Ellos hicieron la selección por medio de examen de colocación y a la mitad de los aciertos son básicos y a la siguiente, intermedios, y este es el libro y lo ves cómo lo cubres. Entonces, yo decidí cómo dividirlo por número de unidades.

E: El programa académico tú lo conoces desde que has estado aquí en intensivos, es el mismo.

PI4: Es el mismo...

E: Conoces los contenidos y los objetivos. Y como metodología base utilizas este libro, *New Interchange*. ¿Cuál es tú opinión acerca de este programa académico? En tú opinión y en tú experiencia, que ya has trabajado sobre él, ¿cuáles son los límites y los alcances de este programa académico? Porque ya lo has trabajado en diversos escenarios.

PI4: Te repito, es bastante ambicioso en el programa. Si tú lo lees dicen que el alumno cuando salga del nivel doce se puede comunicar y no es así. Nos faltaría un poco más de complemento, ponerlo en situaciones un poco más reales. Sí aprenden, aprenden bastante de gramática, entienden. Siento que falta adecuar un poco más. Están bien los contenidos gramaticales del libro, pero siento que se quedan en un nivel intermedio-avanzado. Para cumplir los objetivos de ese programa, como lo marca el programa en los objetivos, siento que hay que meter otro material, hacer un poco más largos los cursos, para poder meter más materias.

E: El programa académico sigue los ejes temáticos del *Interchange*...

PI4: Exclusivamente...

E: Sí permite cierta flexibilidad pero...

PI4: Sí, porque hay muchos temas que les falta muchos detalles porque necesitas saber un tema extra para que el alumno domine lo que se está tratando en el libro, es decir, si le falta. El programa está basado exclusivamente en *New Interchange* y como complemento *ELLIS* en los cursos de intermedio-avanzado que, por cierto, no funciona. Ahora las máquinas no funcionan, no corren, entonces, ni siquiera lo puedes complementar. Siento que le falta,

como que habría que meter, hacer un programa propio de la escuela, quizá seguimos basando en algún método, pero meter otros temas.

E: ¿Cuáles son las ventajas de utilizar un método como este, *New Interchange*? Me refiero a ventajas en cuanto a la enseñanza así como al aprendizaje de los chicos.

PI4: A mí me gusta el libro y se me hace bien en cuanto a que homogeniza qué estás enseñando; casi todos los maestros enseñan lo mismo. Que es una guía porque no puedes llegar y que cada quien enseñe lo que quiere; es mucho lo que hay que aprender en un idioma, entonces, sí está bien el libro como una guía. Hay que complementar otros temas.

E: ¿Cómo qué? Por ejemplo, en las clases que observé contigo era un nivel...

PI4: Intermedio.

E: En este caso en particular, ¿qué complementar?

PI4: Haz de cuenta, vimos un tema, no creo que te haya tocado, donde usas algunos gerundios. Por ejemplo, en ese tema yo meto los usos del gerundio, en qué otros casos puedes utilizar gerundio para que sepan porqué se está usando así ahí. Un caso particular puede ser "*Would you mind turning on the radio?*", por ejemplo, no saben porqué después de *mind* hay que usar el gerundio, entonces, yo les doy, por ejemplo, pero hay otros casos iguales que necesitan porqué están usando eso de esa manera, entonces, hay que complementar; por ejemplo, ahí, cuáles son los usos del gerundio, en cuáles casos se puede utilizar. Y así hay muchos otros casos que tienes que complementarles para que puedan tomar el tema, pues, de una manera un poco más profunda.

E: Volviendo a la misma pregunta, cuando hace como tres meses, ¿qué tipo de enseñanza era más efectivo tanto para enseñar como para aprender? Me surgió esta pregunta en relación con lo que estabas diciendo. Particularmente tú enseñanza, ¿la centras en los aspectos comunicativos, en los aspectos gramaticales...?

PI4: Yo creo que en ambos. Normalmente, haz de cuenta, les hago una pregunta al inicio que me tengan que contestar de forma, busco de manera que ellos no tengan problemas en contestarme para preguntarles el contenido gramatical, la estructura gramatical, pero ya lo introduje de una forma comunicativa. Sí, les doy el aspecto gramatical, pero busco que lo usen, entonces, siento que me voy más a lo comunicativo; trato de no descuidar la

gramática, me gusta mucho la gramática, de hecho, yo he ido algunas veces a Estados Unidos y te das cuenta que la gramática que se usa no es la que se enseña.

E: ¿Por ejemplo?

PI4: Por ejemplo, ellos usan mucho, es que, como te dicen: "*She don't know!*" Entonces, como que hay veces que te desesperas, es algo que tú les estás diciendo a tus alumnos: "*She doesn't*", la *-s* en la tercera persona del presente y, en la vida real, te das cuenta que no es cierto, no lo usan mucho. O sea, igual hablan más español. Cuando lo aprendes como lengua extranjera te das cuenta de muchos, muchos errores gramaticales que ellos tienen. Ahora, lo que he hecho con mis alumnos es decirles: "Lo correcto es así; si ustedes lo oyen en la vida real, muchos lo oyen de esta otra manera. Acostúmbrese a lo correcto pero no se espanten cuando lo oigan así". Que sepan ellos comunicarse, entenderlo, sin traumarse cuando lo vayan a oír, que no es como se los enseñamos aquí, en la vida real.

E: Tu has viajado al extranjero y te ha proporcionado esos elementos. Además de esto, ¿qué otros elementos te ha proporcionado viajar en cuanto a tu enseñanza se refiere?

PI4: Principalmente eso, o sea, ver que lo que tú enseñas no es necesariamente lo que te vas a encontrar en un aspecto real. Muchas cuestiones de pronunciación que me han ayudado, que más comúnmente escucho es esta pronunciación en esta palabra, por ejemplo, las palabras, ahorita estaba enseñando *either* y *neither* y yo lo he escuchado como *either* o *neither* (cambia la pronunciación) pero he puesto mucha atención cuando enseñas, pones mucha atención cuando un nativo cómo está hablando, entonces, lo he escuchado más como *neither* (*i*). "Así es como lo van a escuchar más, ustedes decidan cual mantienen consistente". Pero en eso me ha dado muchas herramientas cómo se usa en la vida real, gramática, pronunciación, muchas cosas, y trato de decírselos, lo formal, la gramática correcta es ésta y se la van a encontrar más comúnmente de esta manera.

E: A mí me aparecen en la mente tres escenarios: los cursos intensivos, los cursos regulares y los cursos de posgrado, pero los has manejado bajo el mismo programa académico. ¿Qué logran los alumnos en este proceso de aprendizaje y, a su vez, que logras tú como docente?

PI4: ¿Qué logran en cuanto a qué?

E: Aprendizaje.

PI4: Creo que los alumnos de licenciatura les interesa un poco más el conocimiento integral de la lengua, integral, todas las habilidades, como que quieren saber más. Los de posgrado les interesa mucho, pues nada más, sobre todo comunicar sus ideas y tener buena comprensión de lectura y lo logran, casi siempre. Siento que un poco más en los cursos de licenciatura, creo que logran un poco más en cuanto a comunicación integral, todas las habilidades. En los intensivos, se me hace todavía un poco mejor, bueno, ahí está todo revuelto, licenciatura y posgrado, todos. Por lo mismo que no les cuenta, sino que vienen porque quieren aprender, logran más, como que se meten un poco más, más profundidad. Siento que obtienen más capacidades comunicativas.

E: Y en cuanto a docencia, ¿qué es lo que tú logras?

PI4: Creo que cada curso que doy, aprendo algo nuevo, como que dar el tema, a veces hasta el mismo tema, hay veces que aprendo un detallito nuevo, palabras nuevas y me da seguridad. Cada curso que doy me da más seguridad. Trato de corregir, veo algo que no funciona, trato de hacer algún cambio, pero sí me da, te da experiencia.

E: Entonces has tenido alumnos muy variados. Ellos, de alguna manera, están por gusto. ¿Qué es lo que busca un alumno al aprender inglés y entrar en un proceso de cuatro habilidades? ¿Por qué entra un alumno a este tipo de procesos?

PI4: Bueno, yo creo que es como un complemento de la carrera, como un miedo a que si no hablan un idioma extranjero, va a ser muy difícil encontrar un trabajo y yo creo que eso muchos maestros lo han mencionado y ellos pueden ver el periódico y en cualquier trabajo ya se tiene que tener conocimiento del inglés, en cierto porcentaje. Yo creo que muchos entran buscando eso, el complemento a su carrera y, cuando están aquí, les comienza a gustar. Se empiezan a meter un poco más y buscan el dominio, más el dominio del idioma, el poderse comunicar, entender, como que les comienza a gustar más. Siento que eso es lo que buscan. Cuando entran es una cosa muy diferente a lo que llegan a buscar ya una vez que están envueltos.

E: Has tenido, bueno, tienes la formación como ingeniera química. ¿Has ejercido esa profesión?

PI4: Trabajando no, mas que en servicio social, cuando entré a control de calidad, ahí cuando hice el servicio social. Cuando terminé, empecé no exactamente a trabajar, a algo

que le llaman becario. Te dan como una ayuda económica para prácticas profesionales, cosas así. Y en UNITEC daba inglés y daba matemáticas.

E: ¿Qué te orilló a adentrarte al inglés y después a la enseñanza? Dices que tu familia te llevaba.

PI4: Me metí como complemento, así, justamente como te digo, como complemento a la carrera porque sabes que tienes que sacar un idioma. Me fue gustando mucho. Empecé a pedir los cursos y, luego, que el avanzado, que el perfeccionamiento, o sea, sí me fue gustando y decidí tomar el *Teacher's*, o sea, sí me gustaba. Decidí, ahí entré, o sea, por gusto, como que se fue dando, fui encontrando el gusto de seguir y, después, dije: "Voy a dar clases". O sea, como que no pasó pasarme a la ingeniería, aunque no deja de gustarme, seguí dando matemáticas, o sea, nunca dije: "¡Hijole, me equivoqué!"

E: ¿Has pensado en regresar al área?

PI4: No. Ahorita ya no porque tendría que volverme otra vez... para empezar, no te contratan en ningún lado si no tienes experiencia, como que tienes que haberte seguido a esa edad, bueno, no a esa edad, a ese tiempo de que ya lo he dejado. Sería muy difícil ir a pedir un empleo como ingeniero químico, pero no me lo dan porque no tengo la experiencia, no he estado metida en eso y es un área que requiere mucha experiencia.

E: Preferiste entrarle al inglés. ¿Qué te ha dado tú formación? Una formación de cuatro años y eso a uno le pega, de alguna manera tiene implicaciones en la vida. Pero, particularmente en tú enseñanza, ¿qué implicaciones tiene tú formación en ingeniería química en tú enseñanza?

PI4: Ah, claro. La he utilizado mucho, digamos desde que inicié, donde doy, donde inicié a trabajar, o sea, en posgrado, eran puras áreas relacionadas con la ingeniería, o sea, no precisamente química, pero otro tipo de ingeniería, sistemas, computación, cuestiones así, de una forma un poco relacionada, desde los ejemplos que das, el punto de vista que me da el alumno al inglés, qué tipo de ejemplos le interesan, en dónde va a utilizar el idioma, en su vida real, en su vida profesional. Sabes de qué estás hablando con ellos. Aquí me han tocado, en el intensivo, por pura suerte una vez me tocó un grupo de pura gente en prácticas de ingeniería. No había nadie que no fuera de ciencias básicas. Como que te identificas un poco y sabes hacia dónde quieren ellos dirigirse, en dónde lo van a utilizar, desde los

ejemplos que les das. Como que sí te ayuda, o sea, en la ingeniería aprendes a razonar muchas cosas, o sea, como que todo lo quieres entender porque creo que eso me ha ayudado mucho en el inglés, como que a casi todo le busco el porqué, te acostumbras a que los alumnos como que quieren, más o menos, “¿Por qué lo uso así?”, tratas de explicarles la lógica de eso que están utilizando, entonces, yo creo que lo he usado mucho.

E: Eso es algo muy interesante. En algún momento platicando con un colega, hablábamos sobre los procesos de pensamiento de los alumnos que tenemos acá y nuestra actitud hacia los de ciencias sociales, de ciencias básicas o de la salud y, generalmente, siguen procesos distintos, cómo algunas de las actitudes de los profesores vinculadas con alguna de las áreas de ellos les facilita el proceso pero, a veces, también lo dificulta porque los procesos son distintos. Y es todo un reto para la enseñanza, en ese sentido, y, a veces, también presenta muchos obstáculos, precisamente por eso que tú refieres, el proceso de razonamiento. Eso fue una plática así, fuera de contexto, pero me resultó interesante porque muchos de los que trabajamos acá, bueno, varios, no muchos, tuvieron una formación distinta a lo que es la enseñanza de lenguas...

PI4: Casi todos...

E: Casi todos y están formados como profesores de lenguas. ¿Cómo ves eso? Hay profesores que está formados, como coloquialmente se dice, como profesores de *hueso colorado*, de formación...

PI4: Sí, de formación. Conozco a varios, pero varios tenemos otra formación. Yo veo que te ayuda mucho, o sea, como que tienes conocimiento de otras áreas que puedes vincular a la enseñanza del idioma. De hecho, se me hace como que un poco de ventaja tener conocimiento de otras áreas y no solamente de enseñanza, eh, lo veo así, como una ventaja.

E: Y en cuanto a conformación de una planta docente aquí en la CELEX, eso es una ventaja, pero ¿cómo ves esta heterogeneidad de perfiles?

PI4: Ah, también lo siento como un buen equipo, el que haya profesores de todas las áreas siento que le da un sentido de pluralidad. Un equipo, un ambiente multicultural porque estás relacionado, porque sabes de qué te están hablando los chicos, desde que se acercan y te preguntan de un artículo que no pueden traducir, o algo así, sabes de que te están hablando, bueno, más o menos. Siento que le da mucha pluralidad y hace al equipo más

fuerte ya que cada quien pone una capacidad, un conocimiento de cierto campo. Se me hace bien.

E: ¿Cómo es la comunicación entre los compañeros docentes?

PI4: En cuanto a un ambiente de amistad, siento que estamos bien. Casi todos nos llevamos bien, aunque hay algunos con quienes no tenemos convivencia, pero tampoco tenemos problemas, o sea, que estamos unidos, más o menos. Quizá nos falta un poco más reunirnos, compartir experiencias en cuanto al campo docente, pero creo que el ambiente está bien y eso también te da seguridad en cuanto a la enseñanza. Que tengas un buen ambiente de trabajo, sí se refleja, no a que vengas y estés enojado con todo mundo, no quieras ni ver a tú jefe o algo así.

E: Eso es un punto interesante. Y en otro sentido, ¿cuál es tu opinión de un centro de lenguas en una institución como ésta y con estas características?

PI4: Bueno, yo que he trabajado en escuelas particulares. Te puedo decir que no he conocido centro de idiomas que tenga toda la infraestructura que tenga este centro de idiomas. Se me hace como que un gran privilegio que podamos tenerlo aquí en una escuela pública porque le da acceso a gente que, de otra manera, no tendría recursos para pagar esto.

E: Lo dices en referencia a que tuviste que pagar para tu formación en lenguas.

PI4: Sí. No todo el mundo tiene para pagar, digo, yo no tenía mucho dinero pero, de otra forma, lo pagué, o sea, como pude lo pagué y aquí tienes todo para hacerlo. En muchas escuelas particulares no tienen todo esto, ni siquiera lo valoran, o sea, ni siquiera lo ambicionan porque no lo conocen. Muchos alumnos aquí a lo mejor ni siquiera lo valoran porque lo tienen aquí, que están privilegiados en tener un centro de idiomas. Pero sí le da acceso a mucha gente que de otra manera no podría, no podría estudiar. Hay muchos alumnos que vienen exclusivamente con lo del pasaje y punto.

E: Eso es cierto, eso es cierto, ya me ha tocado. Tuve tres observaciones contigo, pero no te pregunté ¿cuál fue tu reacción? Pedí tu permiso y aceptaste; yo con agrado, por supuesto, ¡¡ajaja! Pero ¿qué pensaste, qué sentiste cuando entre ahí con mi cámara?

PI4: Mira, en realidad fue un poco diferente porque eres mi amigo, quizá sería distinto, ya que otras personas se sentirían en más confianza. Yo estoy acostumbrada a que entren a mis

clases porque en las escuelas particulares lo hacen mucho y no te avisan, no te piden permiso, entonces, vas dando tu clase y de repente ves que ya se metió un coordinador o hasta el director de tu área, o sea, llegan y se sientan con una bitácora y se pasan toda la clase escribiendo y cada cosa que dices comienzan a escribir y, entonces, te quedas así, “¿Qué está escribiendo?” De cierta forma, entonces, estoy acostumbrada. Aquí si “X” entrara a mi clase, quizá no me sentiría nerviosa. Contigo, pues, como nos llevamos, o sea, como que es un poco más cercano el vínculo, me dio al principio como que pena, no sé, o sea, un poquito de nervios, pero ya después me acostumbré. Pero de cierta forma sí estoy acostumbrada y se me hace algo que debería de existir aquí porque en UNITEC, por ejemplo, entran y te dan... ellos le llaman retroalimentación y te dicen en qué te equivocaste. Claro que nunca te dicen qué estuvo bien, sólo dicen que te equivocaste y que te faltó esto, “le falta hacer aquello, le falta pasar más por los pasillos”, o sea, te dicen en qué podrías mejorar tu clase. Quizá eso nos haría falta aquí, un poco, a lo mejor no con tanto rigor como allá, que sientes que a veces es por molestar. Quizá no lo es, pero la actitud que ellos toman...

E: Y es la prescripción de la autoridad.

PI4: Exacto.

E: ¿Tus alumnos cómo se sintieron?

PI4: Yo siento que muy nerviosos. Ellos no son así, tan felices, es un buen grupo, pero se reían mucho, o sea, como que hacían un poco más de *despapaye* por tener a alguien ahí y saber que los estaba observando. Entonces, sí les causó cierta reacción porque no es algo a lo que estén acostumbrados. Allá en UNITEC, los alumnos están acostumbrados a eso y actúan como si nada, o sea, ellos siguen en su clase normal. Si te iban a pedir permiso para ir al baño, de todas maneras te lo piden, o sea, ya están acostumbrado a eso.

E: Yo creo que dejamos aquí esta entrevista y si me das otra oportunidad de tener otra conversación cuando termine con las observaciones que hice. Te preguntaría ¿cómo te sentiste y qué piensas de esta entrevista?

PI4: Bien. Si nos vas a dar una retroalimentación, que es lo que yo esperaría, pues se me hace bien que haya este tipo de trabajos de investigación, que quizá nos haría mejorar. A lo mejor si veo alguna grabación de mi clase voy a detectar algunos puntos. Se me hace bien

que haya este tipo de investigaciones que quizá puedan dar pie a la construcción de algunos proyectos, alguna mejora o algo en el programa basado en lo que hacemos.

E: ¿Y cómo te sentiste?

PI4: Bien.

E: Entonces hasta la siguiente. ¡Muchas gracias!

E. 5 Entrevista grupal

Entrevista realizada el 25 de septiembre de 2007 en la CELEX de la UAM-I.

Los primeros comentarios de la grabación resultaron inaudibles.

E: ... de inglés, de inglés...

1A: Bueno, lo que sé es que había un programa de comprensión de lectura que estaba vigente desde el inicio de la UAM. Y entonces, alrededor de 95, 96, comenzamos a planear un programa que se llama de diversificación y de lo que me acuerdo es que vimos anuncios en CBS que la asociación de exalumnos estaban diciendo que tenían o que para CBS, maestros de inglés. Entonces, vimos que fue una competencia extraoficial que están diciendo que van a dar maestros de externos o por evaluación curricular con el consejo. Sí, sí, sí, nos fuimos a quejar con el entonces secretario Antonio Aguilar, a quejar fuertemente, cuando ¡cómo que él abrió...! Entonces, ¿qué programa? Porque entonces iban a dar cursos generales de inglés.

2A: Era CBI...

1A: ¿CBS? Si no mal recuerdo, la asociación de exalumnos, estaba coordinando afuera de la UAM cursos de inglés generales.

2A: Y el otro incidente que se suscitó que mandaron llamar de la secretaría porque el sindicato estaba pidiendo cursos de inglés para secretarios. Entonces de ahí fue que...

1A: Y ni siquiera fueron cursos generales, un programa general de inglés. Nada más comprensión de lectura.

2A: Entonces, a partir de esos tres eventos nos pide el Dr. Aguilar un proyecto y presentamos ese documento que tú conoces que se llama Programa de diversificación de enseñanza de lenguas extranjeras.

1A: Que está incluido dominio.

2A: Y ya ahí aparece por primera vez el programa amplio, en donde, por un lado, están los cursos, por otro lado, está el laboratorio, por el otro lado, está el CEA...

1A: El proyecto...

2A: El proyecto, sin quitar la comprensión de lectura porque todavía es el requisito.

1A: Todavía es el requisito. Entonces, se presenta ese proyecto, lo aprueban y, entonces, lo primero que sucede es que nos dan un espacio físico, que es éste.

ha... los va a obligar, en el buen sentido de la palabra, a sacar provecho de lo que hay en el CEA.

E: Lo que escucho es una serie de obstáculos no a nivel académico, sino a nivel de relación laboral del grupo de profesores y académicamente, ¿qué obstáculos...?

2A: Lo que pasa es que, académicamente, la piedra es desde arriba, te lo comenté hace poco, mientras desde todos los ángulos lenguas extranjeras siga siendo el *parada*, el aprender a manejar, a cocinar, esa es una lucha académica.

1A: Sería interesante, ponerlo en la mesa central, porque no sucede en otras partes de la república. Es una desvaloración, un desdén, para el estudio y las competencias que se tienen que adquirir en lenguas extranjeras. Aquí en la UAM, como bien sabes, desde el principio, los profesores fueron *instructors* y administrativos. Entonces, todavía estamos viviendo, todavía hay mucho profesor aquí que tiene una idea que los profesores de lenguas y aprender un idioma no es trabajo intelectual; que los profesores de lenguas, no son capaces de hacer investigación, son una especie aparte, y que apenas se puede calificarlos como docentes. Entonces, es una lucha, siempre estar tratando de convencer intelectualmente este tipo de rezagos que tienen el sentido de muchos profesores aquí. Te dije, en otras partes de la república no tienen este tipo de perspectivas, pero hemos luchado desde que yo llegué aquí y, todavía, hasta la fecha, con las otras unidades. Y, también, en la autoimagen que tienen los mismos profesores, que muchos piensan que no están a la par de otros... un profesor de tiempo completo de sociología, o de matemáticas, en fin, es de menor categoría que cualquier profesor de tiempo completo de lengua extranjera. Entonces son... siempre tratando de nadar en contra de la corriente.

2A: Y, a eso, agrégale que dentro de la casa está el enemigo, pues está peor el negocio. Entonces, es doble la lucha. Porque si tus propios colegas no buscan su propio mejoramiento, o si solamente están viendo la parte del interés personal, entonces, como bien dice 1A, la imagen que tú das afuera, pues sí, si no tiene esto, si no tiene aquello, si no hacen, si no presentan, entonces, estás luchando no solamente contra el de afuera, sino contra el de adentro. Ahora, aquí, lo que hemos hecho y lo que nos ha dado excelentes resultados, el que se quiera subir al barco, se tiene que subir y nosotros seguimos remando.

1A: Es que también, por ejemplo, estamos hoy en un punto crucial. Todos los que están dando el primer nivel de inglés que está en el nuevo programa, tenemos la peculiaridad de que esto sí está pasando; porque todos tienen que estar en comunicación, hablando y cuánto tienen que ver que... ah, puede ser problemático. También, este tipo de cuentos eternos ocurre en todos lados, no es privativo nada más de lenguas...

2A: No es privativo nada más de lenguas...

E: Cuando echaron andar el programa académico de enseñanza de inglés, en el 97 si no me equivoco...

1A: Dominio...

E: Dominio, ¿cuál fue la aceptación... cómo fue la aceptación por parte de la comunidad universitaria?

1A: Yo creo que fue bueno porque aunque fue extracurricular, satisfizo una gran...

2A: Expectativa de los alumnos...

1A: Necesidad que ellos estaban pidiendo. Desde antes estaban pidiendo, alumnos, profesores, administrativos, más que la comprensión de lectura de textos. La recepción, a mi modo de ver, fue muy favorable.

2A: Es más, la población de dominio de inglés, ha habido trimestres en la que supera la población de comprensión de lectura, que al paso de las semanas, que por razones que ya sabemos, los chicos desertan, de todas maneras sucede en que la población de dominio supera la población de comprensión de lectura y piden que se abran más grupos de dominio y de comprensión, pero eso no se puede porque, lo primero que tienes que hacer es atender comprensión de lectura y con ese afán, en el 2000, se abrieron los cursos intensivos de dominio, que el primer trimestre fue difícilísimo.

E: ¿Qué pasó?

2A: Porque es falta de organización, falta de experiencia. No tuvimos la matrícula que esperábamos; a cada profesor le tuvimos que pagar \$1 500 pesos por trimestre porque no nos alcanzó la lana. Pero conforme vas aprendiendo como hacer la publicidad, organizarte. Hoy en día, ahorita tenemos una población, nada más de CBS del posgrado, tenemos 38 muchachos del curso intensivo de dominio; la coordinación de la maestría están pagando la mitad del curso y ellos están pagando la otra mitad del curso. Entonces, al paso de los años,

de 2000 a 2007 que estamos, ya hemos superado y los alumnos ya saben que cada trimestre se tienen que inscribir y que si no vienen rapidito, se quedan sin lugar, entonces, hacen la lucha por aprender el dominio. Y, luego, ya está en la comunidad ahorita, sobre todo en sociales, ya está la inquietud de que van a aprender inglés como materia curricular. Para algunos ha sido, como te digo, muy... lo están esperando con gusto, digamos, con buenas vibras, con buenas... hay otros que tienen temor... tienen temor porque están no bien informados, no saben de qué se trata o porque, definitivamente, son jóvenes que están creyendo que el idioma va a ser una piedra, digamos, en el camino para la titulación, que esa es otra de las cosas que las autoridades de la UAM están pensando y que dices: "Bueno, ¿porqué yo no me voy a titular de ingeniero? Porque debo inglés", ¿no? "¿O porque debo francés?" Pero ahí lo que necesitamos hacer es aclarar las dudas y mostrarle al alumno las bondades que tiene el programa, es parte de su formación académica, es parte de su formación profesional.

E: Que es lo que no se ha visto con el programa, con dominio, pues...

2A: Exacto.

E: Por la naturaleza del mismo programa. Ahora, antes de entrar a ese tema, de lo que hoy ya está sucediendo en CELEX, ¿cuáles han sido los alcances del programa de dominio en términos de enseñanza y aprendizaje?

2A: Muy buenos. Las generaciones que han salido son jóvenes que tienen las habilidades para hablar, tienen uso de vocabulario, tienen la soltura, tienen el manejo de la lengua para salir a la calle y hacer un buen papel.

3A: Algunos presentan el *TOEFL*.

2A: Algunos presentan el *TOEFL* por gusto, no por obligación; pero ellos, cuando vienen de regreso a ver su universidad y se acercan aquí, nos dicen que están trabajando en tal institución, en tal lugar, y que gracias, en parte, a sus conocimientos de inglés consiguieron el empleo.

1A: Yo creo que otra cosa que es buena, también, ah, la planta docente, porque como, creo que tú lo has mencionado, en el seminario, imagínate un profesor de inglés que está dando cursos de comprensión de lectura por veinte años sin hablar inglés en el salón de clases, está, en efecto, pasando por un proceso de *discapacitación*, entonces, en este sentido, creo

que ha tenido también, por lo menos, a trabajar algunas de las mismas competencias de los mismos profesores. Velo aquí en la práctica docente.

2A: Tienes ahorita en el diplomado una nueva generación, un profesor que es de Bachilleres...

E: Profesor del Colegio de Bachilleres, comunicólogo y formado como profesor de inglés.

2A: Formado como profesor de inglés y que ha dado...

E: ... comprensión de lectura nada más.

2A: Entonces, ya perdió su estudio, ya perdió su fluidez, ya perdió muchísimas cosas y se enteró del diplomado y está estudiando el diplomado con nosotros para reestabilizar todos sus conocimientos de inglés.

1A: Sí, nada más que ahora vemos algunas de las deficiencias que tiene un programa de dominio como habemos concebido en el 97. Si tú ves el programa de dominio, ha sido únicamente aplicado a un texto.

E: O en otras palabras, el programa es el libro de texto.

1A: Sí, y basado en las competencias tradicionales. Ahora estamos como que procesando áreas que están pasando en el estado de conocimiento. Hemos visto que más y más, todos los componentes culturales fueron, pero de cierta manera fueron dados, ahora si están... y la perspectiva intercultural. Para nosotros, sentimos que basando un programa en un texto, en un libro, no es suficiente, para nada. Entonces, quisimos ver cómo pudimos integrar cultura y, también, mantener la cosa de lectura o conocimientos y competencias y entramos poco a poco en discusiones y leyendo, leyendo, leyendo, todo lo que está pasando en...

2A: Una de las cosas que no podemos negar, yo no sé en otras disciplinas, pero lenguas extranjeras, es un ir y venir de teorías y de modas, y que si les vamos a dar, y que si nos vamos a comunicar, que si nos vamos al funcional, que si vamos acá, entonces, es muy importante, como dice 1A, estar leyendo, para saber qué es lo que está pasando y poder estar haciendo lo que es nuevo, lo que es novedoso y lo que es...

1A: Pero con una perspectiva, con un análisis crítico, analizar, exactamente, para no caer otra vez en lo que está de moda...

E: La tradición.

1A: Sí, sí, sí...

3A: Ahora, afortunadamente desde el 97, desde que se idearon, se imaginaron las posibilidades, existió una visión a futuro y creo que no hemos perdido terreno, al contrario, lo hemos ganado, en el aspecto tecnológico, que a mí me atañe directamente, pues los laboratorios siguen apoyando, el CEA sigue apoyando y aún en el 97 y, ahora, en el 2007, se siguen demandando y ahora resulta que le dedicamos más espacios porque la población va a crecer y ya ahorita nuestros laboratorios...

1A: La enseñanza ha cambiado también, no nada más un libro, un manual de comprensión de lectura...

E: O el libro de texto y la casetera...

1A: Sí...

2A: Y la parte cultural, más que, ¿cómo te diré?, es la pieza fundamental, para sacarle el jugo a la parte que tenemos en los laboratorios porque ya no es tu librito, es lo que el alumno está maquinando aquí, lo que el profesor está dando para que vea que la película, que la canción, que el libro, que lo que sea, que se meta al Internet... que haga... cosas que hacen en las máquinas y no nada más va a oír y a repetir como *lorito*, ni el profesor. Eso ha enriquecido de manera gigantesca el aprendizaje de las lenguas y la visión que los alumnos tienen. Quizá los profesores aún no están, pero para los alumnos, eso ha sido un aprendizaje enorme porque cuando un profesor no los lleva al laboratorio, el alumno dice: "¿Qué no tengo hora de laboratorio? ¿Por qué ellos entran a sus horas y nosotros no?"

1A: Otra cosa que quisiera mencionar es que, desde que estuve, bueno, con el programa de diversificación, 2A siempre, como coordinador, me dio la libertad para pilotear con estos cursos avanzados de Temas selectos, que no fueron llamados en aquel tiempo, como nombre, que fueran de ciencia ficción o fueran de cine, para experimentar con nueva tecnología, nueva metodología, para enseñar, para integrar cultura. Entonces, lo que ha pasado es que, ahora, estos cursos extracurriculares van a estar llevando valor curricular.

3A: Sí, porque ya van a estar trabajados. Hay resultados, también, hay alumnos, han pasado mucho por ahí. No surge de la nada.

E: Sí, yo tuve la... yo llegué aquí en el año 2000, en calidad de alumno, entonces, yo conocía lo que era lenguas extranjeras, pero lo que decía, lo clásico, el libro de texto y la casetera o fotocopias. Cuando llego aquí, pero en calidad de alumno sí veo, lo primero que

veo son los laboratorios, los *Quasar*, pues sí me quedé impactado. “¿Esto existe aquí, en la UAM y, aparte, en Iztapalapa?” es algo que...

3A: Es algo que en 97, si tú consultas el 2003, 2004, hasta 2007, y siguen estando vigentes.

E: Refiero esto porque me viene el recuerdo como alumno, como profesor al usarlos, pero como alumno, sí invitaba, invitaba al aprendizaje, un nuevo enfoque...

2A: Te fijaste en el comentario que hizo Armando: “¡Y en Iztapalapa!”

E: Sí, lo tengo bien presente...

1A: Porque Xochimilco era el *non plus ultra* y *el patito feo* siempre había sido Iztapalapa. Él es de Xochimilco.

E: Así es.

2A: Entonces, cuando comenzamos a trabajar en 97 en el proyecto, ¡nadie nos creía, Armando! Todo apuntaba a que íbamos a trabajar y cuando empezaron a ver que, en lugar de fracasar, fue subir y subir, pues fue por eso. Y hasta la fecha “Ay, ¿en Iztapalapa?” ¡Sí, en *el patito feo* de Iztapalapa está lo que no está en Azcapzalco y en Xochimilco!

E: Claro, es una parte interesante en el desarrollo de lenguas. Eso sí lo pude ver como alumno y lo sigo viendo como...

3A: Pero para que haya proyectos exitosos, se necesitan personas muy serias y profesionales al frente...

2A: Tercos, como “X” y yo. ¡Jajaja!

E: ¿Cómo... tercos? ¡Jajaja! Bueno, creo que se necesita cierto nivel de terquedad...

2A: También hay algo que tengo que decir, para que un equipo funcione, cada quien tiene su chamba. Cada quien tiene que hacer su trabajo para que pueda funcionar, “X” y “Y” son los cerebros del proyecto del programa, haciendo, tronando y jalando. A mí me ha tocado la parte de relacionar, de relaciones públicas, vamos de aquí y para acá. Cuando 3A entra, agarra las riendas de la parte tecnológica, se pone a estudiar y se mete y, ahorita, todo lo que le preguntes de tecnología ella se lo sabe al derecho y al revés. En su momento “X” hizo su labor, pero para que las cosas funcionen necesitas saber muy bien con quién estás trabajando y otra de las cosas que no puedo dejar de decir, es que es un ambiente de respeto y del amor al arte impresionante, porque podemos no estar de acuerdo, pero jamás ha habido un insulto.

E: En este sentido, ¿cómo evaluarían el trabajo académico en el diseño e implementación de aquél programa de dominio? No quisiera abusar del concepto evaluar, pero no encuentro otro.

1A: ¿Cómo evaluar? Sigue habiendo... 4A me dijo que antes... porque en la mañana fue la primera vez que vi la guía porque estuve fuera y me dijo que hicimos algo para evaluar, pero...

2A: Fue el estudio ese que hicimos de la encuesta del CEA...

1A: El perfil...

2A: El perfil, y a partir de ahí se empezó a hacer algo sobre la evaluación de... no me acuerdo...

3A: El CEA nació a partir de las investigaciones de los perfiles...

2A: ¿Sí, verdad?

3A: O sea, primero encuestamos qué querían los alumnos, qué les gustaba, qué necesitaban.

2A: ¿Y no fue ahí mismo donde nos daban sus impresiones de los cursos de dominio? No me acuerdo...

3A: Hay varios documentos que apoyan el proceso. No puedes ir tampoco tomando decisiones a lo que tú crees o a lo que está de moda. Tenemos una realidad aquí en Iztapalapa, que no es la misma de Xochimilco, que no es la misma de una Ciudad Universitaria, o una Anáhuac. entonces, al hacer los estudios de las cualidades de nuestra población y de las carencias mismas de nuestra población y es así como se han ido armando, pues los *caminitos* para hacerlo todo de la mejor manera.

E: Y este documento que refieren, sí lo he visto, El perfil del estudiante. En su caso, ¿qué fue lo que dio luz?

3A: En el campo tecnológico, Armando, no hemos batallado mucho porque desde el 97 quedaron excelentemente bien implementados los laboratorios. La historia de los laboratorios y de las aulas multimedia ha sido más bien de mantenimiento preventivo y correctivo. Eso es con lo que hemos estado...

1A: Pero no es una cosa pequeña.

3A: No, hemos también negociado, por medio de proyectos, el que nos mejoren las memorias, nos mejoren las máquinas, nos den tarjetas de video, de sonido, estar a nivel en

cuestión de *software*. Pero como te lo decía, desde el 97, y como tú lo mencionaste, la tecnología causó un gran impacto y, además, porque el alumno veía que además de útil, si la sabes utilizar, te da beneficios y, además, con tu *superprofesor* que te orienta, que te da tu clase, que te registra lo que tú vas haciendo, ¡pues, qué mejor!, tienes una guía, no estás tampoco *solito*. De hecho, creo que hemos funcionado también de una manera semiautónoma. Al alumno se le manda muchas veces al CEA pero está respaldado por su profesor. Sí tenemos casos en los que entran solos los chicos pero, bueno, la mayoría entra por curso, porque está inscrito a un curso...

1A: O las tareas...

3A: O las tareas. Entonces, en cuanto a tecnología, yo te puedo decir que nos ha ido muy bien, que el principal problema podría ser, en ciertos momentos de crisis, el dinero, el dinero para reparar, para actualizar, pero nunca nos ha faltado, la verdad, tarde pero llega. Nos han apoyado, sea desde rectoría o a nivel de división, incluso del departamento. Y la gran idea también que tuvimos de empezar a dar oportunidad a los alumnos para que dieran su servicio social; al mismo tiempo a nosotros nos enseñó cosas que ellos veían, nos decían...

E: ¿No hubo resistencia o miedo para acercarse al recurso tecnológico por parte de los profesores de aquel entonces?

3A: Ah, bueno, esa es otra cosa. Terminó lo del servicio social, que ha impactado de manera muy positiva en nosotros porque de ahí es donde hemos conocido gente muy valiosa que nos ha venido a apoyar. Y de los profesores, tú mismo lo puedes ver de cómo seguimos con una flexibilidad enorme. Se asigna a los profesores sus horarios, sin embargo, hay un profesor que no quiere entrar al laboratorio y se siente más a gusto en su salón de clase con una televisión y su grabadora, no hay ninguna sanción. También hemos considerado maneras de ser y siempre se les ha asignado su lugar en el laboratorio, pues diciéndole: "Ahí tienes tú lugar. Cuando quieras, entra". Y el alumno, también, como decía la maestra: "Oiga, maestro, pero si aquí tenemos hasta dos horas, ¿por qué es que no venimos al laboratorio?" Y los maestros han tenido que aprovechar los recursos porque los alumnos mismos lo piden. Las resistencias, creo que las hay ante todo implemento tecnológico, incluso en casa, ¿y cómo usas el horno de microondas?, por decir, pero se da la

flexibilidad para que los profesores trabajen, pues, a gusto, tampoco se ha impuesto nada, la gran mayoría hace uso de los laboratorios y el tema es que ya no hay lugar libre como antes.

E: Claro.

3A: También creo que, regresando al perfil, fue elaborado para el CEA, para abrirlo, creo que es importante para los horarios...

2A: El CEA ha abierto de 8:00 a 8:00 porque en una de las preguntas, ellos... queríamos el mejor horario para... no me acuerdo si era para tomar la clase o para asistir al CEA.

3A: No, para asistir. Era: "En caso de que tuvieras la oportunidad de asistir, ¿a qué hora te gustaría asistir?"

2A: Entonces nos volvimos a los horarios tradicionales, muy temprano a las ocho de la mañana, al mediodía que era la hora de la comida y de las seis en adelante. Entonces, en ese rango decidimos abrir de 8:00 a 8:00 en horario continuo y se pidió personal. También para abrir el CEA tuvimos que pelear las plazas de técnicos académicos. No teníamos personal, entonces, esas plazas las fuimos a pelear a rectoría, a rectoría general. Me acuerdo que estaba el Dr. Gázquez. Y fuimos y me dijo: "Es que yo ya no soy tu rector y las tienes que pedir al Dr. Mier." Y dije: "No, porque el proyecto es suyo". Y esas plazas las peleé como *gato boca arriba*, porque las plazas de X y X salieron de aquí, de la secretaría general, tres plazas de técnico académico. Y el que era entonces secretario, no me acuerdo, su hija acababa de terminar los cursos de dominio con nosotros y él fue el que dijo: "Sí funciona, lenguas extranjeras de Iztapalapa". Y nos dieron las plazas.

E: Es una historia interesante... lo digo por cómo comenzaron en los años 90 y después cómo se fue conformando un equipo de trabajo, con lo que venían diseñando, planeando, después los que se fueron integrando con el aspecto de estas plazas, bueno, no es un camino fácil.

2A: No fue fácil, pero de alguna manera se fueron abriendo las puertas. Yo creo que la base del éxito que hemos tenido ha sido el trabajo de compromiso, el dar resultados sin que nos los pidan, o sea, nosotros no estábamos esperando a que el rector viniera y nos diga: "¡A ver, díganme, ¿qué están haciendo?" No. Nosotros somos los que hemos estado encima, buscando, enseñando, reportando.

1A: Tenemos nuestro propio motor.

2A: Y, entonces, cuando hemos ido a pedir, no nos lo pueden negar porque previo a pedir, ya enseñamos. "Mira, estamos haciendo esto, pero para poder seguir adelante, necesitamos esto". Entonces, el hecho de haber echado a andar la *maquinita* y no dejar que se detenga, si ha habido un momento en como que la energía baja, pero nunca han soltado el trabajo, nunca hemos soltado el proyecto, nunca hemos soltado el imaginar, el soñar, sí se vale, pero en el papel. Y sabemos que cada paso que vamos a dar, sabemos que nos vamos a encontrar con obstáculos, pero como que ya nos hemos vuelto un poquito expertos. ¡Jajaja! Y, por lo menos, tenemos que voltear para obtener lo que queremos.

3A: Pero también el trabajo no se reduce al salón de clase. Somos profesores que hacemos el intento de dar una ponencia, de escribir un artículo, de llevar un proyecto a la cabeza, de darnos a conocer en la comunidad, organizamos, como miembros del área de investigación, organizamos el foro y damos a conocer lo que hacemos.

2A: A eso me refiero.

3A: Y vienen a nuestras instalaciones y nos ven. Entonces, sí lleva de por medio mucho trabajo, muchas responsabilidades y, bueno, pues no es gratis.

2A: No ha sido gratis.

1A: No.

2A: Salir de la *cuevita* ésa del "H", nos ha costado muchísimo y nos ha costado muchísimo porque tener al enemigo en casa ha sido muy difícil. Porque nos ponen en un suspiro enfrente de las autoridades y han confiado en nosotros. Entonces, estar luchando, claro, a la largo a lo mejor es lo que menos importa porque sigues adelante. Por ejemplo, este último *round* que nos aventamos con los planes y programas de estudio, inglés estuvo listo en su momento, en forma, en tiempo y en todo lo que tú quieras. Cuando pedimos que los otros idiomas hicieran lo mismo, tuvimos otra vez al estire y afloje. Recuerden que francés no quiere y que italiano tampoco. Y que no da y que inglés es una...

E: ¿Se volvió a repetir la historia?

2A: Se vuelven a repetir las historias, pero vuelves otra vez al estira y afloje y las cosas van cayendo por su propio peso porque ahora sí saben que no nada más es un grupo de profesores soñadores que van a llegar a un lugar. El hecho de que un consejo académico te

apruebe un programa de estudios, no estás jugando con coordinadores ni con jefes de área, así que te alineas o te alineas. También eso ha ayudado, claro, con sus bemoles. Pero, *ahorita*, te digo, el único idioma que nos falta, que ya casi está terminado es ruso. Entonces, como quiera que sea, logramos involucrar en el plano académico. Ya la presentación de los programas, pelear los programas, ya no nada más es inglés. Logramos que se incorporaran los demás, uno de buena voluntad, otros a medias tintas, otros a fuerza de... ¡Pero, ya está! Y lo que IA insistía mucho, sí, pegadas al programa, obedeciendo...

1A: Pero, ¿están...?

2A: Sí, francés sigue con sus... pero siguiendo las líneas, los ejes que se habían... los lineamientos para hacer un programa de estudios, no nada más porque Dios lo sacó de la manga. Entonces, eso es un logro, eso es un buen punto. Y, de esa manera, también consolidas a lenguas extranjeras, porque lenguas extranjeras no nada más es inglés. Entonces, logras consolidar, te digo, con sus baches, pero logras hacerlo. Entonces, si ahora que tenemos que ir a consejo divisional o a consejo académico, pues de alguna manera estaremos más organizados, más coherentes con la realidad que se está viviendo.

E: ¿Cuál sería...? Se está acabando el tiempo. ¿Cuál sería su opinión de su propio trabajo? ¿Cuál es su opinión de este trabajo de al menos doce años? Es decir, del cambio de la implementación del programa académico de dominio y, hoy en día, con la aprobación del nuevo programa. ¿Cuál sería la opinión de este fruto de trabajo?

3A: Yo creo que, dado los buenos resultados, creo que estamos bien.

1A: Creo que da un nuevo nivel aquí en Iztapalapa. Da la oportunidad de esta a la par con otras partes del mundo. Brindo mi opinión de cómo es la enseñanza de lenguas en otras partes del mundo con los programas anteriores. Sería poner a Iztapalapa en la vanguardia de universidades tanto públicas como privadas, *ojalá* que todos, aquí también... porque uno siempre está encontrando los topes de mentalidades, retrasados, que no quieren cambiar, entonces, es una constante lucha. Lo que nos dio mucho apoyo fue que el nuevo programa de lenguas fue bajo la pauta de Rodrigo Díaz de... sí, tiene una visión de lo que en general tendría que ser la educación universitaria y tener carisma para impulsar. Es por eso que nuestra visión estaría mucho más avanzado, mucho más apegada a PIFI. No voy a hablar de

las otras unidades. Entonces, con Rodrigo ha estado al tanto del proyecto, dándonos apoyo y uno quisiera ver más *Rodrigos* en esta universidad a nivel profesional.

E: ¿Cómo resumiría la visión del Dr. Rodrigo Díaz en cuanto a la educación superior se refiere?

1A: Tenemos una cita que... tienen una visión integral de lo que deberían ser nuestros graduados que son...

2A: Mmm... ¡jajaja!

3A: Son ciudadanos universales, con criterio propio...

1A: Pensamiento crítico, habilidades para gozar la vida, con una visión integral, con esa visión de que, por ejemplo, vamos a técnicos, estamos entrenando...

E: Todo relacionado con el mundo laboral...

1A: Exacto...

E: Así se ofrece una visión humanista...

1A: Pero sin dejar sin olvidar la necesidad de una alta competencia. Entonces, para mí, este fue el momento ideal para promover una nueva visión, un nuevo, sí, una nueva visión curricular en lenguas extranjeras.

E: Ahora, dentro de toda esa experiencia, ¿cómo conciben ustedes al docente de lenguas? Que hay más profesoras que profesores, por lo que sé...

1A: ¿Cómo? ¿Que hay más mujeres que hombres...?

E: Pero, en su experiencia, ¿qué es un profesor de LE a nivel universitario?

1A: ¿Qué es lo que quisiera que lleguen a ser?

E: No, en su opinión...

3A: Actualmente que...

1A: Actualmente, lo que dije en el seminario, yo creo que son personas que tienen muchas habilidades pero que han sido reducidas en sus habilidades por programas cuadrados, concebidos muy angostamente. Para mí es una tragedia. El profesor pierde, el alumno pierde, el país pierde.

E: La educación pierde mucho. Sí, es cierto. Ayer, estaba pensando, precisamente la formación también nos va y el campo laboral nos va reduciendo...

1A: Sí, estar reducido a un robot y como te anuncia *Teacher's Materials*. Para mí es una ofensa, una tragedia, cuando dice que cualquier, ni docente, cualquier ser humano puede usar esos materiales y dar clases en inglés.

E: Como pasar las hojas.

1A: Sí. Yo creo que en ningún otro disciplina se hablan así, "*Teacher's materials for math, for anthropology... what? For studying biology...*". Entonces, uno siempre está peleando, en contra de esos...

E: Entonces estamos hablando de una legitimación académica por parte de lenguas extranjeras.

1A: Sí, legitimación académica completa. Que la enseñanza y el estudio de lenguas extranjeras, la investigación está a la par de cualquier otro y puede estar académicamente a la par con otro. Otra cosa, es que si hay pocos profesores de tiempo completo, no puedes estar esperando que profesores de tiempo parcial, o sea profesores temporales, según la legislación puedan entrar...

E: Claro, es muy restrictiva en ese sentido. Hay poca participación, participación académica de los participantes.

3A: Eso es lo que hace de repente que se sienta que hay mucho trabajo, que hay pocas plazas de tiempo completo...

1A: Esa es otra cosa, que en todo este programa, crear un nuevo programa de inglés, bueno de lenguas extranjeras, estuvimos, nosotros, todos, que no había las personas o las otras personas de tiempo completo no participan.

E: Es muy triste, tener todos esos recursos para poder hacer crecer a un centro. En ese estado de cosas, ¿cómo prospectan el futuro de la CELEX?

1A: ¿Aquí en...?

E: Aquí en la UAM-I.

1A: Pues yo creo que, poco a poco, se va estar instrumentando el nuevo programa de lenguas aquí en la división porque creo que debería de conquistar división por división y creo que van a estar haciendo constantemente reajustes sobre... han sido piloteados, pero no está la grande. Y con la condición de que van a estar como materia curricular, entonces, yo creo que de acuerdo... van a aumentar las plazas, no se exactamente cuándo, todavía es

lo que estamos definiendo, pero seguramente va a ser un cambio mucho más grande que fue el de comprensión de lectura durante el dominio. Integrar como UEA es poner en otro nivel. Entonces, yo creo que va a ser un cambio mucho más grande, pero al beneficio de todos: la universidad, los alumnos, las licenciaturas y posgrado y, también, a los mismos profesores. Como dije, van a estar usando sus... en el salón de clase... su cerebro y su crea... su experiencia y, entonces, yo creo que el mismo profesor va a sentir que corre bien, ésta no es una chamba, es una vocación. Sí podemos, luchando, es una vocación, es del profesor de lengua. Entonces, yo creo que más que estar usando todo, yo creo que se van estar sintiendo mucho más comprometidos con su profesión y éste va a estar mejorando la profesión, por lo menos en nuestro grupo de profesores aquí.

E: Interesante contraste: chamba y profesión. Vocación.

1A: Cambio de actitud total; hay en otras profesiones que son *chambistas*, pero ha sido notorio en lenguas, sobre todo...

2A: En toda la historia.

1A: Sí.

E: Claro. Tratando de terminar con esta reunión, ¿qué significa para ustedes la CELEX de la UAM-I?

3A: Bueno, para mí es mi segunda casa.

E: Segunda casa...

1A: Bueno... ¡jajaja! Veo a mi esposo diciendo: "¡Te casaste conmigo!"

Todos al unisono: ¡Jajaja!

E: Bueno, porque yo recuerdo al señor "X", muy observador, pasando por las escaleras y me dice: "¡Tenga cuidado profesor, aquí hay una enfermedad que se pega!" "Pero, ¿de qué me está hablando? ¿Hay un virus?" "No. No le vaya a dar *uamitis*". Y me quedé pensando: "¿*Uamitis*?"

1A: ¿Qué es *uamitis*?

E: Como el apego hacia la universidad. El término viene de *mamitis*.

1A: UAM.

E: *Uamitis*.

1A: ¿Dependencia?

2A: ¡Ajá!

1A: ¿En qué sentido?

E: De pasar mucho tiempo, de estar viviendo acá como una segunda casa o una primera casa. Pero es interesante ese concepto que utiliza, que lo escuché, me quedé con eso.

1A: *Uamitis.*

2A: Sí, amor por tu...

3A: ¿Amor o dependencia?

E: Eso es lo que se me hace interesante.

2A: No. Lo que pasa es cuando dices segunda casa o el segundo hogar depende cómo lo usemos, es el espacio donde eres feliz, donde haces lo que a ti te gusta, lo que te hace sentir bien.

3A: Que encuentras, también, compañeros leales, valiosos...

1A: O no.

Todos al unísono: ¡Jajaja!

2A: Hay algo que me decía mi abuelita, que en paz descanse, que los hermanos te los da Dios, los amigos...

3A: ... los escoges.

2A: También, y los amigos, los compañeros de trabajo es tu familia. Pero si tú pones en el papel el número de horas que estás en tu trabajo y las horas que estás en tu hogar, ahí se van. Si tú encuentras en tu centro de trabajo todas las cualidades para vivir bien, todos los puntos de vista, que tengas un problema, que tengas buena compañía, que tengas las oportunidades de desarrollarte como profesionista, que te sientas bien. Porque no es lo mismo a que digas: "¡Ay, qué padre, ya me voy a trabajar!" A que digas: "¡Chin, ya es lunes, tengo que ir a trabajar!"

3A: Y te da la oportunidad, también, de involucrarte en tus proyectos que le dan sentido también a tu profesión.

1A: A tu país.

3A: Al país.

2A: En que no estás pensando en *chiquito*. No. En que tú eres parte de este gran engranaje y mucho o de lo poco que hagas...

1A: Es por eso que yo no cito *uamitis* así como dependencia porque siento que hemos estado involucrados en tantos programas y decisiones a nivel nacional que rebasa la unidad, inclusive la UAM. Pero quiero recalcar que, para mí, la CELEX aquí en la UAM-I ha sido muy generoso y siento que aquí he podido desarrollarme, incluso sacar mi doctorado, bueno, y un tema interesante para sufrir un doctorado sobre un tema a nivel posgrado para crecerme y, en otra instancia, es igual en Estados Unidos, no hubiera podido la oportunidad. La UAM es muy generosa cuando la gente quiere trabajar, te dan todo, “¡Ándele!” Entonces, en otros países, como Estados Unidos, no. Están muy encarrilados en lo que vas a hacer y para hacer es mucho más complicado, más difícil. Entonces, yo siento un agradecimiento, a veces ha sido a contra hora pero siento que he desarrollado mejor que Europa y mejor que en otro lugar.

E: Interesante. ¿Quiere decir algo?

3A: No, digo, qué bien que de alguna manera una persona profesionista que no nació en México aprecia las bondades, en este caso de la...

1A: Ha sido muy difícil porque cuando veo que hay gente que no aprecia, siempre están tratando de sacar beneficio propio que sea dinero, equipo, lo que sea. Para mí es... y quejando, que del bajo salario, *ta-ta-ta*, etcétera. Y tienen base, tiempo completo. Para mí, desde la perspectiva de los Estados Unidos, porque cuesta tener una planta de base, que ahora también son poquitos, mucho profesor parcial, que para mí como que, y comparado la UAM con otras instituciones donde tardas veinte años para que abran una plaza. No. Entonces, un poco triste para mí el que los mismos mexicanos o *uamistas* no aprecien a su institución.

E: Cierto. Bueno, dado el tiempo que se nos termina...

1A: ¿Tienes suficiente material?

E: Sí, sí, sí. Creo que es bastante.

Todos: ¡Jajaja!

1A: Yo creo que 4A te puede transmitir correctamente...

E: Otra perspectiva. Yo les agradezco el tiempo, su apertura y, este, algunas cosas las lograré registrar, otras no. Me parece interesante. He recurrido a los documentos. Los documentos dicen algo, pero ¿qué dirá la gente de ese proceso?

1A: Es lo formal.

3A: Si algo te hace falta, también puedes consultarnos.

E: ¡Gracias! Les molestaré por correo para no interrumpirles sus...

1A: No.

E: Yo les agradezco...

1A: OK. ¿Y cuándo vas a terminar tu maestría?

E: Yo creo que a más tardar, abril... a más tardar.

3A: Es muy pronto.

E: No, ya me tardé, ya se me pasó un año.

1A: Vamos a tener que festejar. Cualquier aclaración, puedes preguntar con 4A. Se acuerda, tiene mucha mejor memoria.

E: ¡Gracias!

2A: Nos vemos, Armando. ¡Gracias!

E: ¡Qué tengan buena tarde!