

03070
Zej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

DISEÑO DE UN CURSO DE FORMACION DE
PROFESORES DE LENGUA INGLESA EN
SISTEMA ABIERTO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

SALVADOR CASTAÑEDA MORO

MEXICO, D. F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

265647



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

“When the student is ready the teacher appears”

Antiguo proverbio Zen.

Aunque no siempre estuve listo, mis profesores siempre aparecieron y *supieron esperar*. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a ellos: Diana Jenkins, Harold Orsmy, Marcela Williamson y Antonieta Molina por sus numerosos e inteligentes comentarios que mejoraron sustancialmente esta tesis; a Héctor Domínguez *por haberme aconsejado* a ingresar a la Maestría en Lingüística Aplicada; tal vez, el mejor consejo que he recibido *en mi vida*, gracias también por picarme las costillas todo el tiempo urgiéndome a realizar este trabajo, y, desde luego, a Pepe (José Juan Dávila) por guiarme desde el principio, destrozarme cada intento fallido y después estimularme a seguir.

Por supuesto, hubo otras personas que me ayudaron de manera indirecta pero genuina y desinteresadamente: Amigos y amigas a quienes les *reitero mi afecto y franco agradecimiento*: Aurora Marrón y Monique Vercamer, Joaquín Meza y Liliana Alvarez; Joaquina Velasco y Gullermina García.

Desde luego, a toda mi familia.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1. LA FORMACION DE PROFESORES DE LENGUA INGLESA EN EL CELE-UNAM	4
1.1 Antecedentes	4
1.2 Importancia y justificación de este trabajo	7
1.3 Objetivo de la tesis	8
CAPITULO 2. TEORIAS Y ENFOQUES ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES	10
2.1 Introducción	10
2.2 Definición de "Formación de Profesores"	12
2.3 Origen y desarrollo de la Formación de Profesores en México	16
2.4 Contextos, internacional y nacional	17
2.5 Tendencias en el mundo	19
2.6 Tendencias o modelos recientes en México	24
CAPITULO 3. TEORIAS Y ENFOQUES DE PROGRAMAS EN LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA ABIERTA	34
3.1 Introducción	34
3.2 La Enseñanza Abierta: Objetivos	35
3.3 Los Sistemas de Enseñanza Abierta en el Mundo	36
3.4 La Universidad Abierta en la Gran Bretaña	37

3.4.1 Antecedentes	38
3.4.2 Objetivos y Requisitos de Admisión	42
3.4.3 Alumnado	44
3.4.4 Profesorado	46
3.4.5 Sistema de Gobierno	48
3.4.6 Estructura de los Cursos y Curriculum	49
3.4.7 Métodos de enseñanza	50
3.4.8 Medios	52
3.4.9 Los Centros de Estudio	54
3.4.10 La Evaluación	55
3.4.11 Grados Académicos	56
3.4.12 Financiamiento	57
3.5 Otros Sistemas Abiertos: La Universidad Nacional de Estudios a Distancia	57

CAPITULO 4. LA FORMACION DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN SISTEMAS ABIERTOS Y A DISTANCIA EN MEXICO 64

4.1 Otros Sistemas Abiertos	64
4.2 La experiencia del CELE	67
4.2.1 Objetivos y requisitos de admisión	75
4.2.2 Alumnado	76
4.2.3 Profesorado	77
4.2.4 Estatus Legal	77
4.2.5 Estructura del curso y curriculum.	78
4.2.6 Métodos de enseñanza, medios y evaluación	81
4.2.7 Centros de estudio	81
4.2.8 Financiamiento	82
4.2.9 Acreditación	82

CAPITULO 5. MODELOS DE DISEÑO 84

5.1 El diseño de cursos de lenguas extranjeras	84
5.2 La teoría y el diseño curriculares	94
5.3 Consideraciones sobre el diseño curricular	99

CAPITULO 6 PROPUESTA DE DISEÑO DE UN CURSO DE FORMACION DE PROFESORES DE INGLES EN SISTEMA ABIERTO 100

6.1 Análisis del diseño actual	100
6.2 Propuesta de diseño	110
6.2.1 El análisis previo	112
6.2.2 El diseño curricular	117
6.2.3 La aplicación Curricular	159
6.2.4 La evaluación del diseño	160
CONCLUSIONES	162
ANEXO A	164
ANEXO B	189
BIBLIOGRAFIA	197

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es presentar una alternativa de diseño para un curso de formación de profesores de inglés en sistema abierto. Está pensado para ser llevado a cabo específicamente en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En esta institución se imparte un curso con el mismo nombre que la presente propuesta desde 1989, sin embargo, una de las razones para intentar un trabajo como el presente es el hecho de que el curso actual no fue diseñado con la clara intención de ser impartido en lo que se conoce como sistema abierto. El curso actual está basado en el diseño del curso en sistema escolarizado o presencial que fue establecido en 1980; este último es un curso para ser impartido a la manera tradicional de enseñanza-aprendizaje y las diferencias entre un sistema como este y otro en sistema abierto son substanciales.

El sistema de enseñanza abierta como tal es un concepto relativamente nuevo en la educación, sin embargo, su desarrollo ha ido creciendo *constantemente*. Hoy en día, existen centenares de instituciones en todo el mundo donde se llevan a cabo numerosos programas de estudio de todos los niveles escolares bajo los lineamientos del sistema abierto, desde la educación elemental

hasta los niveles de posgrado. Es evidente que las características de los sistemas de enseñanza abierta son diferentes a las de los de la enseñanza tradicional y presentan tantas ventajas sobre esta última que son ya una alternativa seria para el presente y el futuro educativo. Este trabajo está dirigido a la formación de profesores de inglés en este tipo de sistemas.

En el campo de la formación de profesores en general, los programas en sistema abierto son escasos y también de reciente creación, en la formación de profesores de lenguas extranjeras lo son aún más. No obstante, cada día aumenta el número de candidatos que solicitan tomar cursos en este sistema, esta es otra de las razones importantes para realizar este trabajo.

Aquí presentamos una propuesta de diseño para un curso de formación de profesores de inglés en sistema abierto. En el primer capítulo se traza el objetivo de este trabajo, se justifica la elaboración del mismo y se habla de los antecedentes del curso de formación de profesores de lenguas extranjeras en el sistema tradicional. En el segundo se hace una breve relación de las diferentes teorías y enfoques de la formación en general, su origen y desarrollo en México y las tendencias nacionales y extranjeras.

En el tercer capítulo, se hace una descripción histórica, breve pero esencial de las teorías y enfoques de los programas más importantes en sistema abierto y en la llamada enseñanza tradicional. En el cuarto capítulo, se habla ya más específicamente de la formación de profesores de lenguas extranjeras en sistemas

abiertos y a distancia en México, y especialmente de la experiencia obtenida en el CELE de la UNAM.

Posteriormente, en el quinto capítulo se presentan los modelos de diseño de cursos de lenguas extranjeras y algunas consideraciones sobre la teoría curricular. Finalmente se desarrolla la propuesta de diseño para un curso de formación de profesores inglés en sistema abierto.

Existen muchos trabajos de investigación sobre el diseño de cursos de lenguas extranjeras dentro de la *Lingüística Aplicada*, sin embargo todavía resultan insuficientes si los comparamos con otras áreas del conocimiento humano. El número de investigaciones sobre diseño de cursos para la formación de profesores de lenguas extranjeras es más reducido que el de cursos de lenguas extranjeras, pero si hablamos de la existencia de diseños de cursos para la formación de profesores de lenguas extranjeras en un sistema abierto, el número es verdaderamente *mucho muy limitado*. El presente es de los primeros intentos, por lo tanto, es muy perfectible pero es un sano intento por cooperar, aunque sea modestamente, con el desarrollo de este campo.

CAPITULO 1

LA FORMACION DE PROFESORES DE LENGUA INGLESA EN EL CELE-UNAM

1.1 Antecedentes

El Curso de Formación de Profesores de lenguas extranjeras se inició en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, en el año lectivo de 1980/81 en lo que ahora llamamos modalidad presencial.

Este curso intentaba responder a un conjunto de necesidades anteriormente detectadas a través de un estudio realizado por el propio CELE en 1979/80. En estos años, el aprendizaje de lenguas extranjeras en México había dejado ya de ser una actividad cultural para convertirse en una herramienta de mucha importancia en la formación del estudiante universitario, el investigador y el profesionalista.

La razón principal por la que la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrolló fue la creciente dependencia tecnológica que México tenía (y sigue

teniendo), particularmente, con países de habla inglesa, francesa y alemana. Esta dependencia provocó una demanda cada vez mayor para aprender una lengua extranjera y determinó la necesidad de formar profesores que pudieran enfrentar este requerimiento.

Desde entonces, ya había un gran número de profesores improvisados impartiendo clase debido, esencialmente, a que las instituciones oficiales no podían preparar a un número similar de profesionales en el área de lenguas extranjeras. En la Ciudad de México, la demanda era mayor que la oferta y en el interior de la república el problema se agravaba aún más.

La carencia de profesores preparados traía como consecuencia deficiencias graves en la preparación del alumno universitario que, sin incluir al que venía de escuelas realmente bilingües que sólo eran unas cuantas, se encontraba casi desprovisto del todo de herramientas para poderse enfrentar a una bibliografía que no había sido traducida.

La preparación de profesores que existía en esos años la impartían la Escuela Normal Superior, la Facultad de Filosofía y Letras y la ENEP (Escuela Nacional de Estudios Profesionales) Acatlán que, por cierto, inauguraba una licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa y cuya primera generación se graduaría hasta el año de 1988.

Por otro lado, la Universidad de las Américas ofrecía una licenciatura y una maestría en enseñanza bilingüe, pero no respondía a las necesidades específicas de la educación media superior y de posgrado de la realidad mexicana. El peso mayor, en la preparación de profesores, descansaba en los institutos y escuelas

privadas de lenguas extranjeras, sobre todo de lengua inglesa; sin embargo, capacitaban a sus profesores de acuerdo a sus objetivos particulares y en general se dedicaban a promover sus propios materiales didácticos y las de las compañías editoriales que las asistían, poniendo en tela de juicio su seriedad.

La UNAM tomó cartas en el asunto y empezó por asignarle al CELE la tarea de elaborar y administrar un examen para profesores de lenguas extranjeras que estuvieran laborando en enseñanza media superior en escuelas privadas, posteriormente, se creó una comisión interinstitucional formada por profesores representantes de cada una de las dependencias de enseñanza superior que impartían clases de idiomas (las ENEPs y el mismo CELE), llamada Comisión Técnica de Idiomas que haría lo propio pero con los profesores de enseñanza superior. Los resultados de los exámenes que presentaban esos profesores eran, en su mayoría, reprobatorios, lo que demostraba que la capacitación que recibían en institutos particulares era deficiente en relación con los requisitos mínimos que establecía la UNAM.

Básicamente, a estas razones se debe que la UNAM, por medio del CELE, interviniera en la formación de profesores de lenguas extranjeras y se responsabilizara de la profesionalización de este tipo de enseñanza, para lo cual se establecieron dos proyectos académicos, uno de formación básica que formaría profesores y otro de nivel de maestría en Lingüística Aplicada que prepararía investigadores, diseñadores de programas de estudio y materiales, etc. (Documento de Fundamentación, Estructuración, Programa de Estudios e Infraestructura para el Curso de Formación de Profesores, Año Lectivo 1984/85. Sin nombre de autor o autores, Biblioteca CELE, UNAM).

1.2 Importancia y justificación de este trabajo

Así, en 1980 se inicia el curso de formación de profesores atendiendo cada año, en la medida de sus posibilidades, a un número importante de candidatos a profesores de lenguas extranjeras. Después de varios años de estar operando, los formadores integrantes de la planta de profesores del curso empezaron a observar que cada año, después de los procesos de selección, un grupo de aspirantes al curso, habiendo incluso aprobado los exámenes de admisión, no podían acudir al mismo por razones, principalmente, de trabajo, tiempo y distancia. Se trataba de profesores en activo que si bien estaban interesados en tomar el curso, las razones anteriores se los impedían y optaban por renunciar. Intentado solucionar el problema y una vez detectadas las razones que imposibilitaban a esos candidatos, se pensó en ofrecer la posibilidad de llevar a cabo, de manera experimental, un grupo de formación de profesores en el Sistema Abierto. Es en 1989/90 cuando se integra un grupo de diez alumnos el cual se encarga a un grupo de profesores, uno de ellos con amplia experiencia en el sistema abierto en Letras Inglesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma UNAM quien sería el responsable de ese proyecto. Estos profesores formaron dos grupos de cinco alumnos cada uno y decidieron llevar a cabo programas equivalentes a los del sistema presencial o escolarizado cambiando sólo la metodología, la duración y el número de las reuniones; se daría una sesión semanal de tres horas donde los alumnos recibirían tutorías o asesoramiento en relación a las lecturas asignadas, de la misma manera en que se realizaba en la carrera de Letras Inglesas en el sistema abierto.

Si bien al grupo de sistema abierto se le exigió lo mismo que a los candidatos que solicitaban el sistema presencial, la deserción fue mucho mayor (60%) en esa primera generación. A pesar de esos resultados, se decidió continuar poniendo mayor cuidado en la selección de los candidatos y los resultados han mejorado sustancialmente. Al terminar la quinta generación (93/94) habían egresado ya 61 alumnos, a la sexta se registraron tres grupos de ocho alumnos cada uno, casi igual número (27) que el sistema presencial, la séptima generación tuvo tres grupos de seis alumnos y la última, cuenta con cuatro grupos haciendo un total de 23 alumnos sobrepasando al sistema presencial que sólo registró a 15 alumnos. Aunque estos números podrían hacer pensar que el Curso de Formación de Profesores en el Sistema Abierto está resultando exitoso, y si bien los profesores que ahora lo conducen siguen trabajando arduamente, reuniéndose periódicamente y compartiendo experiencias, no ha habido un seguimiento detallado que ofrezca más datos con relación al desarrollo del mismo, y principalmente no se sabe si el modelo de diseño que le dio origen al curso de formación de profesores es el idóneo para un curso en el sistema de enseñanza abierta.

1.3 Objetivo de la tesis

Tomando en cuenta todos los factores citados y las razones anteriores, se demuestra la necesidad de llevar a cabo una investigación para proponer el diseño de un curso de formación de profesores en lengua inglesa, mismo que,

utilizando las valiosas experiencias acumuladas hasta ahora en el propio CELE y aprovechando los estudios realizados en sistemas similares en otras instituciones, realmente determine las necesidades, bibliografías, planes y programas de estudio y criterios a seguir en este tipo de cursos. Por lo tanto, el objetivo de esta tesis es proponer un diseño de un curso de formación de profesores de lengua inglesa en sistema abierto.

CAPITULO 2

TEORIAS Y ENFOQUES ACERCA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES

2.1 Introducción

El propósito de este capítulo es integrar un marco referencial que sirva para exponer y analizar las teorías y enfoques que existen, primero, respecto a la formación de profesores y, posteriormente en el siguiente, acerca de los sistemas de enseñanza abierta. Estas teorías y enfoques servirán como base para hacer la *propuesta de un Programa de Formación de Profesores de Lengua Inglesa en Sistema Abierto* tomando en cuenta dos grandes factores: la experiencia llevada a cabo en el CELE-UNAM, y las experiencias similares realizadas en otras instituciones.

La formación de profesores es una actividad educativa que presenta variantes según el nivel escolar en el cual los profesores van a realizar su labor docente:

Desde el punto de vista formal, el sistema educativo del país contempla a la formación de profesores como un aspecto esencial de la educación en los siguientes niveles: básica,

media, media-superior, [y superior], física y especial;...
(Acosta, Segura Ma. Magdalena. et al. 1991:31).

En México, si una persona quiere dedicarse a enseñar en el nivel de educación básica tiene que acudir a alguna de las escuelas normales donde recibe la formación correspondiente.

La preparación que recibe es sustancialmente diferente de la que se imparte en los otros niveles. La formación de profesores tiene características diferentes según el nivel de que se trate. No es la intención de este trabajo discutir la formación de profesores en todos los niveles, sino sólo la de formación de profesores de inglés para los niveles medio superior y superior.

Así, antes de intentar definir lo que implican los términos "Formación de Profesores", es necesario ubicar el diseño de un curso como el que aquí se propone en el nivel escolar donde se aplicaría.

El presente programa podría implementarse en cualquier institución educativa que se dedique a la formación de profesores de inglés para los niveles medio superior y superior.

Sin embargo, está pensado intencionadamente para el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM por lo ya expuesto en el planteamiento del problema motivo de este estudio. (Cap. 1). Por los requisitos de ingreso al curso de formación del CELE-UNAM se puede ver el nivel al que pertenece este curso.

Los requisitos que tienen que cumplir los candidatos al curso de formación de profesores de este Centro son, por un lado:

- a) Ser mayor de 21 años
- b) Tener estudios mínimos de preparatoria
- c) Acreditar un examen de selección de la lengua inglesa.
(Tríptico de requisitos de admisión del Curso de Formación de Profesores en Lenguas Extranjeras, CELE-UNAM, 1995).

Y por otro, se espera que los egresados cumplan con el objetivo general del curso que dice: "Formar y actualizar a profesores... para la enseñanza media superior y superior, utilizando los enfoques, metodologías y técnicas más adecuados para el logro de los objetivos que diferentes instituciones señalen." (Tríptico...), además de los establecidos en cada uno de los programas de las materias o módulos del curso.

Por lo tanto, para los fines específicos de este trabajo, nos circunscribiremos a la formación de profesores de lengua inglesa para la enseñanza *media-superior* y superior.

2.2 Definición de "Formación de Profesores"

Intentar definir lo que es la Formación de Profesores puede ser muy fácil; el diccionario dice, por un lado, que Formación es: "... criar, educar, adiestrar, desarrollarse una persona física y moralmente" (Diccionario de la Real Academia de la Lengua ed.1992:695), y por otro: "Profesor es aquella persona que ejerce o enseña una ciencia o arte" (Ibid.1186). Y se podría agregar que existen diferentes

tipos de Formación de Profesores, por ejemplo en el ámbito nacional: la Formación de Profesores de Pre-Escolar, de Escuela Primaria, de Secundaria, de Preparatoria, de Niveles Universitarios de licenciatura y de Posgrado, de Escuelas Técnicas y Agropecuarias, Centros Tecnológicos, etc., todas con marcadas diferencias que no viene al caso detallar aquí. Parece sencillo, sin embargo no es así, el diccionario ofrece definiciones claras cuando se aíslan los términos "Formación" y "Profesores", entendibles para la mayoría de la gente, pero juntos adquieren significados diferentes los cuales son motivo de controversia especialmente entre los que realizan investigación en el área.

Investigadores educativos eminentes prefieren emplear la palabra "Formación" de manera genérica por el debate que ésta provoca en el campo de la educación: "..., el término "formación", lo utilizamos en un sentido genérico. Quizá sea uno de los aspectos más polémicos que existen en este campo.", (Díaz, Barriga A. 1990a:12).

Sin embargo, este mismo autor y otros que veremos enseguida, ofrecen definiciones a través del análisis de las actividades que se han planeado en los *diferentes programas de formación* y a través del quehacer del profesor.

Por una parte formación aparece como opuesto a *instrumentación o capacitación*. Muchos programas de atención pedagógica a profesores surgieron como programas de capacitación en cuestiones instrumentales de la didáctica; sin embargo se les llamó programas de formación. (Díaz, Barriga A. 1990b:12).

Para este investigador no es lo mismo "capacitación" que "formación" aunque así se considere en cursos aislados o en programas completos en centros

y posgrados universitarios, para él la formación es un proceso educativo mucho más *completo e integral* en el sujeto, mismo que lo posibilita, por un lado, a tomar una posición tanto política como teórica dentro de la educación y, por otro, a producir conocimientos en el campo y constituirse así como un intelectual dentro de las ciencias sociales. (Díaz, Barriga A. 1990c:12).

Aunque este autor afirma que la definición de formación de profesores es "polémica" también deja ver que puede ser entendida como una "capacitación en cuestiones instrumentales de la *didáctica*" y también como una "formación pedagógica integral en la educación como disciplina". El está de acuerdo con la segunda, la cual evidentemente es más completa sin embargo no deja de reconocer que la capacitación es también tomada como *formación*.

Otro intento de definición, realizada a través de las actividades del profesor universitario, establece que: "Se concibe la formación del docente universitario como un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas." (Chehaybar, E. y Eusse, O. 1991a:13). Por otro lado, estas mismas autoras consideran que la docencia es uno de los aspectos centrales de todo modelo pedagógico y por lo tanto resulta esencial definir el quehacer del profesor:

Este quehacer del profesor se establece a través de un conjunto de relaciones: con el conocimiento, con las instituciones, con la realidad social, con la política, la cultura, ideologías y valores. Por lo tanto, la docencia resulta ser el punto de partida, la referencia permanente y la meta en la formación de profesores. En este sentido, entendemos por formación del profesor universitario el proceso intencionado y sistemático de creación

de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente. (Chehaybar, E. y Eusse, O. 1991b:13).

No obstante, Chehaybar y Eusse afirman que es "... imposible recurrir a una sola propuesta de formación docente, desde un solo paradigma o un deber ser.", (Chehaybar, E. y Eusse, O. 1991c:14), esto lo dicen debido a que las labores de los profesores universitarios se ven reguladas por diferentes factores, tales como: las condiciones de trabajo, la normatividad, la formación anterior del profesor, etc.. Y en este punto sí parece haber consenso entre los estudiosos del campo, así se puede ver en otros autores, por ejemplo:

La formación de profesores universitarios es una tarea que ha sido emprendida desde diversas estrategias. En este sentido, coexisten diferentes concepciones de la formación docente tanto a nivel del discurso como de la práctica. (Hirsch, A. 1984a:Prólogo).

A estas definiciones se ha llegado, ya sea, por los programas que se han diseñado o por el quehacer del profesor, entonces podemos concluir que la formación de profesores universitarios es una actividad que se desarrolla desde diferentes concepciones que son llamadas capacitación, formación, educación, etc., y con diferentes actividades por parte del docente pero todas con la idea de acercarse al conocimiento, asimilarlo y habilitar al futuro profesor para transmitirlo.

2.3 Origen y desarrollo de la Formación de Profesores en México

Antes de continuar, es oportuno revisar el origen y desarrollo de la formación de profesores universitarios en nuestro país. Aunque la formación de profesores es prácticamente reciente en la *vida universitaria* de nuestro país ya tiene su *propia historia* y se ha dado desde varias tendencias o enfoques teóricos.

Los especialistas en el campo coinciden en que la formación de profesores universitarios tiene su inicio alrededor de la década de 1970. También están de acuerdo en que ya existían antecedentes de formación en las universidades antes de esa fecha, sin embargo: "... estas prácticas son cualitativamente distintas a las que se empiezan a configurar en la década señalada." (Bravo, M. Ma. Teresa. 1991a:7). Otra especialista afirma: "El período de antecedentes abarca aproximadamente de 1918 a 1969 y se conforma de todas las acciones no sistemáticas ni frecuentes de la formación...", además de que estas acciones estaban enfocadas a la creación de maestrías y dar becas para que los profesores se actualizaran en sus respectivos campos profesionales, no incluía una formación pedagógico-didáctica para la docencia. (Hirsch, A. 1984b:185).

Otro autor afirma: "Hace poco más de 15 años se estableció el programa nacional de formación de profesores ... Este programa contó, ... , con un amplio respaldo del gobierno federal y de las propias universidades, ..." (Zarzar, Ch. Carlos. 1988a: 18).

Si esto se escribió en 1988 el "hace poco más de 15 años" quería decir los inicios de los 70, pero hay datos aún más precisos. De acuerdo a Díaz B.

(1990d:12-24), el desarrollo de la formación de profesores en México responde a causas nacionales y a tendencias internacionales en la educación, así identifica la existencia de tres tendencias en la evolución de la formación de profesores universitarios. Estas se concretaron en: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación. Más adelante las puntualizaremos, primero veamos en qué contextos sociales se producen.

2.4 Contextos, internacional y nacional

Los contextos, internacional y nacional, en que se dan estas tres tendencias son los siguientes: En el plano internacional se daba una preocupación por modernizar la educación ya que se le consideraba en crisis. Organismos internacionales tales como la OEA y la UNESCO establecieron programas buscando solucionar esa crisis, así se optó por un modelo tecnicista en el cual se entendía la formación de profesores como una *capacitación en las ideas de la tecnología educativa*. Estas ideas coincidían con la necesidad de expansión de la tecnología educativa como teoría pedagógica de los Estados Unidos.

En el plano nacional, aunque se considera el sexenio de Manuel Avila Camacho (1940-46) como la *época de origen del proyecto modernizador de la educación superior en México* (Bravo, M. Ma. Teresa. 1991b:12), es durante el periodo de Díaz Ordaz (1964-70) y más activamente durante el de Echeverría (1970-76) que el gobierno mexicano, presionado por el movimiento estudiantil de 1968 y tratando de recuperar legitimidad social, da un giro en su política educativa

e intenta reformar y modernizar la educación principalmente en el nivel universitario; permite la expansión en la matrícula y trata de vincular la educación escolar con el aparato productivo, esta apertura provoca la necesidad de incorporar egresados recientes de las licenciaturas como profesores, por ejemplo el caso del CCH donde se admite a: "... un buen número de estudiantes, pocos pasantes y casi ningún titulado.", (Chrislieb, Carmen. 1989:18), posteriormente se implementarían cursos de capacitación pedagógica para estos últimos y para la planta docente ya existente; por otro lado, la preparación de los profesores en general estaba a cargo de las escuelas normales (la Normal de Maestros, la Normal Superior, las escuelas normales particulares en la Ciudad de México, y en el interior del país las escuelas normales locales), y las facultades universitarias dedicadas a la educación (la Facultad de Filosofía y Letras en su Colegio de Pedagogía). La preparación educativa que en esos lugares se impartía daba muestras claras de anquilosamiento en su producción de conocimientos. Así, para modernizar la educación se encomienda la formación de profesores a los nuevos centros creados para este fin. Por un lado "... la UNAM creó en el 69 dos organismos hasta cierto punto paralelos: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.". Por otro, el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) se estableció en 1971 (Zarzar, Ch. Carlos. 1988b:17-26).

De este modo, la UNAM, a través de los centros mencionados, adecuaba las tendencias internacionales en educación y las incorporaba a las características nacionales de la formación de profesores universitarios. En estos

contextos se dan las tres tendencias en formación de profesores que menciona Díaz B.: los cursos aislados, los *programas de especialización* y los posgrados en educación; otra investigadora incluso llega a periodizar estas tendencias (las llama "fases del proceso de formación de profesores"): "... de 1971 a 73 cursos y talleres de didáctica o de sistematización de la enseñanza; de 73 a 75 *especializaciones y programas más amplios* y de 75 a 78 maestrías en educación." (Aguirre Ma. 1982:13-14).

Las características de estas tres tendencias, que también se pueden considerar modelos de formación de profesores, son las siguientes.

2.5 Tendencias en el mundo

A nivel mundial la formación de profesores no ha sido ni es muy distinta de la nacional. En 1978, en España dos investigadores educativos afirmaban: "En el momento actual, uno de los factores de la crisis universitaria es precisamente la *falta de preparación* de los establecimientos de enseñanza superior ante una demanda masiva." (Pujol, B. J. y Fons, M. J. 1978a:12).

Estos mismos autores citan a otro connotado investigador educativo británico quien dice: "... los establecimientos de enseñanza superior han dedicado hasta ahora sólo una mínima parte de su presupuesto anual, y una parte, igualmente irrisoria de esfuerzos y de tiempo, al estudio de la teoría y de la práctica del propio funcionamiento."(1978b :13). Otro investigador, español más contemporáneo, Francisco Imbernón en una de sus últimas investigaciones

asegura que "En la época anterior a los años setenta, la formación permanente del profesorado no cumplía, en la mayoría de los países, una función relevante en el interior de los sistemas educativos." (1994a:7). Según él, había un interés mayor en los aspectos cuantitativos que en los cualitativos de la enseñanza. Este mismo autor señala que la formación de profesores "... en la mayoría de los países europeos podemos trazar una línea divisoria para separar dos épocas bien diferenciadas: una anterior a la década de los setenta y la otra posterior a esos años". Agrega que la posterior a los setenta se subdivide en dos, la correspondiente a los años ochenta y la época actual (1988:77). Sin embargo, ya en 1994, afirma que durante las últimas décadas la formación del profesorado ya ha evolucionado en sus planteamientos teóricos y sus técnicas de aplicación aunque ha sido a base de planteamientos curriculares donde la provisionalidad se ha institucionalizado (1994b:24).

Imbernón presenta los diferentes modelos de formación de profesores de acuerdo a varios investigadores en educación. Entre estos están Doyle 1977; Gimeno-Pérez 1983 y Zeichner 1983 quienes afirman que la formación del profesorado se centra en diversos paradigmas correspondientes a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre y sus acciones.

Los paradigmas más analizados actualmente en el campo de la investigación en ciencias de la educación son el de presagio-producto, el de proceso-producto, el mediacional y el contextual o ecológico. (1994c:26).

Podemos notar que aquí se habla de cuatro paradigmas; más adelante veremos la coincidencia con los tres modelos que la UNAM adoptó y de los que se hablará posteriormente.

Continuando con los modelos de formación Imbernón dice:

En el campo de la formación del profesorado, Gimeno Sacristán (1983) define los siguientes paradigmas: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico. Y Zeichner (1983) diagnostica el paradigma conductista, el personalista, el tradicional-artesano y el orientado hacia la indagación. (1994d:26).

Cada uno de estos paradigmas corresponde a una concepción filosófica de lo que es la formación y de acuerdo con ella se destacan los factores que son considerados más importantes. Así, los paradigmas "presagio-producto" y "proceso-producto" ponen énfasis en la competencia docente que intenta desarrollar conductas docentes "eficientes". En Europa esta tendencia condujo a la realización y análisis de diferentes actividades tales como: la interacción en el salón de clase, las tareas de los enseñantes pero, principalmente, "... a la programación de la enseñanza mediante objetivos operativos o de conducta". (Imbernón, F. 1994e:26). Características muy similares a las que se dieron en la tecnología educativa que se empleó en la UNAM y, por cierto, en la misma década de los setenta. Otra similitud radica en que también son modelos o paradigmas que aún ahora coexisten con los nuevos modelos de formación de profesores.

El paradigma "mediacional" surge de las críticas a los dos anteriores (igual a lo que sucedió con el segundo modelo de la UNAM), y coincide con el auge de

la psicología cognitiva e incluye dentro de la formación de profesores estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos, etc.

El cuarto paradigma llamado "contextual" o "ecológico" se asemeja al tercer modelo de la UNAM en que no nace de la crítica del anterior sino que sólo lo complementa porque añade el componente del medio e insiste en el estudio de la vida en el aula, lo mismo sucedió con la inclusión de la investigación educativa en los posgrados en educación de la UNAM.

Por último, Imbernón habla de la investigación-acción que actualmente se está introduciendo fuertemente en España. Según él, este paradigma, en términos generales, incluye análisis cualitativos, técnicas etnográficas y enfoques naturalistas entre otros factores y ha derivado en otro paradigma llamado "pensamiento del profesor" que "sigue principalmente dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información" (1994f:27-28).

Sin embargo, hay datos más específicos en cuanto a la investigación-acción. El término (*action research*) fue usado por primera vez por Kurt Lewin, investigador social, en los años 40 cuando describió un proceso de investigación: "...constituido por la planificación, la concreción de hechos y la ejecución." La investigación-acción es en términos generales:

una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.

(Carr, W. y Kemmis, S. 1988a:174).

Estos autores afirman también que en la educación, la investigación-acción se ha utilizado el desarrollo curricular, el desarrollo profesional (formación de profesores), el mejoramiento de programas de enseñanza, y la planificación de sistemas. El método de la investigación-acción es el proceso crítico basado en la planificación, la acción, la observación y la reflexión. El auge de este tipo de investigación se dio en la década de 1940 a 1950 en la Gran Bretaña, después entró en decadencia y, aunque continuaron algunos trabajos en los EU hasta 1970, se aduce que esta decadencia se debió, principalmente, a un creciente alejamiento entre la investigación y la acción, es decir, entre lo teórico y lo práctico. No obstante, ha habido un resurgimiento desde la mitad de los ochenta, este se debe a un trabajo en investigación educativa realizado por el *Ford Teaching Project* que hizo que un grupo de profesores en la Gran Bretaña interviniera en una investigación-acción de su propio trabajo basados en las ideas de Lawrence Stenhouse acerca del "maestro monitor de sí mismo" y sobre el enseñante como investigador y como "profesional ampliado". (Carr, W. y Kemmis, S 1988b:174-187).

En México, el modelo de formación de profesores bajo los principios del método de la investigación-acción se ha venido desarrollando en el CISE-UNAM desde 1981 bajo la conducción de talleres en diferentes campos disciplinarios y a profesores de todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el posgrado. Estos talleres han estado a cargo de dos destacadas investigadoras: Anita Barabtarlo y Margarita Theesz, la primera publicó recientemente en el año de 1995 los resultados de algunos de esos talleres donde: " pretendemos esclarecer e identificar los aspectos de la teoría del aprendizaje grupal y del

método de la investigación-acción y su convergencia para integrar la docencia y la investigación." (Barabtarlo, A. 1995b:12). Posteriormente, cuando hagamos la propuesta tema de este trabajo, hablaremos del desarrollo curricular que, como acabamos de ver, es considerado parte del método de la investigación-acción.

En conclusión, estos son los modelos de formación de profesores en Europa y EU, muy semejantes a nuestras experiencias en México en varios sentidos, sobre todo por las épocas en que se van desarrollando pero principalmente, por las concepciones pedagógicas que se van asumiendo desde la Tecnología Educativa y la Dinámica de Grupos, hasta la Investigación-acción en la que por ahora se encuentran los cursos de formación de profesores más actualizados.

Es oportuno hacer la aclaración de que hasta aquí se ha hablado de la formación de profesores de manera general en los niveles universitarios, no de la formación de profesores de lenguas extranjeras en particular. Sin embargo, a pesar de ser esta última una formación muy específica no escapa, como después veremos, de las influencias de todos los modelos descritos anteriormente.

2.6 Tendencias o modelos recientes en México

En México, principalmente en la UNAM, se presentaron las siguientes tres tendencias.

Primera tendencia. Cursos aislados de didáctica llevados a cabo en las universidades de México, se centran en la formación para la docencia entendida

ésta como una formación de carácter pedagógico debido a que, si bien, los profesores cuentan con una formación profesional que los capacita en el manejo de los contenidos curriculares de sus áreas respectivas esto no implica que sean capaces de desarrollar sus tareas docentes. Los cursos aislados estaban basados en la idea de proporcionar a los profesores diferentes técnicas de enseñanza incorporando la llamada pedagogía industrial norteamericana (o Tecnología Educativa) que tenía como única finalidad la eficiencia, entendida ésta como la adecuación del alumno a las habilidades que son requeridas por el mercado de trabajo, Díaz afirma que los cursos "atendían la parte instrumental del quehacer docente" basados en ese pensamiento *eficientista y técnico* y, aunque a la larga resultaron de mucho provecho para el desarrollo del campo educativo ya que lo *dinamizó, no dejaban de ser simplistas y reduccionistas* pues suplantaban la reflexión sobre lo educativo y citando a Habermas (Conocimiento e interés 1982) dice: "Se instrumenta para no reflexionar".

Además de la tecnología educativa, Díaz menciona que se incluyeron otras concepciones pedagógicas como la dinámica de grupos y la pedagogía de Freire; así también otra autora afirma: "Asimismo, se encuentran las aportaciones de la corriente psicológica de la dinámica de grupos, de la cual se toman, fundamentalmente, las técnicas para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje." (Bravo, M. Ma. Teresa. 1991c:11). A grandes rasgos, las características generales de estas concepciones pedagógicas son las siguientes. La llamada pedagogía de Freire se basa en las ideas expresadas por ese autor en su libro *Pedagogía del oprimido*. Se trata de un método de alfabetización cuyo propósito más profundo es la educación como "concienciación" o educación

liberadora (Freire, P. 1969:(21-27). Esta concepción de educación fue incluida en los cursos de formación de profesores, *principalmente, por su vínculo con la:*

investigación participativa y su metodología basada en la concientización... conlleva el objetivo primordial de educar para hacer crecer; y para esto es imprescindible superar el vínculo pedagógico basado en el principio de dependencia, o sea, desarrollar la necesidad de crear nuevos vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de una educación liberadora. (Barabtarlo, A. 1995:a14-15).

Sin duda, una concepción pedagógica contradictoria con los objetivos eficientistas de la tecnología educativa de este primer modelo de formación de profesores. Veamos.

Los términos: tecnología de la enseñanza, tecnología educacional, tecnología de la educación o tecnología de la instrucción se empezaron a usar desde finales de la década de los sesenta. Para algunos especialistas todos esos términos eran sinónimos, *para otros no. En los medios educativos, tanto en los EU como en Europa (principalmente en Francia y en la Gran Bretaña etc.), todavía en 1973 se discutían sus significados. En EU se le llamaba "tecnología de la enseñanza" y se le definía como: "... el empleo de los "instrumentos para el aprendizaje" abarcando los dispositivos y materiales que se utilizan en los procesos de aprendizaje y educación." Para los franceses del Centro de Investigaciones e Innovación Educacional de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), la tecnología educacional era el "diseño e instrumentación organizados de sistemas de aprendizaje que aprovechan, pero sin esperar milagros, los métodos modernos de comunicaciones, ayudas visuales,*

organización del aula y métodos de enseñanza." Esta definición era compartida por los británicos pero agregaban que la tecnología educacional "... supone la aplicación de sistemas, técnicas y medios auxiliares para mejorar el proceso del aprendizaje humano." (Armsey, J. y Dahl, N. 1973a:Introduction, 1-16).

En realidad no había más que dos definiciones principales con algunas mínimas diferencias, primera: "el empleo de tecnología en la educación ... que se preocupa de incrementar el empleo de equipo, y [segunda] como un concepto, la tecnología de la educación, la que se preocupa de mejorar la eficacia del aprendizaje..." Armsey y Dahl citando a Mackenzie, N., Eraut, M., Jones, H. 1973b:139.

Hoy en día, cualquiera que sea el término usado por la gente del medio educativo, en México se utiliza "tecnología educativa", generalmente, para referirse al segundo significado, "la eficacia del aprendizaje".

Se puede concluir que la tecnología educativa, en la formación de profesores, se caracterizó por ser un concepto pedagógico que intenta analizar, diseñar y evaluar sistemáticamente el proceso de enseñanza aprendizaje en términos de objetivos generales y específicos generalmente de carácter conductual, esto con el fin de optimizar y hacer eficiente ese proceso.

Dado el contexto de los años 70 señalado anteriormente, se entiende porque se utilizó tanto este concepto pedagógico.¹

¹ Para mayores datos acerca de la tecnología educativa se pueden consultar a los siguientes autores de obras representativas Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, 1975 (3ª versión), *Curso de sistematización de la enseñanza*, Contreras, E. Ogalde, 1980 *Principios de tecnología educativa*, Fernández, B , 1980 "Planificación de un curso" en *Sistematización de la enseñanza*; Gagne, R , Briggs, L., 1977 *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, Gago, A , 1977 *Cartas Descriptivas*.

La Dinámica de Grupo o de Grupos no es ni una teoría pedagógica ni un método didáctico, se trata de un cuerpo de conocimientos desarrollados, principalmente, a principios de los años treinta en los Estados Unidos donde se establecieron numerosos centros de investigación que se especializaron en fenómenos de grupo desde el punto de vista de la psicología y de la sociología.

Pronto, muchos de los descubrimientos de la Dinámica de Grupo tuvieron aplicaciones prácticas en otras áreas del quehacer humano, por ejemplo en la industria, en el ejército, en las organizaciones mercantiles, en las comunidades locales, en los círculos deportivos, en las instituciones educativas, etc. A principios de los años cuarenta dos autores (Hopkins y de Baxter y Cassidy en Estados Unidos) hacen la relación de la Dinámica de Grupo con la educación. Estos autores señalan la importancia que tiene en la enseñanza el considerar a la clase como un grupo, de ahí en adelante se fundan muchos más centros de investigación sobre el tema y se llega a definiciones tales como: "La dinámica de grupo, se refiere a las fuerzas que actúan sobre cada grupo a lo largo de su existencia, y que lo hacen comportarse en la forma que se comporta.", "La expresión "dinámica de grupo" se usa también para describir un campo de estudio, una rama de las ciencias sociales, que se dedica a aplicar métodos científicos para determinar por qué los grupos se comportan en la forma que lo hacen...", "La expresión "dinámica de grupo" ha llegado a usarse para describir un creciente cuerpo de conocimientos aplicados o tecnología, que intenta traducir los descubrimientos y teorías del conocimiento básico en principios y métodos prácticos." "La dinámica de grupo se basó originalmente en la teoría de la

estructura o Gestalt y como disciplina estudia las fuerzas que afectan la conducta del grupo." (Reyes, R. J. 1969:12-29).

Otra opinión más reciente dice que: "La dinámica de grupo es un campo de investigación dedicado a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con individuos, otros grupos e instituciones más amplias." (Cartwright, D. y Zander, A. 1971:31).

En general en la educación, y en todos los campos del conocimiento, la dinámica de grupo parte del hecho de que el individuo actúa de manera diferente cuando se reúne con otros de su clase, se analiza su conducta y se establecen principios y reglas que posteriormente resultan útiles al profesor.

Esta técnica llegó a tener tanta difusión en publicaciones y en programas de formación de profesores que se volvió más importante que las teorías didácticas, sin embargo, al respecto otro autor dice:

El conocimiento de las técnicas de dinámica de grupo es ciertamente útil. Sin embargo, más allá del nivel de la técnica está el de la teoría, de donde brota el significado interno y la orientación práctica de la técnica misma.
(Zarzar, Ch. C.1980:14).

Dada la creencia en una enseñanza participativa acorde con las ideas de "modernización educativa" en los años setenta, no es ninguna sorpresa que esta

técnica haya sido tan ampliamente utilizada en la formación de profesores universitarios de esa época.²

La segunda tendencia. Los programas de especialización. Con estos programas se logró, aunque no totalmente, una ruptura con el modelo tecnológico con el que se empezó la formación de profesores. Se pensó que el docente no sólo necesitaba del manejo de técnicas sino una concepción más amplia del fenómeno educativo. Este modelo parte de la crítica de las dos corrientes anteriores, incorpora enfoques de tipo sociológico, antropológico, político, psicológico, pedagógico, etc.

"Reemplaza los cursos por programas más amplios y de carácter integral.", el primer programa de esta naturaleza fue el de Formación Básica para la Docencia iniciado por el Centro de Didáctica y continuado por el Centro de Investigación y Servicios Educativos. La crítica al modelo anterior se dirigió al reduccionismo y a la superficialidad con que se tratan los procesos educativos que imposibilitan las prácticas docentes. No obstante, este segundo modelo permite al profesor analizar su trabajo desde diferentes niveles teóricos y a partir de esto incorpora puntos de vista de las ciencias de la educación; de la sociología (el funcionalismo, el estructuralismo, el materialismo histórico, etc.); de la psicología educativa (aprendizaje, motivación, actitudes, estímulos, el conductismo, el cognoscitivismo, el psicoanálisis, etc.) (Bravo, M. 1991d:19-20).

² Para mayores referencias en la dinámica de grupos ver

Andúeza, M. 1975, *Dinámica de grupos en educación*, Castrejón, J y Angeles, O. 1979, *Consideraciones sobre dinámica de grupos*, Crióglano, G. y Villaverde, A. 1966, *Dinámica de grupos y educación*; Zarzar, C. 1976, *Manual de dinámica de grupos*.

Por otro lado, Díaz B. afirma que este modelo también resultó en una formación limitada ya que no incluyó ni todas las disciplinas que tienen que ver con la docencia ni tampoco se desarrollaron profundamente, se caracterizó por su dispersión y fragmentación incluso se llegó a las contradicciones ya que si bien, por un lado, se incorpora a Freire y su pedagogía de la liberación, por otro, se sigue hablando de eficiencia y objetivos observables conductistas. De todas maneras Díaz considera que es una tendencia fructífera pues se recuperan ideas más totalizadoras sobre la educación. (Díaz, A. 1990e:16-19).

Por último, la tercera tendencia se concreta en la revisión de los dos modelos anteriores, vuelve a incluir principalmente, las metodologías de tipo sociológico y psicológico, y repercute en la creación y crecimiento de los muchos posgrados en educación que se establecen en las universidades. Según Díaz B. a principios de los 70 había un solo posgrado en educación en Pedagogía y en 1979 ya se conocían 17 posgrados, (1990f:16), en 1995 se habla de 138 posgrados de este tipo (maestrías y doctorados), (Martínez Rizo, F. 1995:17). Por un lado, con estos posgrados se intentaba dar mayor coherencia a una formación integral y por otro, expedir grados académicos de posgrado lo que no habían logrado hacer ni con los cursos aislados ni con las especializaciones. Este modelo se caracteriza primordialmente por introducir la investigación educativa la cual plantea que el profesor debe hacer investigación, se debe formar para investigar.

La idea de incluir la investigación educativa en los programas de formación de profesores fue duramente criticada. Por un lado, por no ser una actividad que se lleve bien con la docencia, las condiciones materiales e intelectuales de una y

otra impiden que ambas se realicen exitosamente; y por otro, el tipo de investigación que se imparte en esos posgrados se realiza con poco rigor académico y suele ser superficial además de incluir actividades poco trascendentales como relatos de experiencias, acumulación de otros datos, *revisión de bibliografías, etc.*

Según Díaz ha sido difícil valorar estos posgrados, no obstante, afirma que, además de un crecimiento caótico, sólo algunos de estos posgrados han logrado dar una formación para la investigación. Lamenta el hecho de que estos posgrados no hayan producido investigaciones relevantes en el campo de la teoría pedagógica y no hayan logrado insertar al alumno egresado en una cultura mínima educativa.

Señala, sin embargo, que se debe reconocer el impacto que tuvo la investigación educativa en los programas de formación de profesores, desde principios de la década de 1970 se hace investigación educativa pero es a finales de ésta cuando se hace más intensa, inclusive el autor dice que " ... es factible afirmar que los programas de formación de profesores contribuyeron al desarrollo de la investigación educativa en el país." (1990g:22).

Actualmente todos estos modelos o tendencias siguen vigentes de manera simultánea en los centros educativos, así lo afirmó Díaz Barriga en 1990 y Bravo Mercado 1991, esta última agrega: "Actualmente esta tendencia se mantiene y se continúan difundiendo nuevos planteamientos teóricos, tales como la nueva psicología de la educación o el análisis sociopolítico del currículum a través de la formación docente." (Bravo, M. Ma. Teresa. 1991e:22).

Estos dos autores, al igual que otros, están totalmente de acuerdo en que se debe continuar haciendo investigación en la formación docente, que no es explicable que falte un número mayor de investigaciones, que es necesario profundizar con estudios rigurosos las diferentes vertientes que la formación de profesores ha creado en su proceso.

Por último, están también de acuerdo en que es necesario realizar investigaciones serias que reconstruyan la formación de profesores en México, que se dé cuenta críticamente de todo lo acontecido y se lleven a cabo estudios de tipo prospectivo en el debate educativo.

En conclusión este es el panorama que ofrece la formación de profesores en los niveles medio superior y superior en el plano universitario nacional, tres *modelos de formación* con las características antes descritas. Sin embargo, cabe mencionar que la práctica de la formación de profesores universitarios, tanto en México como en el resto del mundo, se lleva acabo de manera tardía por la falta de interés o por apatía de las instituciones en general.

CAPITULO 3

TEORIAS Y ENFOQUES DE PROGRAMAS EN LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA ABIERTA

3.1 Introducción

Anteriormente mencionamos que este capítulo, así como el anterior, forman parte del marco de referencia, además el objetivo de este trabajo hace indispensable incluir una discusión sobre el significado del concepto de sistema de enseñanza abierta. A continuación, se presentan brevemente los antecedentes, origen y desarrollo de aquellos sistemas abiertos que resultan importantes por su relación con el tema de la presente tesis.

3.2 La Enseñanza Abierta: Objetivos

Aunque en México, específicamente en la UNAM, se le llama Sistema de Enseñanza Abierta o Sistema de Universidad Abierta, en los países donde primero se originó (Australia y Gran Bretaña) se le nombró Sistema de Aprendizaje Abierto (*Open Learning Systems*) o Universidad Abierta (*Open University*), en Francia Centros Universitarios de Aprendizaje a Distancia, en España Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Alemania Universidad del Radio o *Funkkolleg*, en la ex Unión Soviética Educación por Correspondencia, en Israel Universidad de todo Hombre, en Nicaragua Programa Universitario de Educación a Distancia, en Cuba Enseñanza Dirigida, etc.

No obstante todo este cúmulo de nombres diferentes y a pesar de que hay diferencias organizativas entre ellos que indican la existencia de modelos definidos en cada país, el concepto de sistema abierto significa esencialmente lo mismo. Esto es, los sistemas de aprendizaje o enseñanza abierta son una alternativa a la educación universitaria formal de tiempo completo. Estos sistemas están diseñados para ofrecer la oportunidad de realizar estudios universitarios de tiempo parcial, a distancia y con innovaciones en el curriculum. Tienen el propósito de llegar a sectores más amplios de la población adulta y compensar al estudiante de las oportunidades perdidas en el pasado o permitirle la adquisición de nuevas habilidades y capacidades para el futuro. Los sistemas abiertos, también, tienen el objetivo de reacomodar la desigualdad social o educativa y ofrecer las oportunidades no otorgadas por las escuelas y universidades convencionales (Mackenzie, N. et al. 1975a:Introduction).

3.3 Los Sistemas de Enseñanza Abierta en el Mundo

El éxito que ha tenido la Universidad Abierta (*Open University*) en la Gran Bretaña, la cual abrió sus puertas en 1971, ha influido en la creación y desarrollo de este tipo de modelo en otras partes del mundo. Hay quien afirma que se trata del primer modelo de Universidad Abierta en el mundo y que también es la más importante porque "... es a partir de él que se han elaborado casi la totalidad de los sistemas abiertos existentes en el mundo, ..." (Barona, E. 1978a:12). Puede ser que cronológicamente hablando sí lo sea (en el nivel de estudios universitarios), pero algunas de sus características principales (el uso del correo para enviar el material didáctico, el tipo de material didáctico, el uso de la radio y la TV, los cursos de verano, los tutores, etc.) ya se daban anteriormente en otros sistemas de otros niveles no universitarios en otros países, por ejemplo, en Australia se usa la radio con fines pedagógicos desde 1932 y la televisión desde 1958 (Mackenzie, N. et al. 1975b:96); en la ex Unión Soviética la educación por correspondencia se ha llevado a cabo desde la década de los años 20 (Mackenzie, N. et al. 1975c:314); las Universidades Estatales de Iowa en 1930, Luisiana en 1947 y Pensilvania en 1955 son pioneros, respectivamente, en el uso de la TV, películas y computadoras experimentales, laboratorios para la enseñanza de lenguas extranjeras y TV de circuito cerrado; y el Chicago TV College en 1956 con ayuda de la Fundación Ford integró el uso de la TV, la imprenta, tareas escritas, visitas a museos, sesiones de laboratorio y tutorías por teléfono y cara a cara. El caso del Japón no tiene igual pues el uso de la educación por correspondencia viene desde el siglo XIX y, en 1970 esto es un

año antes de la apertura de la *Open University* Británica, ya había 156 mil estudiantes tomando la secundaria por correspondencia, con transmisiones de radio y TV y asistencia a escuelas los fines de semana, otros 134 mil tomaban cursos de "College" de la misma manera (Tunstall, J. 1974a:179). En el caso de México también se daban estas características por ejemplo, la enseñanza por correspondencia y radio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el programa de alfabetización "Yo puedo hacerlo" por radio y TV, la enseñanza de idiomas por radio de Radio UNAM y la enseñanza media básica ("Telesecundaria") por TV (Barona, E. 1978b:44).

3.4 La Universidad Abierta en la Gran Bretaña

En fin, independientemente de quién hizo uso de estos medios primero, lo que sí es un hecho es que el modelo británico fue el primero en constituirse formalmente como una Universidad Abierta, y se ha vuelto importante porque "... su sistema, en sus aspectos generales, ha sido trasladado a otros países, -..." (Barona, E. 1978c:23). Existen desde luego otros modelos que resultan importantes para este trabajo, sobre todo aquellos sistemas abiertos que han sido aplicados en culturas latinas pero primero veremos como se gestó y como se organizó el modelo británico.

3.4.1 Antecedentes

Excepto cuando se cite a otros autores, la siguiente relación de hechos fue tomada del capítulo "*A Historical Sketch*" de John Ferguson (1975a:11-30), profesor y director fundador de la División de Estudios en Artes de la Universidad Abierta en la Gran Bretaña.

Según él, en 1963 ocurrieron dos hechos que considera de importancia en el nacimiento de lo que hoy se conoce como la Universidad Abierta de la Gran Bretaña:

- 1.- La publicación del Reporte Robbins y,
- 2.- La llegada de Harold Wilson al liderazgo del Partido Laborista de la Gran Bretaña.

El Reporte Robbins es el resultado de las investigaciones encomendadas a un comité formado por parlamentarios (políticos y académicos) ligados a la educación bajo la dirección de Lord Robbins. Este comité tenía los siguientes objetivos:

- 1.- Revisar el estado en que se encontraba la Educación Superior de tiempo completo en la Gran Bretaña y,
- 2.- A la luz de las necesidades y recursos nacionales aconsejar al gobierno de Su Majestad, los principios bajo los cuales se debería basar su desarrollo a largo plazo. En particular, aconsejar si deberían hacerse cambios en la Educación Superior, si eran deseables nuevos tipos de instituciones o si se deberían hacer modificaciones a las instituciones existentes.

Este comité no hizo ninguna recomendación que diera lugar a una institución como la Universidad Abierta, sin embargo, en el reporte se afirmaba que "las universidades por correspondencia tenían un gran valor potencial". Que debían limitarse porque el contacto personal debería mantenerse, que debería haber enseñanza intensiva directa durante las vacaciones de verano de la universidad normal y que la TV como técnica de comunicación educativa tendría un valor potencial considerable y algo muy importante, se reportaba la clara evidencia de "grandes reservas de habilidades desperdiciadas"; por ejemplo se descubría que los niños cuyos padres habían tenido educación superior tenían 11 veces más posibilidades de entrar a esa educación de tiempo completo que los hijos de trabajadores manuales especializados, y 22 veces más que los hijos de trabajadores manuales no especializados (en las hijas la proporción era aún más alarmante). Los muchachos cuyos padres habían continuado su educación hasta la edad de 18 años tenían 8 veces más posibilidades de entrar a una educación superior de tiempo completo que aquellos cuyos padres habían abandonado su educación antes de los 16 años; y que, de aquellos que tuvieron la oportunidad de permanecer hasta los 18 años, el porcentaje de los que aprobaban dos exámenes de nivel A no era diferente de los que eran hijos de padres con educación superior y los que eran hijos de trabajadores manuales especializados. En otras palabras, la evidencia demostraba el hecho de que un gran número de personas capaces de tener éxito en la educación superior no estaban teniendo la oportunidad de mostrar lo que podían hacer. Fue realmente esto, a través de una acumulación cuidadosa de evidencias, lo que condujo a la larga a la creación de la Universidad Abierta.

El segundo hecho importante, según Ferguson fue la llegada de Harold Wilson al liderazgo del Partido Laborista de la Gran Bretaña.

El Sr. Wilson fue un político muy hábil que siempre mostró preocupación por la Educación Superior. Ferguson le atribuye un sentido totalmente académico a esa preocupación, sin embargo, otros autores como Barona (1978d:12-13) y Eurich (1971a:3) la consideran como habilidad política para atraerse votos de intelectuales y de un gran número de jóvenes que reclamaban mayor participación en la revolución tecnológica que vivía la G.B. en esos años. Como quiera que haya sido, Wilson ciertamente manifestó interés en una investigación llamada el Estudio Crowther, conducido por Geoffrey Crowther, académico connotado quien posteriormente fue nombrado primer rector de la U.A. Este estudio fue llevado a cabo en 1959 y mostró que un gran número de gente calificada como inteligente abandonaba la escuela a los 16 años (lo que se refuerza en el Reporte Robbins). Además, en una gira que realizó por los E.U., Wilson se enteró que en este país una proporción más alta de jóvenes de 18 años tenía más oportunidades de educación superior que en la Gran Bretaña.

Por otro lado, también le preocupaba la tasa de 50% de deserción que se daba en el primer año de estudios en las universidades de su país; así también, sabía del uso que se le daba a la radio y la correspondencia en la Unión Soviética y veía el enorme potencial de la TV en todos los hogares británicos y aunque se había fracasado al tratar de usarla con propósitos más constructivos, admiraba el trabajo que habían desarrollado los editores de la Enciclopedia Británica en la producción de películas y documentales educativos. Todos estos factores

influyeron en el Sr. Wilson y así empezó a concebir una universidad basada en la televisión.

Finalmente, en 1964 gana la elección general y se convierte en Primer Ministro. Para adelantarse a la oposición conservadora, inmediatamente encarga el proyecto de crear un sistema de universidad abierta a la Sra. Jennie Lee a quien había nombrado Subsecretaria de Educación y Ciencia. Ella era la persona idónea pues académicamente era muy capaz y de mucho carácter (fue la primera mujer que se atrevió a ir vestida con pantalones a la Casa de los Loes). Esta Sra. jugó un papel mucho muy importante en la creación de la Universidad Abierta, gracias a ella se aceptó crear un Comité Parlamentario el cual, en febrero de 1966, produjo un plan llamado "*A University of the Air*", pero a pesar de los mil y un debates que se llevaron a cabo, se trataba de políticos finalmente, ese plan era apenas un esbozo de universidad, se necesitaba mucha más planeación para echar andar una universidad de ese tipo.

En 1967, el Secretario de Estado estableció un Comité de Planeación bajo la dirección de Peter Venables otro connotado académico quien entonces era el Vice-Rector (el puesto de "Vice-Rector" es el equivalente al de Rector en las universidades mexicanas) de la Universidad de Aston en Birmingham. Este señor, a sabiendas de los largos debates anteriores en el parlamento, aceptó pero sólo con la condición de no incluir a ningún político en el Comité. Y así con un grupo de Vice-Rectores, Directores, Profesores de la TV educativa de la BBC y de la TV independiente, Secretarios Generales de Comités de Educación y Directores de Consejos de Educación, todos distinguidos profesionales de la educación en la

Gran Bretaña se formó este Comité. Este Comité se reunió en diez asambleas generales y luego se dividió en tres grupos de trabajo que se reunieron otras 41 veces, los grupos eran (1) el de Formas y Medios, (2) el de Estudiantes y Curriculum y (3) el de Constitución y Organización.

Ansiosos de terminar antes de que fueran a regresar al poder los conservadores y pudieran detener el proyecto, el Comité entregó su plan al Consejo de la Universidad en menos de dos años. En enero de 1971, la Universidad Abierta abre sus puertas con Carta Real (que quiere decir la autorización oficial, autorización indiscutible para los británicos), con poder para otorgar grados académicos, con cuerpos docente, de investigación y administrativo, 220 centros de estudio (Mackenzie cuantifica 284, Mackenzie, N. et al. 1975d:342; y García, M.1976a:18 afirma que más de 300), y un conjunto de cursos para el primer año diseñados para ser distribuidos a los alumnos adultos por TV, por correspondencia y en seminarios. La Universidad se instaló en el Walton Hall en Bletchley una propiedad de 70 acres (280,000 mts. cuadrados o 28 hectáreas), en el pueblo de Milton Keynes a una hora de Londres.

3.4.2 Objetivos y requisitos de admisión

Los objetivos de la Universidad Abierta quedaron claramente definidos en el discurso de toma de posesión de su primer rector, Geoffrey Crowther en la *Royal Society* en julio de 1969. Crowther dijo en esa ocasión que la U.A. estaría

abierta para "la Gente, gente con talento e inteligencia que por una razón u otra no había podido acceder a la educación superior, gente que desertaba por fallas en el sistema de educación regular, por desventajas de su medio ambiente, por errores de su propio juicio o por su propia mala suerte; estaría abierta a los Espacios, *constaría sí de un pequeño campus pero la idea era estar en todo el Reino Unido; estaría abierta a los Métodos*", con esto quiso decir abierta a los medios y que si bien se asociaban con la BBC para la transmisión de su educación, no sería su único canal para *alcanzar sus objetivos, estarían abiertos a toda forma nueva de comunicación humana que aumentara y ampliara el nivel del entendimiento humano; y, finalmente, estaría "abierta a las Ideas"*, refiriéndose a la aceptación de todo tipo de enseñanza que pueda alimentar la mente y experiencia humanas.

En otras palabras, uno de los propósitos originales de la U.A. era ser una universidad para las clases trabajadoras adultas y no habría requisitos formales de admisión excepto tener 21 años o más y vivir en la Gran Bretaña. Al cabo del primer año se dieron las primeras modificaciones. Aunque se admitió y se sigue *admitiendo a los alumnos sin requisito alguno*, había un problema nacional que todo mundo en la Gran Bretaña consideraba insoslayable: el número de alumnos de 18 años calificados para una educación universitaria era mucho mayor que el número de lugares disponibles. *Dentro de la U.A. las opiniones sobre el problema se dividieron, un sector a favor y otro en contra de aceptar a estos alumnos, ambos con buenas razones; finalmente se tomó la decisión de aceptar a 500 alumnos de 18 años en cada una de las generaciones de 1974 y 75 como*

experimento piloto, además de explorar la posibilidad de establecer cursos comunes con otras universidades. A la larga el problema no fue tan crítico como se creía y hoy en día hay universidades que no ocupan toda su capacidad de registro por lo tanto la UA recibe pocos alumnos menores de 21 años.

3.4.3 Alumnado

A través de encuestas y otras técnicas, el Comité de Planeación pronosticó un número de entre 170 y 450 mil alumnos potenciales y que se registrarían inmediatamente no menos de 34 mil y no más de 150 mil. Sus cálculos fueron aunque no exactos, sí muy aproximados. Para el primer año escolar, se decidió aceptar a 25 mil (de hecho fueron 24,220) pero sólo 19,581 alumnos terminaron de hacer sus trámites de inscripción. Hasta aquí la referencia de John Ferguson (1975b:11-30).

Las edades y ocupaciones de la primera generación (71) eran como sigue. La universidad fue establecida para darle una segunda oportunidad de estudio a los adultos y por adultos se pensaba en personas de 21 años o mayores, y así fue, el grupo mayoritario de alumnos se encontraba al final de los veinte años y principios de los treinta, seguidos de aquellos que estaban al final de los treinta y principios de los cuarenta. El promedio de edad bajó en la segunda generación ya que se registró el doble de alumnos que tenían poco más de veinte años. En cuanto a la procedencia de los alumnos, los porcentajes de las ocupaciones de los alumnos para las generaciones de 1971 y 1972 fueron

respectivamente así: Amas de casa 9.3% y 12.5%; Fuerzas armadas, administradores, gerentes profesionistas, artistas, científicos, ingenieros, personal técnico, obreros especializados y otros trabajadores manuales 38.9 y 42.5; Profesores 37.0% y 30.1%; Clérigos, oficinistas, empleados, jubilados y sin información 15.3% y 15.6%; (Tunstall, J. 1974b:56).

Los últimos datos recibidos en octubre de 1995 ("*Fact Sheet Number 1 Basic facts and figures for 1995*" y "*Fact Sheet Number X95 An introduction to the university*", boletines informativos de la *Open University*, 1995:a) no se especifican de la manera anterior, sin embargo se obtuvo la siguiente información:

Los objetivos y requisitos de admisión siguen siendo los mismos que se establecieron cuando nació la Universidad en 1969.

En cuanto a las cifras de alumnos inscritos, se nos informa que en 1994 se inscribieron poco más de 143 mil estudiantes y más de 150 mil en 1995, además se espera que se vendan en este año 51 mil paquetes autodidácticos muchos de los cuales serán utilizados por más de una persona, lo que hace suponer que aproximadamente 210 mil personas estarán estudiando con la Universidad Abierta este año.

El promedio de edades para los alumnos de pre-grado (licenciatura) es de 37 años y la mayoría de los alumnos está entre los 25 y los 45 años de edad aunque también se afirma que los más jóvenes tienen menos de 20 y los más viejos andan en los 90.

Se afirma que tres de cada cuatro alumnos conservan su empleo durante sus estudios y la mitad de los alumnos de licenciatura provienen de padres trabajadores comparado con la quinta parte que tiene la mayoría de las otras

universidades británicas. Así también, se dice que el 80% de los admitidos a licenciatura aprueban los exámenes de primer año y 55% de esta población se gradúa 4, 5 ó 6 años más tarde.

3.4.4 Profesorado

En cuanto al personal de la Universidad Abierta en 1995, se emplea a 3,500 personas de tiempo completo, 800 académicos, 700 administradores y 1200 entre secretarías y empleados. También se emplea a 7,300 tutores y consejeros de tiempo parcial. ("*Fact Sheet Number 1 Basic facts and figures for 1995*" y "*Fact Sheet Number X95 An introduction to the university*", boletines informativos de la *Open University*, 1995:b).

La Universidad Abierta constituyó desde su inicio el Instituto de Tecnología Educativa formado por profesores especializados en análisis y desarrollo de diseño de cursos. Este personal se encarga de la formulación de objetivos, exámenes, la elaboración, pilotaje y evaluación de materiales, con el análisis conceptual, evaluación, seguimiento y, cuando es necesario, la modificación de los cursos y la retroalimentación de los estudiantes. Lleva a cabo estudios de estilo de aprendizaje con la población estudiantil, de los servicios que dan los tutores y consejeros y de los factores que componen la enseñanza de la universidad. Otros profesores están dedicados principalmente al contenido de los cursos (Mackenzie, N. et al. 1975e:332). Para la selección de estos últimos, se

toman en cuenta muchos factores, pero se prefiere "... a los que se interesen en la educación interdisciplinaria, tengan una actitud abierta hacia el conocimiento y la enseñanza, y deseen aprender junto con sus alumnos." (Barona, e. 1978e:22). El cuerpo académico está organizado en seis claustros ("*Faculties*"):

- ◆ Artes
- ◆ Estudios Educativos
- ◆ Matemáticas
- ◆ Ciencias
- ◆ Ciencias Sociales
- ◆ Tecnología

Cada una con su director ("Dean"), profesores de tiempo completo y de tiempo parcial, conferencistas, asesores, preceptores de clase y preceptores para clase por correspondencia (tutores) y asistentes de investigación. (Barona, E. 1978f:22).

La estrecha relación que se ha desarrollado entre el personal del Instituto de Tecnología Educativa, el profesorado, y el personal de la B.B.C. quien se encarga de las transmisiones de radio y TV ha sido vital en la efectividad de la enseñanza (Mackenzie, N. et al. 1975f:331).

3.4.5 Sistema de gobierno

La Universidad Abierta esta regida por tres organismos que son:
el Consejo y el Senado Universitarios y la Asamblea General.

Estos están formados por:

- Consejo Universitario

Formado por 5 autoridades de la U. Abierta, un director del Comité Académico y 4 miembros designados por el Consejo privado de Su Majestad, 3 miembros designados por el Comité de rectores y directores del Reino Unido, 3 representantes de las Autoridades Educativas locales, un representante de las Autoridades Educativas de Escocia, un miembro designado por la Sociedad Real, un miembro designado por la B.B.C., 6 miembros designados por el Senado de la U. Abierta, 8 miembros seleccionados de entre figuras notables nacionales que no pertenezcan a ninguna institución y 4 miembros designados por la Asamblea General de la U. Abierta.

- Senado Universitario

Formado por profesores de tiempo completo, tecnólogos educativos y especialistas cuyas habilidades sean centrales para las operaciones de la U. Abierta.

- Asamblea General

Se forma por 3 estudiantes de cada Asamblea Regional, 5 profesores locales de cada Asamblea Regional y hay doce Asambleas Regionales en el Reino Unido, cada alumno se vuelve automáticamente miembro de su Asamblea Regional. (Eurich, et al. 1971b:7-9).

3.4.6 Estructura de los cursos y curriculum

Dadas las características de su población y los medios para transmitir los contenidos de sus cursos, en la U. Abierta se pensó, desde sus inicios, que resultaría impráctico y muy oneroso el ofrecer un amplio espectro de materias que condujeran a la obtención de grados académicos especializados similares a los que ofrecían las universidades convencionales. Por lo tanto, "La universidad opera bajo un sistema de "créditos" tomado del modelo utilizado en la universidades escocesas y muy semejante al de las universidades norteamericanas. (Mackenzie, N. et al. 1975g:333). Hay cuatro niveles académicos anuales y el alumno obtiene el grado de B.A. cuando ha cursado seis créditos, dos "Cursos Base" ("*Foudation Courses*", cursos generales introductorios a campos de conocimiento más profundos) y cuatro en el segundo o en los subsecuentes niveles (cada curso tiene un valor de un tercio, un medio o un crédito). Los cursos están agrupados en seis líneas principales de estudio: artes, estudios educativos, matemáticas, ciencias, ciencias sociales y tecnología y a cada área corresponde un cuerpo de profesores que lleva el mismo nombre el

cual certifica el grado obtenido según la elección del alumno. El grado B.A. con honores ("*Honours*") requiere dos créditos más y de los ocho, dos deben ser en tercero o cuarto niveles.

Se calcula que un curso de un crédito requiere de 360 horas de trabajo por parte del alumno y se le aconseja que debe dedicar un mínimo de diez horas a la semana (en la práctica se ha descubierto que en realidad el alumno promedio necesita cerca de quince horas).

En 1995, la estructura de los cursos y el curriculum siguen igual que al inicio de la universidad, sin embargo, el número de cursos ha aumentado a 136 para las licenciaturas y los cursos aislados disponibles para los otros programas totalizan más de 250 ("*Fact Sheet Number 1 Basic facts and figures for 1995*" y "*Fact Sheet Number X95 An introduction to the university*", boletines informativos de la *Open University*, 1995:c).

Por último, se debe mencionar que el alumno tiene mucha flexibilidad y amplitud en la selección de áreas y materias, esto le permite obtener un enfoque interdisciplinario para su formación (Barona,E.1978g:21-22) (Mackenzie, N. et al. 1975g:333-340).

3.4.7 Métodos de enseñanza

Los cursos que ofrece la U. Abierta son complementados con una amplia gama de materiales de enseñanza, textos enviados por correspondencia, notas de estudio transmitidas por radio y TV, tareas, cuestionarios, exámenes

autoaplicables, cursos de verano, equipos de experimentación en casa, todo tipo de materiales audiovisuales, libros, prácticas por computadora, etc., etc. Pero obviamente, la enseñanza no radica en el uso de estos materiales sino en el grado de integración que han alcanzado y en la organización que existe entre la planeación de los contenidos de los cursos y la de los métodos de enseñanza para cada curso.

Se dice que la innovación educativa más relevante que la U. Abierta ha aportado es la manera de trabajar. Esto quiere decir que en esta universidad el contenido académico de los cursos y la forma en que se enseñan es, siempre, una sola operación realizada por un mismo grupo de personas. Todos los integrantes del grupo tienen conocimientos especializados de su área, cumplen funciones concretas y todos están al tanto de cada aspecto del curso. "Equipo de Curso" se les nombra, y son los responsables del diseño de los cursos de crédito total o parcial. Estos equipos están formados por académicos de la misma universidad y, a veces por expertos externos si se necesitan, personal del Instituto de Tecnología Educativa (especialistas en métodos de enseñanza y producción de medios de comunicación), productores de radio y TV de la B.B.C. y un administrador encargado de la coordinación del trabajo. (Mackenzie, N. et al. 1975h:338-339). Se trata de grupos interdisciplinarios que trabajan en conjunto con la idea tener éxito en la consecución de sus objetivos.

3.4.8 Medios

Los medios que utiliza la U. Abierta para llegar a sus alumnos son: los *paquetes postales, la radio, la televisión y los cursos de verano.*

- Los Paquetes Postales

Desde un principio se reconoció que no se podría depender totalmente de las transmisiones de radio y TV para entrar en contacto con los alumnos, esto debido, principalmente, al hecho de que la enseñanza por correspondencia permite la intercomunicación entre profesor y alumnos lo cual no es posible a través de la comunicación de radio o TV, por otro lado en una cultura alfabetizada como la británica, la palabra escrita es más efectiva que las imágenes o la palabra hablada desde el radio, además el estudiante puede, a su propio ritmo y tiempo, confrontar y resolver los problemas que se le planteen.

Así, los paquetes postales han sido un medio importante para la U. Abierta debido en parte a la eficacia del Servicio Postal Británico, pero principalmente a que han sido el conducto esencial de comunicación entre la universidad y sus alumnos. Es a través de estos paquetes que el alumno recibe desde el folleto inicial hasta material didáctico de toda índole (los alumnos del primero de ciencias reciben hasta un pequeño microscopio), además de los programas de los cursos, los horarios de los programas de radio y TV, bibliografías básicas y especializadas, etc., en términos generales los alumnos reciben una remesa mensual. Si pensamos en el número de alumnos de toda la universidad nos podremos dar cuenta de la importancia de este medio.

- Las Transmisiones de Radio y TV

La U. Abierta firmó un contrato con la B.B.C. de Londres (*British Broadcasting Corporation*) por el cual ambas instituciones se comprometieron a la elaboración y transmisión de los programas de radio y TV. Durante las primeras generaciones los programas se transmitían a la hora del té, de 17:30 a 19:30 todos los días de la semana y se repetían los fines de semana, cada curso contaba con un programa de radio y uno de TV. Posteriormente, han cambiado los horarios y se ha agregado el uso de videos y discos de computadora sustituyendo, en algunos casos, a los programas de radio y TV. (Barona, E. 1978h:18-19).

- Los Cursos de Verano

Existe un requisito de enseñanza presencial en la U. Abierta, esto es, todos los alumnos están obligados a concurrir una semana a un curso de verano en las instalaciones de alguna universidad británica, se trata de un requisito *indispensable para acreditar cualquier materia. Sin embargo, esta obligatoriedad ha tenido que ser exentada en algunos casos por varias razones y siempre bajo la recomendación del tutor del alumno. Estas razones han sido de diferente naturaleza, por ejemplo: la complejidad de los calendarios, las limitaciones económicas de los alumnos (tienen que pagar alimentación y hospedaje y algunas veces transporte), muchos otros son padres o madres de familia y les resulta difícil dejar a sus hijos pequeños o tienen períodos vacacionales cortos, etc. Esto ha causado deserción en algunos casos (en 1973 fue del 9%), y ha puesto a discusión la obligatoriedad entre las autoridades de la universidad, desde*

entonces se han estado explorando otras alternativas como cursos de fin de semana y estudios de campo. La enseñanza ha estado a cargo de los profesores de tiempo completo y parcial de la propia universidad y profesores de las universidades anfitrionas. Para los alumnos de ciencias los cursos se centran más en prácticas de laboratorio y para los de artes y ciencias sociales en seminarios (Mackenzie, N. et al. 1975i:341-342).

3.4.9 Los Centros de Estudio

Ya anteriormente mencionamos el número de centros de estudio (293 según los últimos datos recibidos de la Universidad Abierta, ("*Fact Sheet Number 1 Basic facts and figures for 1995*" y "*Fact Sheet Number X95 An introduction to the university*", boletines informativos de la *Open University* 1995:d) que tiene la U. Abierta a lo largo de todo el Reino Unido, pues bien, estos centros están organizados en trece regiones, cada uno encabezado por un director regional, y atendido académicamente por un grupo de consejeros y tutores de tiempo completo y con todo el apoyo administrativo necesario.

Uno de los motivos originales de su establecimiento fue el asegurar la enseñanza a aquellos alumnos que vivían en zonas donde las transmisiones eran difíciles de recibir, o donde la vida familiar impedía que el alumno se concentrara, o simplemente para los alumnos que preferían ver y oír las transmisiones de la universidad con otros alumnos. La asistencia a los centros no es obligatoria, por lo

tanto, más o menos un ochenta por ciento de los alumnos prefieren ver y oír los programas en casa, no obstante, tres cuartas partes del alumnado hacen uso de los centros en una ocasión u otra.

Los centros de estudio generalmente están ubicados en escuelas técnicas, politécnicos u otras instituciones educativas, y muchas de ellas les permiten a los alumnos de la U. Abierta el uso de sus bibliotecas, laboratorios y otras facilidades para reuniones sociales. Están abiertos, entre semana, de 6:30 a 9:30 p.m. y algunas veces los fines de semana. A cada alumno, al registrarse a la universidad, se le asigna un consejero de tiempo parcial el cual se encarga de aconsejar y dirigir sus estudios. Cada consejero se encarga de veinte alumnos y se encuentra en el centro ciertos días a la semana, puede también dar asesoría personal y, en ocasiones, incluso acude a las casas de aquellos alumnos que no pueden asistir a los centros por problemas de salud o discapacidad. Los consejeros son muy importantes para la U. Abierta ya que son el contacto más inmediato del alumno con ésta. (Mackenzie, N. et al. 1975j:342-344).

3.4.10 La Evaluación

La universidad realiza evaluaciones en centros designados para tal efecto de la siguiente manera:

1. Examen final en los Centros de Estudio seleccionados en todo el Reino Unido. Se lleva a cabo en noviembre y se complementa con:
2. Tareas por correspondencia calificadas por los tutores.

3. Exámenes objetivos calificados por computadora.
4. Evaluaciones de las sesiones de verano.
5. Exámenes autoevaluables.

Las calificaciones más bajas se descartan automáticamente y sólo se toman en cuenta las mejores. Para establecer estándares de calificación, el equipo de supervisores de correspondencia central revisa periódicamente las evaluaciones tutoriales. Si notan que un tutor está calificando muy alto o muy bajo (las calificaciones van de uno a seis), se revisa su trabajo y pueden modificar las calificaciones. Todas las calificaciones son reportadas al Consejo de Exámenes (el cual incluye profesores externos de alta reputación académica), el cual recomienda al Senado Universitario a aquellos alumnos que recibirán créditos incluyendo distinciones honoríficas. (Eurich, et al. 1971c:14).

3.4.11 Grados Académicos

Los grados académicos que otorga la U. Abierta son:

- ♦ *Bachelor's Degree* (algo similar a lo que en México llamamos licenciatura, en las líneas de estudio de: Artes, Estudios Educativos, Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales y Tecnología).
- ♦ Maestría
- ♦ Doctorado

(Eurich, et al. 1971d:5-7).

3.4.12 Financiamiento

El presupuesto de la U. Abierta es cubierto con fondos gubernamentales en un 83% y se supone que el 17% restante debería ser pagado por los alumnos, sin embargo, la mayoría de ellos son apoyados financieramente por las autoridades locales, así que se puede concluir que casi la totalidad del financiamiento viene del gobierno británico (Mackenzie, N. et al. 1975k:355-358).

3.5 Otros Sistemas Abiertos: La Universidad Nacional de Estudios a Distancia

Sin pasar por alto otros muchos sistemas de enseñanza abierta, que los hay prácticamente en todo el mundo, mencionamos anteriormente que existen otros modelos que resultan importantes para este trabajo, sobre todo, aquellos que han sido aplicados en culturas latinas. Pues bien, uno de los más importantes sistemas abiertos desarrollados en lengua hispana es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

En términos generales, las características de la UNED son las mismas que las de la Universidad Abierta británica. Desde luego que con diferencias, a continuación se describen sus características a grandes rasgos. La información sobre este modelo fue obtenida de dos autores que citamos al final del tema.

La UNED fue creada por decreto en septiembre de 1972, los antecedentes más próximos que tuvo y que le sirvieron de base fueron la enseñanza por

correspondencia y la radiodifusión educativa españolas que fueron experiencias realizadas por parte de empresas privadas y organismos públicos. El concepto de enseñanza a distancia que tenían sus creadores era aquel que se lleva a cabo "... de manera habitual sin la presencia física, regular y sistemática de profesores y alumnos en las aulas de un centro, utilizando cualquiera de los medios de comunicación aptos para establecer la relación educativa". La UNED está dirigida especialmente a los trabajadores e intenta buscar una solución a los problemas de la educación de los adultos.

Su objetivo es ofrecer oportunidades de proseguir estudios a aquellas personas que no puedan asistir regularmente a las instituciones educativas ordinarias o seguir los calendarios y horarios regulares; está basada en el uso de los medios de comunicación masiva y tiene la misma jerarquía que la otras universidades españolas en cuanto a rango, categoría y personalidad jurídica e imparte las mismas enseñanzas. Los títulos que expide (Licenciaturas, Maestrías y Doctorados) tienen el mismo valor que los de las otras universidades y no trata de sustituirlas ni competir con ellas, más bien trata de complementarlas.

Las autoridades que la rigen se componen de un Rector Magnífico, cuatro Vicerrectores, cinco Decanos, cuatro Directores, un Gerente y un Secretario General, además, la universidad tiene un patronato que es el órgano máximo de gobierno en lo económico y administrativo integrado por un Presidente, 17 vocales y un Secretario General.

La sede central se encuentra en la Ciudad Universitaria de Madrid, donde se producen los programas educativos y se centraliza la orientación didáctica. Por otro lado, cuenta con centros de estudio que se dividen en cuatro tipos que son:

Centros Regionales, Centros Comarcales, Centros Institucionales y Centros Filiales o Asociados en el extranjero, a excepción de estos últimos, los centros se encuentran distribuidos en todo el territorio español. La finalidad de estos centros es complementar la enseñanza recibida por radio, TV y correspondencia y propiciar el encuentro personal entre tutores y alumnos, ofrecer un lugar para las tutorías, evaluación de ejercicios y exámenes diversos, reuniones académicas como seminarios, cursos especiales, conferencias y diferentes actos culturales. Cuentan con espacios para biblioteca, laboratorios y materiales audiovisuales y las convivencias de verano las cuales, por cierto, tampoco son obligatorias como en la británica.

Para ser profesor de la UNED se requiere tener título académico superior (licenciatura, maestría y/o doctorado), dominio de su áreas de conocimiento, tener información completa de la universidad y sus características, tener conocimientos de psicología del adulto, capacidad de establecer relaciones humanas y capacitación didáctica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y, en particular, de las técnicas de enseñanza a distancia, estudio individual, trabajo en grupo y evaluación. Sus funciones varían porque unos se dedican a la redacción y preparación de las Unidades Didácticas (más adelante se describen estas unidades) y a la corrección y calificación de exámenes y, otros, los más, a orientar y asesorar a alumnos ya sea por correspondencia, por teléfono o personalmente; orientar al alumno en cuanto a la carrera a seguir y el número y orden de las materias en las que debe registrarse, asesorar al alumno en cuanto a resolver sus dificultades de aprendizaje o problemas metodológicos; además el

profesor de la UNED debe seguir preparándose asistiendo a reuniones o seminarios periódicos de formación que realiza la misma universidad.

La universidad utiliza como técnicas didácticas materiales escritos, apoyos radiofónicos y televisivos, audiocintas y videocintas, conferencias, entrevistas personales con los profesores-tutores y las convivencias en los Centros Regionales.

Los materiales escritos son llamados Unidades Didácticas y abarcan cada una de las distintas asignaturas. Cada unidad impresa incluye: exposiciones de carácter científico relativas a las diferentes disciplinas que estudia el alumno, contienen el temario de la asignatura, el programa, los objetivos, una bibliografía básica y otra, recomendada, más amplia que la primera, un esquema-resumen, instrucciones para el estudio del tema, explicaciones y ejercicios de autocomprobación y propone diferentes actividades para el alumno. El material escrito es apoyado, principalmente, con la presencia del profesor-tutor y por los programas de radio y TV (a propósito producidos por la UNED y la Radio Nacional de España) y los demás materiales audiovisuales del Centro Regional.

Por último, es importante mencionar las formas de evaluación que emplea la Universidad a Distancia española. Las evaluaciones son continuas a lo largo del curso académico y se llevan a cabo de manera múltiple.

1. Evaluaciones de autocomprobación: se incluyen al final de cada tema de estudio con clave de respuestas y sirven para que el alumno tenga conocimiento de sus avances. No se lleva registro de estos resultados, son sólo prácticas para el alumno.

2. Evaluaciones a distancia: se realizan al final de cada Unidad Didáctica y deben ser enviadas al Centro Regional correspondiente, ahí son calificadas por los profesores-tutores y devueltas al alumno, el resultado es archivado en el expediente personal del alumno. Son un total de seis (una por cada Unidad) y son obligatorias para tener derecho a las evaluaciones presenciales.
3. Evaluaciones Presenciales: se llevan a cabo en los Centros Regionales al finalizar los dos primeros trimestres. Es imprescindible haber realizado las evaluaciones a distancia para poder hacer estas evaluaciones.
4. Actividades recomendadas: sirven para mejorar la calificación final del curso, deben ser enviadas junto con las evaluaciones a distancia pero no son devueltas al alumno, son corregidas y conservadas por el profesor-tutor quien hace acuse de recibo al alumno.
5. Evaluaciones finales: se realizan al final del curso y se toman en cuenta todas las evaluaciones anteriores, la asistencia al Centro Regional y la participación activa en las convivencias. (Barona, e. 1978i:24-32), (García, M.1976b:13-59).

Si observamos el concepto, los objetivos, la forma y constitución de gobierno, los centros de estudio, las funciones y requisitos de los profesores, las asesorías o tutorías, el tipo de alumnos y sus actividades, los materiales didácticos y las formas de evaluación de la Universidad Abierta británica y la UNED española podemos concluir que se trata de sistemas educativos muy semejantes. Existen diferencias pero no esenciales. Sin embargo, hay que hacer notar que ambos sistemas tienen sus limitaciones, Paul Ross, administrador-

profesor con experiencia en sistemas abiertos de varias universidades norteamericanas llega a las siguientes conclusiones:

1. No existe ningún sistema que sea completamente abierto, el grado de apertura de un sistema abierto depende de sus requisitos de acceso, de la flexibilidad de sus planes de estudio y del control que tenga el alumno sobre su aprendizaje.
2. La educación a distancia es un medio para dar oportunidad de estudio a gente que, de otra forma, no la tendría. Pero los términos "a distancia" son relativos ya que siempre se incluye una interacción personal cara a cara o tecnológica.
3. La educación a distancia es un medio para los fines del sistema abierto. El sistema abierto es todo aquel sistema que elimina las barreras que impiden aprender al alumno.
4. Ninguna institución es completamente abierta. Todas tienen, de una forma u otra, algún compromiso; algunas intencionadamente pero la mayoría por el inevitable conservadurismo y la burocratización de funciones que caracterizan a todas las universidades.
5. Sin embargo, los sistemas abiertos y a distancia han dado confianza y han abierto más puertas a más gente que de otra forma nunca hubieran seguido una educación formal (Ross, P., 1990:45).

En general, estamos de acuerdo con estas ideas, además habría que agregar que es inútil discutir las diferencias entre los términos "a distancia" y "abierto" ya que son más las similitudes que las diferencias entre ambos conceptos. Son innegables las ventajas que estos sistemas tienen y sería innecesario ponerlos en competencia, más bien habría que realizar

investigaciones que mostraran sus aciertos y desaciertos, sus ventajas y desventajas y la posibilidad de una complementación recíproca.

CAPITULO 4.

TEORIAS Y ENFOQUES ACERCA DE LA FORMACION DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN SISTEMAS ABIERTOS Y A DISTANCIA EN MEXICO

En seguida veremos cuál ha sido la experiencia en la formación de profesores, específicamente de profesores de lenguas extranjeras en el sistema abierto. En México, la primera experiencia en este tipo tan particular de sistemas, se dio con el Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras establecido en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM en 1989. Pero antes de revisar este curso veamos algunos otros que aunque se han establecido posteriormente al del CELE y son de otras lenguas extranjeras, ya se están realizando en México y ofrecen nuevas perspectivas en este campo.

4.1. Otros Sistemas Abiertos

El Instituto *Goethe* ofrece un curso llamado "formación de profesores/perfeccionamiento". Este curso, si bien está centralizado en el Instituto

de la Ciudad de México, tiene extensiones en las ciudades de Guadalajara, Monterrey y Tuxtla Gutiérrez y la República de Guatemala. El curso se realiza en dos fases, la primera que se lleva a cabo con tutores y asistencia obligatoria del alumno a seminarios cortos en los lugares mencionados, tiene una duración de año y medio, y el alumno recibe un diploma; y la segunda, la cual requiere la presencia del alumno en Alemania por tres meses y medio y al terminar los estudios también se expide un diploma. En el primer caso, los programas constan de materias teórico-prácticas con tutores regionales y comunicación (por correo) a distancia con la Ciudad de México. Al final de la primera fase, todos los alumnos tienen que asistir al Instituto *Goethe* en la Ciudad de México a un seminario durante tres semanas y presentar exámenes finales teórico-prácticos. En la segunda, los alumnos reciben "Profundización en didáctica y metodología, cultura alemana y examen final." (Fandrych, Ch. 1995a).

Este curso tuvo su origen en Alemania donde existen algunas instituciones que han desarrollado diferentes cursos en sistema abierto y a distancia para la formación de profesores de alemán. Estos cursos se llevan a cabo tanto en Alemania como en aquellos países donde está establecida alguna sucursal del Instituto *Goethe*, uno de los principales organismos promotores de la enseñanza de la lengua alemana. Otras instituciones en donde se ofrecen estos tipos de cursos son: el Instituto Alemán para Estudios a Distancia de la Universidad de Tübingen y la Universidad Integrada de Kassel. Estos han realizado programas cuyos objetivos varían de acuerdo a los destinatarios y a los contextos en los que se desarrollan, algunos de ellos son: a) "... mejorar la planeación y estructuración

de las clases de lengua; b) planeación, concepción y puesta en práctica de cursos de perfeccionamiento docente y/o formación de profesores; c) prepararse para estudiar en una universidad alemana (obviamente en las materias de Lingüística, Literatura Alemana y Alemán como lengua extranjera); d) prepararse para un diplomado/especialidad en el área de alemán como lengua extranjera." Los destinatarios a los que están dirigidos estos cursos son los siguientes: a) "Docentes y profesores en el área de "alemán como lengua extranjera" en Alemania y en el extranjero; b) Germanistas de universidades extranjeras; c) Estudiantes de las materias "Letras Alemanas/Germanística" y "Alemán como lengua extranjera", d) Docentes que imparten seminarios en la formación de profesores de alemán o seminarios de perfeccionamiento para profesores de alemán." (Fandrych, Ch. 1995b).

Por otro lado, la Federación de Alianzas Francesas y la Embajada de Francia en México establecieron en octubre de 1994 un curso de formación de profesores de francés a distancia. Este curso tiene su sede en la Ciudad de México pero tiene Centros Regionales en las principales ciudades de la república. El curso está dividido en dos sistemas, uno llamado "Presencial" y otro "A Distancia". En el primero la asistencia del alumno es obligatoria dos días (viernes y sábados) por semana al centro correspondiente y el segundo se realiza a través de ocho paquetes didácticos enviados por correo. El alumno resuelve los ejercicios de los paquetes y los envía a la Ciudad de México dónde son calificados por profesores especializados, después le son devueltos para su retroalimentación.

El curso consta de los siguientes cuatro módulos:

I 1. Metodología General, 2. Didáctica del Francés como lengua extranjera, 3. Enseñanza de la Gramática del Francés como lengua extranjera; II 1. Fonética del Francés como lengua extranjera, 2. Lingüística del Francés como lengua extranjera; III 1. Metodología de la Literatura, 2. Metodología de la Civilización; y IV 1. Perfeccionamiento lingüístico oral y escrito.

El curso, en sus dos sistemas, tiene una duración de dos años y se otorga un certificado avalado por la Federación de Alianzas Francesas y la Universidad de la Sorbona de París. (Vercamer, Monique. Entrevista, octubre de 1995).

4.2. La experiencia del CELE

Aunque ya se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, también la segunda coordinadora de la maestría en Lingüística Aplicada (1982) afirmó lo siguiente: "Desde finales de 1979 existen en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM dos proyectos académicos que intentan responder a la creciente demanda de formación docente en dos niveles, uno de posgrado: la Maestría en Lingüística Aplicada ... y el otro: El Curso de Formación de Profesores de Lengua, que data de 1980 y que otorga un diploma." (Molina, A. 1993:225).

La autora anterior se refiere a la creación del Curso de Formación de Profesores de Lenguas Extranjeras del CELE-UNAM en sistema presencial. Particularmente el curso del área de lengua inglesa es parte de todo el

movimiento de formación de profesores universitarios de los años setenta descrito en el capítulo 2 de este trabajo. Por la fecha de su creación, este proyecto tuvo la ventaja de incorporar en su programa algunas de las propiedades de las tres tendencias que se dieron en la formación de profesores universitarios a partir de 1970. Así se pueden ver en los contenidos de sus materias o módulos las características de los cursos aislados de la primera tendencia (1971-73): los rasgos de la tecnología educativa y la dinámica de grupos; de la segunda tendencia (1973-75): el análisis de diferentes teorías del conocimiento mismas que se reflejan en los enfoques, métodos y técnicas de la enseñanza de lenguas extranjeras; y al igual que la tercera tendencia (1975-78), el curso intenta dar una formación más integral al profesor de lengua extranjera, se le instruye tanto en corrientes lingüísticas como en enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, también se otorga un diploma que ha derivado en muchas ocasiones, por razones independientes del valor académico del curso, en credencialismo. Esto último se debe principalmente al hecho de que en la legislación universitaria (en las circulares complementarias del Artículo 36 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, la Circular Número 16 de la Secretaría General del 4 de febrero de 1981 y a la Circular Número 42 de la misma secretaría pero del 19 de julio de 1984), se establece que "los profesores que impartan los cursos de lenguas extranjeras en el nivel medio superior, sean de la UNAM o de instituciones educativas incorporadas a la UNAM..." deberán ser evaluados y autorizados por el CELE para poder impartir sus clases (Circular No.42 Secretaría General de la UNAM del 19 de julio de 1984). Como se menciona en el capítulo uno de este trabajo, los resultados de estas evaluaciones

eran, en su mayoría, reprobatorios y fue una de las razones para crear el curso de formación cuyo diploma equivale a aprobar el examen de requisito anterior por lo que hay algunos profesores que sólo toman el curso para obtener el diploma que les permita impartir clases de lengua extranjera.

Pues bien, casi diez años después de la creación del Curso de Formación de Profesores en sistema presencial, en 1989 se establece el Curso de Formación de Profesores en otra modalidad: el Sistema Abierto, sólo para el área de lengua inglesa. Se trata de la misma duración (dos semestres y aproximadamente 450 horas), los mismos planes y los mismos programas del sistema presencial o escolarizado pero trabajados con diferente metodología de enseñanza. La creación de este sistema respondió a la necesidad de ofrecer el curso a un número importante de profesores aspirantes (en la primera generación, 89-90, se inscribió al Sistema Abierto la tercera parte de alumnos que se registraron al Sistema Presencial a pesar de no haber sido anunciada) que por diferentes razones (tiempo, distancia, trabajo, etc.) no podían inscribirse al curso presencial.

Aproximadamente un año antes de que se iniciara la primera generación del sistema abierto, se formó un grupo de profesores del propio sistema presencial el cual se encargó de la adaptación de los programas del curso. Se basaron en los programas del sistema presencial que ya habían sido corregidos en 1984-85 (ver Anexo A) y les dieron un enfoque metodológico diferente, esto quiere decir que los alumnos del sistema abierto tendrían que alcanzar los mismos objetivos que los otros alumnos pero no con la misma asistencia ni el

mismo número de profesores. Principalmente la metodología se basó en dos factores centrales: las tutorías y los materiales de estudio. Las tutorías consistían en que el tutor, o académico, proporcionaría al alumno orientación con respecto al manejo de los materiales de estudio, lo guiaría en la realización de las actividades de aprendizaje y la consecución de los objetivos del curso. Además, el tutor sería el encargado de dirigir las sesiones semanales que consistirían en: discusiones, aclaraciones y presentaciones de los alumnos. Los materiales de estudio, en su mayoría guías de estudio, cuestionarios y selecciones de lecturas, bibliografía básica y complementaria, serían el recurso en el que se presentarían los contenidos del curso, todos ellos esenciales para el desarrollo de las tutorías. En términos generales los alumnos del sistema abierto tendrían básicamente las siguientes actividades: a) una sesión semanal de aproximadamente tres horas durante el primer semestre y dos sesiones durante el segundo (las del primer semestre se dedicarían al análisis y discusión de las lecturas asignadas así como a la exposición de temas, las del segundo, tendrían además la práctica de clase en frente de un grupo formado exprofeso); b) un solo profesor-tutor (facilitador de las discusiones y guía en el proceso de aprendizaje); y c) las evaluaciones (que podrían ser exámenes, elaboración de proyectos y clases vivas frente a grupos reales de alumnos que estuvieran estudiando la lengua en cuestión).

Al principio, los iniciadores del curso consideraron que éste sería un curso experimental y que se llevarían a cabo observaciones detalladas para, posteriormente, poderlo evaluar y, en su caso, considerarlo como un curso con la misma validez que la del sistema presencial. Sin embargo, no se realizaron las

observaciones mencionadas, principalmente, por la falta de recursos tanto humanos como materiales, tampoco fue posible hacer algún estudio de seguimiento que diera cuenta del desarrollo y resultados del curso en sistema abierto; se le dio la misma validez que al curso presencial y simplemente se continuó ofreciéndolo debido a la demanda, la cual, por cierto, se fue incrementando año con año. Hasta 1997 han habido ocho generaciones y el número de alumnos registrados ha sido el siguiente:

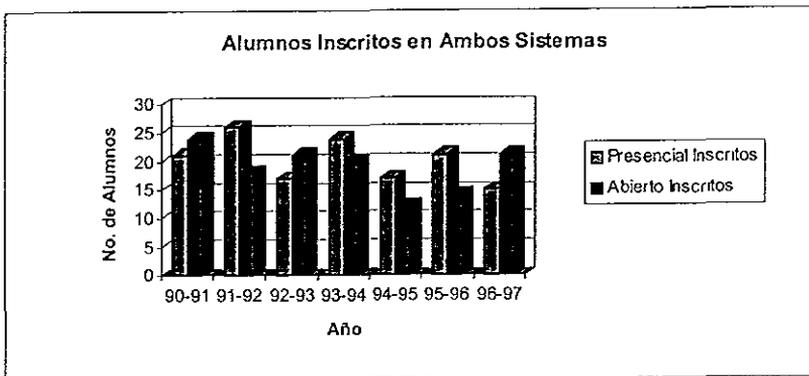
En 1989-90 se inscribieron al sistema abierto 9 alumnos y sólo obtuvieron el diploma 2 de ellos, sin embargo, en la segunda generación (90-91) se registraron 24 de los que 20 obtuvieron diploma; en la tercera generación (91-92) hubo 18 alumnos registrados y 11 obtuvieron diploma; en la cuarta generación (92-93) 21 registrados y 13 obtuvieron diploma; en la quinta generación (93-94) 20 registrados y 15 obtuvieron diploma; en la sexta generación (94-95) 12 registrados y 10 obtuvieron diploma, en la séptima (95-96) 14 registrados y 12 diplomados y en la octava (96-97) 21 registrados e igual número de diplomados. Estos datos se encuentran en la siguiente tabla:

Nota: No se incluyeron los datos de la primera generación del sistema abierto porque se considera que no tuvo la misma difusión que el sistema presencial (sólo unos cuantos posibles candidatos se enteraron a través de los propios profesores del curso).

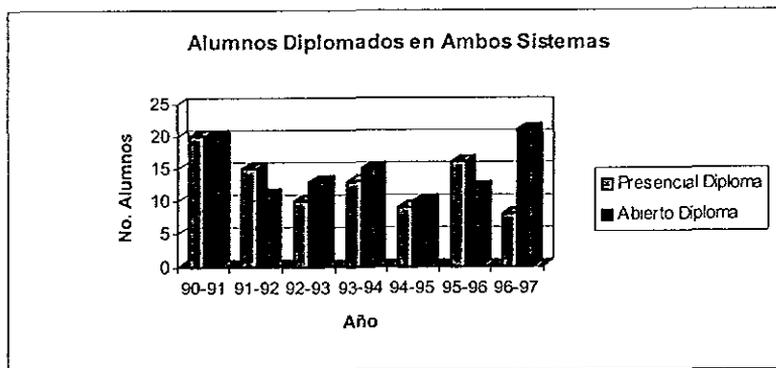
Año	Sistema Presencial				Sistema Abierto			
	Gen.	Inscritos	Diploma	%	Gen.	Inscritos	Diploma	%
90-91	11 ^a	21	20	95.23	2 ^a	24	20	83.33
91-92	12 ^a	26	15	57.69	3 ^a	18	11	61.11
92-93	13 ^a	17	10	58.82	4 ^a	21	13	61.90
93-94	14 ^a	24	13	54.16	5 ^a	20	15	75
94-95	15 ^a	17	9	52.94	6 ^a	12	10	83.33
95-96	16 ^a	21	16	76.19	7 ^a	14	12	85.71
96-97	17 ^a	15	8	53.33	8 ^a	21	21	100
TOTAL		141	91	64.54		130	102	78.46

Como se puede ver en esta tabla, las cifras arrojan un total de **130** alumnos inscritos y **102** diplomados en siete generaciones del sistema abierto mientras que al sistema presencial se inscribieron, en esas mismas generaciones, **141** y obtuvieron diploma **91** alumnos. Se puede decir que ambos sistemas han manejado un número similar de alumnos en ese período, sin embargo, en cuanto al porcentaje de alumnos que han recibido diploma las cifras resultan mejores para el sistema abierto ya que en este sistema se diplomó el **78.46%** de los alumnos inscritos y en el presencial solamente el **64.54%**. Estos datos se vuelven importantes para el Sistema Abierto porque se trata de las siete primeras generaciones, exceptuando la primera por la razón antes mencionada, mientras que para el Sistema Presencial representan las últimas siete, es decir, al sistema abierto le tomó siete años llegar a manejar casi los mismos números de alumnos que manejó el presencial en 17 años y mejoró el número de alumnos diplomados.

Las gráficas 1 y 2 muestran la comparación anterior entre uno y otro sistema.



Gráfica 1

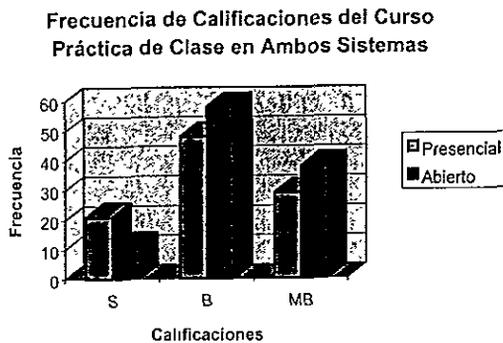


Gráfica 2

Desde luego, estos números no necesariamente demuestran que el sistema abierto está preparando a sus alumnos mejor que los del otro sistema, pero sí dan una idea de su desarrollo numérico.

Existe un dato que sí podría ser más representativo del nivel de preparación que reciben los alumnos de ambos sistemas; este dato es el resultado (calificación) que obtienen los alumnos en el curso llamado Práctica de Clase. Este curso lo llevan los alumnos de ambos sistemas de la misma forma, es decir, practican con un grupo real de alumnos que estudian inglés en el CELE y son evaluados por un grupo de jueces integrado por profesores del sistema presencial y profesores tutores del sistema abierto.

En la gráfica No. 3 se comparan los resultados obtenidos por los alumnos de ambos sistemas en las mismas siete generaciones:



Gráfica 3

Nota: Los datos utilizados en la gráfica anterior se encuentran en el Anexo B.

Siguiendo el esquema de análisis utilizado en el caso de la Universidad Abierta de la Gran Bretaña, veamos la estructura y funcionamiento del curso de formación de profesores de inglés en el sistema abierto del CELE-UNAM.

4.2.1 Objetivos y requisitos de admisión

Los objetivos de cada módulo y los generales del curso de formación de profesores de inglés en el sistema abierto son los mismos que los del sistema presencial:

Formar profesores ... para la enseñanza media superior y superior, utilizando los enfoques, metodologías y técnicas más adecuadas para el logro de los objetivos que diferentes instituciones señalen.

Actualizar profesores que ya estén impartiendo clases en nuevos métodos y técnicas de enseñanza.

(Tríptico de requisitos de admisión del Curso de Formación de Profesores en Lenguas Extranjeras, CELE-UNAM, 1995).

Cabe agregar que uno de los objetivos generales que motivó la apertura del curso de formación de profesores de lenguas extranjeras en sistema abierto del CELE también fue, al igual que en la Universidad Abierta Británica, el intentar servir a aquellos profesores que, por una razón u otra, no pueden cumplir con los requisitos del curso regular.

Por otro lado, los requisitos de admisión que tienen que cumplir los candidatos al curso de formación en sistema abierto son los mismos que los del sistema presencial:

- a) Ser mayor de 21 años
- b) Tener estudios mínimos de preparatoria
- c) Acreditar un examen de selección de la lengua inglesa.

(Tríptico de requisitos de admisión del Curso de Formación de Profesores en Lenguas Extranjeras, CELE-UNAM, 1995).

Pero además, los candidatos que desean entrar al sistema abierto deben presentar una carta que haga constar que se encuentran dando clases de inglés en el nivel medio superior o superior al momento de solicitar su ingreso, y, por último, deben acreditar un examen más de habilidades de estudio el cual evalúa, principalmente, la capacidad que tiene el candidato en comprensión de lectura y en análisis y síntesis de textos.

4.2.2 Alumnado

Ya se mencionó que no pueden ser admitidos aquellos aspirantes que no se encuentren dando clases de inglés en alguna institución de nivel medio superior o superior, luego entonces hay dos tipos de alumnos en el curso de formación de profesores de inglés en el sistema abierto: los profesores que ya se encuentran dando clases de inglés en alguna institución pública o privada en los niveles mencionados sin ningún curso de formación previo, y los profesores que ya han tenido cursos anteriores de formación en institutos privados pero que no los han dejado satisfechos. En ambos casos, existen los profesores que toman el curso por obligación impuesta por sus instituciones (las que se encuentran incorporadas a la UNAM a su vez son obligadas por ésta de acuerdo a la legislación arriba citada) y los hay, también, que sólo lo cursan por un deseo de mejoramiento profesional.

4.2.3 Profesorado

Los profesores tutores del curso han sido, desde su inicio, profesores de tiempo completo del mismo CELE, además de uno o dos que son de asignatura, pero todos (antes o incluso actualmente) han tenido amplia experiencia en el sistema escolarizado. En las seis generaciones que ha tenido el curso hasta 1995 han colaborado cinco profesores.

4.2.4 Estatus legal

El curso en el sistema abierto no ha sido formalmente legitimado por los cuerpos colegiados correspondientes dentro del mismo Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras como se mencionó anteriormente, debido sobre todo a la falta de un estudio formal que justifique su seriedad académica y le dé validez explicando detalladamente las condiciones en que se realiza. Sin embargo, de hecho, tiene el mismo valor y opera bajo el mismo reglamento que tiene el sistema presencial, está adscrito a la Coordinación de Formación de Profesores la cual depende, a su vez, está adscrita a la Secretaría General y al Consejo Asesor del CELE. La *Coordinación de Formación de Profesores* cuenta con un Consejo de Formación de Profesores compuesto por el coordinador, dos profesores y dos alumnos de la generación vigente por cada sistema, todos con voz y voto y la presencia, con voz pero sin voto, del o la secretaria general y el o la directora del CELE. Aunque de facto ya funciona el sistema abierto, es en este consejo donde,

se está proponiendo, hoy en día, la elaboración del reglamento específico y el diseño de la investigación que conduzcan a la legitimación del curso en el sistema abierto.

4.2.5 Estructura del curso y curriculum

El curso en el sistema abierto tiene, al igual que el presencial, dos semestres de duración con un total aproximado de 450 horas. El alumno debe asistir a una sesión semanal de tres horas durante el primer semestre (16 semanas lo cual implica 48 horas aproximadamente) y debe llevar a cabo diez observaciones de clase en el lugar de su trabajo (varía un poco de acuerdo al tutor a cargo del grupo), se le aconseja que debe dedicar un mínimo de diez horas de lectura a la semana, lo cual arroja un total aproximado de 218 horas de trabajo en el primer semestre. En el segundo, el alumno continúa con su sesión semanal de tres horas y además, en otro día programado con anticipación, está obligado a llevar a cabo una hora de práctica de clase con un grupo real de alumnos que estudian la lengua en cuestión y una hora de observación de un compañero, posteriormente al finalizar las prácticas de ambos, el alumno, sus compañeros y el tutor se reúnen durante otra hora más (llamada de retroalimentación) para comentar lo realizado en clase; esto hace 48 horas de tutorías, 160 de lecturas, el número de horas de práctica, observación y comentarios o retroalimentación varía según el número de alumnos, pero aproximadamente se cubre un total de 230 horas en el segundo semestre más las 218 del primero resultan casi las 450 horas

mencionadas anteriormente. Desde luego que existe una diferencia entre un sistema y el otro en cuanto a la contabilidad de horas ya que en el presencial se cuentan aquellas impartidas directamente en clase por profesores (las cuales conforman la mayoría de horas del curso), mientras que en el abierto se hace el cálculo incluyendo las horas dedicadas a la lectura por parte del alumno.

Al igual que en el sistema presencial, se estableció un sistema de puntos por módulo para acreditar el curso y está dividido en 14 módulos (que realmente funcionan como materias), siete por semestre y cada uno tiene un valor de tres puntos excepto el módulo de Psicolingüística que tiene un valor de cinco puntos. El alumno deberá acreditar todos los módulos y completar los 40 puntos necesarios para tener derecho a recibir el diploma correspondiente. Estos módulos son:

1er. Semestre

1. Introducción a la Lingüística
2. Aspectos Lingüísticos I
3. Técnicas Metodológicas I
4. Producción Escrita
5. Observación de clase
6. Sociolingüística
7. Psicolingüística

2º. Semestre

1. Aspectos Lingüísticos II
2. Técnicas Metodológicas II
3. Comprensión de Lectura
4. Comprensión Auditiva
5. Producción Oral
6. Evaluación
7. Práctica de clase

Estos módulos son el resultado de dos reestructuraciones a los programas del curso en el sistema presencial, una en el año lectivo de 1982/83 y la otra en 1984/85, las que fueron recogidas y adaptadas para el curso en el sistema abierto. Estas modificaciones respondieron básicamente al intento de solucionar diferentes problemas que se presentaron en las tres primeras generaciones tales

como: fallas en cuanto a los tiempos asignados a cada módulo y los contenidos que resultaron muy ambiciosos, también en cuanto a la interrelación de los módulos teóricos con los prácticos, los alumnos no podían integrar la teoría con la práctica porque el primer semestre era teórico y el segundo práctico. Lo que se buscó con esta reestructuración también fue dividir el curso en cuatro áreas de trabajo que son: " a) el aprendizaje en general, el aprendizaje de la lengua materna y el de una lengua extranjera; b) la enseñanza de una lengua extranjera; c) las descripciones del lenguaje y su enseñanza; y d) las teorías de la enseñanza de lenguas extranjeras y su realización práctica en el salón de clase."

(Documento de Fundamentación, Estructuración, Programa de Estudios e Infraestructura para el Curso de Formación de Profesores, Año Lectivo 1984/85. Sin nombre de autor o autores, Biblioteca CELE, UNAM).

Dadas las particulares características del sistema abierto, se tuvo que hacer una selección de lecturas básicas y otras ampliadas para cada módulo y se elaboraron controles de lecturas que el alumno debe resolver en casa o en la misma sesión semanal, estas lecturas cubren todos los objetivos que se alcanzan en el sistema presencial. Además, durante el semestre el alumno deberá exponer en la sesión semanal uno o dos temas asignados por el tutor y si es requerido, para su evaluación final, deberá elaborar proyectos cortos de investigación o examen de acuerdo al criterio del tutor.

4.2.6 Métodos de enseñanza, medios y evaluación

Desde el inicio del curso los tutores hacen consciente al alumno de que el aprendizaje es principalmente su responsabilidad, las características de tiempo y frecuencia de las sesiones del curso impiden que el profesor-tutor imparta clase al estilo conferencia tradicional. Así desde el inicio del curso el alumno recibe los objetivos de cada módulo, el calendario de actividades, los controles de lectura y la bibliografía, también se le indica la forma en la que será evaluado y se le indica todo lo que se espera de él. Con todo este material, el método de enseñanza que se lleva a cabo en las sesiones es el de exposición y aclaración de dudas del material leído por los alumnos durante la semana a través de discusiones facilitadas por el profesor-tutor. En el caso de los módulos prácticos las discusiones se llevan a cabo a manera de retroalimentación después de que algún alumno ha impartido una clase. Además de estas formas de transmisión del conocimiento, los alumnos reciben conferencias de profesores especialistas sobre temas relacionados con los programas de los módulos y videos que muestran diferentes tipos de clases de lenguas extranjeras.

4.2.7 Centros de estudio

El único lugar donde se realizan todas las actividades del curso de formación de profesores de lengua inglesa en sistema abierto es el mismo CELE de la UNAM, en una ocasión se impartió el curso, por cierto con buenos resultados, en su totalidad en el Centro de Lenguas de la Universidad Autónoma

de Morelos en 1992/93, sin embargo, algunos profesores del curso están pensando en instrumentarlo a distancia y así llevarlo a las universidades del norte de México donde existe gran interés por tomarlo.

4.2.8 Financiamiento

El costo por colegiatura del curso para los alumnos de la generación 1995 fue de un mil pesos mexicanos y sesenta pesos más por el examen de admisión, por otro lado, deben pagar aproximadamente el 90% de las fotocopias de las lecturas asignadas en las sesiones. El CELE-UNAM se encarga del pago del personal académico (un profesor por cada seis u ocho alumnos, en 1995 año, dos profesores de tiempo completo y una profesora de asignatura) y del personal académico-administrativo (dos secretarías y una coordinadora), además de proveer la infraestructura propia de las instalaciones universitarias (salones de clase, auditorios, biblioteca, mediateca, cintoteca, salón de recursos audiovisuales, etc.).

4.2.9 Acreditación

Cuando el alumno termina el curso exitosamente recibe un diploma que lo acredita como profesor de inglés para el nivel medio superior y superior que es, además, un requisito indispensable, al igual que el examen de profesor que aplica

la Comisión Técnica de Idiomas de la propia UNAM, para ser profesor de esa lengua en la Escuela Nacional Preparatoria, El Colegio de Ciencias y Humanidades, las licenciaturas y los posgrados de la UNAM. También lo acredita para dar clases en las escuelas preparatorias privadas incorporadas a la UNAM, los centros de lenguas de todas las universidades estatales y, se está planeando establecerlo en el Colegio de Bachilleres, institución perteneciente a la Secretaría de Educación Pública en todo el país.

Esta es la estructura y funcionamiento del curso de formación de profesores de lengua inglesa en el sistema abierto en el CELE-UNAM, sin duda un curso pionero en México y en el resto del mundo y como tal aún perfectible.

CAPITULO 5

MODELOS DE DISEÑO

En la educación en general y específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras existen diferentes modelos de diseño de cursos. En seguida se analizan brevemente algunos de los modelos de diseño de cursos de lenguas extranjeras y de formación de profesores que mayor importancia han tenido en nuestro país y que han repercutido notoriamente en el desarrollo de la planeación educativa de este tipo. Posteriormente, se hará lo mismo con la teoría y el diseño curriculares.

5.1 El diseño de cursos de lenguas extranjeras

El diseño de cursos, particularmente para la formación de profesores de lenguas extranjeras, ha sido poco estudiado dentro de la lingüística aplicada; en esta disciplina se ha dedicado mayor atención al diseño de cursos y materiales para la enseñanza de esas lenguas, así lo manifiestan varios autores como por ejemplo en su tesis de maestría, *Diseño Alternativo en Lingüística Aplicada*

(1987), Joaquín Meza afirma que " ... en el campo de la Lingüística Aplicada existe un gran vacío de conocimientos en cuanto al diseño de cursos de formación de profesores a diferencia de la importancia que se le ha dado al diseño de cursos de lengua y materiales de enseñanza." Sin embargo, asume que se debe considerar relevante lo que esos diseños de cursos de lenguas incluyen porque: "... ambos son producto de diseño de la lingüística aplicada.", (Meza, J. 1987a:31). Es decir, establece que el diseño de cursos de lengua es importante para el diseño de cursos de formación docente. Sin embargo, al revisar las características de los diseños de cursos de lenguas extranjeras, podemos concluir que su metodología de diseño sólo podría aportar una relativa ayuda para un curso de formación de profesores como el que aquí se propone.

Aunque se han desarrollado algunos modelos con posterioridad a los que se anotan enseguida, los modelos de diseño que más relevancia han tenido en los programas de enseñanza de lenguas datan de los años setenta, entre otros están: *Notional Syllabuses* de David Wilkins (1976), *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* de J.A. van Ek (1976), *Communicative Syllabus Design* de John Munby (1978), *English for Specific Purposes* de Ron Mackay y A.J. Mountford (1978), *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching* de Michael Breen y Christopher Candlin (1978). En años más recientes han sido de particular importancia los siguientes trabajos: *Communicative Syllabus Design and Methodology* de Keith Johnson (1982), *The Communicative Syllabus Evolution, Design and Implementation* de Janice Yalden (1983) y *Course Design Developing Programs and Materials for Language*

Learning de Fraida Dubin y Elite Olshtain (1986) y *Building Better English Language Programs* de Martha Pennington (1991). La lista anterior no pretende, de ninguna manera, agotar el extensísimo campo del diseño de cursos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se concentra solamente en los trabajos que han tenido mayor influencia en el diseño y la metodología de la enseñanza del inglés, y toma en cuenta, principalmente, las obras que han tenido mayor influencia en nuestro país. De todos estos autores, solamente los últimos tres presentan modelos de los cuales se podrían extraer algunos elementos útiles para el diseño de un curso de formación de profesores de inglés, estos son: Yanice Yalden (1983), Fraida Dubin y Elite Olshtain (1986) y Martha Pennington y James D. Brown (1991).

Los primeros modelos de la lista precedente que datan de los años setenta se caracterizan principalmente por incluir factores que ya habían sido expuestos desde principios de los años sesenta por varios autores, entre otros William Francis Mackey quien en ese tiempo utilizó la palabra "método" para referirse, indirectamente, al diseño de cursos de enseñanza de lengua. Este autor afirmó que todo método de enseñanza de lenguas debe incluir una selección de la lengua que se va a enseñar, un orden (o gradación), una presentación de los contenidos, y una serie de actividades para lograr que el uso de la lengua se vuelva inconsciente (repetición), (Mackey, W.F. 1965a:xi). Es decir, propone un diseño de curso para la enseñanza de lenguas basado en teorías sobre el lenguaje, descripciones del lenguaje y el aprendizaje de lenguas respectivamente (1965b:40).

Es indiscutible que las propuestas de David Wilkins (1976 :1-20), Mackay y Mountford (1976 :7-10), John Munby (1979 : 4), J.A. Van Ek (1976 :6) y Keith Johnson (1982), han tenido una amplia aceptación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, sólo ofrecen una mayor precisión que Mackey en cuanto a la propuesta de diseño de cursos, sólo basta hacer una rápida revisión de estos autores para darse cuenta que no proponen ningún cambio substancial.

Posteriormente, en los años 80 surgieron otras propuestas más completas que las anteriores. Si bien no se trata de propuestas totalmente nuevas, sí agregan aportaciones que significan nuevas perspectivas en el diseño de cursos.

Janice Yalden en 1983 continúa con la misma discusión pero a la luz de los cambios en las teorías lingüísticas y de adquisición de una segunda lengua, afirma:

This volume provides a comprehensive discussion of syllabus design ..., in view of two converging currents of thought: North American psycholinguistic studies and European work on the needs survey and the notional syllabus. (1983a:vii).

Con la distinción de estas dos corrientes de pensamiento, presenta una diferencia importante que no se discute en los trabajos anteriores, la diferencia entre el concepto de Curriculum y el de Sílabo. Afirma que el concepto de uno y otro no son nuevos en el contexto de la educación y que, cuando menos en Estados Unidos, son a menudo utilizados indistintamente pero que ella, para propósitos de su trabajo, prefiere guardar la distinción de ambos conceptos y así

presenta las definiciones que le parecen más apropiadas, cita a Anthony Shaw (1977, "Foreign-language syllabus development: some recent approaches.") quien a su vez cita a Robertson, A. (1971, "Curriculum building"):

"... the curriculum includes the goals, objectives, content, processes, resources, and means of evaluation of all the learning experiences planned for pupils both in and out of the school and community through classroom instruction and related programs..."

Después define sílabo como:

"... a statement of the plan for any part of the curriculum, excluding the element of curriculum evaluation itself... the syllabus should be viewed in the context of an ongoing curriculum development process."
(Yalden, J. 1983b:18).

Si bien esta autora presenta estas definiciones, se concentra solamente en el sílabo bajo la óptica de los estudios de psicolingüística en Estados Unidos, el análisis de necesidades y los sílabos nocionales europeos, es decir, aunque menciona el curriculum, no utiliza los elementos del diseño curricular para su modelo pero sí proporciona un cambio en el diseño de cursos ligeramente diferente a los anteriores.

Las autoras Dubin y Olshain van un poco más adelante que Yalden cuando, en su trabajo de 1986, afirman que debido a que la planeación de cursos está escasamente documentada, los diseñadores han venido trabajando sobre la base de su intuición. Esto desde luego ha propiciado que el campo del diseño de cursos no se haya desarrollado sistemáticamente. Por otro lado, agregan que por

lo tanto es necesario utilizar un marco de referencia diferente para adquirir nuevas perspectivas desde las cuales se puedan contemplar mejor los problemas del diseño. También indican que la complejidad del lenguaje humano, aunada a las diferentes circunstancias en las que es enseñado podría, en parte, explicar porqué en el campo de la enseñanza de lenguas se ha puesto poca atención a las bases (y a la sistematización, agregaríamos también) del diseño de cursos, y en lugar de ello se ha puesto más énfasis a las actividades de maestros y alumnos en el salón de clase. Al respecto afirman lo siguiente:

Among other reasons, this concentration on the individual pedagogue has tended to keep second and foreign language specialists from paying much attention to the well-developed field of general curriculum construction outside ESL. (1986a:1-4).

Estas autoras, entonces, proponen incluir la teoría curricular en el diseño de cursos para la enseñanza de lenguas, citan a dos de los principales exponentes de ésta (Hilda Taba, 1962 y a J.D. MacNeil 1977) y, aunque consideran que esta teoría no es suficientemente explícita para los fines de la enseñanza de lenguas, deciden elaborar una propuesta de diseño aplicando las sugerencias de Hilda Taba y complementarlas con los factores utilizados en los modelos de diseño de los años setenta y ochenta. Así, incluyen lo que Taba llama los "procesos del currículo", esto es:

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección de contenidos
4. Organización de contenidos
5. Selección de experiencias de aprendizaje

6. Organización de experiencias de aprendizaje
7. Determinación de qué evaluar y los medios para evaluar.
(1986b:2).

También consideran las aportaciones de MacNeil y por otro lado agregan la selección y la gradación de la lengua que se proponen enseñar e incluyen una teoría lingüística y una de aprendizaje de lenguas.

Por lo tanto, estas autoras presentan un cambio sustancial y novedoso en el modelo de diseño de cursos de enseñanza de lenguas.

Así también, Martha C. Pennington y James D. Brown sostienen que el proceso curricular es la clave para lograr la excelencia en la enseñanza de una segunda lengua, así lo expresan cuando dicen:

Active participation in the joint endeavour referred to here as curriculum process is the key to achieving an array of curriculum outcomes that are desirable for all parties involved and that are the basis for excellence in language education.
(1991a:57).

Si bien estos autores reconocen que el diseño curricular es la clave para lograr la excelencia en la enseñanza de lenguas, concentran más su atención en los participantes que lo llevarán a cabo, esto es, los estudiantes, los profesores y los administradores. Según Pennington y Brown, se debe perseguir una relación cooperativa entre estos tres grupos para poder lograr los propósitos del diseño curricular. Un punto de vista muy importante porque no hay que olvidar que el éxito o fracaso del diseño de un curso dependerá de estos tres grupos y no solamente del conjunto de etapas que conforman el diseño, por muy completo que este sea; sin embargo, su visión no deja de ser parcial porque igual

importancia tienen las personas, el currículo y el diseño curricular como más adelante veremos.

Estos son, en general, los modelos de diseño que se han venido presentando en la enseñanza de lenguas, diseños seguramente útiles para ese propósito. Sin embargo, exceptuando los últimos, Yalden, Dubin y Olshtain, Pennington y Brown, estos modelos no consideran los diferentes factores que es necesario incluir en un curso de formación docente (factores que posteriormente detallaremos), obviamente porque se trata de objetivos distintos. Aunque bien afirma Meza (1987b:31) que no existen propuestas de diseño para cursos de formación de profesores de lenguas, sin embargo sí los hay, y en abundancia pero para la formación de profesores de otras áreas del conocimiento.

Por otro lado, existen otros trabajos desarrollados en el CELE de la UNAM en México, veamos lo que se ha escrito en las tesis de la maestría en lingüística aplicada con relación a este tema.

En 1993 Jesús Valdéz realizó un estudio sobre la recurrencia del tema concerniente al diseño de cursos en las tesis de maestría en lingüística aplicada. Su estudio abarca un buen período que va de 1978 a 1992 y manifiesta que de 107 tesis escritas en ese lapso 13 están dedicadas al diseño de cursos (Valdéz, J. 1993a:3-5), independientemente de la relativa recurrencia que resultan ser 13 de 107 tesis (existe mayor recurrencia en el tema de la literatura del cual se escribieron 28 tesis en ese mismo tiempo), Valdéz llega a una conclusión cruda

pero muy descriptiva de lo que ha sido este tema del diseño de cursos, considera que: "Existe una tendencia en las tesis revisadas que permite entrever dos tipos de autores los repetidores y los creadores de diseños de cursos." (1993b:16). Pero la mayoría de esos autores, sin tomar en cuenta si son "repetidores" o "creadores", realizaron trabajos relacionados con el diseño de cursos de lenguas pero no de formación docente, según él, con dos excepciones: Thomas Haitema (1988) y Joaquín Meza (1987). El primero realizó una propuesta de diseño para un curso que llama de "actualización" de profesores, sin embargo, su propuesta se basa en el modelo de Bastien y Richards (1978) llamado *A Framework for the Production of ESP Courses* el cual está enfocado a la enseñanza de lenguas extranjeras mas no a la formación de profesores (Bastien, S. y Richards, S. 1978:2), sin embargo Haitema cree que: "las mismas consideraciones son válidas para un curso de actualización;" ya que "Los dos persiguen los mismos fines y pueden apoyarse en bases similares." (1988:16). Así, su modelo se desarrolla bajo las cinco etapas propuestas por Bastien y Richards que son: El acuerdo administrativo, el análisis de necesidades, el diseño de sílabo y producción de materiales, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación y la investigación. Sin duda se trata de un modelo más completo que aquellos que se basan solamente en el desarrollo del sílabo, pero de acuerdo a otros modelos de diseño de formación de profesores como el Dubin y Olshtain, estas etapas no son suficientes para dar cuenta de todo el proceso que implica un curso de este tipo porque carecen de los factores que responden a las necesidades propias de la formación de profesores de lengua extranjera. Por otro lado, Joaquín Meza sí propone el diseño de un curso de formación de profesores, en el que ciertamente "... se puede identificar

un ruptura epistemológica," (Valdéz, J. 1993c:9), una ruptura con relación a las otras tesis dedicadas al diseño de cursos. Meza, después de demostrar la escasez de modelos de formación de profesores de lenguas, decide elaborar uno propio, un diseño *sui géneris* que él llama "alternativo" y aunque lo considera "... un instrumento potencialmente capaz de dar cuenta de manera integral de los diseños de lingüística aplicada" (1987d:i-vi), es aplicable a su problema de investigación o a casos como el que él describe en su trabajo debido a las condiciones específicas de la población a la que está dirigido, (profesores de inglés como lengua extranjera de las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación y particulares incorporadas a la SEP). Ahora bien, es necesario agregar que Meza analiza un modelo curricular para su diseño y lo encuentra inadecuado e insuficiente para su caso, sin embargo, no lo descarta y concluye que:

"... la búsqueda de soluciones no debe seguir caminos únicos, sino combinar todo lo que sea posible para encontrar aquellas que sean satisfactorias y congruentes con las principales dimensiones de la sociedad: social, política e ideológica."
(1987e:vi).

Indudablemente que la afirmación anterior es una verdad incontrovertible, especialmente cuando se trata de la planeación educativa. En este caso, el diseño de un curso de formación de profesores debe contemplar necesariamente el interés social, el político y el ideológico del país involucrado. Pero también estamos de acuerdo en que ese diseño deberá estar determinado por sus propias características además de las dimensiones anteriores, problemas y

necesidades que, generalmente, en cada caso son únicos y deben ser resueltos con la búsqueda de soluciones como las que señala Meza.

Después de esta revisión sobre el tema en cuestión en las tesis de maestría en lingüística aplicada, se puede apreciar que, aunque en número reducido, sí ha existido la preocupación por el diseño de cursos de formación docente pero es evidente que son necesarias más propuestas al respecto.

5.2 La teoría y el diseño curriculares

Hasta este punto, hemos llegado a la conclusión de que los modelos de diseño de cursos de lenguas extranjeras resultan limitados para la elaboración de un modelo de diseño para la formación docente. Veamos qué características componen el diseño curricular y qué ventajas ofrece para justificar su elección. Anteriormente mencionamos que los diseñadores de cursos de lenguas extranjeras más recientes (Yalden, Dubin y Olshtain y Pennington y Brown) señalan la importancia de la teoría curricular y demuestran las ventajas que ésta tiene por encima de los diseños que sólo incluyen el desarrollo del sílabo. Estos autores recurren a otros especialistas en el área (Taba y Macneil) para diseñar sus propuestas. Pues bien, para el curso que aquí se propone, se considera que se debe acudir a un modelo de diseño basado en esa teoría, la teoría curricular, especialmente uno que ofrezca amplias perspectivas que permitan la solución de los problemas que se presentan en este tipo de diseños.

La teoría curricular, aunque con características de la tecnología educativa de los años setenta, se desarrolló desde mucho tiempo antes en diferentes áreas de la educación y se puede decir que existen varias concepciones de ella. Por ejemplo, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983: 344-347) habla de "Curriculum", "Sociología del curriculum", "Teoría del curriculum", etc., cada uno de estos términos implica una manera diferente de concebir la teoría curricular. Por lo tanto, se han desarrollado muchos modelos de diseño, según los fundamentos teórico-metodológicos del autor, pero es obvio que, debido al amplio número de factores que se incluyen, siempre resultan más completos que los que ofrecen los modelos de diseño de los cursos de lenguas extranjeras expuestos anteriormente.

Veamos algo en cuanto a sus orígenes. Se puede decir que hay opiniones divergentes con relación a la antigüedad de la teoría curricular. Algunos especialistas en el campo hablan de ella como existente desde los años 20 (Johnson, M. 1967a:13), según otra autora existe desde finales del siglo pasado, (Taba, H. 1962a:13-15) y hay quien afirma que se "Registra su uso desde el siglo XVII," (Stenhouse, H.1981:25). En lo que si hay acuerdo es en establecer que su campo de estudio es el currículo, pero se dice que existen "... tantas definiciones de currículo como autores lo han estudiado." (Díaz Barriga, Frida, et al. 1990a:17). Aquí es necesario aclarar que todavía existe una gran diversidad de definiciones y los elementos que las conforman varían según el autor. Es un hecho que se ha abusado del término currículo porque ha sido utilizado indiscriminadamente para diferentes conceptos, por ejemplo, hay quien le da el mismo significado que "plan de estudios", "programa" o "sílabo", etc., términos que hoy en día tienen una

definición precisa pero diferente a la de currículo. Citaremos aquí algunas que pueden considerarse entre las definiciones más serias:

... el currículo es una serie estructurada de resultados esperados (deseados) de aprendizaje, que prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la enseñanza y no establece los medios, o sea las actividades, los materiales, o aun el contenido de enseñanza que se empleará para lograrlos. Al especificar los resultados esperados, el currículo está relacionado con los fines, pero al nivel de productos alcanzables del aprendizaje, no al más remoto en el que tales fines son justificados. En otras palabras: el currículo indica qué es lo que será aprendido, no porqué deberá aprenderse.
(Johnson, M. 1967b:15).

Sin duda que se trata de una concepción amplia que contempla factores importantes para el diseño de cursos y se puede apreciar que da mayor importancia a los fines que a los medios o actividades, materiales y contenidos.

Otro autor opina que:

... una descripción completa del currículo tiene por lo menos tres componentes:

1. Qué se estudia: el contenido o materia de instrucción.
2. Cómo se realiza el estudio y la enseñanza: el método de enseñanza.
3. Cuándo se presentan los diversos temas: el orden de instrucción.

(Phenik, H. 1968:9).

Evidentemente esta es una definición más limitada si se compara con la anterior, sin embargo, no deja de reflejar una planeación educativa precisa.

Veamos otra más ambiciosa.

Según H. Taba, elaborar un currículo es una cuestión difícil pero éste debe basarse en los objetivos generales de la institución y en los más específicos de la instrucción, agrega:

Las principales especialidades o materias del currículo tienen que ser seleccionadas, lo mismo que el contenido específico que abarca cada una de ellas. Se impone una selección del tipo de experiencias de aprendizaje con las cuales complementar tanto la comprensión del contenido como los demás objetivos, y tomar decisiones para determinar de qué manera se evaluará lo que los estudiantes aprenden y la eficacia del currículo en cuanto al logro de los fines deseados. Y, finalmente, es indispensable realizar una selección para resolver cuál será el esquema total del currículo.
(1962:20).

Se puede apreciar que esta última incluye más factores que las anteriores pero existen otras, como las siguientes, que todavía ofrecen una mayor precisión en sus características.

However, curriculum can be defined not in the narrow sense of a structure, document, or product, but more globally as a systematic process - from needs analysis, through the more narrow sense of curriculum as the design of a structure of courses, to program evaluation.
(Pennington, M. y J. Brown citando a Richards, J. C. 1991b:57).

Este último autor en otra de sus obras precisa todavía más lo anterior y afirma que el currículo:

... is concerned with principles and procedures for the planning, delivery, management, and assesment of teaching and learning.
(Richards, J.C. 1990:1).

Estas definiciones proporcionan una idea más amplia de lo que puede ser un diseño curricular ya que toman en cuenta desde las etapas más generales hasta las más particulares del diseño de cursos. Sin duda concepciones que pueden resultar muy útiles para el diseño de un curso de formación docente, no obstante, la siguiente es todavía más completa.

Finalmente, una definición que incluye mucho de las anteriores y sistematiza las etapas a seguir es la que hacen las siguientes especialistas.

Díaz Barriga, F. et al. citan una de las definiciones de currículo que consideran más completa: la de Arredondo, V.A. quien dice que el currículo es:

... el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.
(1990b:18).

Después de analizar estas definiciones y otras más, se decidió adoptar esta última como base para desarrollar la propuesta de este trabajo ya que ofrece un marco de referencia que incluye diferentes perspectivas desde las cuales se pueden abarcar factores que debidamente adaptados y complementados con otros, que más adelante detallaremos, serán idóneos para la elaboración de un diseño de curso de formación de profesores como el que aquí se propone.

5.3 Consideraciones sobre el desarrollo curricular

Aún teniendo una definición de diseño de currículo conveniente, antes de iniciar la propuesta de diseño, es necesario hacer la siguiente precisión de términos.

Cuando se desarrolla el currículo toma el nombre de diseño curricular pero existen diferentes opiniones en cuanto a cómo se debe desarrollar, es decir qué debe o no incluir el diseño. El concepto de diseño curricular que utilizaremos es aquel que significa la estructuración y organización de los elementos para la solución de problemas, "... un conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo." (Díaz Barriga, Frida, et al. 1990c:20). En este caso, seguiremos el esquema que proponen estas autoras principalmente porque incluyen las etapas necesarias para desarrollar una propuesta completa de diseño, pero además lo complementaremos con las fases y etapas específicas adicionales que se consideren necesarias para esta propuesta de diseño.

CAPITULO 6

PROPUESTA DE DISEÑO DE UN CURSO DE FORMACION DE PROFESORES DE INGLES EN SISTEMA ABIERTO

6.1 Análisis del diseño actual

El diseño del curso de formación de profesores en sistema abierto es una adaptación del diseño del curso en sistema presencial. Aunque en el curso del sistema abierto actual no se utiliza estrictamente el diseño del curso del sistema presencial, se siguen las mismas bases de este último. Estas bases son: la Fundamentación, la Estructuración, el Programa de Estudios y la Infraestructura. Esto ha ocasionado que en el curso del sistema abierto se observen algunas estructuras y procedimientos característicos de un curso en sistema presencial. Así lo pudimos ver en el capítulo 4 cuando hablamos de "La experiencia del CELE", desde el inciso 4.2 hasta el 4.9 "Grados académicos" de este estudio.

Indudablemente que el diseño del curso en sistema presencial es un diseño muy completo, sin embargo, desde su primer punto, "La Fundamentación", hasta

el último, “La Infraestructura”, se puede apreciar que fue elaborado específicamente para desarrollar un curso con las características de la enseñanza tradicional y, por lo tanto, carece de los elementos esenciales de la enseñanza abierta. A continuación se analizan, punto por punto, las partes del diseño del curso en sistema presencial y se demuestra porque no es el idóneo para un curso en sistema abierto. Estas partes fueron descritas por los diseñadores de la siguiente manera:

1. La Fundamentación, aquí se explican las necesidades a las que se suponía iba a responder el curso, se hace un análisis institucional de la UNAM; se determina un perfil del profesor de lenguas extranjeras y se identifica el mercado de trabajo.
2. La Estructuración, en esta parte se definen los objetivos generales y particulares del curso, se exponen los derechos y obligaciones de los alumnos, los requisitos para obtener el diploma y la duración del curso.
3. El Programa de Estudios, aquí se presentan el primer programa de estudios de 1980-81 y el de 1984-85 (con algunas modificaciones, este último es el que se sigue actualmente).
4. La Infraestructura, se hace una descripción del cuerpo docente y los recursos materiales.

(Documento de Fundamentación, Estructuración, Programa de Estudios e Infraestructura para el Curso de Formación de Profesores, Año Lectivo de 1984-85. Sin nombre de autor, Biblioteca CELE-UNAM).

En el punto número uno, La Fundamentación, se determinaron las necesidades a las que iba a responder el curso siendo la principal formar

profesores de lenguas extranjeras (principalmente de inglés), esto debido al "momento socioeconómico" y a la dependencia tecnológica que vivía nuestro país que a su vez obligaban a profesionistas y/o estudiantes universitarios a, "por lo menos", leer en una lengua extranjera.

Estamos de acuerdo en que la necesidad principal a la que iba a responder era, y sigue siendo, formar profesores de lenguas extranjeras; en que el "momento socioeconómico" y la dependencia tecnológica obligaban y obligan (hoy en día todavía más) a profesionistas y estudiantes universitarios a aprender una lengua extranjera (especialmente inglés); en el análisis institucional que se hizo de la UNAM; en el perfil de profesores de lenguas extranjeras que se definió y en la identificación del mercado de trabajo para esos profesores. Pero, en esta fundamentación no se menciona específicamente el tipo de candidatos que podrían tomar el curso y la forma en que se iban a formar, uno puede deducirlo de los siguientes tres puntos del diseño, especialmente de la Estructuración y el Programa de Estudios, y así darse cuenta de que el diseño de curso está dirigido a candidatos que participarían en un programa de aprendizaje al estilo tradicional, es decir, asistirían a un salón de clase diariamente y tomarían clase del tipo conferencia con un variado y amplio número de profesores durante un tiempo determinado (dos semestres en este caso). Así como también, aprobarían un cierto número de materias por medio de exámenes escritos, trabajos y proyectos de investigación. Esto, desde luego, no implica que la Fundamentación de este diseño esté planteada equivocadamente, no, sólo se demuestra que no está específicamente pensada para un modelo de enseñanza abierta.

El punto número dos del diseño en cuestión es la Estructuración y está formado por los objetivos, los derechos y obligaciones de los alumnos, los requisitos para obtener el diploma y la duración del curso. En esta parte también se puede apreciar que no es un diseño propio para desarrollar un curso en un sistema abierto.

Los objetivos generales del curso son dos, el primero indica que el curso es para: "Formar profesores capacitados para la enseñanza extranjera a nivel medio superior y superior, utilizando las metodologías y técnicas más adecuadas para el logro de los objetivos que la institución señale." Y el segundo es para: "Actualizar profesores que ya estén impartiendo clases en nuevos métodos y técnicas de enseñanza." Estamos de acuerdo en ambos objetivos, sin embargo, para los candidatos del sistema abierto existe un requisito que no se exige a los candidatos al sistema presencial, este es que el candidato se encuentre dando clases en el nivel medio superior y/o superior y que, además, tenga cuando menos tres años de experiencia. Este requisito limita el ingreso al sistema abierto a aquellos candidatos que no tengan esa experiencia y no se encuentren dando clases en esos niveles, por lo tanto, deja sin efecto el primer objetivo, es decir, el sistema abierto tal y como se encuentra hoy en día no es para "Formar" sino para "Actualizar" profesores que ya estén impartiendo clases en los niveles medio superior y/o superior. Es necesario también permitir el ingreso al sistema abierto a aquellos candidatos que no tienen ninguna experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con relación a: (i) Los derechos y obligaciones de los alumnos, (ii) los requisitos para obtener el diploma y, (iii) la duración del curso, resulta evidente que

este diseño no es el apropiado para el sistema abierto porque, si bien estos tres puntos se aplican igualmente para los alumnos de uno y otro sistema, existen diferencias muy importantes entre las actividades que realizan unos y otros que hacen que el diseño actual sea inadecuado para los alumnos del sistema abierto. Al comparar estos aspectos en ambos sistemas resulta que:

(i) Para los alumnos del sistema presencial (SP) es obligatorio tener un 75% de participación activa en el curso (cuestión ya de por sí difícil de medir); para los alumnos del sistema abierto (SA) no está reglamentado pero los tutores señalan que si se estableciera esa participación tendría que ser del 100%. En ambos casos sería necesario determinar objetivamente la evaluación de esos porcentajes. En el SP tres faltas consecutivas o cinco faltas no consecutivas en un mes son causa de baja; en el SA no está reglamentada la asistencia, es convencional entre tutores y alumnos, pero la cantidad de ausencias siempre es menor ya que el número de sesiones es notoriamente menor en este sistema (un semestre normal para los alumnos del sistema presencial es de 80 sesiones mientras que para los del abierto es de 18 aproximadamente).

Según el reglamento interno, en el SP los retardos se cuentan como faltas; en el SA no está reglamentado este aspecto, es acuerdo entre alumnos y tutor.

El reglamento actual señala que es obligatorio para los alumnos del SP asistir a cuando menos una sesión semanal de dos horas, una hora para observar una clase de la lengua de la especialidad, y posteriormente, otra hora para discutir sobre lo que se observó, pero de facto se obliga a los alumnos a asistir a dos sesiones de dos horas cada una semanalmente; en el SA no está reglamentado este aspecto, se fija entre los alumnos y cada tutor.

El programa señala un una sección de "ayudantías" en la cual, durante el segundo semestre, los *alumnos del SP tenían que asistir a practicar* cuatro horas a la semana en un grupo regular de lengua de algún profesor del propio CELE y a un taller semanal donde se trabajaba sobre la práctica de clase realizada. Hoy el programa ya no es llamado así, pero se siguen realizando las prácticas de clase y las sesiones de discusión de diferentes formas sólo que con *grupos de alumnos formados exprofeso* para el grupo de alumnos practicantes. En el caso de los alumnos del SA, aunque no está reglamentado, se realiza de manera similar pero con variantes determinadas por cada tutor.

La evaluación para los alumnos del SP se realiza en cada módulo de acuerdo al profesor correspondiente y puede ser por medio de exámenes y/o trabajos de investigación y reciben una calificación por cada uno, la evaluación de los alumnos del SA no está reglamentada y depende de los tutores, cada uno de ellos determina la forma que puede ser por medio de trabajos de investigación, exámenes, controles de lectura, participación en clase y exposiciones por módulos aislados o agrupados pero no necesariamente se califica en cada módulo.

En el SP existe una tabla que asigna la suma de 50 puntos a cada módulo. Según esta tabla, el alumno tiene derecho a presentar el examen final de cada módulo si obtiene un mínimo de 40 puntos y puede exentar los exámenes finales si logra completar 47 de los 50 puntos mencionados "a discreción" de la Coordinación del curso. En realidad en ninguno de los dos sistemas se aplica este sistema de puntos, sin embargo, es necesario mencionarlo para destacar que el diseño, cuando menos en este caso, no opera en ninguno de los dos sistemas.

Los derechos y obligaciones administrativos de los alumnos, tales como la obtención de credenciales de alumno y de la biblioteca, el uso de las instalaciones y materiales del Centro de Lenguas, son los mismos para ambos sistemas.

En síntesis se puede observar claramente que existen diferencias substanciales entre ambos cursos principalmente en cuanto a: participación en clase (se supone que en el sistema abierto no hay clases sino tutorías), asistencia y puntualidad, número mínimo de observaciones y de práctica de clase y las formas de evaluación. Estas diferencias hacen necesario un diseño de curso que responda mejor a las necesidades específicas de los alumnos del sistema abierto. También existen otras diferencias con los requisitos para obtener el diploma.

(ii) Los requisitos para obtener el diploma en un sistema y en el otro también son diferentes. Acabamos de mencionar las formas de evaluación y se hicieron notar las diferencias entre uno y otro sistema. No es que la forma en que se evalúa actualmente en el sistema presencial sea inadecuada, pero para los sistemas abiertos existen formas de evaluación más idóneas que se derivan de diseños *ad hoc* para este tipo de enseñanza y las formas tradicionales no son suficientes.

Por otro lado, están los demás requisitos para obtener el diploma ya que no sólo se considera la evaluación; para la obtención del diploma, la asistencia y la participación tienen también su valor y, como ya lo vimos anteriormente, no están reglamentadas en el sistema abierto, para éstas también debería establecerse un criterio de acuerdo a un diseño propio de sistemas abiertos.

(iii) Con respecto a la duración del curso, ya se mencionó en el capítulo 4 inciso 4.2.5 que los dos sistemas tienen una duración de dos semestres con 450 horas aproximadamente, sin embargo, al hacer la contabilidad de esas horas existen diferencias entre un sistema y el otro. En el presencial se cuentan aquellas impartidas directamente en clase por lo profesores, las cuales conforman la mayoría de las horas del curso, mientras que en el abierto se hace el cálculo en razón de las horas dedicadas a la lectura y el estudio por parte del alumno. Estas últimas horas varían porque cada tutor establece semanalmente las lecturas a realizar ya que el diseño actual no indica qué número de lecturas, cuáles, ni en qué secuencia deben ser asignadas en este sistema. Pero, independientemente del número de horas, los *materiales de estudio* y la secuencia en que se realizan en un sistema y otro, es claro que todo esto se derivó del diseño del sistema presencial y no son los más apropiados para un sistema abierto.

El tercer punto del diseño en cuestión es el Programa de Estudios, el que hoy en día se sigue en el sistema presencial es el programa 1984-85 con varias modificaciones llevadas a cabo durante el transcurso de los últimos años (ver cap. 4.2 y siguientes). Estas modificaciones se han realizado particularmente en la duración de los módulos, se han ampliado algunos y acortado otros pero no son cambios importantes; por ejemplo, se redujo el módulo de Análisis Institucional a dos sesiones de una hora y media cada una, se aumentó el módulo de Producción Oral y se suprimió el de Auxiliares Didácticos cuyos temas ahora se incluyen en cada uno de los módulos que tratan las habilidades básicas. En total se imparten

14 módulos en los dos semestres del curso y el programa y los contenidos de los módulos son exactamente los mismos para los sistemas presencial y abierto. Sin embargo, como el diseño original era para un curso de formación de profesores a la manera tradicional el Programa no se elaboró para satisfacer las necesidades de alumnos que estudiarían bajo un sistema abierto, las cuales son diferentes especialmente en cuanto a los materiales de aprendizaje (su selección, presentación y secuencia), la metodología de enseñanza-aprendizaje, la conducción de las sesiones de tutorías, la retroalimentación, la evaluación y los tiempos del Programa; todos estos son factores muy importantes en los sistemas abiertos como ya vimos en el capítulo 3 de este trabajo. El diseño del Programa claramente se deriva de los objetivos generales y específicos establecidos y ya hicimos notar anteriormente que para el sistema abierto no se aplica uno de los dos objetivos generales, por lo tanto se trata de un programa no adecuado para alumnos de un sistema abierto.

En el punto cuatro del diseño se habla de la Infraestructura ahí se hace una descripción del cuerpo docente y los recursos materiales. Es obvio que este factor debe ser diferente en ambos sistemas. Tanto los elementos humanos como los recursos materiales que se necesitan en un sistema abierto están, hoy en día, bien definidos (ver cap.3 incisos 3.4.4 y subsecuentes) y son de suma importancia. La infraestructura con la cual se cuenta actualmente en el sistema abierto no es del todo inadecuada, pero es insuficiente para una enseñanza con esas características, sin embargo, es necesario agregar que en la elaboración del diseño vigente del sistema presencial no se tenía porqué contemplar una

infraestructura para llevar a cabo la enseñanza en un sistema abierto, es obvio que no era esa la intención de los diseñadores. Con relación al cuerpo docente, el diseño que se hizo no contempló la formación de tutores especializados para conducir las sesiones en el sistema abierto, ni para el inicio del curso ni para el futuro del mismo, tampoco se pensó en formar a un grupo de profesores, diseñadores o especialistas que se dedicaran por completo a la elaboración de los materiales del curso (tan específicos y esenciales para todo sistema abierto). En cuanto a los recursos materiales, además de las instalaciones del propio CELE, no se advirtió la posibilidad de contar con otros centros o espacios para la impartición del curso o con cursos de verano en otros sitios. Tampoco se pensó en la utilización de otros medios de comunicación (por ejemplo, el uso de los sistemas postales, de computación, telefonía, videos o satélite, etc.) que pudieran alcanzar a un número mayor de alumnos en diferentes partes del país como sucede en los sistemas abiertos que ya vimos.

Tomando en cuenta todas estas diferencias entre un sistema y el otro, se puede concluir que es necesario un diseño que contenga las características específicas para un curso en sistema abierto, un tipo de curso que incluya las ventajas de la enseñanza abierta así como las nuevas tendencias que se están dando en los diferentes modelos de la formación de profesores. Ahora veamos las partes de la presente propuesta.

6.2 Propuesta de diseño

En el capítulo anterior hablamos de las definiciones del currículo y del diseño curricular propuestas por Díaz Barriga *et al.* Pues bien, por considerar estas definiciones las más completas entre las investigadas, pero principalmente por considerarlas las más adecuadas para mejorar el curso en sistema abierto del CELE, las aplicaremos para proponer el diseño de un curso de formación de profesores de inglés en sistema abierto. Se utilizarán la experiencia del CELE-UNAM, algunos de los enfoques de los programas de formación de profesores revisados en el capítulo 2 y algunos de los enfoques de los sistemas abiertos analizados en el capítulo 3 de este mismo trabajo.

Este esquema contiene las siguientes cuatro etapas de desarrollo: (aunque existen diferencias teóricas, en general todas las opiniones concuerdan en que el diseño curricular las debe incluir): estas son:

El análisis previo, el diseño curricular, la aplicación curricular y la evaluación curricular.

El orden en que se presentan aquí no significa que deban llevarse a cabo de manera consecutiva, la idea es que se efectúen simultáneamente o en forma interactiva ya que se considera que no son excluyentes.

De acuerdo con las mismas autoras, Díaz Barriga *et al.*, estas etapas de desarrollo se refieren a lo siguiente:

- El análisis previo significa examinar las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; del contexto educativo, del educando y de los recursos disponibles.
- El diseño curricular implica: la especificación de los fines y objetivos educativos con base en el análisis previo, el diseño de los medios (contenidos y procedimientos) y la asignación de los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos con la idea de lograr dichos fines.
- La aplicación curricular será la puesta en práctica de los procedimientos diseñados.
- La evaluación curricular se refiere a la evaluación de la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y de los recursos; así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos. (Díaz Barriga, Frida, *et al.* 1990d:20-22).

Estos puntos corresponden a las etapas de cualquier planeación educativa y se puede ver que algunas de sus partes guardan cierta similitud con el diseño del curso en sistema presencial, sin embargo, en este caso las dimensiones sociales, técnicas, prospectivas, políticas y culturales se enfocan directamente al sistema de enseñanza abierta. Es decir, cada una de esas etapas está específicamente dirigida en su aplicación al diseño del curso de formación de

profesores de inglés en un sistema abierto. Así, podemos sintetizar que este modelo curricular comprende las etapas de diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, el diseño y evaluación de las posibilidades de acción, la implantación y la evaluación integral de todo el modelo.

6.2.1 El análisis previo

En este paso se propone la realización de un examen o análisis de: las características, condiciones y necesidades de los contextos social, político, económico; de la situación educativa del educando y de los recursos disponibles con relación *específica* a la formación de profesores de inglés en sistema abierto.

Al inicio de este capítulo mencionamos que, en cuanto a la necesidad de formar profesores de lenguas extranjeras, especialmente de inglés, las condiciones sociales, políticas y económicas del país no solo persisten sino que se han acentuado; independientemente de si se forman en el sistema tradicional o en el abierto, la necesidad sigue existiendo. Además, a la dependencia tecnológica del país, una de las razones que se argumentaron para la creación del curso de formación de profesores de lenguas extranjeras en sistema presencial, se agregan otros fenómenos socioeconómicos como la llamada internacionalización y la globalización que aumentan la necesidad de aprender el idioma inglés en nuestro país e incrementan aún más la necesidad de formar profesores de esa lengua extranjera. Por otro lado, las instituciones públicas y

privadas siguen sin poder preparar los suficientes profesionistas en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, la demanda sigue siendo mayor que la oferta. La UNAM, cuyos fines esenciales son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, es y debe seguir siendo el sistema educativo propicio para formar profesores de inglés no sólo en el sistema presencial sino en el abierto.

Así también, el campo de trabajo del profesor de inglés es ahora mucho más amplio que el que se detectó en 1979 cuando se hizo el diseño del sistema presencial y las necesidades del profesor en cuestión han aumentado. Es decir, las fuentes de trabajo han aumentado a medida que las instituciones de educación media-superior y superior públicas y privadas se han multiplicado. Sin embargo, a pesar de que la insuficiencia de profesores de inglés en esos niveles continúa, los requisitos que tiene que cumplir el profesor para ser contratado en esas instituciones son mayores que antes; un ejemplo muy representativo es el mismo diploma del curso de formación de profesores que se ha convertido en requisito indispensable para la mayoría.

En cuanto a la situación educativa de los candidatos al curso en sistema abierto, éste se hace evidente al observar el perfil de los candidatos al curso. Desde 1989 a 1997, ocho generaciones de candidatos al curso en este sistema abierto han presentado las siguientes características: La gran mayoría

a) han sido adultos de 21 años o más.

b) tiene estudios terminados de Preparatoria (sólo un número muy reducido de aspirantes han presentado certificados de "*Highschool*" los cuales han sido tomados en lugar de la Preparatoria).

- c) ha demostrado un nivel avanzado de inglés,
- d) ha demostrado la necesidad de trabajar y se encuentra trabajando ya como profesor de inglés,
- e) ha manifestado su impedimento para asistir al curso por carencia de tiempo o lejanía de su fuente de trabajo.
- f) ha manifestado interés académico o necesidad del diploma de profesor que se obtiene al terminar el curso.

En el capítulo 4 de este trabajo mencionamos con detalle el aumento en la matrícula del curso en sistema abierto, baste ahora decir que si no existiera el curso de formación en sistema abierto toda esta población de aspirantes no podría continuar con su desarrollo educativo.

Finalmente, dadas las necesidades de este tipo de curso en sistema abierto, los recursos disponibles como ahora se encuentran en el CELE son insuficientes. Por el lado de los recursos humanos, es necesario aumentar la planta de profesores-tutores. Durante el tiempo de existencia del sistema abierto han trabajado dos o tres tutores cada año según la demanda y siempre los mismos, pero es necesario atender al número cada día mayor de aspirantes que solicitan el curso en ese sistema, tanto en la Ciudad de México como en la provincia, principalmente en esta última donde se deja de impartir por falta de suficientes tutores.

Con respecto a los materiales, después de observarlos (incluyendo los procedimientos mismos del curso), sus limitaciones resultan también evidentes. Así, después de observaciones continuas e intercambio de opiniones con los tutores y encargados del curso a lo largo de varios años, se detectaron los siguientes problemas:

- Desde un principio se hizo evidente la necesidad de contar con materiales idóneos especiales de auto-aprendizaje, que incluyeran exámenes que sirvieran para asegurar que el aprendizaje fuera uniforme en ambos sistemas: presencial y abierto. Hoy en día, no se sabe si los tutores siguen trabajando con los mismos planes, programas, materiales y bibliografía que se adaptaron al inicio del sistema, si ya cambiaron, si existe homogeneidad en su uso y, principalmente, si son los idóneos para un sistema abierto.
- Como resultado de lo anterior, tampoco se sabe si los alumnos del sistema abierto están alcanzando los mismos objetivos que los alumnos del sistema presencial, aunque se supone que en ambos sistemas deben alcanzar los mismos objetivos tanto en la adquisición de los contenidos de los módulos teóricos como en las habilidades y destrezas de los módulos prácticos.
- Es necesario determinar el número de sesiones y de horas de asesoría semanal así como el número de horas dedicadas a los módulos de observación y de práctica de clase que deben llevar a cabo los tutores con sus alumnos durante los dos semestres.
- También es preciso definir el tipo de sesiones, y las formas de evaluación que debe realizar cada tutor.

- No hay un control que indique cuántos alumnos desertan y las razones por las cuales lo hacen.
- No existe un programa para la preparación de nuevos tutores.
- No existe un programa para la producción y actualización de los materiales del curso.
- No se sabe cuán abierto es el curso comparado con lo abierto de otros sistemas del tipo y otros cursos similares (como los descritos en el capítulo 3 de este trabajo).
- Es también necesario determinar qué modelo de formación de profesores se está realizando; de acuerdo a las tendencias analizadas en el capítulo 2 de este trabajo: ¿Se quiere formar profesores de inglés "eficientes" a través de la Tecnología Educativa y la Dinámica de Grupos equipándolos con las habilidades requeridas por el mercado de trabajo, o darles una formación más profunda utilizando la pedagogía de Pablo Freire como lo establecen los cursos aislados de didáctica de la primera tendencia o modelo de formación de los años setenta?; o ¿deben ser formados bajo los lineamientos de la segunda tendencia que establece que los aspirantes a profesor profundicen en el fenómeno educativo, incorporando enfoques sociológicos, antropológicos, políticos, psicológicos, pedagógicos, etc.?; o ¿incluir la investigación educativa como parte de su formación: "formar para investigar del tercer modelo?; o ¿tal vez una mezcla de todas ellas?

Estas son las características, condiciones y necesidades de los contextos social, político y económico del país, de la situación educativa del candidato a profesor de inglés en un curso de enseñanza abierta, y estos son los recursos de que se dispone en el CELE. Es necesaria la creación de un nuevo modelo de curso en el cual se tome en consideración todo lo revisado en este análisis previo.

6.2.2 El diseño curricular

En esta parte del diseño proponemos lo siguiente:

- I. La especificación de los fines y los objetivos educativos del curso con base en el análisis previo,
- II. El establecimiento de los requisitos de admisión, la duración, la metodología de enseñanza, el programa del curso y los contenidos,
- III. Las características de los materiales de estudio,
- IV. Las lecturas básicas y
- V. El establecimiento de los recursos humanos y materiales para lograr los fines especificados.

En seguida se desglosa el punto número I de este diseño curricular: los fines y objetivos educativos de este modelo.

A los profesores y tutores del curso de formación de profesores que trabajamos en ambos sistemas presencial y abierto en el CELE-UNAM, nos

resulta evidente que los profesores de inglés son indiscutiblemente necesarios en nuestro país desde el punto de vista de todos y cualquiera de los contextos sociales, políticos y económicos mencionados anteriormente, incluso son más necesarios que cuando se realizó la Fundamentación del diseño en sistema presencial en 1989, pero el aumento en las solicitudes al curso en sistema abierto obligan a mejorar este tipo de enseñanza, razón suficiente que da fundamento a los siguientes fines.

I. Fines y Objetivos educativos del curso

Los fines que tiene este modelo de curso son principalmente dos:

- 1º. Ayudar a resolver el problema de la insuficiencia de profesores de inglés en todo el país y
- 2º Principalmente hacer llegar el curso a aquella población de aspirantes que por diferentes razones no puede asistir al curso regular.

Por otro lado, los objetivos generales de este curso son:

- 1º. Formar profesores capacitados para la enseñanza del inglés a nivel medio superior, superior y de posgrado, utilizando los enfoques, métodos y técnicas apropiadas para lograr los objetivos de esos niveles. Además, se formará al alumno para que adquiera y/o desarrolle aquellas habilidades que no tienen que ver con la técnica de la enseñanza sino con la parte artística de la enseñanza, tales como: la imaginación, la improvisación, y la creación; habilidades que forman la parte subjetiva de la enseñanza y que todo profesor debe cultivar. A diferencia

del curso actual que no permite el ingreso de aspirantes sin experiencia, este permitirá la admisión de aquellos candidatos que nunca hayan impartido una clase de inglés y que demuestren aptitud, capacidad e interés para dedicarse a este tipo de docencia.

2°. Actualizar profesores que ya se encuentren impartiendo clases de esa lengua en nuevos enfoques, métodos y técnicas. Este fin va dirigido a cubrir las necesidades del importante número de profesores en activo que jamás han tomado un curso de formación pero que tienen interés en superarse académicamente.

3°. Capacitar a los profesores en métodos y técnicas de investigación educativa, específicamente sobre el área de enseñanza del inglés. Hoy en día, parte del perfil del futuro profesor de inglés incluye la investigación. La enseñanza de lenguas extranjeras en todo el mundo es un área del conocimiento humano relativamente nueva si se compara con otras, y aunque ya se han obtenido grandes logros en el desarrollo de su investigación es necesario fomentarla.

Se puede apreciar que en estos Fines (específicamente el segundo) y en los Objetivos generales (primero y tercero) se incluyen puntos no contemplados en el diseño vigente.

Al finalizar el curso, los egresados también podrán alcanzar los siguientes objetivos particulares de acuerdo al contenido de los cursos. Los alumnos serán capaces de:

- Conocer y entender las corrientes principales de la lingüística general y de la psicología educativa que han tenido influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras para determinar la mejor opción que seguirán en su trabajo docente,
- Entender los elementos psicolingüísticos y sociolingüísticos y aplicarlos en la impartición de sus clases.
- Diseñar exámenes de diagnóstico, de colocación y aprovechamiento, calificarlos y analizarlos, modificarlos e interpretar los resultados;
- Seleccionar libros de texto y materiales complementarios de acuerdo a su propia situación de enseñanza-aprendizaje;
- Conocer los principios básicos de la dinámica de grupos para establecer la más adecuada para su situación de enseñanza-aprendizaje,
- Conocer, diseñar y utilizar los auxiliares didácticos adecuados para su situación de enseñanza-aprendizaje,
- Conocer y aplicar estrategias y técnicas en la enseñanza de la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la producción oral y la producción escrita, así como la elaboración y selección de textos y materiales apropiados para la enseñanza de cada una de esas habilidades básicas de la lengua inglesa,
- Conocer el sistema fonológico, acentuación, ritmo y entonación, así como los puntos y maneras de articulación de los fonemas de la lengua inglesa,
- Conocer la diferencia entre competencia lingüística y comunicativa y poder elaborar los objetivos correspondientes,
- Identificar las partes principales de una clase de lengua y evaluar la actuación de un profesor al observar su clase,

- *Planear e impartir eficientemente una clase de lengua inglesa,*
- Conocer y aplicar las técnicas de investigación documental y de campo apropiadas para la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

II. Requisitos de admisión, duración, metodología de enseñanza, programa del curso y contenidos.

III. Características de los materiales de estudio.

Ahora, en este punto se proponen los contenidos, la metodología de enseñanza los requisitos de admisión, la duración y el programa del curso.

Estos componentes conforman el plan curricular y constituyen la esencia misma de este trabajo, pero antes de proponerlos se deben tomar en cuenta de manera muy cuidadosa los dos siguientes factores: Este modelo de curso deberá incorporar: en primer lugar, *las características de los modelos de formación de profesores* adecuados que se presten a solucionar los problemas que enfrenta el profesor de inglés en el país, y en segundo, utilizar aquellas características de los auténticos sistemas abiertos que sean útiles y ventajosas para el tipo de alumno que requiere tomar el curso en el sistema abierto. Por esto, aquí proponemos que, en cuanto al modelo de formación, se desarrolle uno que, sin ser dogmático, contenga las dos siguientes características:

Primero, se debe entender la formación de profesores, tal y como lo afirman los especialistas citados en el capítulo 2, como la serie de actividades que desarrolla el aspirante a docente para acercarse al conocimiento, asimilarlo, transformarlo y

transmitirlo con eficiencia, esto dentro de un proceso que le permita tomar una posición teórica y crítica ante la enseñanza en general y la enseñanza de las lenguas extranjeras en particular; no con fines utilitarios sino con las bases pedagógicas necesarias para continuar un desarrollo profesional sólido, es decir, incluir las características del primer modelo de formación: Tecnología Educativa, Dinámica de Grupos y Pedagogía de Freire; las del segundo modelo, los enfoques: Sociológico y Psicológico Educativo; y las del tercer modelo: la Investigación Educativa.

Segundo, este modelo debe capacitar ampliamente al futuro profesor en la adquisición de las herramientas necesarias para que aprenda a realizar seriamente investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y específicamente de la lengua inglesa. Si bien es cierto que en el capítulo dos de este estudio se mencionaron los problemas que han tenido que enfrentar los profesores al intentar hacer investigación además de su propio trabajo docente, debido principalmente a que los cambios metodológicos en este campo se suceden constantemente, los especialistas educativos no dejan de reconocer que es necesario realizarla si se quiere seguir avanzando en el campo de la enseñanza. Solo a través de la investigación se podrá desarrollar este campo y corresponde al profesor llevarla a la práctica y así cambiar la imagen que tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo. El método que se propone es el llamado investigación-acción que en términos generales es un método basado en la planificación, la acción, la observación y la reflexión, aunque existen diferentes variantes de él. El modelo más apropiado para llevar a cabo las acciones de investigación que aquí se proponen es el llamado "colaborativo de investigación-

acción". Este modelo, el cual por cierto ya se está realizando seriamente en el Departamento de Portugués y el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE-UNAM, permite el desarrollo profesional de profesores e investigadores de lenguas extranjeras a través del análisis y evaluación de la práctica docente y la investigación en este campo (Da Silva, G. H. et.al.1996a:1-18). Este modelo se caracteriza por incluir en sus proyectos de investigación a los actores principales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, a los profesores, a los investigadores y a los administradores y propicia una colaboración estrecha entre todos ellos además, "... plantea la necesidad de enfocar la investigación en los problemas prácticos de la docencia de poner énfasis en el desarrollo profesional y en la necesidad de que la reflexión sobre la práctica sea rigurosa y sistemática, de acuerdo con los métodos de investigación de las ciencias sociales." La estrecha colaboración de los participantes permite, además, que los investigadores apoyen a los profesores no interfiriendo en su trabajo, que los administradores se hagan conscientes de las necesidades de profesores e investigadores y así intenten proveer mejores condiciones para ellos, y que los profesores aprendan nuevas habilidades y conocimientos derivados de la investigación (Da Silva, G. H. et.al.1996b:5). Los alumnos del sistema abierto podrán desarrollar este tipo de investigación en este nueva propuesta de diseño de curso de acuerdo al programa que detallaremos más adelante.

Por otro lado, con relación al modelo de sistema abierto se propone que incluya los principios básicos de la Universidad Abierta Británica que han prevalecido después de más de 25 años de vida de esa universidad, así como de algunas de las características del concepto de Educación a Distancia, estos son:

a) Que esta propuesta de curso esté abierta a los profesores o aspirantes a profesores de inglés con talento e inteligencia que por una razón u otra no hayan podido acceder a la formación de profesores formal, personas que hayan desertado "por fallas en el sistema de educación regular, por desventajas de su medio ambiente, por errores de su propio juicio o por su propia mala suerte" (Ferguson, J. 1975c:19-20);

b) Que esta propuesta de curso cuente con más lugares para su impartición, que se siga realizando en las instalaciones del CELE-UNAM como sede principal pero que se considere su aplicación en cualquier otro espacio donde sea solicitado, lo ideal es llegar a la mayoría de los aspirantes en toda la República; esto no debe interpretarse como que el curso deba ser centralizado en el CELE y que sólo se traslade a su personal docente a diferentes lugares a impartirlo, no, la apertura a más lugares significa también el acceso al curso desde lugares apartados por medio del servicio postal, el moderno correo electrónico o cualquier otro medio posible de este tipo, esto nos lleva a lo siguiente,

c) Que esta propuesta de curso esté abierta a la aceptación de las ideas de la llamada educación a distancia que, como vimos en el capítulo 3, coincide mucho con el concepto de la enseñanza abierta y ambos sistemas incluyen factores tales como la realización del curso sin la presencia física, regular y sistemática de profesores y alumnos en las aulas de un centro utilizando como técnicas didácticas : materiales escritos, apoyos radiofónicos y televisivos, audiocintas y videocintas, conferencias, entrevistas personales y convivencias en lugares preestablecidos a través de los medios de comunicación idóneos para establecer la relación educativa.

Requisitos de admisión y duración del curso

No obstante, a diferencia de los principios básicos de la Universidad Abierta Británica, esta apertura no podrá ser ilimitada en cuanto a la admisión de los aspirantes al curso ya que siempre se tendrán que establecer los requisitos de admisión propios de la profesión. Así, sólo se aceptará a aquellos aspirantes que comprueben tener un conocimiento avanzado del idioma inglés, que tengan cuando menos el nivel de bachillerato o demuestren poseer los conocimientos que tienen los egresados de ese nivel y que prueben tener aptitud para la docencia. Se propone ampliar la apertura que tiene el curso actual, se debe llegar a un número mayor de candidatos y no sólo a aquellos con las características que tiene el tipo de alumno actual, recordemos que hoy en día se rechaza a aquellos candidatos que no tienen cuando menos tres años de experiencia (no se tienen datos sobre cuántos son exactamente pero se sabe que son muchos) dejando fuera a los que requieren formación no sólo actualización. En síntesis, podrán ingresar al curso en sistema abierto todas las personas que demuestren, a través de los exámenes correspondientes lo siguiente: competencia gramatical y comunicativa del inglés a un nivel avanzado, especialmente que sean competentes en la comprensión de lectura y la producción escrita; que posean los conocimientos generales equivalentes al nivel de bachiller y aptitud para la docencia.

Este modelo implica que los alumnos de este curso tendrán que realizar sus estudios necesariamente bajo la supervisión de un profesor-tutor que los guíe en su auto-aprendizaje y los oriente a través del estudio y de la investigación de la

práctica docente dentro de un esquema flexible de tiempo y lugar para alcanzar los objetivos de esta propuesta. Para lograr una mayor apertura es necesario también establecer una mayor flexibilidad en cuanto al tiempo que se concede para llevar a cabo esta propuesta, puede seguirse realizando en los dos semestres actuales como tiempo mínimo pero si el alumno lo requiere podría ampliarse al doble del límite actual, es decir a cuatro semestres, así el alumno podrá estudiar la parte correspondiente a la enseñanza teórica a un ritmo más pausado y demostrar su capacitación a través de la realización de los exámenes, proyectos académicos o exposiciones con los que se le evaluará; la parte práctica también podrá realizarla en ese tiempo pero siempre será necesario demostrar su dominio de las técnicas y habilidades que se requieran. Si así lo solicitara el alumno, este tiempo podría ser mayor a cuatro semestres si las autoridades del curso consideran fundada su petición, y autorizan un tiempo mayor. Pero en ese caso el alumno tendrá que demostrar la actualización de sus conocimientos por medio de los exámenes correspondientes.

Programa del curso, metodología de enseñanza y contenidos

En la planeación educativa existen diferentes tipos de programas o planes de estudio que se derivan del diseño curricular elegido. En el capítulo cinco (5.2) de este trabajo mencionamos que entre los componentes del currículo están el **qué** se estudia, el **cómo** se realiza el estudio y la enseñanza y **cuándo** se presentan los temas. Pues bien, los modelos curriculares más comunes son los que están organizados por materias o por áreas. Sin embargo, estos modelos a

través de los años han venido perdiendo su eficacia ante las nuevas demandas educativas de la sociedad. Entre las críticas más conocidas al modelo curricular organizado por materias están: el hecho de que responde a una concepción mecanicista del aprendizaje humano, trata de separar la vida escolar de los problemas sociales, atomiza y fragmenta el conocimiento. Por otro lado, aunque la organización curricular por áreas ha sido un intento nuevo de reorganización del conocimiento es criticada porque sólo ha derivado en muchos casos en la yuxtaposición de disciplinas.

Existe un modelo curricular organizado por módulos que por sus características, conviene para el tipo de curso que aquí se propone, principalmente porque influye de manera directa en el tipo de experiencias de aprendizaje que se dan en el sistema abierto: el tipo de materiales que se utilizan, el tipo de profesores y la relación que se da entre ellos y los alumnos, la forma de evaluar, etc.

Acerca de este tipo de modelo, la investigadora Margarita Panza afirmó en 1981 que los currículos modulares eran muy recientes ya que su antigüedad promedio era de 7 u 8 años y que existía confusión en cuanto a su definición (1981a :31). Si aceptamos esta afirmación, estaríamos hablando de 1973-4 como la fecha de aparición del sistema modular en nuestro país. Hoy en día, después de más de 20 años de su aplicación en diferentes instituciones educativas, se puede afirmar que su eficacia ha sido exitosa y así lo demuestran casos dentro de la propia UNAM, la UAM y otras instituciones de enseñanza superior en el país. En cuanto a su definición, según Frida Díaz B. *et. al.*, quienes a su vez citan el documento "El plan modular" publicado por el Centro Latinoamericano de

Tecnología Educativa (CLATES) de la Universidad de Baja California de 1976, un módulo es:

... una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales. (c.f. Díaz Barriga, Frida, *et al.* 1990e:121).

En otras palabras, la enseñanza modular, a diferencia de los sistemas por materias o por áreas, es una propuesta de organización del proceso de enseñanza aprendizaje que esencialmente hace que el alumno integre la teoría con la práctica y reflexione sobre los problemas de la realidad que vive.

Asimismo, estas especialistas (c.f. Díaz Barriga, Frida, *et al.* 1990f:111-128), afirman que entre los programas o planes de estudio más comunes están: el lineal, el modular y el mixto. El lineal consiste en un conjunto de asignaturas que se cursan en una serie de ciclos escolares, el modular en un conjunto de módulos también para cursarse en una serie de ciclos escolares y el mixto que se forma por un tronco común que estudian todos los alumnos al principio del curso y luego se dividen en especializaciones, este modelo puede estar formado por asignaturas o módulos. No elegiremos el primero por las críticas señaladas anteriormente, es decir, se puede prestar a reforzar una concepción mecanicista del aprendizaje humano, a establecer una distancia entre la educación y los problemas reales de la sociedad, a fragmentar el conocimiento y a atomizar el aprendizaje (Panzsa, M. 1981b:35). Tampoco utilizaremos el mixto porque su característica principal es la especialización del alumno en alguna área más específica y consideramos que el

profesor de inglés que queremos formar o actualizar debe tener una sólida preparación en todas las áreas que incluye el curso; aunque las condiciones sociales y económicas del país y el mercado de trabajo del profesor de inglés ya requieren especialistas en algunas áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras, la maestría en Lingüística Aplicada los está formando. Aquí se propone el programa modular por las características que lo conforman, mismas que enseguida veremos y ya que está considerado por los especialistas mencionados como una opción que soluciona los problemas del programa lineal y no cae en las especializaciones del mixto.

De acuerdo a estas mismas autoras, las características principales del programa modular son:

1. Con él se pretende romper con el aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad social.
2. Se basa en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en el cual la teoría y la práctica se vinculan.
3. El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras más complejas.
4. Con él se pretende modificar las normas convencionales de conducta que hay entre el profesor y el alumno, por medio del establecimiento de un vínculo que favorezca la transformación, y rompa con las relaciones de dominación y dependencia.
5. Se basa en el desempeño de una práctica profesional identificada y evaluable.

6. Por medio de él se pronuncia contra la fragmentación del conocimiento en favor de la formación interdisciplinaria.

(C.f. Díaz Barriga, Frida, *et al.* 1990g:121).

Estas características del programa modular son tomadas en cuenta puntualmente al desarrollar el curso de formación de profesores en sistema abierto que aquí se presenta.

El programa o plan de estudios del sistema presencial vigente está dividido en catorce "módulos" que en realidad son materias, impartidas cada una por un profesor diferente permiten al alumno organizar sus actividades académicas acudiendo diariamente a las instalaciones del CELE de acuerdo a un horario determinado por la coordinación del curso. Si se analiza este plan de estudios, se notará que los catorce módulos o materias son de dos tipos: las relacionadas con el estudio del lenguaje y las relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, estas últimas, a su vez, se pueden dividir en teóricas y prácticas. Entre las primeras están: (1) Introducción a la Lingüística, (2-3) Aspectos Lingüísticos I y II, (4-5) Socio y Psicolingüística; entre las segundas: Teóricas, (6-7) Técnicas Metodológicas I y II, (8) Comprensión Auditiva, (9) Comprensión de Lectura, (10) Producción Oral, (11) Producción Escrita y (12) Evaluación ; Prácticas, (13) Observación y Planeación de Clase y (14) Práctica de Clase. De acuerdo a este plan, las 14 materias se distribuyen en dos semestres y el alumno debe cursar siete en cada uno de ellos.

El esquema de curso para formar profesores que aquí se presenta es una propuesta que cubre el mismo campo de conocimientos que el plan actual del sistema presencial, pero además incluye una área de investigación en la enseñanza-aprendizaje del inglés. No obstante, las partes del programa del curso y los materiales de estudio están organizados y distribuidos de diferente manera debido a que la metodología de estudio es diferente. El alumno del sistema abierto es esencialmente autodidacta y tiene que llevar a cabo sus estudios en lugares ajenos al salón de clase sin las ventajas que ofrece una organización de horarios, instalaciones, compañeros de clase y profesores que le indiquen cotidianamente lo que debe hacer. Por lo tanto, tiene que descubrir, aprender y manejar una nueva metodología de estudio, es decir, el acercamiento a los materiales de estudio y la comunicación con su tutor serán los medios a través de los cuales desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. También tiene que organizar sus actividades, distribuir su tiempo y determinar sus lugares de estudio para lograr los objetivos.

El método de estudio de los verdaderos sistemas abiertos se caracteriza por lo siguiente : "se fundamenta en el aprendizaje, de ahí que la autoenseñanza se convierta en el principal proceso de formación del estudiante, y a través del cual el estudio individual y el grupal se complementan con los hábitos de estudio y los instrumentos de trabajo." (Sistema Universidad Abierta, folleto de información general, 1994:12) Por lo tanto, la metodología de estudio tiene su base en tres elementos importantes: la tutoría, los materiales de estudio y la evaluación. La tutoría puede ser individual o en grupos reducidos y es la forma de relación que se da entre el profesor y el alumno. Ya sea de manera individual o en grupo, las funciones principales de la tutoría consisten en proporcionar al alumno orientación

con el manejo de los materiales de estudio, aclarar dudas que surjan del estudio individual, ampliar los temas que requiera y desarrollar un ambiente de discusión y análisis en las sesiones correspondientes, en este caso, la tutoría es obligatoria.

III Características de los materiales de estudio

Los materiales de estudio conforman el medio a través del cual el alumno se relaciona con el conocimiento. En los materiales de estudio se presentan los contenidos de aprendizaje y se organizan de manera que el alumno pueda: "... establecer relaciones, asociaciones, y comparaciones, para derivar conclusiones, para realizar procesos de análisis y síntesis, para dar respuesta a problemas, para contrastar sus puntos de vista con otros ... en fin los materiales de estudio contribuyen a que el estudiante reestructure sus esquemas de conocimiento y avance en los procesos de aprendizaje." (Escudero, C. O. 1996:5). La estructura didáctica de los materiales, en nuestro caso, varía de acuerdo al módulo del que se trate, puede ser en forma de antología, guía de estudio, selección de lecturas, textos de auto-aprendizaje, exámenes de auto-comprobación, bibliografía básica comentada y bibliografía complementaria. En términos generales la estructura de los materiales tiene las siguientes características :

- contiene la selección de conocimientos que el alumno debe adquirir al finalizar cada unidad ;
- proporciona la información básica a estudiar para lograr los objetivos propuestos ;

- presenta series de preguntas resaltando los puntos principales del contenido ;
- proporciona ejercicios para reafirmar el aprendizaje ;
- presenta autoevaluaciones con la intención de que el alumno confirme si logró alcanzar los objetivos de aprendizaje ;
- presenta la bibliografía básica y complementaria.

Cuando hablamos de los sistemas abiertos de otros países (capítulo 3), dijimos que la innovación educativa más relevante que había aportado la Universidad Abierta Británica era su forma de trabajar. Esto se debe a que los contenidos académicos de los cursos y la forma en que se imparten siempre están a cargo del mismo grupo de personas. Pues bien, en esta propuesta se considera que se debe conformar un grupo de especialistas que diseñe los materiales de estudio. Este grupo necesariamente tendrá que estar formado por profesores del curso actual, en sistema presencial o abierto, pero deberán tener cuando menos tres años de experiencia docente y poseer amplio conocimiento de los contenidos de cada curso, así como de las características de la enseñanza abierta. Para su elaboración se deberán tomar en cuenta las necesidades del aprendizaje independiente tomando en consideración los siguientes aspectos : el perfil del candidato establecido en el análisis previo anterior, los objetivos generales y particulares, y los contenidos y bibliografía del programa de estudios que a posteriormente detallamos.

Por otro lado, la evaluación de los conocimientos y habilidades es el proceso destinado a determinar el grado en que el alumno alcanza los objetivos trazados en cada área de conocimiento del programa. En el caso que aquí presentamos las evaluaciones son continuas, como lo vimos en los casos de la Universidad Abierta británica y la Educación a Distancia española, con trabajos o proyectos de investigación y con exámenes de autocomprobación al final de cada tema de estudio con clave de respuestas, proyectos y exámenes parciales para ser calificados por el tutor y devueltos al alumno para su retroalimentación y proyectos y exámenes presenciales al finalizar los semestres correspondientes. Los valores de cada evaluación podrán ser determinados por el tutor y su grupo, pero los criterios de aprobación deberán ser establecidos de manera clara por el conjunto total de los tutores y deberán tener el mismo nivel de exigencia que los criterios de aprobación del curso en sistema presencial.

Dadas las características del alumno del sistema abierto y la metodología de estudio, en el presente diseño se proponen el programa o plan de estudios y los materiales de estudio siguientes. El programa consta de cuatro módulos que cubren diferente número de cursos:

MODULO 1

Está compuesto por un conjunto de cursos en los que se ofrece una base teórica sobre el estudio y adquisición del lenguaje y deberán cursarse en el primer semestre.

Objetivos generales: El alumno conocerá y entenderá las corrientes principales de la lingüística general y de la psicología educativa que han tenido influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras; conceptualizará los elementos psicolingüísticos y sociolingüísticos para aplicarlos en la impartición de sus clases; conocerá el sistema fonológico, acentuación, ritmo y entonación, así como los puntos y maneras de articulación de los fonemas de la lengua inglesa.

Cursos:

Introducción al estudio del lenguaje,

Psicolingüística,

Sociolingüística y pragmática,

Principios básicos de Fonología, Semántica, Lexicografía, Análisis del discurso,

Morfología y Sintaxis.

Materiales de estudio: Se determinará un número limitado y representativo de textos relacionados con el estudio de las diferentes corrientes lingüísticas, teorías de adquisición de segundas lenguas (o extranjeras), estudios sociolingüísticos y gramaticales. Estos textos deberán ser actualizados periódicamente con el propósito de diversificar y ampliar su número y así mantener el interés de los alumnos y tutores.

Para cada uno de estos cursos se entregará el siguiente material:

- Los objetivos de cada curso.

- Una guía general con información sobre los temas de cada curso y los entornos económicos, políticos y sociales en los que se dieron.
- Un ensayo crítico sobre cada uno de los textos seleccionados para ubicar al autor dentro de la corriente o teoría a la que pertenece.
- Una lista de lecturas representativas para cada curso.
- Un control de lectura para cada texto (preguntas guía sobre el contenido).
- Una bibliografía complementaria.
- Un modelo de examen para que el alumno conozca con anterioridad las exigencias del curso.

Actividades: En cada lectura, el alumno analizará, relacionará, comparará y evaluará la información contenida en los textos que lea. Deberá contestar las preguntas del control de lectura y elaborar un ensayo crítico sobre una de las lecturas representativas, el tutor las revisará y señalará los errores cometidos para que el alumno mejore su desempeño.

MODULO 2

Este módulo está dedicado al estudio de la enseñanza y aprendizaje del inglés, comprende un grupo de cursos relacionados con la conducción de grupos y el diseño de materiales auxiliares para la enseñanza aprendizaje de esa lengua, deberán cursarse también en el primer semestre, sus objetivos generales son los siguientes:

Objetivos generales: Seleccionar libros de texto y materiales complementarios de acuerdo a su propia situación de enseñanza-aprendizaje; conocer los principios básicos de la dinámica de grupos para establecer la más adecuada para su situación de enseñanza-aprendizaje; conocer, diseñar y utilizar los auxiliares didácticos adecuados para su situación de enseñanza-aprendizaje; conocer y aplicar estrategias y técnicas en la enseñanza de la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la producción oral y la producción escrita, así como la elaboración y selección de textos y materiales apropiados para la enseñanza de cada una de esas habilidades básicas de la lengua inglesa.

Cursos:

Producción oral.

Comprensión auditiva.

Comprensión de lectura.

Producción escrita.

Diseño de materiales didácticos.

Dinámica de grupos.

Materiales de estudio: Se determinará un número limitado y representativo de textos relacionados con la enseñanza de las diferentes habilidades básicas, el diseño de materiales didácticos y la dinámica de grupos. Estos textos deberán ser actualizados periódicamente con el propósito de diversificar y ampliar su número y así mantener el interés de los alumnos y tutores.

Para cada uno de estos cursos se entregará el siguiente material:

- Los objetivo de cada curso.
- Una guía general con información sobre los temas de cada curso y los entornos económicos, políticos y sociales en los que se dieron.
- Un ensayo crítico sobre cada uno de los textos seleccionados para ubicar al autor dentro de la corriente o teoría a la que pertenece.
- Una lista de lecturas representativas para cada curso.
- Un control de lectura para cada texto (preguntas guía sobre el contenido).
- Una bibliografía complementaria.
- Un modelo de examen para que el alumno conozca con anterioridad las exigencias del curso.

Actividades: En cada lectura, el alumno analizará, relacionará, comparará y evaluará la información contenida en los textos que lea. Deberá contestar las preguntas del control de lectura y elaborar un ensayo crítico sobre una de las lecturas representativas, el tutor las revisará y señalará los errores cometidos para que el alumno mejore su desempeño.

MODULO 3

Este módulo está relacionado con el desarrollo de habilidades para la enseñanza del inglés y debe ser cursado en el segundo semestre.

Objetivos generales: Conocer la diferencia entre la estructura gramatical y la parte nocional y funcional de la lengua y poder elaborar los objetivos

correspondientes; identificar las partes principales de una clase de lengua y evaluar la actuación de un profesor al observar su clase; planear e impartir eficientemente una clase de lengua inglesa.

Cursos:

Teorías sobre enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Técnicas prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Observación y planeación de clase.

Práctica de clase.

Materiales de estudio: Se determinará un número limitado y representativo de textos relacionados con la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, la observación, planeación y práctica de clases de inglés. Estos textos deberán ser actualizados periódicamente con el propósito de diversificar y ampliar su número y así mantener el interés de los alumnos y tutores.

Para cada uno de estos cursos se entregará el siguiente material:

- Los objetivos de cada curso.
- Una guía general con información sobre los temas de cada curso y los entornos económicos, políticos y sociales en los que se dieron.
- Un ensayo crítico sobre cada uno de los textos seleccionados para ubicar al autor dentro de la corriente o teoría a la que pertenece.
- Una lista de lecturas representativas para cada curso.

- Un control de lectura para cada texto (preguntas guía sobre el contenido).
- Una bibliografía complementaria.
- Un modelo de examen para que el alumno conozca con anterioridad las exigencias del curso.
- Una lista con los criterios para evaluar la actuación del alumno al dar una clase de inglés.

Actividades: En cada lectura, el alumno analizará, relacionará, comparará y evaluará la información contenida en los textos que lea. Deberá contestar las preguntas del control de lectura y elaborar un ensayo crítico sobre una de las lecturas representativas, el tutor las revisará y señalará los errores cometidos para que el alumno mejore su desempeño. Deberá observar un determinado número de clases impartidas por un profesor experimentado, ya sea del CELE, o de su propia institución y escribirá un reporte por cada observación que realice. Deberá impartir un determinado número de clases a un grupo real de alumnos del propio CELE o de la institución en la que trabaje y, con su tutor, dedicará por lo menos una sesión a analizar y evaluar su actuación.

MODULO 4

Este módulo se relaciona con el estudio de la investigación-acción y la evaluación en la enseñanza aprendizaje del inglés.

Objetivos generales: Diseñar exámenes de diagnóstico, de colocación y aprovechamiento, calificarlos y analizarlos, modificarlos e interpretar los resultados; conocer y aplicar las técnicas de investigación documental y de campo apropiadas para la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cursos:

Métodos y técnicas de investigación en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

Evaluación.

Materiales de estudio: Se determinará un número limitado y representativo de textos relacionados con los métodos y técnicas de la investigación, específicamente con la relacionada a la enseñanza del inglés y con la evaluación. Estos textos deberán ser actualizados periódicamente con el propósito de diversificar y ampliar su número y así mantener el interés de los alumnos y tutores.

Para cada uno de estos cursos se entregará el siguiente material:

- Los objetivo de cada curso.
- Una guía general con información sobre los temas de cada curso y los entornos económicos, políticos y sociales en los que se dieron.
- Un ensayo crítico sobre cada uno de los textos seleccionados para ubicar al autor dentro de la corriente o teoría a la que pertenece.
- Una lista de lecturas representativas para cada curso.
- Un control de lectura para cada texto (preguntas guía sobre el contenido).

- Una bibliografía complementaria.
- Un modelo de examen para que el alumno conozca con anterioridad las exigencias del curso.

Actividades: En cada lectura, el alumno analizará, relacionará, comparará y evaluará la información contenida en los textos que lea. Deberá contestar las preguntas del control de lectura y elaborar un ensayo crítico sobre una de las lecturas representativas, el tutor las revisará y señalará los errores cometidos para que el alumno mejore su desempeño.

Se puede apreciar que el Módulo 1 está formado por cursos teóricos relacionados con el estudio de diferentes conceptos acerca del lenguaje y su aprendizaje; el Módulo 2 incluye cursos teórico prácticos acerca de la enseñanza de las habilidades básicas del inglés, la elaboración de los materiales auxiliares para su enseñanza y el manejo de grupos; el Módulo 3 incorpora cursos teórico prácticos sobre la enseñanza y la práctica del idioma en cuestión y, por último, el Módulo 4 contiene cursos relacionados con la investigación de la docencia y el aprendizaje del inglés así como su evaluación.

Podemos concluir que el alumno del sistema abierto tendrá que aprobar un total de dieciséis cursos, diez en el primer semestre y seis durante el segundo, a diferencia del sistema presencial donde sólo tiene que aprobar 14. Esto se debe a la inclusión del curso de investigación en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés y, principalmente, a que los cursos se han agrupado en módulos

homogéneos por áreas de conocimiento que facilitan el auto-aprendizaje del alumno.

Ahora bien, los contenidos básicos que se proponen para cada uno de los cursos son los siguientes:

1.- Introducción al estudio del lenguaje.

- a) Principales corrientes lingüísticas y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.
- b) Conceptos básicos: lenguaje, lengua, habla; el signo lingüístico, significante y significado, arbitrariedad; paradigma y sintagma; competencia y actuación.

2.- Psicolingüística.

- a) Teorías generales de aprendizaje.
- b) Aprendizaje de la lengua materna.
- c) Adquisición de segunda lengua y lengua extranjera.
- d) Comportamiento verbal.

3.- Sociolingüística y pragmática.

- a) Conceptos básicos de sociolingüística.
- b) Factores sociales que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c) Variaciones de las lenguas y los códigos.
- d) Aplicaciones de la sociolingüística en la enseñanza de una segunda y lengua extranjera.

4.- Principios básicos de Semántica, Lexicología, Fonología, Morfología y Sintaxis.

- a) Conceptos básicos de Semántica y su relación con la enseñanza del inglés.
- b) Conceptos básicos de Lexicología y su relación con la enseñanza de la lengua inglesa.
- c) Conceptos básicos de Fonología de L1 y L2, y su relación con la enseñanza de la lengua inglesa.
- d) Conceptos básicos del Análisis del discurso Morfología y Sintaxis.
- e) Diseño de actividades y ejercicios para cada una de las áreas anteriores.
- f) Diseño de materiales para cada una de las áreas anteriores.

5.- Producción oral.

- a) El enfoque comunicativo.
- b) Análisis y diseño de materiales.
- c) Adecuación y explotación de materiales.
- d) El rol del profesor.
- e) Corrección de errores.
- f) Actividades controladas y libres.
- g) Predicción de problemas.
- h) Trabajo individual, en pares, equipos y del grupo en su totalidad.
- i) Integración de la producción oral con las demás habilidades.

6. - Comprensión auditiva.

- a) Estrategias de comprensión auditiva que utilizan los nativo-hablantes.

- b) Extracción de información global y específica en textos auditivos auténticos.
- c) Estrategias para la enseñanza de comprensión auditiva, Pre-audición, audición, post-audición.
- d) Análisis y diseño de ejercicios y materiales.
- e) Adecuación y explotación de materiales.
- f) El uso de equipo para la comprensión auditiva: la grabadora, el laboratorio de lenguas y los nuevos sistemas de auto-acceso.
- g) Integración de la comprensión auditiva con las demás habilidades.

7.- Comprensión de lectura.

- a) Estrategias de lectura en lengua materna y en lenguas extranjeras.
- b) Extracción de información global y específica en textos escritos auténticos.
- c) Adecuación y explotación de textos.
- d) Análisis y selección de textos y ejercicios.
- e) Integración de la comprensión de lectura con las demás habilidades.

8.- Producción escrita.

- a) Definiciones de escritura.
- b) Estrategias de redacción.
- c) Diseño de materiales de redacción.
- d) Integración de la producción escrita con las demás habilidades.

9.- Diseño y uso de materiales didácticos y equipo.

- a) Importancia didáctica.

- b) Materiales auténticos.
- c) Sistema de archivo.
- d) Ficha pedagógica.
- e) Uso del pizarrón, recortes, dibujos, carteles, fotos, etc.
- f) Uso de equipo especial (video, filmínas, retroproyector sistemas de auto-acceso, etc.).
- g) Diseño de actividades y ejercicios.

10.- Dinámica de grupos.

- a) Sesión de integración.
- b) Conceptos de Dinámica de grupos.
- c) La Dinámica de grupos aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

11.- Teorías sobre enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras.

- a) Teorías del aprendizaje en general y de segunda lengua y lenguas extranjeras en particular.
- b) Enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de segunda y lenguas extranjeras con especial énfasis en el enfoque comunicativo.
- c) Redacción de objetivos comunicativos y lingüísticos.
- d) Estructura de las clases de lenguas extranjeras.
- e) Análisis de errores.
- f) Nociones y funciones.

12.- Técnicas prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

- a) Actividades comunicativas.
- b) Uso pedagógico de canciones.
- c) Integración de habilidades.
- d) Cultura y enseñanza de lenguas.
- e) Enseñanza basada en tareas.
- f) Enseñanza de vocabulario.
- g) El uso de medios y equipo electrónico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

13.- Observación y planeación de clase.

- a) Propósitos de la observación.
- b) Interacción en el salón de clase: el rol del profesor y del alumno, distribución de la atención del profesor, participación del alumno, trabajo del total del grupo, en grupos pequeños, parejas, tríos, etc., instrucciones, explicaciones y aclaraciones.
- c) Análisis y elaboración de formatos para la planeación de clases.

14.- Práctica de clase.

- a) Elaboración de planes de clase.
- b) Práctica de clase con grupos reales.
- c) Sesiones de retroalimentación posteriores a la práctica.

15.- Teorías, métodos y técnicas de investigación en lenguas extranjeras.

- a) Investigación documental y de campo relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras del campo de las Ciencias Sociales.
- b) La investigación documental y de campo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

16.- Evaluación.

- a) Tipos de evaluación.
- b) Evaluación de cada una de las habilidades de la lengua inglesa.
- c) Tipos de reactivos.
- d) Análisis de reactivos.
- e) Medidas de tendencia central y de dispersión.

IV. Lecturas básicas.

Las lecturas tienen que ser variadas y de fácil acceso para el alumno. Así se deberán programar lecturas básicas y otras que permitan al alumno profundizar en el área que le interese pero en ambos casos deberán tener las cualidades necesarias para que el alumno pueda cumplir con los objetivos del curso. A continuación presentamos una serie de lecturas para todos los cursos que, desde luego, se ofrecen a manera de sugerencia, principalmente porque están disponibles en la biblioteca del CELE y han sido utilizadas con buenos resultados por los profesores del curso presencial por un tiempo razonable.

- **Introducción al estudio del lenguaje**

Lectura 1. Avila, Raúl. (1977). *La Lengua y los Hablantes*. México: Ed. Trillas.

Lectura 2. Fromkin, Victoria (1988). *An introduction to language*. Fort Worth : Harcourt Brace Jovanovich.

Lectura 3. Smith, Neil (1983). *La Lingüística Moderna: los Resultados de la Revolución de Chomsky*. Barcelona : Anagrama.

Lectura 4. Corder, S. P.(1975). "Lingüística Aplicada y Enseñanza del Lenguaje". En *Antología de Temas de Lingüística*. México: UNAM. pp. 169 a 193.

Lectura 5. Widdowson, H.G. (1996). *Linguistics*. Oxford : OUP.

- **Psicolingüística**

Lectura 1. Da Silva Gomes, H. (1995). "El Comportamiento Verbal". En *Materiales de Psicolingüística*. México: CELE-UNAM.

Lectura 2. Da Silva Gomes, H. (1995). "Las Teorías del Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas". En *Materiales de Psicolingüística*. México: CELE-UNAM.

Lectura 3. Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Nueva York: OUP. Caps. 1,3,4,5 y 7.

Lectura 4. Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. OUP. Introducción y caps. 1 y 10.

- **Producción Oral**

Lectura 1: Brown, G. (1977) "The need to teach the comprehension of spoken English". En *Listening to Spoken English*. Londres: Longman, cap. 1, pp. 1-12.

Lectura 2: Haycraft, J. (1978). "Speaking Practice", En *An Introduction to English Language Teaching*. Londres: Longman. cap.8.

Lectura 3: Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. Londres: Longman, caps.8 y 10.

- **Comprensión Auditiva**

Lectura 1: Ormsby, D. y Wells, (1989). "Selección de Materiales Grabados", "Lista y Desarrollo de Estrategias". Fotocopia, Materiales especializados en la Biblioteca del CELE.

Lectura 2: Brown, G. y Yule, G.(1983). *Teaching the Spoken Language*. CUP. cap. 3 pp. 54-74.

Lectura 3: Jenkins, D. (1989). "Phases". Fotocopia, Materiales especializados en la Biblioteca de CELE.

Lectura 4: Allen, E. y Valette, R.(1972) "Listening Comprehension", en *Modern Language Classroom Techniques*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. cap.8, pp. 137-59.

Lectura 5: Rivers, W. (1983). *Teaching Foreign Language Skills*. University Chicago Press, cap, 6 pp. 135-57.

- **Principios Básicos de Semántica, Léxico y Fonología**

Lectura 1. Prator, Clifford. (1967). *Manual of American English Pronunciation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. Cap. 1 y 7.

Lectura 2. Ladefoged, P. (1975). *A Course in Phonetics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich. Cap. 1 al 5.

Lectura 3. Van, Ek Ja. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Gran Bretaña: Longman Group Ltd. pp. 14-15 y 37 a 42.

Lectura 4. Berruto, G. (1976). *La Semántica*. Boloña: Zanichelli: Nva. Imágen (1979).

Lectura 5. Galisson, R. (1979). *Lexicología y enseñanza de lenguas*. París: Hachette.

• Sociolingüística y Pragmática

Lectura 1. Criper, C. y Widdowson, H.G. (1975). "Sociolinguistics and Language Learning" en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 2. OUP. pp. 155 a 217.

Lectura 2. Avila, Raúl. (1977). Ob. cit. Caps. 4, 7 y 8.

Lectura 3. Brown, Gillian. (1977). "The need to teach the comprehension of spoken English". En *Listening to Spoken English*. Gran Bretaña: Longman. pp. 1 a 11.

Lectura 4. Corder, Pit. (1973). "The Variability of Language". En *Introducing Applied Linguistics*. Nueva York: Penguin Books. Cap. 3.

• Dinámica de Grupos

Lectura 1. De Lella Allevato, Cayetano. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario". En *Perfiles Educativos* N°. 2, octubre-diciembre de 1978. pp. 45-51.

Lectura 2. Zarzar, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En *Perfiles Educativos* N°. 9, julio-septiembre de 1980, pp. 14-36.

Lectura 3. _____. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo". En *Perfiles Educativos*. Nueva Epoca, N°. 1, abril-junio de 1983, pp. 34-46.

• Enfoques, Métodos y Técnicas en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Lectura 1. Vercamer, M. (comp.) (1989). "Esquema sobre las relaciones entre el hombre y el conocimiento", material compilado para este módulo. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 2. Not, Louis. (1983). *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: FCE. Introducción.

Lectura 3. Bigge, Morris. Reimpresión (1986). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas. Cap. 1.

Lectura 4. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques & Principles in Language Teaching*. OUP.

Lectura 5. Curcó, Carmen. (Comp.) (1989). "Síntesis de las Características Principales de los Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras". Material para el Módulo Técnicas. Metodológicas. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 6. Hammed el Nil el Fadil. (1985). "Defining learning objectives for ELT". En *ELT JOURNAL*, April 1985.

Lectura 7. Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. OUP. caps. 19 y 20.

Lectura 8: Shaw, A. (1983). "Las Fases en la Enseñanza de Lenguas". Material especializado para este módulo, Fotocopia en la Biblioteca del CELE..

- **Métodos y técnicas de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Lectura 1. Rojas, S. R. (1977). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.

Lectura 2. Hatch, E. y Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. Londres: Newbury house.

- **Observación y planeación de clase**

Lectura 1. Cross, David. (1988). "Observation and Teacher Evaluation". En *FORUM*, Oct. 1988. pp. 30 a 32.

Lectura 2. Hashim, Husain. (1990). "Planning the English Language Lesson". En *FORUM*, Oct. 1990. pp. 32 a 34.

Lectura 3. Ngonwiku, Joseph. (1990). "The Need and Format for Planning English Language Lessons". En *FORUM*, Jul. 1990. pp. 39-40.

Lectura 4. Hildreth, Ann. (1981). "El Plan de Clase". Material Especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

- **Comprensión de Lectura**

Lectura 1. Fraida, Dubin, (1980). "What every teacher should know about reading". *TESOL Quarterly*, 14, 3 pp.353-63.

Lectura 2. Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*, pp. 1-12. CUP.

Lectura 3. Grabe, W. (1985). "The transition from theory to practice in teaching reading". Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 4. Adaptación de Cooper y Petrosky, (1975). Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

- **Producción escrita**

Lectura 1. Byrne, D.P. (1979). *Teaching Writing Skills*. Longman. Cap. 1, pp. 1 a 32.

Lectura 2. Johnson, Keith.(1981). "Writing". En *Communication in the Classroom*. Longman, pp. 93 a 107.

Lectura 3. Raimes, Ann.(1983). "Techniques in Teaching Writing2. New York OUP. Introduction, caps. 2 & 6.

- **Técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras**

Lectura 1: Widdowson, H.G.(1979). "Notional syllabuses". En *Explorations in Applied Linguistics*. OUP. cap. 19.

Lectura 2: _____ "The communicative approach and its applications". En *Explorations in Applied Linguistics*. OUP. cap. 20.

Lectura 3: Shaw, A. "Las Fases en la Enseñanza de Lenguas". Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 4: Hubbard, P.(1983) "Planning and Preparation". En *A Training Course for TEFL*. OUP. cap. 5.

Lectura 5: Sheldon, L. "Evaluating ELT Textbooks and Materials". *ELT Journal* vol. 42/4 October 1988. OUP.

Lectura 6: Shaw, A.(1982). "Tratamiento de Errores". Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 7: Ehnis, E.(1990). "Análisis de Errores". Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 8: Maclennan, S. (1987). "Integrating lesson planning and class management", *ELT Journal* vol. 41/3 July 1987. OUP.

Lectura 9: Ehnis, E. (1990). "Tipología de Ejercicios", Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

- **Principios Básicos de Análisis del Discurso, Morfología y Sintaxis**

Lectura 1. Gardner, R. "Discourse Analysis: Implications for Language Teaching with Particular Reference to Casual Conversation". Material especializado. Fotocopia en la Biblioteca del CELE.

Lectura 2. Gleason, J. (1971). *Introducción a la Lingüística Descriptiva*. Madrid: Gredos

Lectura 3. Hockett, Ch. F. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.

- **Evaluación**

Lectura 1: Castañeda, S. (1987). "La evaluación: algunas consideraciones teóricas", *Tesis Licenciatura*, cap.III.

Lectura 2: Heaton, J.B. (1975). "Introduction to Language Testing". En *Writing English Language Tests*. Longman, pp.1-9.

Lectura 3: Harris, D. (1969). "Characteristics of a Good Test". En *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill.pp.13- 23.

Lectura 4: Heaton, J.B. (1975). "Objective Testing" y "Multiple Choice Items General". En *Writing English Language Tests*. Longman,. pp. 14-26.

Lectura 5: Harris, D. (1969). "Constructing the Test". pp.94-120; "Computing some basic test statistics". En *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill. pp. 135-46.

- **Diseño de materiales Didácticos**

Lectura 1. Wiman, R. (1973). *Material Didáctico: ideas para su desarrollo*. México: Ed. Trillas.

Lectura 2. Olalde Careaga, I. et al. (1991). *Los Materiales Didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: De. Trillas.

Lectura 3. *Materials for teaching English to speakers of other languages*. Londres: British Concil English Teaching Information Centre. 1978

Lectura 4. Shea McQuade, M.J. (1988). *Un modelo para la elaboración de materiales de comprensión auditiva para estudiantes de educación superior. Tesis para la Maestría en Lingüística Aplicada*. México: UNAM-CCH-UACPyP.

- **Práctica de Clase**

Para este curso no se sugiere bibliografía ya que se trata de un curso práctico para el cual los alumnos ya habrán leído la parte teórica en todos los otros en general y específicamente en los cursos de: Teorías sobre enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras, en el de Técnicas prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras y en el de Observación y planeación de clase. Sin embargo, deberá prepararse un manual que permita establecer criterios para

calificar el desempeño del alumno, este manual debe incluir un puntaje detallado para cada actividad que realice el alumno al impartir una clase de inglés.

Es oportuno aclarar que esta sugerencia de lecturas es considerada como básica, debe ser actualizada constantemente e incrementada de acuerdo a las características del alumnado y a las condiciones en que se imparta el curso.

V. Recursos humanos y materiales.

Personal

El personal necesario para llevar a cabo el curso en sistema abierto deberá estar compuesto por un grupo de personas como el que sigue, de preferencia con estudios de maestría en Lingüística Aplicada (pero no necesariamente): profesores-tutores, investigadores en lenguas extranjeras, diseñadores de materiales para la enseñanza específica del idioma inglés, dadas la importancia de sus actividades así como el número de ellas, se sugiere que todos tengan nombramientos de tiempo completo, y apoyo secretarial para el trabajo administrativo. Su número deberá ser reducido al inicio del diseño y se aumentará según se incremente la demanda por el curso.

Actividades

Las labores más importantes que tendrán que realizar consisten en establecer un programa de actualización y capacitación de tutores tanto para

aquellos que están en la actualidad en activo como para los nuevos prospectos.; en diseñar los materiales de estudio y de evaluación, específicamente para el sistema abierto, y establecer un sistema completo de tutorías a distancia para llegar a otras poblaciones de aspirantes en otros lugares de la república. Este mismo equipo deberá revisar y actualizar esos materiales (sus contenidos y formatos), periódicamente y garantizar su continuidad y pertinencia.

Recursos materiales

Con relación a los recursos materiales se sugiere que se amplien las posibilidades de uso de las instalaciones del CELE tanto en los períodos de clases, como en los intersemestrales, interanuales y de vacaciones; facilitar a los tutores el equipo necesario para impartir los cursos donde sean requeridos y llegar a un número mayor de alumnos especialmente de otras regiones del país, es decir, buscar los medios financieros para la obtención e instalación de equipos modernos de comunicación como el fax, la computadora y el acceso a las conferencias vía satélite en una oficina exclusiva para apoyar la impartición de los cursos a distancia. Sin olvidar el tradicional sistema postal para hacer llegar el curso a lugares donde sólo exista esa posibilidad o donde así lo prefieran.

Organización Académico-Administrativa

Finalmente, es necesario reglamentar las nuevas condiciones académico-administrativas para su mejor funcionamiento, por esto se deberá organizar una estructura de gobierno para que reglamente las nuevas condiciones académicas y administrativas del curso y busque los apoyos financieros necesarios para su

inicio, desarrollo y sostenimiento. Esta estructura necesita tener la mayor representatividad posible, esto es, debe formarse con representantes de los profesores-tutores, de los investigadores, de los diseñadores, del personal administrativo, el coordinador del curso para ambos sistemas, el o la secretaria académica y el director o directora del propio CELE.

6.2.3 La aplicación curricular

Hoy en día, es factible instrumentar en el CELE este diseño de curso. Los fines y los objetivos educativos del curso arriba descritos se pueden alcanzar en los tiempos y condiciones sugeridos, así como el establecimiento de los requisitos de admisión, la duración, la metodología de enseñanza, el programa del curso, y los contenidos. Sin duda que el desarrollo de los materiales de estudio sería una labor ardua y complicada pero no imposible, muchas facultades y escuelas ya lo han logrado con éxito en los niveles de licenciatura. Los recursos humanos y materiales antes descritos se pueden obtener (varios de ellos de hecho ya existen), las condiciones académicas y administrativas se prestan para su realización y la carga económica para su establecimiento no sería onerosa pues con el cobro de cuotas de inscripción y materiales se puede contribuir a costear los gastos de impresión, de envíos postales y de transmisiones electrónicas.

6.2.4 La evaluación del diseño

Por último, se considera que este modelo no debe permanecer como ha sido diseñado ya que, debido a que se planeó respondiendo a necesidades cambiantes y enfocado a una disciplina siempre en avance, se hace necesario continuar adecuándolo para que siga siendo útil. Por lo tanto, es necesario evaluar continuamente sus posibles logros y fallas. Dadas las características de este diseño de curso, se propone que el equipo de especialistas arriba descrito, se encargue de la evaluación continua del curso. Esto significa que ese equipo desarrolle un conjunto de medidas que permitan en todo momento evaluar el diseño mismo y así poder, en caso necesario, hacer los cambios necesarios oportunamente. Se pretende que sea un proceso de evaluación objetivo y continuo que analice el desarrollo del modelo propuesto para adecuarlo si es necesario.

Esta evaluación consistirá en la revisión constante de los fines, los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza y el programa. Para esto es necesario establecer un conjunto de normas o criterios que sirvan de base para concluir juicios y tomar decisiones. Los criterios que se encontraron más adecuados para esta evaluación interna son los siguientes: La Congruencia, la Viabilidad, la Continuidad, la Integración y la Vigencia del modelo de curso propuesto . (Díaz Barriga, Frida, *et al.* 1990h:145).

En la congruencia del diseño del curso se evaluará el equilibrio que debe existir entre los objetivos y los fines que se propusieron al diseñar el modelo de curso; se trata de descubrir si hubo errores de omisión, consideraciones parciales, erróneas o contradictorias. La viabilidad del diseño será observar los recursos

humanos existentes y los materiales para determinar, por ejemplo, si las aulas, laboratorios, medios audiovisuales, textos, etc. son o no útiles para los profesores y alumnos y si se justifican en cuanto a costos. Con la evaluación de la continuidad y la integración del diseño se intentará determinar la relación entre los objetivos de los módulos con los períodos semestrales en que se imparten, después se establecerá su interrelación con los fines y los objetivos generales. Por último, la vigencia consistirá en valorar la actualidad del diseño en relación con los fundamentos que le sirvieron de base.

Esta evaluación podría complementarse con estudios sobre la deserción, la aprobación y reprobación del alumnado por semestre, por módulo y por los resultados del examen de admisión.

Por último, será importante llevar a cabo un estudio sobre la actuación de los egresados del curso. a) Saber qué hacen realmente los egresados, si les resultó o no útil el curso a ellos y a sus empleadores y a sus alumnos. b) Investigar sus características de empleo, subempleo y desempleo y c) Averiguar si el desempeño de los egresados resuelve las necesidades sociales para las que fue formado. Así se podrán delimitar los elementos que se deben sustituir o modificar y de ahí se podrá elaborar un plan de reestructuración del diseño del curso. Los medios que se pueden utilizar son: cuestionarios, entrevistas, análisis documental, instrumentos de observación.

CONCLUSIONES

Esta propuesta de diseño no debe ser considerada como un trabajo acabado, sin embargo, los diferentes puntos en ella tratados permiten llegar a varias conclusiones.

La formación de profesores universitarios y específicamente la de profesores de lenguas extranjeras es un campo que apenas ha empezado a desarrollarse, pero la formación de estos últimos en sistemas abiertos se puede considerar casi virgen, es necesario que estimulemos muchos más trabajos de investigación sobre este tipo de formación de profesores en enseñanza abierta.

Por otro lado, hoy más que nunca en los contextos geográfico, político, social y económico de nuestro país, el aprendizaje de la lengua inglesa ha dejado de ser una mera actividad cultural para convertirse en una herramienta útil para el desarrollo profesional de cualquier universitario, además mucha gente de otros sectores sociales requiere el aprendizaje de esa lengua, por lo tanto, en el campo de la Lingüística Aplicada es importante continuar con la investigación en diseño de cursos de formación de profesores de inglés en sistemas tradicionales, pero debido a sus grandes ventajas, debemos desarrollar más los sistemas abiertos y a distancia. Sin embargo, si bien es necesario formar profesores de inglés, también es cierto que esa formación necesita evolucionar a niveles de mayor rigor

académico para lograr un mayor reconocimiento social de la profesión, evitar a toda costa que se siga dando la improvisación en este campo y se consolide una digna profesionalización.

La población mundial es cada día mayor y la demanda de educación ya no logra ser satisfecha por los sistemas educativos tradicionales, por lo tanto, los sistemas abiertos deben seguir siendo impulsados, sobre todo ahora que los avances tecnológicos propician su desarrollo. Por medio de este tipo de enseñanza se puede llegar a un número mucho mayor de alumnos de todas las edades y de todas las latitudes.

En este trabajo quedó demostrado que el curso de formación de profesores de inglés en sistema abierto que se imparte actualmente en el CELE-UNAM es un curso que contribuye en gran medida a solucionar la demanda de profesores de ese tipo. Sin embargo, también se demostró que la manera en que se viene impartiendo no es la más idónea para un sistema abierto, esto significa que debe ser modificado, ya sea por un modelo como el aquí sugerido o por algún otro, pero con la caracterología propia de los sistemas abiertos.

Por todo el análisis de la situación actual del curso y los datos obtenidos en la elaboración de este trabajo, se considera que esta propuesta es congruente, viable y vigente por el momento; no obstante, no se descarta la posibilidad de que otras propuestas también lo sean. Se espera que la presente despierte algún interés y pueda así contribuir en algo a modificar el curso en cuestión, si no inmediatamente, en un futuro cercano.

ANEXO A

Programa 1984/85

A continuación se presenta el programa actual de Formación de Profesores.

Areas : Alemán
Francés
Inglés
Italiano
Portugués

Contenidos Básicos de los Módulos

- **Psicopedagogía, Pedagogía y Psicolingüística**

Tronco común y algunos talleres de discusión, tanto de las conferencias dadas, como de los materiales de lectura.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno deberá ser capaz de discutir el proceso de aprendizaje en general y específicamente, y el aprendizaje verbal (L1 y L2) según las teorías de estímulo-respuesta cognoscitiva.

Al finalizar el módulo el alumno estará sensibilizado para identificar las posiciones pedagógicas (enfoques y metodologías) en general y, específicamente en la enseñanza de L2 que se relaciona más directamente con las teorías de estímulo-respuesta y cognoscitiva.

Al finalizar el módulo el alumno estará sensibilizado para tomar decisiones sobre la orientación (estímulo-respuesta, cognoscitiva) que seguirá en su trabajo docente, y será capaz de discutir y exponer las razones que lo inclinen por una u otra orientación, o por una posición ecléctica.

Al finalizar el módulo el alumno deberá conocer y evaluar las variables más relevantes que intervienen en el aprendizaje en general y en particular, en el aprendizaje de L2. En base a lo anterior, deberá explicar las decisiones pedagógicas relacionadas con esas variables.

Contenidos básicos

Psicopedagogía y psicolingüística

- a) Introducción a la Psicología.
- b) Teorías Contemporáneas del Aprendizaje.
- c) El Aprendizaje del Lenguaje.
- d) La Psicología del Aprendizaje.
- e) Psicología Educativa.
- f) Factores Cognoscitivos en el Aprendizaje.

• Técnicas Metodológicas

Sesiones introductorias en tronco común seguidas de varios talleres de trabajo por lengua de especialidad. En dichos talleres se trabajará con micro-enseñanza, grabaciones de video y textos para discusión.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno conocerá diferentes técnicas empleadas en diversas metodologías para la enseñanza de una L2, y podrá seleccionar las más convenientes para su situación de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar el módulo el alumno podrá formular objetivos comunicativos y lingüísticos.

Contenidos Básicos

- a) Objetivos comunicativos, lingüísticos, estrategias.
- b) Interrelación de los objetivos mencionados en el inciso a).
- c) La conceptualización en el aprendizaje de una L2
- d) Objetivos y técnicas para el tratamiento del error
- e) El papel del maestro y el alumno con relación a varios tipos de actividades y objetivos.
- f) Fases y elementos de la enseñanza
 - f.1) Conceptualización
 - f.2) Organización para la presentación de puntos de enseñanza
 - f.3) Práctica controlada
 - f.4) Aplicación libre
 - f.5) *Evaluación directa e indirecta*
 - f.6) Demostraciones de varias técnicas de enseñanza por medio de clases filmadas
- g) Enumeración de los rasgos principales de las metodologías más significativas en la enseñanza de L2.
 - g.1) Audio-lingual
 - g.2) Audio-visual
 - g.3) Estructura-situacional
 - g.4) Enfoques comunicativos
- h) Relación de las metodologías mencionadas en el inciso g) con las corrientes conductistas y cognoscitivas de la psicología.

- **Dinámica de grupos**

1ª. Parte.- Sesiones de integración en tronco común.

Objetivos:

El alumno será capaz de reconocer algunos fundamentos de la Dinámica de Grupos.

El alumno de las diferentes áreas de especialidad se integrará por medio de la participación en algunas dinámicas.

2ª. Parte.- Dos sesiones de tronco común seguidas de talleres de elaboración y actuación de diversas dinámicas.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno conocerá diversas dinámicas de grupo y podrá aplicarlas de acuerdo con sus objetivos de clase.

Contenidos básicos para la 1ª y 2ª Partes

Sesiones de Integración

- a) Dinámica de comunicación.
- b) Clase shock.
- c) Dinámica de supervivencia.

¿Qué es dinámica de grupos?

¿Qué es dinámica de grupos aplicada a la enseñanza de idiomas?

¿Qué es un grupo?

Dinámica : Lluvia de ideas.

Aspectos a considerar en la dinámica de grupos:

- a) Ambiente físico.
- b) Reducción de la intimidación.
- c) Liderazgo distribuido.
- d) Formulación explícita de los objetivos.
- e) Flexibilidad en el programa.
- f) Consenso.
- g) *Comprensión del proceso.*
- h) Evaluación continua.
- i) Dinámica corporal.

Este módulo se integra a Técnicas Metodológicas.

- **Auxiliares didácticos**

Sesiones introductorias de un tema en tronco común, seguidas de talleres de elaboración de auxiliares didácticos y discusión sobre explotación de los mismos.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno conocerá diversas posibilidades de elaboración, uso y manejo de auxiliares didácticos.

Al finalizar el módulo el alumno deberá elaborar sus propios materiales y aplicarlos a una situación de enseñanza-aprendizaje.

Al finalizar el módulo el alumno deberá formular fichas pedagógicas para cada auxiliar didáctico que pretenda utilizar.

Contenidos básicos

- a) Introducción al módulo.
- b) Uso de pizarrón.
- c) Sistema de archivo y uso de rectores.
 - c.1) Tipos de tarjetas.
 - c.2) Tipos de ejercicios.
- d) Recorte y dibujos.
 - d.1) Archivo personal.
 - d.2) Diseño de una actividad.
- e) Materiales auténticos (gráficas, objetivos, caricaturas, timbres, tarjetas postales).
 - e.1) Explotación.

- e.2) Importancia didáctica.
- e.3) Diaporama.
- f) Materiales auténticos, recortes y dibujos.
 - f.1) Ficha pedagógica y su uso.
- g) Uso de equipo especial (video, filminas)
 - g.1) Manejo.
 - g.2) Importancia didáctica.
- h) Retroproyector.
 - h.1) Funcionamiento.
 - h.2) Importancia didáctica.
- i) Retroproyector.
 - i.1) Manejo.
 - i.2) Diseño de una actividad.
- j) Juegos y ficha pedagógica de los mismos.
- k) Pedagogía de la imagen.

Este módulo se integra a Producción Oral, Producción Escrita, Comprensión de Lectura, Comprensión Auditiva.

- **Comprensión de Lectura**

Sesiones de introducción en tronco común, seguidas de talleres de discusión de las mismas. Observaciones de clases de Comprensión de Lectura, seguidas de talleres de discusión de las mismas.

Objetivos:

El alumno conocerá y aplicará las estrategias de la lectura.

El alumno seleccionará textos adecuados a sus objetivos y los explotará por medio de diferentes tareas y/o ejercicios.

El alumno se sensibilizará a las diferencias existentes entre el papel de un profesor en una clase general de lengua y el papel del profesor en una clase de comprensión de lectura.

Contenidos básicos

Introducción

- a) El modelo psicolingüístico de la lectura.
- b) Estrategias de lectura (I)
- c) Estrategias de lectura (II)
- d) Talleres sobre estrategias de lectura (I)
- e) Talleres sobre estrategias de lectura (II)
- f) Selección y explotación de textos.
- g) Talleres sobre selección y explotación de textos
- h) Impartición de la clase. El papel del maestro en una clase de comprensión de lectura.

- **Producción oral**

Talleres por especialidad para introducción de temas, elaboración de materiales y crítica de los mismo.

Objetivos:

El alumno podrá criticar materiales publicados para ejercicios, de controlados a comunicativos, y tomar decisiones respecto a ellos.

El alumno diseñará materiales complementarios que proporcionen la producción oral.

El alumno explotará documentos auténticos para actividades de producción oral.

Contenidos básicos, 1ª. Parte

- a) Objetivos.
- b) *Plan de trabajo.*
- c) El enfoque comunicativo.
- d) Semiología de la imagen (recortes / pizarrón / retroproyector).
- e) Tipología de ejercicios para actividades controladas.
- f) Análisis de materiales comunicativos y no comunicativos.

- g) Equipo básico para diseñar.
- h) Acumulación y almacenaje de materiales.
- i) Objetivos globales.
- j) Explotación de materiales (recortes / pizarrón / retroproyector).
- k) Tipología de ejercicios para actividades semicontroladas.
- l) Corrección de errores.
- m) Objetivos globales y específicos.
- n) Representación y discusión de materiales (recortes / pizarrón / retroproyector).
- ñ) Tipología de ejercicios para actividades libres.
- o) Predicción de problemas.
- p) Rol del maestro (la ficha pedagógica).
- q) La importancia de las instrucciones.
- r) Comprobación del funcionamiento de los materiales.

Contenidos básicos, 2ª. Parte

- a) Análisis pedagógico.
- b) Adecuación del material a los objetivos.
- c) Las instrucciones tanto para el maestro en el procedimiento como para los alumnos en las actividades.
- d) Aplicación de las técnicas de dinámica.
- e) Trabajo en pares y en equipos.
- f) El rol del maestro (corrección de errores).
- g) Aplicación de las técnicas de dinámica.

- h) Interacción del grupo en su totalidad.
- i) Importancia del auxiliar como apoyo para la producción oral.
- j) Importancia de la integración de las habilidades.
- k) Importancia como apoyo.
- l) Diferentes usos.

- **Comprensión auditiva**

Talleres por especialidad para introducción de temas, elaboración de materiales y crítica de los mismos.

Objetivos:

El alumno podrá criticar textos publicados de comprensión auditiva.

El alumno podrá seleccionar los textos que mejor se presten a sus objetivos y adaptarlos a sus situación de enseñanza-aprendizaje.

El alumno manejará el equipo adecuado para sus clases de comprensión auditiva.

Contenidos básicos

- a) Estrategias de comprensión auditiva.
- b) El laboratorio de lenguas.
 - b.1) Su uso y aspectos técnicos
- c) Ejercicios carentes de significado.
 - c.1) Sustitución, transformación, repetición, etc.
- d) La utilización de canciones.
 - d.1) Diaporama.
- e) Tareas específicas sobre textos de comprensión auditiva.
- f) Comprensión auditiva global, comprensión auditiva enfocada a información específica.
- g) Diseño de principios generales para la comprensión auditiva.
- h) Reactivos y tareas que acompañan un texto de comprensión auditiva.
- i) Ejercicios : diseño de los mismos y grabación de video.
- j) Materiales auténticos.
- k) Integración de habilidades.
- l) Diseño de fichas pedagógicas.
- m) Laboratorio de auto-acceso o acceso libre.

- **Producción escrita**

Sesiones de trabajo por área de especialidad ; discusión de lecturas y diseño de materiales para el desarrollo de la producción escrita.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno conocerá las diferentes características del discurso escrito.

Al finalizar el módulo el alumno podrá explotar documentos auténticos para el desarrollo de la producción escrita.

Al finalizar el módulo el alumno conocerá diferentes técnicas para el desarrollo de la producción escrita, desde cursos de principiantes, hasta cursos avanzados.

Contenidos básicos

a) Definición de escritura.

a.1) Características.

a.2) Propósitos.

a.3) Relación de la redacción con las necesidades e intereses de los alumnos.

b) Diferentes tipos de redacción.

c) Criterios que se pueden establecer para una tarea específica de redacción.

d) Areas problema en los trabajos escritos de los alumnos.

e) Estrategias de redacción.

f) Tipología en los libros de texto.

- g) Diseño de materiales de redacción para ser utilizados con un libro de texto.
- h) Diseño de una lección o una unidad basada en tareas de redacción.

- **Análisis institucional y programación**

Dos sesiones de tronco común para la discusión del análisis institucional y de necesidades, seguidas de talleres por área de especialidad para discusión de programas y libros de texto de L2.

Objetivos:

El alumno se sensibilizará al sistema educativo mexicano y, dentro de este marco, a la enseñanza de lengua extranjera.

El alumno se familiarizará con varios formatos de análisis de necesidades, y se percatará de su utilidad como paso previo a la elaboración de un programa.

El alumno conocerá los diferentes criterios para la selección de un libro de texto de L2 y los aplicará a su propia situación de enseñanza-aprendizaje.

Contenidos básicos

- a) Análisis institucional.

- a.1) Objetivos institucionales.
- a.2) Recursos físicos y humanos.
- a.3) Objetivos específicos para la enseñanza de una L2.
- b) Análisis de necesidades.
 - b.1) Perfil del estudiante universitario.
 - b.2) Análisis de necesidades específico.
 - b.3) Análisis de necesidades global.
 - b.4) *Fuentes de información posibles.*
 - b.5) Deseos del alumnado.
- c) Programación.
 - c.1) Objetivos para las cuatro habilidades.
 - c.2) Contenidos de libro de texto.
 - c.3) Criterios para la selección de libros de texto.
 - c.4) Clasificación de objetivos.
 - c.5) Organización de un curso comunicativo: *progresión.*
 - c.6) Diferentes tipos de sílabos.
 - c.7) Evaluación de cursos y materiales.

Evaluación Estadística.- Sesiones de exposición en tronco común, seguidas de talleres de trabajo y discusión de resultados.

Diseño de exámenes.- Sesiones introductorias en tronco común, seguidas de talleres de discusión de exámenes y lecturas al respecto.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno podrá elaborar un pequeño examen, evaluarlo estadísticamente e interpretar los datos arrojados por la estadística.

Contenidos básicos

- a) Tipos de evaluación (colocación, diagnóstico, etc.) (sumaria, formativa).
- b) Evaluación de diferentes aspectos de una lengua.
- c) Producción de exámenes para el salón de clases.
 - c.1) Aspectos lingüísticos (gramática, funciones, lexis, etc.).
 - c.2) Comprensión de lectura.
 - c.3) Producción oral y escrita.
- d) Análisis de reactivos.
 - Poder de discriminación.
 - Índice de facilidad.
 - Distractores.
- e) Estadística.
 - Medidas de tendencia central.
 - Medidas de dispersión.

- **Introducción a la lingüística**

Sesiones de tronco común más dos talleres para la discusión de lo expuesto.

Objetivos:

El alumno se sensibilizará a las principales corrientes lingüísticas que han influido en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El alumno se sensibilizará a la terminología básica de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Contenidos básicos

1. La lingüística como estudio de la lengua (disciplina autónoma).

a) El estructuralismo.

a.1) Observaciones generales sobre el estructuralismo.

a.2) Conceptos principales.

a.2.1) Lenguaje, lengua y habla.

a.2.2) El signo lingüístico: significante y significado.

a.2.3) La arbitrariedad del signo lingüístico.

a.2.4) Paradigma y sintagma.

a.3) El distribucionismo: método de análisis.

a.4) El antimetalismo. Influencia de la psicología *behaviorista*.

Posición sobre el aprendizaje de las lenguas.

b) La gramática generativa.

b.1) Observaciones generales sobre la gramática generativa.

b.2) Vuelta al mentalismo. La posición de Chomsky ante la adquisición del lenguaje. Competencia y actuación.

b.3) La lingüística estudia la competencia lingüística del hablante.

b.4) Estructura superficial y estructura profunda. El papel de la semántica.

Ejemplos.

2. La lingüística como estudio del comportamiento idiomático (enfoque interdisciplinario)

a) La pragmática: Intención comunicativa; noción y función.

b) La sociolingüística; la lengua en sociedad; la lengua en situación.

c) La competencia comunicativa, su importancia para la enseñanza de lenguas.

- **Sociolingüística y pragmática**

Sesiones por área de especialidad.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno conocerá algunos aspectos lingüísticos y sociolingüísticos básicos.

Al finalizar el módulo el alumno podrá aplicar dichos conceptos a su propia enseñanza de lengua extranjera.

Contenidos básicos

- a) Factores sociales, económicos y políticos que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- b) Algunos conceptos lingüísticos y sociolingüísticos básicos.
- c) Definiciones de una lengua.
- d) Etnografía de la comunicación.
- e) Tipos de lenguas funcionales.
- f) Diferenciación social.
- g) Lengua e identidad.
- h) Variaciones y cambios de una lengua.
- i) Objetivos pedagógicos en perspectiva.
- j) El idioma español y sus modalidades.
- k) Perspectivas sociolingüísticas.
- l) Niveles de idealización.
- m) El acto de habla.
- n) *Variaciones del código.*
- ñ) Funciones del habla.
- o) Discurso.
- p) La enseñanza de la lengua como comunicación.
- q) Aplicaciones de la sociolingüística a la enseñanza de una L2.

- **Aspectos lingüísticos I y II**

Sesiones por área de especialidad.

Objetivos:

Al finalizar el módulo el alumno tendrá una competencia lingüística suficiente, en el área de su especialidad, misma que analizará pedagógicamente con vistas a enseñarla.

Al finalizar el módulo el alumno podrá elaborar objetivos lingüísticos y comunicativos, y sabrá que estructura, noción y función se requieren para cumplirlos.

Al finalizar el módulo el alumno podrá diseñar unidades didácticas integrando competencia lingüística, competencia comunicativa y estrategias.

Contenidos básicos

- a) Semántica.
- b) Léxico.
- c) Diseño de ejercicios.
- d) Morfología y sintaxis.
- e) Análisis del discurso.

- f) Elementos de cohesión.
- g) Funciones y nociones.
- h) Competencia comunicativa.
- i) Competencia lingüística.
- j) Estrategias.
- k) Relación entre incisos h), i), j).
- l) Trabajo práctico sobre áreas de dificultad específicas de los alumnos en el área de gramática.
- m) Diseño de unidades didácticas en donde se integren los incisos h), i), j).

- **Fonética y fonología**

Sesiones por especialidad.

Objetivos:

El alumno se sensibilizará a la acentuación, ritmo y entonación de la lengua de su especialidad.

El alumno conocerá el modo y la manera de articulación de los fonemas de la lengua de su especialidad.

El alumno podrá diferenciar entre fonema y alófono.

El alumno podrá sugerir posibles ejercicios de pronunciación.

Contenidos básicos

- a) Lugar y manera de la articulación de las consonantes.
- b) Las vocales.
- c) Los alófonos.
- d) Análisis contrastivo.
- e) Acentuación y ritmo.
- f) Entonación.
- g) Ejercicios y su aplicación.
- h) Diseño de materiales.

• Observaciones y planeación de una clase

Observación de una clase por semana y una sesión de taller de trabajo por especialidad.

Objetivos Observaciones:

Al finalizar el módulo el alumno se sensibilizará a algunos elementos principales en la actuación del maestro observado.

Al finalizar el módulo el alumno podrá referirse a dichos elementos y discutir su uso, efectivo o no, al observar una clase filmada.

Al finalizar el módulo el alumno podrá dar diez minutos de clase con cierta efectividad, y podrá autoevaluar su actuación.

Objetivos Planeación de una clase:

Al finalizar el módulo el alumno-profesor podrá elaborar un plan de clase utilizando el formato propuesto por cada idioma. Se pondrá especial énfasis en la redacción clara de objetivos globales y específicos de diferentes tipos, incluyendo puntos lingüísticos, aspectos funcionales, nocionales y estrategias.

Al finalizar el módulo el alumno-profesor podrá extrapolar el (los) objetivo(s) de una unidad de un libro de texto y planear dos horas de clase en base a este objetivo, integrando partes seleccionadas del libro con material propio (podrá corresponder a un proyecto final de planeación).

Contenidos básicos

a) Introducción a la observación.

a.1) Propósitos de la observación.

a.2) Observación y juicios de valor.

b) Interacción en el salón de clases.

- b.1) Roles de profesor y alumno.
- b.2) Distribución de atención del maestro.
- b.3) Participación balanceada de los alumnos.
- b.4) Grupos, parejas, grupo total, ¿por qué y cuando?
- c) Instrucciones.
 - c.1) Claridad.
 - c.2) Maneras de llevar a la comprensión de instrucciones.
- d) Explicaciones.
 - d.1) ¿Cuándo y por qué?
 - d.2) De lexis, puntos gramaticales y funcionales.
- e) Corrección de errores.
 - e.1) ¿Cuándo y por qué?
 - e.2) ¿Quién corrige? alumno, compañero, maestro.
 - e.3) Maneras de señalar errores.
- f) Uso de L1 y L2 en el salón de clases.

Ayudantías

Dos o tres sesiones por especialidad como ayudantes de profesor a la semana, en un grupo regular del CELE; y una hora de taller de discusión o trabajo de enseñanza en equipo con grupos especiales del CELE con una duración de cuatro horas por semana.

ANEXO B

Calificaciones del curso: Práctica de Clase en los Sistemas Abierto y Presencial

- Sistema Abierto

Generación 1990-91

Nombre	Calificación
1. Aguirre Palacios Reyes (Morelos)	S
2. Beattie González Lester Andrés	B
3. Brown Robbie Aileen	MB
4. Gallardo Hernández Zoila Mireya	MB
5. Hernández Vázquez Edgardo	B
6. Jaimes Rivas Hugo (Morelos)	B
7. Kuri Benabib Victoria	B
8. Landeros Caballero Celia	MB
9. López Esquer Cristina Leonor	B
10. López Sánchez Rolando	B
11. Lugo Balderas Gerardo	B
12. Maribal Monroy Rocío	MB
13. Pineda Gloria María Cecilia Artemisa	MB
14. Pinto Mena Jorge Rafael	S
15. Sánchez Noriega Arnegol Ma. de los Angeles	MB
16. Solares Vera Ana María (Morelos)	MB
17. Uterman Galensa Varela	B
18. Velasco Oscar	S
19. Vega Heisig Fernando (Morelos)	MB
20. Webfrey de Limón Georgeanna (Morelos)	MB
21. Zepeda Porras Jorge	B

Generación 1991-92

Nombre	Calificación
1. Alvarez Tostado Panella Liliana	MB
2. Amescua Ramos Georgina	MB
3. Castro Hernández José G.	S
4. Demenieux Prevost Raymonde	B
5. Doshner Maute Joseph	B
6. Epstein Cal y Mayor Ma. de Lourdes	B
7. Jasso ayala Juan C.	MB
8. Mojica Méndez Ma. Judith	B
9. Olson Valderrabano Carlos	B
10 Pelayo Hernández Elvira	B
11. Sánchez Sánchez Guadalupe	B

Generación 1992-93

Nombre	Calificación
1. Adam Rodríguez Ma. de los Angeles	B
2. Albarracin Malone Norma	B
3. Altamirano Alonso Daniel	MB
4. Dahle Herald	MB
5. García Aguilar María Susana	MB
6. González Lelo de Larrea Luz Cecilia	MB
7. López Téllez Luz María	B
8. Macías Robles Arcelia	MB
9. Mercau Appiani Ma. Virginia	B
10. Montoya Ríos Alfonso	B
11 Oyikeke Abiodun James	B
12. Pérez Pérez Alma Rosa	B
13. Romahn de la Vega Alejandra	B
14. Saavedra Puertos Marina Olivia	B
15. Zavala Ojeda María Alejandra	B

Generación 1993-94

Nombre	Calificación
1. Aguilar Rubio María Aurora	B
2. Berna Ayesterán Celia	MB

3. Berzunza Castro Cecilia	MB
4. Cameras Orozco Graciela	B
5. Carmona García Laura	B
6. Castañeda Salazar Fernando E.	S
7. De la Fuente Rosas Elizabeth Guadalupe	B
8. García Cuadra Eréndira Yolanda	B
9. González Guerrero María del Rocío	B
10. Lepe Zúñiga María del Pilar	S
11. Mancuso Nadia	B
12. Marín Castro María Guadalupe	S
13. Murguía Elizalde Mario	MB
14. Ortega Bertha	B
15. Oviedo Valdovinos Pablo David	B
16. Roujul Galván Verónica	B
17. Riveroll Long. Ma. Virginia	B

Generación 1994-95

Nombre	Calificación
1. Arrieta Estrada Leticia	B
2. Bratoeff Pérez-Amador Diana	B
3. Cardona Mora José David	MB
4. Flores Arauz Flora Graciela	B
5. Méndez López Claudia Elizabeth	S
6. Peña Clavel Ma. de la Paz Adelia	B
7. Remenar Bachmann Diane	B
8. Santa-María Sánchez Alejandro	S
9. Serrano Arias Leticia	MB
10. Suárez Correa Jorge Eduardo	MB

Generación 1995-96

Nombre	Calificación
1. Castilla Pazos Viviana	MB
2. Cortés Montenegro María Aurora	MB
3. Díaz Ortiz León	MB
4. Faube Knochelmann Mario	B
5. Guevara Sánchez Ma. de Lourdes	MB
6. Krall Reddelcopp Elizabeth	MB

7. León Perea Ernestina	MB
8. McKenna Cordon David Jospeh	B
9. Maurer Ortiz-Monasterio Martha	B
10. Mendoza Huerta Verónica	MB
11. Pineda Garza Angélica Mirthala	S
12. Sours Renfreq Elizabeth Ann	B

Generación 1996-97

Nombre	Califiación
1. Aldama López Ernesto Javier	B
2. Calderón Castellanos María Guadalupe	MB
3. Franco Espinosa de los Monteros Ira	B
4. Hernández Pérez Yadira Alma Hadassa	B
5. Herrero Sesin Rosa Eugenia	MB
6. Holt Hall Adrián Russell	B
7. Huerta Rodas Milton Alejandro	B
8. Jakob Moht jatrin Dora	MB
9. Jiménez Bautista Dulce Angélica	B
10. Kruger Argüello Sandra Ruth María	S
11. Lan Benrey Eduardo	MB
12. Lases Mora Noemí Ivette	MB
13. Martín de Lasse Erika	B
14. Martínez Montáñez Gabriela Berenica	MB
15. Medrano Covarrubias Salvador	MB
16. Reyes García Mario Alberto	B
17. Ruíz Meza Rubén	B
18. Sánche Piña Judith	MB
19. Tapia Lucachin Alberto	B
20. Torres Ramírez Juan Manuel	B
21. Villamil Valencia Rubén Leonardo	B

- **Sistema Presencial**

Generación 1990-91

Nombre	Calificación
1. Acevedo y Orlando Marlene Geraldine	B
2. Aguilar Pérez Adela	B
3. Alarcón Mendoza Nancy	S
4. Camacho Barco Hortensia	S
5. Gallegos Santa María Alejandra	B
6. García Ramos Juan Carlos	B
7. Goded Andreu Rosa María Teresa	B
8. Gómez Olvera Dulce Lucía	S
9. González González Beatriz Ana María	B
10. González Martínez Ma. del Carmen	S
11. Larsson Arizmendi Maja Rebecka Annette	MB
12. Lombera Kerstupp Ma. de los Dolores	MB
13. Montes de Oca Olivo Dulce María V.	B
14. Rojas Liceaga Ma. Carolina	MB
15. Saavedra D. Elizabeth	MB
16. Torres Caballero Sylvia	B
17. Valdés Barrientos Alejandro César	S
18. Valdés Vera Graciela	B
19. Varela Laurabaquio Alejandra	MB
20. Wong Christina Siu Yin	B

Generación 1991-92

Nombre	Calificación
1. Abarca Novello Laura Isabel	MB
2. Canseco Baltazares Dolores	S
3. Castillo Sánchez Hidalgo Mario	B
4. Domínguez Punaro Ma. de la Cruz	B
5. Eguiarte Espejo Claudia	B
6. Franco Vázquez Claudia	B
7. García González José Cruz	B
8. Hernández Hernández Armando	S
9. Herrera Fey Adriana	B
10. Maldonado Arellano Eréndira	B
11. Martínez Salazar César	S
12. Mazariegos Moscoso Guadalupe	B
13. Pelayo Rojas Catalina	B

14 Prieto Sagredo Ma. Josefa	B
15 Rivera Castro Luis Armando	B
16. Rubio Villegas Ma. Teresa	B
17. Ugalde Espinosa Raul	B
18 Vazquez Solorzano Jorge	MB

Generación 1992-93

Nombre	Calificación
1. Castro de la Rosa Marta Patricia	S
2. Díaz Pérez Vargas S. Kathya	MB
3. Escudero Pérez Adrián	S
4. Fourtoul Van Der Goes Blanca	B
5. García Landa Laura Gabriela	MB
6 González Bernal Ana Teresa	MB
7. Ortiz Pelayo Adriana	B
8. Reyes Morales Jorge Antonio	MB
9. Vázquez Tovar Carolina del Pilar	B
10. Zárata Parra Héctor	B

Generación 1993-94

Nombre	Calificación
1. Avalos Flores Anabell	B
2. Cravioto Guillén Alberto Horacio	B
3. Díaz Guadarrama Maximiliano	B
4. Figueroa López Bertha	B
5. Martínez Cervantes Edith	MB
6. Medina Camacho Juana	B
7. Molina Ayala Guillermo	MB
8. Pérez Meléndez Alejandro	B
9. Pozos Delgado María Teresa	B
10. Razo Arroyo Emma Alejandra	S
11. Rodríguez Flores Delia	B
12. Ruiz Riancho José Luis Fernando	S
13. Sánchez Cárdenas Olga Nelly	S
14. Silva Jiménez Gustavo	S
15. Vargas Solís Marco Antonio	S

Generación 1994-95

Nombre	Calificación
1. Barrientos Salas Salvador	S
2. Granados Salas Enrique	S
3. Hernández Narváez Roxana	S
4. Jiménez Rivas José Ramón	MB
5. Licona Hernández Arturo	B
6. Miranda Aldaco Citlali	MB
7. Ortega Romero Margarita	B
8. Robles Ruíz José Luis	B
9. Sánchez Cruz Rodríguez Hugo	MB
10. Yepis Ramos Irma Amelia	B

Generación 1995-96

Nombre	Calificación
1. Arjona Mejía Rubén Javier	MB
2. Avalos Adriana	B
3. Desentis Mulia Eva Adriana	B
4. Fernández Pardo Claudia	B
5. Laguna Ramírez Alejandro	S
6. Malacara Ramos Carlos René	B
7. Mestre Mendoza Rafael Eduardo	MB
8. Páez Toshishigue Midori	B
9. Peñaloza Díaz Pablo Enrique	S
10. Plaza Calva Angela	MB
11. Ruíz Berganza Mario	MB
12. Thulin woxmark Martín Johannes	B
13. Uribe Alpizar Andrés	MB
14. Valdez Dávila María Elena	MB
15. Villalobos Pietrini Ma. Elena	MB

Generación 1996-97

Nombre	Calificación
1. Argott Alvarado Desireé	B
2. Bello Domínguez Ana María	MB
3. Guzmán Castellanos Rosalba	MB

4	Martínez Salazar Amalia	B
5.	Mena Flores Lucía	MB
6.	Mendoza Santillán Alejandra	MB
7	Núñez Ortega Pedro Carlos	MB
8.	Ochoa Torres Miriam	B
9.	Salcedo Monroy Gabriela Haydeé	MB
10.	Salinas Santillán María Araceli	S

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, Segura Ma. Magdalena. 1991. "Teoría y Metodología de la Formación de Profesores", en *Formación del Docente Universitario*. Memorias. Chehaybar, E. y Eusse, O.(compiladoras), 1993. México: CISE-UNAM.
- Aguirre Ma. 1982. "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores". En *Perfiles Educativos*. N°17, julio, agosto, septiembre. p.13-14. México: CISE-UNAM 1982.
- Armsey, J. y Dahl, N. 1973. *Tecnología de la Enseñanza*: Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Barabtarlo, Anita. 1995. *Investigación-Acción. Una Didáctica para la Formación de Profesores*. México: CISE-UNAM, Castellanos Editores.
- Barona, Cárdenas Ernesto. *La Universidad Abierta. Una Experiencia En La Facultad De Derecho*. México; UNAM, 1978. Tesis de licenciatura.
- Bravo, Mercado Ma. Teresa. 1991. (coordinadora). Estudios en torno a la Formación de Profesores. México: *Cuadernos del CESU N°24*, UNAM.
- Brown, D. James y Pennington, C. Martha 1991. "Unifying Curriculum Process and Curriculum Outcomes: The Key to Excellence in Language Education" en *Building Better English Language Programs*. E.U.A.: NAFSA (Asociación de Educadores Internacionales).
- Carr, W. y Kemmis, S. 1988. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Cartwright, D. y Zander, A. 1971. *Dinámica de Grupos: Investigación y Teoría*. México: Ed. Trillas.

Christlieb, C. 1989. *La Formación de profesores para el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM periodo 1977-1982, un estudio de caso*. México: UNAM. Tesis de Maestría.

Cheybar, E. y Eusse, O. 1993. (compiladoras). *Formación del Docente Universitario*. Memorias. México: CISE- UNAM.

Da Silva Gomes, H. et al. 1996. "Formación Continua del Profesor en la Investigación-acción: un estudio de caso". ponencia presentada en el 9º. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas-CELE/UNAM.

Díaz, Barriga Angel. 1990. "Investigación y formación de profesores. Contradicciones de una articulación". México: *Cuadernos del CESU* N°20, UNAM.

Díaz, Barriga Frida, et al. 1990. *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. México: Trillas.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua. 1992. Madrid: Ed. Espasa-Calpe, S.A.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. 1983. México: Nuevas Técnicas Educativas.

Documento de Fundamentación, Estructuración, Programa de Estudios e Infraestructura para el Curso de Formación de Profesores, Año Lectivo 1984/85. Sin nombre de autor. Biblioteca CELE-UNAM.

Dubin, Fraida y Olshtain, Elite. 1986. *Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning*. Estados Unidos de Norteamérica: CUP.

Ek, J. A. 1976. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Gran Bretaña: Longman.

Escudero, Ofelia, 1996. *Programa de elaboración de materiales de estudio*. Facultad de Filosofía y Letras, SUA. UNAM

Eurich, Nell y Schwenkmeyer. 1971. *Great Britain's University: First Chance, Second Chance or Last Chance?* Ed. New York Academy for Educational Development.

"Fact Sheet Number 1 Basic facts and figures for 1995" y "Fact Sheet Number X95 An introduction to the university", boletines informativos de la Open University 1995.

Fandrych, Christian. 1995. "Materiales para la Formación de Ponencia: Profesores de Alemán a Distancia". México: CELE-UNAM.

Ferguson, John. 1975. *The Open University from Within*. Gran Bretaña: Universidad de Londres.

Freire, Paulo. 1969. *Pedagogía del Oprimido*. 8ª Ed. México: Siglo XXI.

García, Garrido Manuel. 1976. *La Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Haitema, Thomas B. (1988). *Actualización basada en necesidades: un estudio empírico de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de inglés a nivel bachillerato en Villahermosa, Tabasco y sus implicaciones para el diseño de un curso para profesores*. México: CELE (UNAM). Tesis de maestría.

Hirsch, Ana. 1984. *Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México*. México: Dirección General de Intercambio Académico, UNAM.

Imbernón, Francisco. 1988. "Modelos y estrategias". Cuadernos de Pedagogía, Nº 161 julio, agosto de 1988, Barcelona, España.

Imbernón, Francisco. 1994. *La Formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jonhson, M. 1967. *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Troquel.

- Mackay, Ron y Mountford A. 1976. *English for Specific Purposes*. Londres: Longman.
- Mackey, William Francis. 1965. *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman.
- Mackenzie, N. y Jones, H. 1970. *Teaching and Learning. An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education*. Paris: UNESCO and the International Association of Universities.
- Mackenzie, Norman, et. al. 1975. *Open Learning. Systems and Problems in post-secondary education*. Reino Unido: Ed. UNESCO PRESS.
- Meza, Coria Joaquín. 1987. *Diseño Alternativo en Lingüística Aplicada*. México: UNAM. Tesis de Maestría.
- Molina, A. en *Formación del Docente Universitario Memorias*. 1993. México: CISE-UNAM.
- Munby, John. 1979. *Communicative Syllabus Design*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Panza, Margarita. 1981. "Enseñanza Modular", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM. Num. 11. Enero-marzo de 1981.
- Pennington, Martha y Brown, James. 1991. *Building Better English Language Programs*. Estados Unidos de Norteamérica: NAFSA.
- Phenik, H. 1968. "Curriculum" en *Contemporary thought on public school curriculum*. Iowa, EUA: Brown Corporation Publishers.
- Pujoul, B. y Fons, M. 1978. *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- Reyes, J.; Contreras, R. y Olmos, E. 1969. *Dinámica de Grupos*. México: Ed. Oasis.

- Richards, J.C. 1990. *The Language Teaching Matrix*. Gran Bretaña Cambridge University Press.
- Ross, Paul. 1990. *Open Learning and Open Management*. Londres: Ed. Kogan Page.
- Sistema de Universidad Abierta, Folleto de información General, 1994. Coordinación de Sistema de Universidad Abierta, UNAM. Sin nombre de autor.
- Stenhouse, Lawrence. 1981. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taba, Hilda. 1962. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: De. Troquel.
- Tríptico de requisitos de admisión del Curso de Formación de Profesores en Lenguas Extranjeras, CELE-UNAM, 1995.
- Tunstall, Jeremy. 1974. *The Open University Opens*. Londres: Routledge y Kegan Paul Ltd.
- Valdéz, Jesús. 1993. *El diseño de cursos: un tema recurrente en las tesis de la maestría en Lingüística Aplicada*. Ponencia presentada en el 6° Coloquio de la Asociación de Maestros y Maestras de Lenguas Extranjeras. Universidad Americana de Acapulco, 4,5 y 6 de noviembre de 1993. Material especializado CELE-UNAM: México.
- Vercamer, Monique. 1995. CELE-UNAM. (Entrevista).
- Wilkins, David. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, Janice. 1983. *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*. Gran Bretaña: Pergamon Press.

Zarzar, C. 1980. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en *Perfiles Educativos*, México, N°9, julio-agosto de 1980, CISE-UNAM.

_____. 1988a. (compilador). *Formación de profesores universitarios*. México: Ed. Nueva Imagen.

_____. 1988b. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en *Grupos de Aprendizaje*, México: ED. Nueva Imagen.