

03070
12ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ACTUALIZACION BASADA EN NECESIDADES: UN ESTUDIO EMPIRICO DE LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE INGLES A NIVEL BACHILLERATO EN VILLAHERMOSA, TABASCO Y SUS IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DE UN CURSO PARA PROFESORES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN LINGUISTICA APLICADA

PRESENTA

THOMAS B. HAITEMA

MEXICO, D.F.



1988



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 está 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.

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
Introducción	1
CAPITULO I	
<i>Planteamiento y justificación de la tesis</i>	4
<i>La concepción de análisis de necesidades</i>	8
<i>Modelos para el análisis de necesidades</i>	9
<i>El modelo de Stravens</i>	9
<i>El modelo de Shaw</i>	11
<i>El modelo del Consejo de Europa</i>	12
<i>El modelo de Sapin-Lignieres</i>	12
<i>Antecedentes del uso de análisis de necesidades</i> <i>en la Universidad Nacional Autónoma de México</i>	13
<i>Contribuciones de los modelos estudiados al</i> <i>análisis de necesidades de esta tesis</i>	14
<i>Líneas para el diseño de un curso de</i> <i>Inglés para Propósitos Específicos y el modelo</i> <i>propuesto para el diseño del curso de actualización</i> <i>de profesores</i>	18
CAPITULO II	
<i>Descripción de las poblaciones</i>	21
<i>Los propósitos de los instrumentos de investigación</i>	24
<i>Procedimientos en las aplicaciones de los</i> <i>instrumentos de investigación</i>	32
<i>Resultados y discusión de la entrevista</i> <i>estructurada para los administrativos</i>	33
<i>Resultados y discusión al cuestionario de los</i> <i>alumnos del tercer semestre de preparatoria</i>	39
<i>Resultados y discusión al cuestionario para</i> <i>los profesores de inglés</i>	46

Página

<i>Observaciones y recomendaciones para el curso de actualización basadas en los resultados de los instrumentos de investigación</i>	<i>65</i>
--	-----------

CAPITULO III

<i>Resumen y crítica de los cursos de formación y actualización existentes en La Ciudad de México</i>	<i>69</i>
<i>Teoría en el curso</i>	<i>77</i>
<i>Perfil del docente-capacitador</i>	<i>78</i>
<i>Las necesidades psico-sociológicas de los profesores</i>	<i>80</i>
<i>Funcionamiento del curso</i>	<i>81</i>
<i>El curso de actualización: los módulos y sus objetivos</i>	<i>82</i>
<i>El propósito de la micro-enseñanza</i>	<i>95</i>
<i>Evaluación del curso</i>	<i>99</i>

CAPITULO IV

<i>Introducción</i>	<i>104</i>
<i>Material didáctico y actividades para los estudiantes utilizados en el módulo #3, 'Las bases del aprendizaje del L₂'</i>	<i>108</i>
<i>Material didáctico adicional y guía del profesor para el módulo #3</i>	<i>129</i>
<i>Conclusiones</i>	<i>157</i>

ANEXOS

<i>Anexo 1 Entrevista estructurada para los administrativos</i>	
<i>Contenido y respuestas</i>	<i>159</i>

Página

Anezo 2	Encuesta para los alumnos de preparatoria	
	Contenido y respuestas	163
Anezo 3	Encuesta para los profesores de inglés	
	Contenido y respuestas	168
Anezo 4	Objetivos oficiales del Colegio de Bachilleres de Tabasco para la enseñanza de la materia: Lengua adicional al Español I y II	185
Anezo 5	Tratamiento estadístico de los controles de reactivos en la encuesta de los profesores de inglés	193
Anezo 6	Hoja de observación de clases de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México	197
	Bibliografía de referencia	201

S I N O P S I S

El estudio que se presenta parte del supuesto que se puede adecuar un programa de estudio a las necesidades peculiares de un grupo de aprendientes. Esta adecuación se formula sondeando los conocimientos, necesidades y actitudes del grupo meta. El caso particular de este trabajo es diseñar un curso de actualización para profesores de inglés a nivel medio superior en el estado de Tabasco.

Además del curso en sí, se plantea un modelo de diseño que rige la creación del curso. El modelo indica el papel que juegan los factores externos e internos al curso, el diseñador y la ejecución y evaluación en el diseño y re-afirmación de la validez del curso mismo.

INTRODUCCION

La tesis que a continuación aparece surgió de una inquietud del autor después de laborar -de 1981 a 1984-, en el campo de la enseñanza del idioma inglés, en la Escuela Coronel Gregorio Méndez Magaña y en el Centro de Idiomas de la Universidad 'Juárez' Autónoma de Tabasco en los niveles medio, medio superior y superior respectivamente; ubicadas ambas instituciones educativas en la ciudad de Villahermosa, capital del estado de Tabasco.

La inquietud que acosó al investigador se debió al bajo nivel de conocimientos y aprovechamiento que mostraban los alumnos de segundo y tercer grado de secundaria y tercero y cuarto semestres de preparatoria, con tres años ya de contacto con el idioma, y los de la universidad con cuatro en la enseñanza del mismo. En otras materias como son la matemática, la física o las ciencias sociales, año con año se nota cierto avance en los conocimientos de los alumnos pero en lengua extranjera casi siempre hay un estancamiento, del cual inicialmente se culpó a los alumnos. Sin embargo, un periodo de reflexión reveló que existía un problema de fondo. Las carencias metodológicas, didácticas y lingüísticas de los profesores de lenguas, contribuyeron directamente al decremento en el aprovechamiento de los alumnos.

Al percibir la falla que en parte ocasionaba no solamente un atraso en el aprendizaje sino una aversión a la materia en muchos alumnos, se prosiguió en la búsqueda de soluciones. De los estudios cursados en la Maestría de Lingüística Aplicada realizados en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, surgieron las herramientas y los conocimientos necesarios para proponer una solución: un curso de actualización. Es de esperar que dicho curso proveerá a los participantes de los recursos teóricos y prácticos --

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

que les permitirán en primer lugar, detectar e identificar la -- existencia de un problema y en segundo, resolverlo.

A pesar de haber llegado al problema casi en forma intuitiva a través de observaciones no estructuradas o guiadas científicamente, habrá de encontrarse la manera de recolectar los datos necesarios para formular el curso de actualización. Las materias "Diseño de Cursos" y "Diseño de experimentos", proporcionaron los medios.

Se decidió enfocar el curso de actualización hacia el personal docente de nivel medio superior, ya que es ahí en donde los alumnos deben tomar conciencia de la importancia del inglés para sus futuros estudios técnicos o universitarios. El curso antes mencionado mejoraría la metodología de los profesores e impulsaría la importancia que los estudiantes sientan por la materia.

Al examinar varias de las herramientas de investigación, se optó por usar entrevistas estructuradas y un inventario de opiniones recopilado a través de cuestionarios. Las poblaciones -- que se precisaron analizar por su relevancia en la formulación del curso de actualización fueron tres, a saber: los administrativos, los alumnos y los profesores de inglés de las preparatorias.

Las entrevistas estructuradas se usaron para recabar los datos de los administrativos en parte por el tamaño reducido de la muestra, y por otro lado servirían para establecer un contacto personal con ellos. Asimismo, la cantidad de información deseada es mínima y se presta a la práctica de dicho instrumento.

Los cuestionarios son los indicados para recolectar los datos de los alumnos y maestros. Ellos son apropiados por el tamaño de la muestra que capta aproximadamente cien alumnos y los úl-

timos por la extensión del cuestionario, es decir, 43 reactivos.

El tiempo reducido para llevar a cabo el estudio, tres días, 22, 23 y 24 de octubre de 1985, hacía imprescindible agilizar la recolección de los datos. Los instrumentos elegidos cumplieron con esta función.

Posterior a la recopilación de datos y dentro de un marco teórico que rige el uso de los mismos, el diseñador especifica los objetivos y el contenido del curso. Además, consideraciones reales como son el tiempo disponible, el calendario escolar, las vacaciones, y recursos humanos y materiales influyeron en la modalidad de trabajo y en la programación.

Se espera que el contenido teórico-práctico del curso que se presenta, sirva de apoyo para que los participantes detecten, identifiquen y solucionen problemas y fallas en el proceso enseñanza-aprendizaje en sus instituciones educativas.

C A P I T U L O I

Planteamiento y justificación de la tesis

La primera mitad del sub-título de esta tesis, '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', contempla la idea de la existencia de la impartición de este idioma como una parte del sistema educativo que puede ser definido concretamente; es decir, la enseñanza-aprendizaje posee ciertas características, parámetros y funciones que pueden delimitarse. Estos componentes deben tomarse en cuenta al diseñar un curso para profesores, como lo indica la segunda mitad del sub-título, '...y sus implicaciones para el diseño de un curso para profesores'.

Para el propósito de este trabajo se considera a la enseñanza-aprendizaje como un proceso. Peter Strevens define así este proceso:

A series of events in which something is changed and in which a particular condition at the start of the activity is gradually replaced by a sequence of other conditions tending more and more towards the desired final state. (1977:13)

La definición de Strevens indica que hay movimiento y cambio entre los componentes.

Existen dos elementos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo: el del cuerpo docente y el del alumnado. Será necesario tomar en cuenta a los dos para llegar a las conclusiones de cómo éstos se relacionan. El maestro en su calidad de dirigente o responsable en el aula, debe sustentar la preocupación continua de mejorar su metodología. Se considera que pueden haber dos clases

de cursos para maestros. La primera pretende proporcionar las herramientas teóricas y prácticas necesarias a una persona que no ha trabajado en el campo de la enseñanza. La segunda intenta actualizar a una persona que está trabajando como docente sobre las investigaciones y avances dentro del mismo ámbito. Como consecuencia, los cursos de actualización intentan modificar o mejorar la actuación del participante, o por lo menos, concientizarlo hacia las implicaciones de sus acciones en el salón de clases.

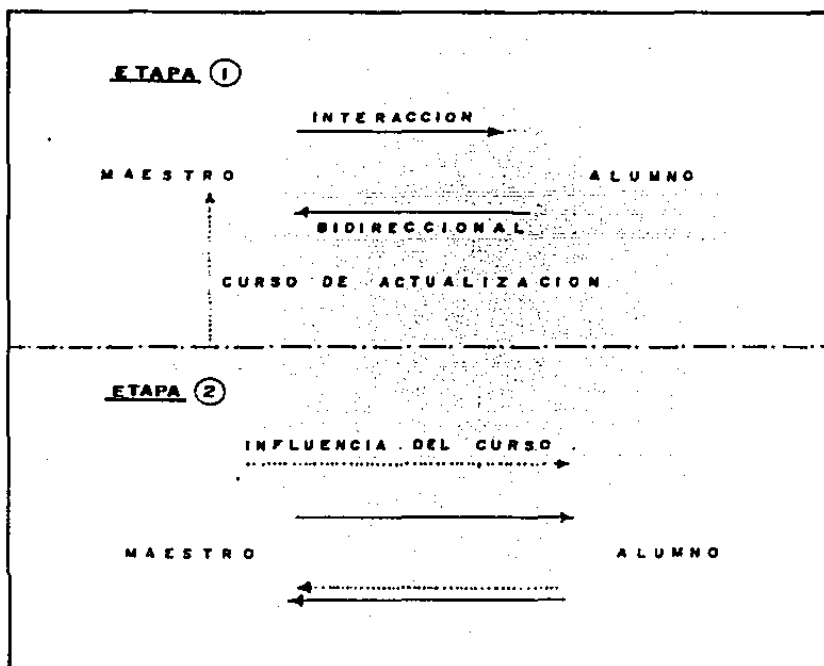
Un profesor debe ser motivado por sus alumnos, es decir, estar consciente de las necesidades particulares del grupo y del individuo para hacer los ajustes correspondientes en el ritmo de trabajo o la metodología; tales cambios repercutirán en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumno.

Si se quieren obtener resultados satisfactorios en la enseñanza-aprendizaje de inglés tendrá que ser elevando el nivel académico del personal docente. Como se observa en la Ilustración 1, existe una interacción bi-direccional entre el maestro y el alumno; si el maestro participa en un curso de actualización, esto necesariamente tiene que redundar en beneficio del alumno.

La Etapa 1 de la Ilustración 1 indica que siempre existe una interacción que es bi-direccional; de alumno a maestro y viceversa. Ahora bien, si el maestro tomara un curso de actualización, indicado por la flecha quebrada en la Etapa 1, éste redundaría en la interacción bi-direccional porque el profesor percibiría cambios positivos en el dominio de idioma de sus alumnos y en el manejo de sus clases, resultado directo de su participación en el curso de actualización.

Esta influencia en sí justifica el diseño e impartición de dicho curso; sin embargo, primero se tiene que indagar si existe la necesidad de dar el curso. Puede haber una población docente que no se beneficiaría con un curso porque actualmente desempeña perfectamente su cargo, satisfaciendo en un grado máximo las necesidades de sus alumnos. Por lo tanto, a través del modelo para el

ESQUEMA DE LA INTERACCION MAESTRO - ALUMNO



diseño de un curso de actualización aquí propuesto, (ver Ilus. 3, página 19), se detectará si existe o no esta necesidad. El modelo también incluye elementos para la ejecución y la evaluación del impacto del curso en la vida profesional de los participantes. En él también se supone que existen deficiencias palpables en los resultados de la enseñanza de inglés a nivel preparatoria. Dichas deficiencias fueron detectadas por el investigador en forma informal ya que él fue profesor en la escuela Coronel Gregoria Méndez Magaña de la ciudad de Villahermosa, Tabasco, tanto a nivel secundaria como preparatoria. También se parcató de que los alumnos de segundo y tercer año de secundaria y tercer y cuarto semestres de preparatoria tenían aproximadamente el mismo nivel de dominio de inglés que los alumnos de primer año de secundaria. El investigador actualmente trabaja a nivel universitario con alumnos de todas partes del Estado de Tabasco; ha observado que a pesar de los cuatro años de contacto con el idioma inglés en los niveles medio y medio superior de su trayectoria educativa, la mayor parte del alumnado carece de fundamentos para poder llevar a cabo lecturas básicas en bibliografía extranjera.

Si nuestra afirmación anterior de que un curso de actualización que concientizara e informara al cuerpo docente de cómo desempeñar mejor su trabajo es correcta, entonces la necesidad de diseñarlo y llevarlo a la práctica se hace patente. Sin embargo, las conclusiones intuitivas no justifican suficientemente la inversión de esfuerzo, tiempo y recursos humanos y materiales; se necesitan bases y datos fidedignos que hayan sido recabados en forma sistemática.

El objetivo principal de esta tesis es diseñar un curso de actualización que satisfaga las necesidades de las poblaciones involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje, y más específicamente, suplir las deficiencias metodológicas y didácticas de los profesores de inglés. Para alcanzar estos fines se propone un modelo para el diseño, ejecución y evaluación del curso de actualización, lo cual se considera como el objetivo secundario pero

a la vez indispensable para alcanzar la meta principal.

La concepción de análisis de necesidades

El estudio aquí presentado sigue una forma paralela a la tradicional para el diseño de cursos de idiomas; hacer una encuesta preliminar que analice las necesidades de los futuros participantes. El mismo procedimiento sirve para planear un curso de actualización de profesores. Ambos cursos, el de idiomas y el de actualización, tratan de proporcionar un acervo de conocimientos a los aprendientes. Una forma de adecuar esta enseñanza es averiguar de antemano los conocimientos que poseen los alumnos, así como la información que les falta para tener una mejor actuación en el campo en donde se empleará la instrucción. Dado que se persigue los mismos fines, es decir, adecuar la instrucción a las necesidades de los aprendientes, no hay inconveniente en usar modelos ni conceptos del diseño de cursos de idiomas para conseguir el modelo de análisis de necesidades en el diseño del curso de actualización.

El proceso de analizar las necesidades de posibles aprendientes puede tener muchos enfoques y emplear varias técnicas e instrumentos. Entre ellas se encuentran las siguientes: la observación directa, un análisis del posible contenido del curso, pruebas de ejecución y un inventario de opiniones.

La observación directa puede llevarse a cabo en dos formas: la primera es de tipo inferencial, el observador en la clase además de registrar los hechos, emite algún juicio acerca de lo que observa. En la segunda de tipo no inferencial, el observador se limita a registrar los hechos sin juzgarlos.

Un análisis del contenido de un curso, propuesto o actual, intenta buscar las interrelaciones o incongruencias que pueden existir entre los objetivos del curso, y su pertinencia y vigencia para los estudiantes. Las pruebas de ejecución aplicadas a los futuros participantes del curso, examinan los conocimientos de

los mismos en las áreas teóricas y prácticas y con base en los resultados, se intenta diseñar el curso para cubrir las deficiencias detectadas. El inventario de opiniones es la última técnica comúnmente empleada para determinar las necesidades que existen. Por lo general se emplean cuestionarios con reactivos abiertos o escalares para solicitar las opiniones de los participantes (Quesada 1980:36-37).

Para este estudio se decidió utilizar un inventario de opiniones recabadas por medio de cuestionarios con reactivos abiertos y escalares, además de entrevistas estructuradas para establecer cuáles son las necesidades del alumnado y proponer cómo suplirlas.

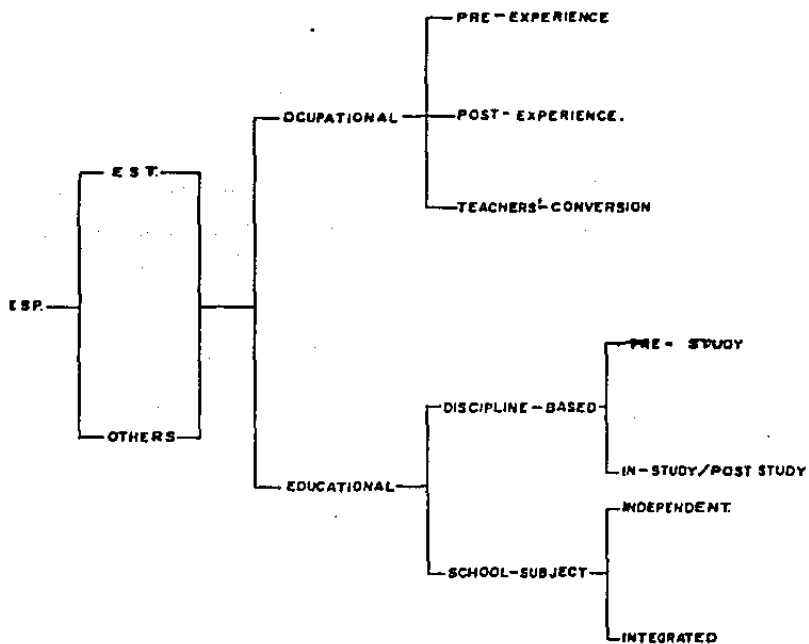
Modelos para el análisis de necesidades

A continuación se examinarán modelos que han sido propuestos y/o utilizados para el análisis de necesidades de quienes recibirán instrucción en un curso de idiomas. Como se ha manifestado anteriormente estos modelos son para planear cursos de idiomas, sin embargo, se opina que también son válidos para el diseño de un curso de actualización. Las contribuciones de cada modelo se manifestarán en el esquema usado para el análisis de necesidades de esta tesis.

El modelo de Strevens

En el libro New Orientations in the Teaching of English, Strevens (1977) delimita cuatro áreas de importancia para el diseño de un curso de idiomas, de tipo Inglés para Propósitos Específicos, ESP por sus siglas en inglés, English for Specific Purposes. La primera área es el tipo de curso. La Ilustración 2 ofrece una taxonomía de las distintas clases de cursos de ESP. Además del tipo de curso se examina varias consideraciones pedagógicas: del nivel de los alumnos le interesa saber si sus conocimientos previos son extensos o limitados, de la duración del curso, si será de una semana o de cuatro años; y de la frecuencia, si se reunirán una vez a la semana por una hora o diario por tres horas. La tercera área que Strevens trata en su clasificación es la lingüística que implica

A TAXONOMY OF ESP COURSES



TYPES OF ESP

(STREVEN 1977, 105)

ILUSTRACION ②

un análisis minucioso de la gramática, las construcciones más empleadas; la pronunciación, americana, inglesa o caribeña; el léxico, sea científico o coloquial; y el registro, en el sentido más restringido de la variedad de una lengua. La cuarta área es el 'propósito comunicativo' que el alumno tendrá que manejar; éstos son un intento de Strevens para reconciliar la confusión existente en la literatura al hablar de nociones, funciones y categorías comunicativas. Strevens propone el término 'propósito comunicativo' para unificar los tres y crear algo más manejable (1977:107).

El modelo de Strevens demuestra entonces, la importancia de tomar en cuenta el tipo de curso, el contenido lingüístico y los propósitos comunicativos al elaborar un análisis de necesidades. En lugar de estos últimos, podríamos sustituir objetivos de enseñanza para adecuar el modelo a las necesidades de esta tesis sin soslayar la importancia de la aportación de Strevens.

El modelo de Shaw

Shaw (s.f.) sugiere un análisis de los factores internos y externos para poder diseñar adecuadamente un curso de idiomas. Dentro de los factores internos enumera las necesidades y deseos de los alumnos y el tipo de curso. Los factores externos incluyen, entre otros, la política educativa de la región específica y del país, el trasfondo pedagógico y experiencia lingüística previa de los maestros y alumnos y la situación lingüística, económica y política del país. Enfatiza que entre más detalles se pueden incluir en un análisis previo al diseño de un curso, más adecuado será éste para la población estudiantil con la cual se pretende lograr la meta. Por lo tanto Shaw, contribuye a la concepción de un análisis de necesidades con la idea de tomar en cuenta factores institucionales y de naturaleza política además de lingüísticos.

El modelo del Consejo de Europa

El Consejo de Europa como resultado de la complejidad lingüística, étnica y política dentro de la cual funciona, ha desarrollado una concepción de análisis de necesidades que la refleja. Pero de tal diversidad de factores : sólo interesa el concepto de que el análisis debe ser continuo e involucrar en él a todos los participantes (Richterich y Chancerel 1977:9). Por ende, los cursos se pueden modificar según la percepción cambiante de los participantes respecto a sus necesidades y mantener la vitalidad necesaria para que estos sean exitosos.

El modelo de Sapin-Lignieres

Sapin-Lignieres (1983) llevó a cabo un análisis de necesidades de profesores de francés en una región educativo-política del norte de Grecia para diseñar un curso de actualización. Quiso identificar las necesidades lingüísticas y profesionales. Usó los datos arrojados a través de cuestionarios y entrevistas para diseñar un curso de actualización, mismo que se difundió en forma de una 'revista semestral' grabada en cassette y distribuida por correo (1983:112). Identificó tres áreas o tipos de necesidades: profesionales, lingüísticas y psico-sociológicas. La necesidad profesional se refiere al elemento metodológico y técnico de la enseñanza; la lingüística es el dominio del idioma que el profesor posee; y la psico-sociológica alude al estado emocional del profesor (1983:102).

Lo sobresaliente de este trabajo es la manera en que Sapin-Lignieres trata de aislar el elemento psico-sociológico; él percibe que el papel del profesor en la sociedad exige cierto comportamiento, tal como ser sabio, dirigente en la comunidad y no fallar en el salón de clases, es decir, el maestro nunca debe equivocarse. Tales exigencias crean cierta tensión en el maestro y si reacciona negativamente se puede ver afectada su actuación dentro del salón de clases (1983:107). Si el investigador a través de un cuestionario detectase indicios de negatividad del profesor hacia su papel,

entonces él por medio del curso de actualización intentará combatirlo.

Antecedentes del uso de análisis de necesidades en la Universidad Nacional Autónoma de México

El uso de un análisis de necesidades como estudio preliminar al diseño de un curso de idiomas tiene bastante difusión en la UNAM. Mackay y Bastien, et al. (1975) reportan acerca del Basic Information Gathering Project llevado a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, para descubrir las necesidades lingüísticas del alumnado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Este es uno de los primeros ejemplos de un análisis sistemático. El uso de entrevistas estructuradas y cuestionarios junto con las conclusiones concretas después de un análisis de los resultados, demuestra una organización y sistematización que la que un estudio menos planeado o disciplinado hubiera mostrado.

Cao Romero (1981) elaboró y analizó las necesidades que los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras tenían del inglés. Por su extensión y el tamaño de la muestra, 392 vs. 95 sujetos en el estudio de Mackay y Bastien, es un análisis mucho más completo. El uso de una computadora para interpretar las respuestas a los reactivos agrega todavía otra dimensión de sofisticación al trabajo. El análisis de Villafuerte Thomas (1983) es también bastante extenso y complejo. El sistema empleado para recabar los datos abarca varias facetas de las involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje; maestros, administradores y alumnos. Se analizó la situación de la enseñanza-aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria con relación a la comprensión de la lectura en inglés.

Hildreth (1983) discute ampliamente los resultados de un análisis de necesidades institucionales y escolares de becarios mexicanos para estudiar en el extranjero en países de habla inglesa, y su relevancia para un examen de dominio del idioma. Sus conclusiones demuestran una integración práctica de elementos

teóricos y los resultados concretos del análisis de necesidades. Aunque no presenta el examen mismo, sí aporta un diseño que especifica las habilidades necesarias, los niveles de actuación para los becarios y cómo evaluarlos en un examen.

El trabajo de Alba Juez (1987) para el diseño de un curso de ESP para ingenieros en la ciudad de San Juan, Argentina, lleva a un análisis de necesidades dentro de un marco teórico de diseño a sus últimas consecuencias; es decir, el material didáctico del curso propuesto. Alba Juez (*passim*) sugiere además, que el diseño del curso propuesto podría ser implementado en otros lugares con poblaciones que reúnan las características básicas de los individuos idóneos para llevar a cabo el curso, tales como: ser ingeniero, mostrar la necesidad de aprender el inglés para sus desenvolvimiento profesional y vida personal y ser residente en la Argentina.

Contribuciones de los modelos estudiados al análisis de necesidades de ésta tesis

Para este análisis de necesidades se han tomado ciertos elementos importantes u originales de los modelos antes mencionados. Teniendo siempre en mente que los esquemas examinados son para planear cursos de idiomas y no de actualización. Sin embargo, la finalidad de un análisis de necesidades es adecuar el contenido de un curso a las necesidades particulares de un grupo de aprendientes.

Stevens aporta la concepción del tipo de curso. Se puede ubicar el curso propuesto como uno de actualización que Stevens llama 'Conversión de Maestros', Ilus.2. Sin embargo, no es en el sentido estricto en que Stevens lo define:

...a course in which people already trained as teachers of some other language are enabled to convert to teaching English in addition, or instead (1977:91).

en que el presente curso de actualización pretende apearse, éste intenta cambiar ciertas ideas y actitudes sobre algunos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. El contenido lingüístico y los

propósitos comunicativos serán determinados al elaborar el curso.

Shaw propone examinar los factores internos y externos de la planeación. Dentro de los factores externos existe el trasfondo pedagógico y lingüístico de los sujetos. Pero en nuestra investigación por restricciones de tiempo, recursos humanos y materiales solamente se examinaron a los administrativos y alumnos de las preparatorias como parte de los factores externos. Lógicamente, los deseos y necesidades de los profesores de inglés se examinaron más a fondo.

Las divisiones claras en el trabajo de Sapin-Lignieres, permitieron delimitar con mayor precisión las áreas de interés para el investigador. En el instrumento que indagó las necesidades de los profesores de inglés, se incluyeron reactivos relacionados con los elementos profesionales, lingüísticos y psico-sociológicos.

Finalmente, la idea del Consejo de Europa de buscar retroalimentarse de un curso mediante cuestionarios u observaciones directas e indirectas, contribuyó a la idea del movimiento bi-direccional del modelo nuestro presentado en la Ilustración 3 en la página 19.

El modelo demuestra algunas de las relaciones existentes en la formulación y operación de un curso de actualización. Los factores institucionales inciden en la formulación. Por administración se entiende no solamente a los directores de las escuelas sino también las autoridades del Colegio de Bachilleres de Tabasco. El Colegio de Bachilleres es una institución oficial en el estado de Tabasco que regula la administración y planeación de la educación a nivel medio superior. Por lo tanto, los objetivos oficiales para la materia de Lengua Adicional al Español I y II elaborados por el Colegio de Bachilleres de Tabasco, tienen que incidir en el curso de actualización para ayudar a los profesores a cumplirlos. Posteriormente a través de cuestionarios, su puede averiguar si el personal administrativo ha notado cambios positivos o mejoramiento en la actuación del personal docente.

Lineamientos para el diseño de un curso de Inglés para Propósitos Específicos y el modelo propuesto para el diseño del curso de actualización para profesores.

El diseño de un curso no dependerá solamente de los resultados obtenidos de los instrumentos de investigación. Se necesitan tener lineamientos o un marco que guíe la planeación del mismo.

Bastien y Richards (1978) en A Framework for the Production of ESP Courses, delimitan cinco etapas a realizar para producir un curso de ESP. A pesar de que el trabajo de Bastien y Richards está enfocado hacia cursos de ESP, se piensa que las mismas consideraciones son válidas para un curso de actualización; lo cual es una especie de TSP (Teaching for Special Purposes). Los dos persiguen los mismos fines y pueden apoyarse en bases similares. Las cinco etapas a las que nos hemos referido antes son:

1. El acuerdo administrativo
2. El análisis de necesidades
3. El diseño de sílabo y producción de materiales
4. La enseñanza-aprendizaje y la evaluación
5. La investigación

El diseño presentado por Bastien y Richards (1978:2), considera qué acontecimientos en la forma de un cambio o un giro en la orientación de cualquiera de las etapas puede repercutir en decisiones tomadas en alguna otra fase. Por ejemplo, si la evaluación del curso revela que los alumnos no son capaces de entender los conceptos presentados por falta de conocimientos previos, se agregaría en la etapa de diseño de sílabo un módulo de enseñanza para proveerlos. Esto demuestra que el curso no está en un estado de éstasis sino de flujo, pero dentro de parámetros que permiten una flexibilidad limitada según cambios experimentados en cualquier etapa a posteriori a o durante la etapa enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Las etapas del trabajo de Bastien y Richards que más coadyuvan en el presente proyecto son: el análisis de necesidades, el diseño de sílabo y la producción de materiales y la enseñanza-aprendizaje

y la evaluación. La etapa de investigación partirá de los resultados de la enseñanza en la versión piloto y el cuadro cambiante de la percepción de necesidades de los participantes en el curso.

La etapa del acuerdo administrativo involucrará a tres dependencias de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT); el Centro de Enseñanza de Idiomas, la Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria y la Oficina de Tecnología Educativa.

Habrá que coordinar las funciones mediante un acuerdo intrainstitucional para difundir el curso a la población meta, los profesores de inglés a nivel preparatoria. El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) proveerá el personal docente para impartir el curso. A pesar de que, por lo general, el profesorado en Tabasco tiene un nivel de conocimientos teóricos-prácticos bajo los docentes del CEI sí están capacitados en este aspecto.

La Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria se encarga de hacer llegar los programas educativos y eventos culturales de la UJAT al público extra-universitario. La Oficina de Tecnología Educativa asesora a estos programas y provee apoyo material; fotocopias, retroproyectores etc. para programas de educación continua y de actualización.

Se piensa fomentar una cooperación trilateral respaldada por la Rectoría de la UJAT lo cual dará un peso mayor al certificado de asistencia que se contempla otorgar a los egresados. El apoyo financiero por parte de Rectoría hará posible ofrecer el curso a un bajo costo o en forma gratuita.

La creciente demanda que la sociedad tiene para profesionistas cada vez más capacitados hará el curso atractivo para los posibles participantes. Una campaña publicitaria, apoyada por la Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria y dirigida no solamente a los profesores sino también a los administrativos de las preparatorias ayudará despertar interés en asistir.

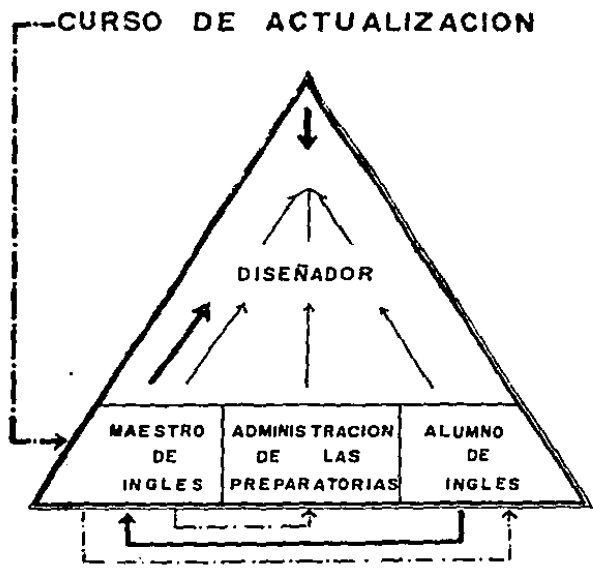
Así quedarían conformados los lineamientos necesarios para poder diseñar y ejecutar el curso de actualización en una manera disciplinada, pero a la vez con la flexibilidad necesaria que se requiere para no caer después en lo obsoleto y experimentar una pérdida de vitalidad.

La Ilustración 3 demuestra en forma gráfica los elementos e interrelaciones del modelo para el diseño, ejecución y evaluación del curso. Como se observa, el modelo está en forma piramidal. Las tres poblaciones que son indispensables por el hecho de proveer los datos que se usarán en determinar los objetivos y contenido del curso forman la base. El siguiente elemento en el modelo es el diseñador, quien solicita los datos a las poblaciones de estudio a través de encuestas, observaciones o entrevistas. Impulsado por la inquietud de cómo suplir en forma más eficaz las supuestas carencias metodológicas, lingüísticas y psico-sociológicas de los docentes en el campo de la enseñanza, en este caso de inglés, el autor intenta identificar las lagunas y fallas existentes utilizando herramientas de investigación. Se basa en su propia experiencia, intuición y el estudio de la literatura pertinente al contenido de cursos de actualización/formación de profesores; por ejemplo, la de Bosquet y Mackay (1979), Shaw (s.f.), DLA-CELE-UNAM (1984) y Fanselow y Light (1977).

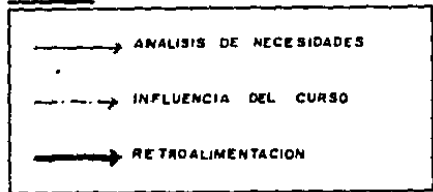
Posteriormente, el mismo diseñador interpreta los datos obtenidos según criterios anteriormente determinados, y escoge el contenido del curso. El último elemento es el curso de actualización que forma el ápice de la pirámide.

Ahora bien, se han visto los elementos del modelo y hay que examinar las relaciones entre ellos. Las flechas continuas indican un análisis de necesidades y la dirección de éste. Los maestros de inglés, la administración de las preparatorias y los alumnos de esta materia, fueron encuestados y sus respuestas pasaron por medio del estructurador para influir directamente en el contenido del curso. Esto explica porqué las tres flechas pasan por el diseñador, convergen y forman una sola.

Modelo para el diseño, ejecución y evaluación de un curso de actualización



CLAVE.



ILUSTRACION ③

Las flechas quebradas de la Ilustración 3 indican la influencia del curso en la vida de las tres poblaciones. La flecha más gruesa indica una influencia directa porque los profesores están participando en el curso. Sin embargo, habrá influencia indirecta, la flecha delgada quebrada, que pasará de los maestros a los administrativos y a los alumnos de los mismos maestros que estudiaron el curso de actualización.

La última relación que se examina es la retroalimentación. El diseñador tiene que percibir en forma directa en el momento en que se imparte el curso, si éste está funcionando adecuadamente o no. Esto sería una forma de retroalimentación directa.

La retroalimentación del maestro de inglés al diseñador es de tipo in situ et a posteriori, es decir, la fase de evaluación propuesta requiere que el autor a través de cuestionarios recabe datos sobre la influencia del curso en la vida profesional de los egresados a los dos y cuatro meses de haberlo terminado (ver página 102). Esta fase de evaluación difiere de los otros cursos (página 69) donde la evaluación examina conocimientos adquiridos o comportamiento observable.

Lozano González (1986:12), director técnico-académico del Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales en México, D.F. apunta que los programas de formación/actualización de profesores encuestados en su estudio, no incluyeron una fase de evaluación como la que se contempla aquí. Habrá además un elemento de retroalimentación de los alumnos de los profesores egresados hacia estos últimos, lo cual se percibirá en el mejoramiento de las clases y en la actuación de los estudiantes. Esta retroalimentación se discutió previamente en la explicación que acompaña a la Ilustración 1 en la página 5.

C A P I T U L O II

Este capítulo describe y desglosa los instrumentos para el análisis de necesidades, los propósitos de los reactivos en los mismos, las poblaciones muestreadas y sus resultados. Además incluye una discusión acerca de las implicaciones y recomendaciones para el curso de actualización basada en las respuestas.

Las escuelas preparatorias en el estado de Tabasco están incorporadas al Colegio de Bachilleres de Tabasco, el cual funge como la máxima autoridad en cuestiones de planes de estudio, objetivos, material didáctico y libros de texto a nivel medio superior en el estado. La certificación para la apertura de una escuela a este nivel la expide el Colegio de Bachilleres.

En cuanto a los planes de estudio, el Colegio ha determinado que los alumnos de preparatoria deben estudiar inglés en el segundo año (tercer y cuarto) semestres de su bachillerato. En el segundo semestre de 1985, el Colegio de Bachilleres planeaba ofrecer a los alumnos otros dos semestres de inglés como materia optativa. Se incluyó un reactivo en el cuestionario de los alumnos para averiguar si éstos optarían por estudiar otro año de inglés. Este, junto con los tres de la secundaria, sumarían cinco años de estudio de una segunda lengua, en este caso el inglés.

El maestro de inglés a nivel preparatoria atiende a un promedio de 5.4 grupos por semana con 18 horas de trabajo. El tamaño de sus grupos oscila entre los 30 y 50 alumnos por salón en condiciones no siempre favorables, es decir, en la mayoría de los casos los salones son muy pequeños para el cupo, cuentan con un solo ventilador de techo y la temperatura asciende hasta los 40°C. Tales condiciones no favorecen ni a la enseñanza ni al aprendizaje.

je; y es en dicho ambiente en el cual se llevó a cabo la investigación, con la finalidad de coordinar un curso de actualización que permitiera a los egresados del mismo, aprovechar al máximo los recursos existentes y superar los factores limitantes en el proceso educativo del idioma inglés.

Son tres las poblaciones muestreadas por consideras importantes en el diseño del curso como se plantea en la sección 'Lineamientos para el diseño de un curso de Inglés para Propósitos Específicos...' (pp. 16-20). El orden en que se mencionan las poblaciones, esto es, los administrativos, los alumnos del tercer semestre y los profesores de inglés no indica ninguna jerarquía, sino que para facilitar la lectura de los resultados se reservó lo más complejo hasta lo último. También se considera que la información obtenida de los profesores será la que más sobresalga en el actual diseño.

Descripción de las poblaciones

El administrativo promedio cuenta con cinco años de experiencia como tal, con un máximo de 15 años y un mínimo de tres meses. Todos han laborado como docentes en primarias, secundarias y/o preparatorias antes de trabajar en la administración de instituciones educativas. El promedio en este trabajo es de 9.5 años con un máximo de 31 y un mínimo de un año. Impartieron diversas materias en los distintos niveles y el 66 por ciento de ellos aún se encuentran vigentes.

En el segundo semestre de 1985, cuando se llevó a cabo la investigación, habían 1160 alumnos inscritos en tercer semestre de preparatoria provenientes de las 19 preparatorias afiliadas al Colegio de Bachilleres y ubicadas en la ciudad de Villahermosa. La edad promedio de los alumnos era de 16.4 años. Llevaban seis materias: Matemáticas III, Física III, Historia de México, Litera-

Haitema, 'Actualización basada en necesidades' }

tura y Lengua Adicional al Español I. En todos los casos la lengua adicional era el inglés.

Los maestros encuestados presentaban el siguiente perfil: - edad promedio 30 años, máxima 61 y mínima 19. El 61% eran mujeres y atendían un promedio de 5.4 grupos por semana; máximo 12 y mínimo uno. Impartían 18 horas de clase por semana; máximo 50 y mínimo cuatro. Tenían un promedio de 39 alumnos en cada grupo; máximo 50 y mínimo 30.

Con respecto a los niveles de escolaridad se pensaba jerarquizar los estudios y enlistar a los profesores conforme su máximo nivel de estudio. Sin embargo, tal escala presentaba problemas en establecer equivalencias y niveles. Por ejemplo, ¿Qué nivel es más alto, secretaría bilingüe o preparatoria? Debido a esto se formuló una matriz (Tabla 1), que demuestra qué sujetos han estudiado o solamente secretaría bilingüe o secretaría bilingüe y -- universidad por ejemplo. No obstante, existen casos en donde el nivel de estudios se amplió a tres de las categorías señaladas en la tabla. El 61% ha tomado cursos o cursillos relacionados con la enseñanza de inglés.

Una gran parte de este personal tenía experiencia en varios niveles de enseñanza. Por el diseño del reactivo no es posible separar los que estaban trabajando concurrente o anteriormente a nivel medio superior. Cinco profesores habían laborado en primarias, siete en secundarias, dos a nivel universitario y uno a nivel postgrado.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 1- Perfil del personal docente que imparte la materia de inglés

	P	N	SB	U	PG	EI	CM
P	12 ^a _b	-	2	6 ^b	-	7 ^b	-
N	-	1*	1*	-	-	1*	-
SB	-	-	5 ^a	1 ^a	-	2	-
U	-	-	-	6	1	1	1
PG	-	-	-	-	-	-	-
EI	-	-	-	-	-	11	-
CM	-	-	-	-	-	-	2

CLAVE - P= preparatoria

N= normal

SB= secretaria bilingüe

U= universidad

PG= posgrado

EI= escuela de idiomas

CM= certificado de maestro

(-) = no se presentó el caso

∅ = número de personas que cursaron estos estudios

* = se trata del mismo sujeto

a = un sujeto estudió preparatoria, secretaria bilingüe y universidad

b = un sujeto estudió preparatoria, universidad y escuela de idiomas

Los propósitos de los instrumentos de investigación

Los tres instrumentos; una entrevista estructurada y dos cuestionarios autoaplicables, tienen como finalidad examinar hechos y actitudes referente al proceso enseñanza-aprendizaje que influyen en el diseño del curso de actualización. Cada uno de --

ellos es distinto, dependiendo del papel que el participante juegue en el sistema educativo y cómo influirá en el diseño del curso.

La entrevista estructurada (Anexo 1, pp. 159-162) a los administrativos de las preparatorias, exploró la actitud de ellos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su disposición en permitir a sus maestros a asistir a un curso de actualización durante el año escolar.

Las Tablas de la 2 a la 6, indican los propósitos de los reactivos y los resultados. Los 11 reactivos examinaron seis áreas de interés para el investigador. La entrevista es breve pensando en el valioso tiempo de los directores y en lo reducido de él para realizar la investigación. Las seis áreas sondeadas son:

1. Perfil del administrativo
2. Saber si los maestros han recibido los objetivos oficiales del Colegio de Bachilleres
3. Obtener la opinión de los administrativos con respecto al profesionalismo de los profesores de inglés
4. Indagar cómo creen que se podría mejorar la actuación de los profesores de inglés
5. Investigar los criterios para la contratación de los profesores de inglés

6. Sondear su disposición para que su personal asista a un curso de actualización durante el año escolar.

El cuestionario (Anexo 2, pp. 163-168) aplicado a los alumnos del tercer semestre de preparatoria procuró analizar sus actitudes acerca del inglés, la utilidad presente y futura percibida, la enseñanza que ellos reciben y cómo mejorarla.

Cabe hacer notar que se piensa que las opiniones y observaciones de los estudiantes son útiles por su participación bidireccional con los maestros, (ver Ilus.1, p.6). Se escogió a los alumnos del tercer semestre porque es la primera vez que tendrían contacto con el inglés en la preparatoria, y podrían decidir más fácilmente si este idioma del nivel secundaria les ayuda o no con sus estudios en el presente. Por el contrario, se consideró que los alumnos del cuarto semestre, tendrían problemas para hacer la separación en su mente entre el inglés de la secundaria y el del tercer semestre de la preparatoria, lo cual es un punto importante para poder contestar el reactivo #5.

El cuestionario consta de nueve reactivos que indagan en ocho áreas de interés para el investigador; estos son:

1. Si el inglés se destaca como materia.
2. Si existe una relación entre el deseo de perseguir educación superior y la percepción de la importancia del inglés.
3. Si el estudio de inglés en clases particulares ayuda en sus clases de ahora.
4. Si el inglés estudiado en la secundaria es de utilidad para el nivel en que se encuentra estudiándolo ahora.
5. ¿Qué actividades se realizan en las clases de inglés?
6. ¿Qué tan interesantes son las clases impartidas?

7. Sugerencias para mejorar las clases.
8. Deseos de estudiar otro año de inglés en el tercer año de preparatoria.

El cuestionario para los maestros de inglés es el más completo, ya que ellos serán los más beneficiados por el curso. Se propone, a través del cuestionario, encontrar cuáles son las actitudes del profesor sobre los diversos aspectos de su trabajo y el aprendizaje de idiomas en general. Una lista completa del contenido de los reactivos de evaluación se encuentra en el Anexo 3, pp. 169-184.

Dicho cuestionario consta de cuatro partes. La primera parte, de ocho reactivos, obtiene datos personales; la segunda, de nueve reactivos, substrahe opiniones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en dos niveles, el primero de la enseñanza en general y el segundo de la enseñanza de lenguas en particular. La tercera parte, de nueve reactivos, busca información relevante a la actuación del profesor dentro del salón de clases; y la cuarta, de 17 reactivos, recaba datos acerca de factores metodológicos en la enseñanza. Se reconoce que una evaluación indirecta de la actuación del profesor no es la mejor manera de obtener datos, pero restricciones externas, económicas y de tiempo para realizar la investigación, limitaron la posibilidad de hacer observaciones directas de los profesores.

El Anexo 3, pp. 169-184, resume el contenido del cuestionario. Allí se encuentran los reactivos, el propósito de ellos, la necesidad del tipo Sapin-Lignieres (ver pp. 12-13), el tipo de respuestas y las respuestas de las mismas.

El cuestionario tiene 43 reactivos. Estos son de tres tipos: cerrado en donde se pide que conteste 'sí' o 'no' a una pregunta, abierto que requiere de un número exacto—como de años de experiencia—o una frase concreta que describa una opinión, y por último de escala de actitudes, que intenta medir el comportamiento del sujeto acerca de algún referente u objeto cognoscitivo.

Se debe definir lo que es actitud y su importancia para esta tesis. "La actitud es una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse en cierta forma ante un referente o un objeto cognoscitivo. Es una estructura estable de creencias que predispone al individuo a comportarse selectivamente ante referentes actitudinales" (Kerlinger 1975:348).

La actitud da lugar a un comportamiento observable frente a algún referente actitudinal. Britten (1985a:123) dice que las actitudes pueden influir en, "large areas of professional behaviour or the use or non-use of a discrete skill. For while skills execute, it is attitudes that command."

Savignon (1987) reporta que las actitudes de los maestros y los alumnos afectan la aceptación de nuevas ideas e información. Enfatiza que, si hay conflictos entre la actitud existente y la que se requiere introducir, esta aceptación se dificulta aún más. La estabilidad de las actitudes impone límites en la cantidad y la amplitud de los cambios que se pueden efectuar en la actuación del alumno.

Ganeles y Darcy (1977) consideran que las actitudes de los estudiantes en cualquier curso de instrucción son tan arraigadas que los intentos para cambiarlas se enfrentan a serios obstáculos. Esos cambios de actitud además de ser difíciles de promover presentan problemas especiales en cuanto a su medición. Como enfatizan, "Most learners, at every age, who have achieved success in school have learned the highly prized skills of giving the teacher what he wants, pleasing the teacher, fooling the teacher, putting on a good act, anything to get a positive response, a good mark, a smile or simply a pat on the back... The point is that behavior in school situations is not necessarily an indication of actual attitudes held" (1977:212).

Los referentes actitudinales que se examinan en el presente contexto son metodologías de enseñanza, formas de evaluación, teorías de aprendizaje en general y de idiomas en particular y los

papeles del maestro y del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las actitudes medidas a través de los instrumentos de investigación guiaron el contenido de los módulos de enseñanza.

Se puede ejemplificar cómo las variaciones de actitud reflejadas en la inclinación hacia un referente serán manifestadas en la actuación del individuo en el salón de clases y en el contenido del curso de actualización. Ciertos reactivos en el cuestionario para profesores de inglés examinaron la actitud del profesore hacia el papel del maestro en el salón de clases. El referente actitudinal en estos reactivos es el papel que el maestro se asigna en la aula y por consecuencia el del alumno.

Si el respondiente indica que el profesor es el factor más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje es posible que en la clase exhiba un comportamiento que se podría denominar 'maestro-céntrico', es decir, que rara vez permite al alumno expresar opiniones o participar en ejercicios o actividades menos controlados o libres. Por otro lado, si el respondiente indica que el alumno es el factor de mayor importancia en el proceso educativo existe la posibilidad de que permitiría a sus alumnos un papel más activo dentro de las actividades educativas ejecutadas en la clase.

El diseñador, dentro de sus funciones en el modelo de diseño (ver pp. 16-20), tiene que asignar criterios que determinen si las respuestas de los encuestados son positivas-concuerdan con el punto de vista del diseñador, o negativas están en desacuerdo con el criterio del investigador.

En el ejemplo arriba mencionado el investigador piensa que el alumno es el factor principal en la enseñanza, y por lo tanto, deberá participar activamente en las actividades educativas. Entonces si el respondiente opina que el profesor es el factor principal se ha identificado una área de divergencia de opinión. El investigador cuando diseña el módulo que trata sobre los papeles del

profesor y del alumno intentará cambiar la actitud del participante o por lo menos sugerir otra manera de manejar la dinámica de la enseñanza. Por otro lado, si los respondientes indican convergencia de opinión con el investigador, el módulo trataría aspectos de cómo aprovechar la dinámica profesor-alumno y hacer que ésta funcione a favor del aprendizaje.

Por lo tanto, dada la importancia de las actitudes en este trabajo fue necesario encontrar una forma de medirlas. Existen las escalas de calificación sumada para este propósito. Este tipo de escala permite situar al sujeto en un continuo de concordancia con la actitud que se requiere examinar (Kerlinger 1975:348). Una variante de las escalas de calificación sumada es la de tipo Likert. Esta mide además, si el sujeto tiene una actitud favorable o desfavorable hacia un objeto, la intensidad de la actitud. Se mide con una escala-usualmente de cinco intervalos- que va desde Totalmente de acuerdo hasta Totalmente en desacuerdo (Thorndike y Hagen 1982:432).

Dentro de las escalas de Likert hay dos tipos: el primero es el directo, donde el investigador asigna una puntuación de cinco a una respuesta totalmente de acuerdo por considerarlo una actitud positiva, es decir, concuerda con la opinión del investigador; y la indirecta, donde el investigador opina que una respuesta totalmente de acuerdo indica una actitud negativa y consecuentemente tiene una puntuación de uno.

El instrumento de investigación bajo consideración aquí contiene reactivos de los dos tipos de escalas de Likert, directa e indirecta. Algunos investigadores sociales consideran importante tener las dos en equilibrio en un cuestionario por razones psicológicas y técnicas (Heman, 1985). El cuestionario está integrado por once reactivos de tipo indirecto. Por ejemplo, el reactivo - 9, 'el maestro es el factor más importante en la educación'. Una respuesta de totalmente de acuerdo recibirá una puntuación de --

uno, puesto que indica que el sujeto posiblemente tenga una opinión negativa acerca de la participación activa del alumno en el salón de clases. El investigador opina que el alumno activo es un elemento importante para poder efectuar una enseñanza eficaz.

Catorce reactivos son de tipo directo, por ejemplo, el número 27 'un maestro debe tener en mente cuál metodología o forma de enseñar le sirve más'. Una respuesta totalmente de acuerdo recibirá una puntuación de cinco e indica una actitud positiva hacia el lugar de la metodología en la enseñanza.

Existen grupos o parejas de reactivos que funcionan como controles; investigan básicamente la misma área o referente pero con otro giro lexical. Están indicados por llaves en el anexo 3. El propósito es indagar si los sujetos son consistentes en sus ideas o si vacilan y realmente no tienen bien formuladas sus opiniones.

El tratamiento estadístico de los controles se encuentra en el anexo 5, pp. 199-201.

Se nota que el cuestionario examina más a fondo el área Sa-- pin-Lignieres de necesidades profesionales con 28 reactivos. Para recabar los datos y formular el perfil profesional hay siete reactivos; cinco corresponden al área psico-sociológica y tres -- examinan en forma indirecta las necesidades lingüísticas de los sujetos. Estas últimas no se tratan con tanta profundidad como las necesidades profesionales porque se tomó otra medida directa del dominio de idioma. Se empleó el examen de conocimiento de inglés que el DLA-CELE-UNAM usa para evaluar candidatos al curso de formación de profesores. Consta de cinco secciones: gramática/léxico, comprensión de lectura, comprensión auditiva y producción es crita y oral. Siete profesores presentaron el examen cuyos resultados aparecen en la Tabla 21 página. 58.

Procedimiento en la aplicación de los instrumentos de investigación

El investigador visitó las escuelas y consiguió entrevistas con los directores respectivos. Les expuso el propósito de su estudio y pidió permiso para entrevistarlos. Todos consintieron y mostraron interés en los beneficios propuestos del estudio.

Se distribuyeron los cuestionarios a 92 alumnos, el 8.1% del total. Se escogieron tres escuelas en forma aleatoria. Se escribieron los nombres de las mismas en hojas de papel, uno en cada hoja y de entre éstas se eligió sólo a una, dicha hoja se devolvió de inmediato con las demás para posteriormente y bajo el mismo procedimiento, escoger otra. Las tres escuelas designadas fueron: La Preparatoria Coronel Gregorio Méndez Magaña, la Preparatoria Arji y la Preparatoria La Salle. Durante los días en que se llevó a cabo la investigación en las tres escuelas, estuvieron presentes 92 alumnos del total de 1150. En estas instituciones educativas las dos terceras partes del alumnado estudian en la mañana y la otra tercera en la tarde. Por lo tanto, se decidió aplicar el cuestionario a un grupo vespertino y a dos del turno matutino. La decisión de muestrear a tres escuelas en vez de seis o siete se tomó en vista del tiempo disponible.

El investigador pidió permiso -verbalmente-, a los directores de las escuelas para aplicar el cuestionario al grupo de tercer semestre de preparatoria (ver página 26 para la explicación de porqué a los de ese semestre). En las tres instituciones el maestro de inglés acompañó al investigador. Al entrar al salón de clases éste fue presentado y él mismo explicó a los alumnos que el estudio sería utilizado para formular un curso de actualización para maestros de inglés. También se les aseguró que ni su director ni su maestro verían las respuestas y por lo tanto, se requería de una total honestidad. Después de distribuir los cuestionarios se aclararon dudas sobre algunos puntos.

Se mencionó que siete de los maestros además de contestar el cuestionario presentaron el examen de dominio de inglés; ambos se resolvieron en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la Universidad 'Juárez' Autónoma de Tabasco, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, el día 23 de octubre de 1985. Se les pidió que leyeran el instructivo en la primera hoja del cuestionario para que quedara claro el propósito del estudio y la necesidad de contestar honestamente.

Los otros once profesores respondieron los reactivos en sus respectivas escuelas después de que el investigador pidió permiso verbalmente, a los administrativos. En todos los casos se les explicó el propósito del estudio y se les aclararon dudas respecto a los reactivos.

Se dispuso de tres días; 22, 23 y 24 de octubre de 1985 para llevar a cabo las entrevistas con los directores así como también con los estudiantes y profesores. Limitantes del mundo real incidieron aquí, en no permitir el alcance de cifras ideales como sería entrevistar el 100% de la población de profesores.

Resultados y discusión de la entrevista estructurada para los administrativos

La discusión se basa en los resultados obtenidos de entrevistas llevadas a cabo con 12 directores de las preparatorias.

A continuación se encuentran cuatro Tablas, las cuales contienen los reactivos de la entrevista y sus respuestas. Después de cada Tabla está la discusión correspondiente.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 2 - Reactivos para obtener opiniones referentes a la enseñanza de inglés y los objetivos oficiales

¿Piensa que los resultados de la enseñanza de inglés son satisfactorios?

	<u>Sí</u>	<u>No</u>	<u>Regular</u>
Núm. 6	1	5	
% 50	8	42	

¿Tiene usted los objetivos oficiales para la enseñanza de inglés del Colegio de Bachilleres?

	<u>Sí</u>	<u>No</u>
Núm. 10	2	
% 83	17	

Si los tiene ¿los ha proporcionado a sus maestros?

	<u>Sí</u>	<u>No</u>
Núm. 10	0	
% 100	0	

¿Hace usted observaciones de clase?

Sí 100% No -

Por lo visto los directores, conscientes de tener que cumplir con los objetivos oficiales del Colegio de Bachilleres, han entregado éstos a sus profesores. Con base en sus observaciones de -- clases -- y quizás algún otro criterio no sondeado-, el 50% declaró que los resultados de la enseñanza de inglés son satisfactorios. El 8% opina que no lo son y el 42% que son regulares.

Tabla 3- Reactivos para sondear opiniones referente al nivel de dominio de idioma de los profesores

¿Piensa que sus profesores tienen un nivel mínimo de dominio de idioma?

	<u>Sí</u>	<u>No</u>
Núm.	3	9
%	25	75

¿Piensa que un examen oficial de dominio de idioma para los profesores sería una buena idea?

	<u>Sí</u>	<u>No</u>
Núm.	11	1
%	92	8

A pesar de que el 75% de los directores opinan que sus profesores tienen un nivel más que mínimo de dominio del idioma, el 92% piensan que un examen oficial de conocimientos lingüísticos está indicado. Esta aparente contradicción indica que no obstante la observación del dominio adecuado del idioma de los profesores los directores ven que hay la posibilidad de prosperar.

Haitemá, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 4 - Reactivo que investiga los criterios para la contratación de profesores

¿Cómo escogen a sus profesores de inglés?

<u>Núm.</u>	<u>%</u>	<u>Criterio</u>
3	25	Revisar Curriculum Vitae
3	25	"Recomendados"
2	17	Examen informal de dominio oral
2	17	Haber terminado un curso de formación
1	8	Poseer Cambridge First Certificate
1	8	No tienen criterio

Lozano (1986:2) reporta que en el Distrito Federal la Secretaría de Educación Pública (SEP), exige la certificación de profesores de idiomas en secundarias públicas y las secundarias y escuelas bilingües particulares incorporadas a la -- SEP. La situación en Tabasco, donde los criterios para la contratación son más bien informales está lejos de la descrita por Lozano. Únicamente el 25% de los directores cuentan con criterios que requieren de demostrar empíricamente conocimientos metodológicos y de dominio del idioma. El 67% restante tiene criterios más bien subjetivos o de hecho no lo tienen (8%).

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 5 - Sugerencias de los directores para elevar el nivel académico de la enseñanza de L₂

¿Cómo se podría mejorar la efectividad de los maestros de inglés?

<u>Núm.</u>	<u>%</u>	<u>Sugerencia</u>
10	84	Cursos de índole práctica
1	8	Ofrecer una licenciatura en inglés
1	8	Invertir en mejor equipo, laboratorio de idiomas, etc.

Los directores tienen ideas muy concretas para elevar el nivel en la impartición de la materia de inglés. Casi todos, 84%, optan por ofrecer cursos de índole práctica para actualizar a los docentes. Quizás estén concientes de las restricciones de tiempo y recursos que harían de una licenciatura en inglés poco viable. Un director mencionó la inversión de más recursos económicos en equipo.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 6 - Disposición para permitir la asistencia de sus profesores a un curso de actualización

Si la UJAT ofreciera un curso de actualización y sus docentes tuviesen que asistir a él una vez por semana durante el semestre ¿permitiría que ellos concurriesen en sus horas laborables sin alterar su nómina?

<u>Si</u>	<u>No</u>
11* 92%	1 8%

*Un director contestó que sí pero con la condición de que el profesor fuese de tiempo completo.

Concuerdan la sugerencia del 84% de los directores en que - cursos de índole práctica son lo más indicado para actualizar a su personal docente, y el hecho de que el 92% permitiría a su personal asistir a un curso de actualización. El 8% no estaba dispuesto y un 8% más, restringiría la asistencia a personal de tiempo completo.

Se piensa que si el curso de actualización llena el requisito de los directores de ser 'de índole práctica', entonces se podría contar con su apoyo, mismo que se considera de incalculable valor.

tema, 'Actualización basada en necesidades'.

Resultados y discusión de las respuestas al cuestionario de los alumnos del tercer semestre de preparatoria

La discusión de los resultados se basa en respuestas obtenidas de un cuestionario (ver Anexo 2, pp. 163-169), aplicado a 92 alumnos del tercer semestre de preparatoria en el segundo semestre de 1985 en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

El cuestionario consta de nueve reactivos que a continuación se presentan junto con las respuestas y discusión.

Tabla 7 - Si el inglés se destaca como materia

Piensa en todas las materias que llevas este semestre.

¿Cuál te gusta más?

¿Cuál te gusta menos?

[Sólo se anotaron los alumnos que mencionaron inglés].

	Más	Menos
Núm.	21	15
%	23	16

Los alumnos de preparatoria llevan seis materias y mencionan el inglés como materia favorita el 23% de ellos o la que menos --

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

les gusta el 16%.

Esto podría ser explicado debido a que para muchos es una materia diferente a las demás pedagógica y psicológicamente. O quizás el hecho de que el investigador es norteamericano y siempre estuvo acompañado por el profesor de inglés. Esto pudo haber introducido un sesgo inconsciente en las mentes de los sujetos. Para tratar de evitar el sesgo, se colocó el reactivo al principio del cuestionario para que los sujetos no se percataran de que se trataba de la materia de inglés.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 8 - Percepción de la importancia del inglés en los estudios superiores

¿Piensas estudiar alguna carrera universitaria o técnica?

	<u>Sí</u>	<u>No</u>	<u>No sé</u>
Núm.	50	2	40
%	54.3	2.2	43.4

En tus estudios universitarios o técnicos el inglés será muy importante.

	%	Núm.
Totalmente de acuerdo	41	38
De acuerdo	19	18
Indeciso	26	24
En desacuerdo	0	0
Totalmente en desacuerdo	1	1
No contestaron	<u>12</u>	<u>11</u>
TOTAL	99	92

Si tu escuela ofreciera clases de inglés optativas, es decir, en adición a tus clases regulares en tercer año de preparatoria ¿las tomarías?

	%	Núm.
Si definitivamente	39	36
Si probablemente	36	34
No sé	12	11
No probablemente	3	3
No definitivamente	2	2
No contestaron	<u>7</u>	<u>6</u>
TOTAL	99	92

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

El 60% opina que el inglés les será útil en sus estudios de nivel superior. El 54% piensa estudiar más allá de la preparatoria, y un porcentaje más alto, 75%, estarían dispuestos a seguir estudiando otro año de inglés en el tercero de preparatoria.

Tabla 9 - La cantidad de alumnos que han estudiado inglés en clases particulares

¿Cuándo estabas en la secundaria tomaste clases particulares de inglés?

	<u>%</u>	<u>Núm.</u>
Si	8.6	8
No	82.6	76
No contestó	8.6	8

¿Estás tomando clases particulares de inglés ahora?

	<u>%</u>	<u>Núm.</u>
Si	3	3
No	88	81
No contestó	8.6	8

Si respondiste afirmativamente ¿crees que te están ayudando en tus clases actuales de inglés?

	<u>%</u>	<u>Núm.</u>
Si	100	11
No	-	-

Un número mínimo de ellos han tomado clases particulares; si fuera más alto el índice, tal vez hubiera sido necesario proponer un tipo de enseñanza que satisficiera las necesidades particulares de esos alumnos y sugerir cómo implementarlas a través de un curso de actualización.

Haitiana, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 10 - Influencia asimilada del inglés puesta en práctica en sus clases de inglés actuales de la preparatoria

¿Crees que el inglés que aprendiste en la secundaria te ayuda en tus clases actuales de la preparatoria?

	<u>%</u>	<u>Núm.</u>
Si	68	63
No	28	26
No contestó	3	3

¿Por qué?

	<u>%</u>	<u>Núm.</u>
Es lo mismo	71	45
Me ayuda a entender mis clases ahora	29	18

El 68% opina que el inglés aprendido en la secundaria le es útil en la asimilación de inglés en la preparatoria. Sin embargo, el 71% opina que por repasar lo mismo que en la secundaria, hace que este idioma sea una materia relativamente fácil. Solamente el 29% piensa que sus estudios en la secundaria les hayan servido para avanzar en la materia.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 11 - Actividades realizadas en el salón de clases

¿Qué actividades realizan en tus clases actuales de inglés?

<u>Actividad</u>	<u>Número que constestaron</u>
Ejercicios gramaticales	58
Cantamos	3
Conversación en inglés	44
Obras de teatro	3
Lectura en inglés	48
Escribir historias	9
Cultura amer/brit.	0
Revisión de tareas	5
Juego de papeles	3

Algunas de las respuestas al reactivo de la Tabla 11 resultaron dudosas. Solamente tres individuos mencionaron que cantan, realizan obras de teatro y juego de papeles. No es posible que dentro de una clase de 40 alumnos, solamente tres contesten así y que los demás ignoren dichas actividades, lo que hace que el - investigador sospeche que esos alumnos entendieron mal la pregunta. Se puede concluir que la mayor parte de la actividad en clase es la tradicional: ejercicios gramaticales, conversación en inglés, lectura en inglés y la revisión de tareas.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 12 - Nivel de interés en las clases de inglés y sugerencias para mejorarlas

Por lo general mis clases de inglés son:

	Núm.	%
Muy interesantes	29	31
Interesantes	31	33
Regulares	24	26
Aburridas	1	1
Muy aburridas	0	0
No contestó	7	8

¿Qué sugerencias tienes para mejorar tus clases de inglés; tipos de actividades, quitar o agregar algo, etc.?

<u>Sugerencia</u>	<u>Núm.</u>
Más clases	4
Mejores explicaciones	3
Audiovisuales	3
Conversaciones/canciones	7
Hablar con extranjeros	5
No hablar español en clase	2
Clases en español	1
Laboratorio de inglés	11
Mejores maestros	2
Automotivación	7

Los alumnos ratificaron que sus clases de inglés son interesantes (62%) y regulares (26%), a pesar de que se realizan pocas actividades no-tradicionales. Se puede concluir que los estudiantes están por lo general, satisfechos con la enseñanza del inglés. Las sugerencias que hacen para mejorar sus clases no son de tipo radical (no tener libro o ejercicios) , sino de actividades complementarias o adicionales a lo que hacen ahora. El inglés

resalta en la vida escolar de esas personas y el curso de actualización debe ser enfocado para que los profesores se puedan aprovechar de tal 'reputación' y hacer que su materia se convierta en la más interesante y útil posible para sus alumnos.

Resultados y discusión al cuestionario para los profesores de inglés

Bosquet y Mackay (1979:454 et passim) estudiaron el efecto de un curso de actualización en la vida profesional de maestros de inglés en Canadá. Participaron 16 académicos y por ser tan pequeña la muestra, los autores no intentaron un tratamiento estadístico de los resultados. Más bien describen las tendencias generales observadas las cuales desglosan en forma descriptiva. Esta sección, apoyada en dichos antecedentes, utilizará el mismo estilo descriptivo. Para un análisis estadístico, pp. 198-201.

Los reactivos 1, 3, 4, 5, 6 y 7 tratan de los datos personales de los profesores y se utilizaron para formular el perfil presentado en Descripción de las Poblaciones, pp. 22-24. Se hace hincapié en que se descartaron las respuestas al reactivo 2 del cuestionario: '¿Incluyeron en sus estudios formales cursos en didáctica, pedagogía, letras inglesas o la enseñanza de inglés?'. Se colocó el reactivo entre el primero sobre su educación general y el tercero sobre cursos especiales de la enseñanza de inglés para no confundir al sujeto. Se supone que la frase 'estudios formales', se refiere a los estudios mencionados en el reactivo 1. Sin embargo, parece ser que los sujetos se confundieron e interpretaron 'estudios formales' como si se refirieran a los cursos y cursillos en el reactivo 3. Se llegó a esta conclusión después de haber encontrado que sujetos que sólo habían cursado preparatoria y secretariado bilingüe, anotaron que sus estudios incluyeron cursos en la enseñanza de inglés y didáctica, condición que no es lógica.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 13 - Motivación para laborar en la docencia

Reactivo 8	
¿Cuál es la razón por la que está enseñando?	
<u>Razón</u>	<u>Núm.</u>
Me gusta tratar a las personas.	1
Me gusta transmitir conocimientos.	5
Me gusta la docencia.	8
Para practicar mi inglés.	3
Necesidad económica.	1

Las respuestas a este reactivo mostraron que la principal motivación por la cual se está enseñando a los sujetos es porque les agrada ser maestros, ya sea por tratar a las personas, transmitir conocimientos o por la docencia misma.

La segunda parte del cuestionario considera opiniones relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Analiza dos áreas importantes del proceso: la enseñanza en general y la de idiomas en particular. La medida (\bar{x}) que aparece al lado de los reactivos, corresponde al promedio de las medidas obtenidas de las contestaciones a las escalas de Likert de cinco intervalos. Una medida de 1 (uno) indica divergencia total de las opiniones del investigador y de 5 (cinco), total de concordancia. Además, algunos conjuntos de reactivos funcionan como controles (ver página 31), y los resultados de las pruebas razones F y t aparecen cuando se estudian estos conjuntos.

Tabla 14- El papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje

Reactivo 9

El maestro es el factor más importante en la educación.

X = 1.64

Reactivo 10

La importancia del maestro reside en que funge como portador del conocimiento.

X = 1.64

Reactivo 11

El maestro que funciona como un dirigente de actividades educativas tendrá resultados positivos.

X = 4.22

La prueba F = 110 con gl 2 y fue significativo

bajo un = .05.

Los reactivos 9, 10 y 11 sondearon qué orientación tienen los sujetos con respecto a los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Mostraron que, por lo general, son 'maestro-céntricos'. Posiblemente el conjunto de reactivos demuestra que la población de estudio no tiene ideas muy claras sobre el lugar del profesor en dicho proceso. Los reactivos 9 y 10 recibieron puntuaciones bajas porque los sujetos contestaron que estaban totalmente de acuerdo en que el maestro es el factor más importante en la educación, debido a que es el portador de conocimientos. El investigador aduce que este punto de vista está equivocado y por lo tanto, una respuesta de 'totalmente de acuerdo' recibe una puntuación baja. El reactivo 11 con la frase 'dirigente de actividades educativas', parece ser avante garde y progresista y por lo tanto, los sujetos estaban también totalmente de acuerdo al igual que el investigador y recibieron una puntuación alta (4.22). Sin embargo, la filosofía expresada en el reactivo 11 está, en su mayo-

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

ría, en contraposición con la de los reactivos 9 y 10. Esto explica porqué la prueba F tuvo una puntuación tan elevada y demostró que las contestaciones de los sujetos no son consistentes.

Tabla 15 - El lugar y la importancia del inglés en el plan de estudios de los alumnos de preparatoria

Reactivo 15a

El tiempo dedicado a la enseñanza de inglés podría ser mejor utilizado para otra materia.

\bar{X} = 1.38

Reactivo 15b

¿Por qué opina así?

Razón

Núm.

El inglés es tan importante como cualquier otra materia.

4

El inglés en sí es importante.

5

El inglés agudiza el intelecto.

1

Falta de interés por parte de los alumnos.

1*

*Este sujeto contestó que sí, que el tiempo dedicado al inglés sería mejor utilizarlo en otra materia.

Reactivo 16

La enseñanza de inglés en la preparatoria es necesaria para la buena formación académica del alumno.

\bar{X} = 4.38

Reactivo 17

El inglés debe ser una materia optativa en la preparatoria.

\bar{X} = 2.77

La prueba F = 33.68 con gl 2 y fue significativa bajo

α = .05

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Los sujetos opinan que el inglés es una materia con tanta validez como cualquier otra. El investigador piensa que la inclusión de este idioma resulta en escaso aprovechamiento que no justifica la inversión de recursos y tiempo. Los sujetos no están de acuerdo y apoyan el sitio que ocupa el inglés en el plan de estudios, aunque algunos opinan que puede ser una materia optativa.

Tabla 16 - Las necesidades lingüísticas de los alumnos y la enseñanza de L₂

Reactivo 12

Es importante tomar en cuenta las necesidades lingüísticas actuales de los alumnos para elaborar un programa de enseñanza de inglés.

$$\bar{X} = 4.55$$

Reactivo 13

Las futuras necesidades lingüísticas de los alumnos deben influir en lo que se enseña en las clases de inglés en las preparatorias.

$$\bar{X} = 4.22$$

Reactivo 14a

¿Ha preguntado alguna vez a sus alumnos qué tipo de actividades les gustaría realizar?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Sí	16	88
No	2	12

Reactivo 14b

¿Pudo implementar las sugerencias?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Sí	15	93
No	1	7

La prueba F = 0 con gl 1 fue significativa bajo $\alpha = .05$ para los reactivos 12 y 13.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Los sujetos parecen estar muy conscientes de que las necesidades lingüísticas presentes y futuras de sus discípulos, deben influir en la enseñanza y elaboración de los programas. Una -- gran mayoría les ha preguntado a ellos cuáles son las actividades que les gustaría realizar. Este tipo de encuestas enfocan más bien hacia los deseos de los estudiantes. Ellos al responder, dan al menos una pista de cierto interés en el tema. Casi todos estos maestros (88%), pudieron implantar las sugerencias. La tercera parte del cuestionario integrada por nueve reactivos, recaba información acerca de la actuación del profesor: en el salón de clases.

Tabla 17 - Elementos del lenguaje y su importancia en la enseñanza

Reactivo 22

Al lado de los siguientes elementos de inglés escriba por favor 1 al más importante, 2 al segundo más importante y así sucesivamente hasta llegar al 5 que sería el menos importante.

	<u>Núm.</u> *	<u>%</u>
Gramática	9	50
Conversación	4	23
Comprensión de		
Lectura	3	16
Redacción	0	0
Comprensión		
auditiva	2	11

*Sujetos que marcaron este elemento como # 1.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 17 - Continúa...

Reactivo 23

De los elementos que abajo se detallan ¿cuáles usarán más sus alumnos en sus estudios futuros?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Gramática	5	28
Conversación	5	28
Comprensión de lectura	7	38
Redacción	0	0
comprensión auditiva	1	16

*Sujetos que marcaron este elemento como #1.

Reactivo 21

¿Cómo distribuye el tiempo en el salón de clases?

Al lado de cada actividad escriba los minutos por hora de clase que le dedica a cada una de ellas

<u>Actividad</u>	<u>Minutos \bar{X}</u>	<u>%1 hora de clase</u>
Conversación en inglés	15	25
Instrucciones	8	13
Disciplina	7	12
Ejercicios	16	26
Pasar lista	4	7
Cantando	0	0
Revisión de tareas	10	16
Otra* _____		

*Un sujeto contestó que se dedica toda la hora a la comprensión de la lectura.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

El 50% contestó que la gramática es el elemento más importante del inglés y como promedio se dedica el 32% del tiempo en el salón de clases a ejercicios. Sin embargo, parece haber cierta discrepancia entre la percepción de las futuras necesidades lingüísticas del alumnado y su inclusión en los planes de clase de cada maestro. En el reactivo 23 los sujetos respondieron que la comprensión de la lectura sería el elemento más importante para los alumnos en un 38%, pero solamente el 16% lo cita como el elemento más relevante con respecto a necesidades presentes. En el reactivo 21, solamente un docente menciona la comprensión de la lectura como actividad realizada dentro del aula. Aunque no estaba incluido en la lista de actividades, había lugar para anotarlo en el inciso 'Otras'.

Si se regresa a la discusión anterior, se nota que los sujetos concuerdan que las necesidades lingüísticas de sus alumnos deben influir en el contenido del plan de estudios de inglés. Sin embargo, como se observó sólo un profesor indicó la comprensión de la lectura como actividad realizada en la clase explícitamente, lo cual nos conduce a la pregunta '¿qué tanto armonizan las futuras necesidades lingüísticas percibidas con lo que pasa dentro -- del salón de clases?

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 18 - Obtención e implementación de los objetivos oficiales del Colegio de Bachilleres de Tabasco

Reactivo 41

¿Le han entregado a usted los objetivos oficiales para la enseñanza de inglés que publicó el Colegio de Bachilleres?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Sí	14	82
No	3	18

Reactivo 42

Si su respuesta fue afirmativa ¿ le han servido para planear las clases que usted imparte?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Sí	12	86
No	2	14

Además de la importancia de la comprensión de la lectura percibida por parte de los profesores, el Colegio de Bachilleres de Tabasco lo ha designado como el objetivo principal de la enseñanza en las materias de Lengua Adicional al Español I y II (ver -- pp.185-197). Es el Colegio de Bachilleres el que decide qué y cómo se debe enseñar, y el curso de actualización debe tomar sus ordenanzas en cuenta. Se denota que el 82% de los profesores muestreados tienen los objetivos oficiales para la enseñanza de inglés y de ellos, el 86% argumentan haberlos implementado o usado en la planeación de sus clases. Resulta más difícil aún explicar por qué entonces solamente un maestro mencionó la comprensión de lectura como actividad realizada en clase.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 19 - Disponibilidad y utilización de auxiliares didácticos

Reactivo 24

¿Con cuáles auxiliares didácticos cuenta?

<u>Auxiliar</u>	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Pizarrón	18	100
Retroproyector	1	5
Filminas	2	11
Transparencias	2	11
Recortes	15	83
Grabadora	11	61
Tocadiscos	3	16
Otro (especifique) _____		

Reactivo 25

¿Con qué frecuencia los utiliza?

<u>Auxiliar</u>	<u>Frecuencia*</u>			
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
Pizarrón	100			
Retroproyector				100
Filminas		100		
Transparencias				100
Recortes	7	53	7	33
Grabadora		20	60	20
Tocadiscos		50	50	

* 1= diario

2= una vez a la semana

3= una vez al mes

4= menos frecuentemente

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 19 - Continúa...

Reactivo 26a

Además del libro de texto ¿trae usted materiales a la clase, es decir, canciones, etc.?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Sí	14	78
No	4	22

Reactivo 25b

¿Qué materiales?

<u>Material</u>	<u>Núm.</u>
Lecturas	10
Canciones	4
Juegos didácticos	7

Reactivo 26c

¿Con qué propósito?

<u>Propósito</u>	<u>Núm.</u>
Alentar a los alumnos	11
Cambio de ritmo/actividad	7
Los alumnos me lo piden	3

Parece que, por regla general, los maestros de inglés están limitados a tres auxiliares didácticos básicos: el pizarrón, los recortes y la grabadora. Hay casos aislados del uso de tocadiscos, retroproyectores, transparencias y filminas. De los maestros que reportaron acceso a tales materiales, casi el mismo número indica su uso con alguna regularidad.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

El 79% de los profesores lleva consigo su propio material como son lecturas, canciones y juegos didácticos. De lo anterior se desprende que la mayor parte de las escuelas no provee a los profesores de esta ayuda y el deseo de alentar a sus alumnos en clase a través de un cambio de ritmo o porque los educandos lo han pedido nace del propio docente.

Tabla 20 - Necesidades lingüísticas de los profesores tipo Sapin-Lignieres; autoevaluación del dominio de inglés

Reactivo 18

Siento que mi nivel de dominio de inglés es adecuado para el desempeño eficaz de mi trabajo.

$\bar{X} = 3.88$

Reactivo 19

Mis alumnos me preguntan cosas que no puedo contestar dado mi nivel de inglés.

$\bar{X} = 3.88$

Reactivo 20

Ocurre que en los libros de texto encuentro palabras, frases o estructuras gramaticales que no puedo entender.

$\bar{X} = 3.55$

Como regla general los maestros sienten que su nivel de dominio es adecuado para el trabajo que desempeñan, ya que sus educandos rara vez preguntan cosas que no puedan contestar o encuentran algo en el libro de texto que no entiendan. Eso en cuanto a la autoevaluación de su dominio lingüístico. Una evaluación más objetiva del manejo de inglés de siete de ellos, mostró una deficiencia lingüística digna de tomarse en cuenta. La calificación promedio global de los sujetos que se examina-

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

ron sobre el tema fue de 41%. Aunque esta calificación estadísticamente no se puede extrapolar a los otros sujetos de la población de estudio que no se examinaron, la intuición y experiencia del investigador indica que se esperaría algo similar. La tabla 21 presenta los resultados. Se nota que el promedio para la Sección de la comprensión de la lectura, es el más bajo y se considera que es en este elemento del idioma en donde los profesores deberían ser más fuertes para poder llevar a cabo los objetivos oficiales de la enseñanza de inglés.

Tabla 21 - Resultados del examen de dominio de idioma presentado por siete sujetos de la población de estudio

<u>Secciones del examen</u>							
<u>Sujeto</u>	<u>G/L</u>	<u>CL</u>	<u>CA</u>	<u>PE</u>	<u>PO</u>	<u>Total</u>	<u>%</u>
1	17.4	2	0	1	0	20.4	11.3
2	29.0	2	6	6	18	61.0	33.8
3	36.0	4	10	0	18	68.0	37.7
4	35.0	6	8	8	8	65.0	36.1
5	39.0	0	14	10	18	81.0	45.0
6	44.0	4	6	16	9	79.0	43.8
7	75.0	16	20	16	20	147.0	81.6
X	39.0	4.9	7.7	8.1	13.0	72.7	41.3
G/L	= gramática/léxico			(100 puntos)			
CL	= comprensión de lectura			(20 puntos)			
CA	= comprensión auditiva			(20 puntos)			
PE	= producción escrita			(20 puntos)			
PO	= producción oral			(20 puntos)			
TOTAL				(180 puntos)			

Dado este nivel, bastante bajo, el docente promedio tendería a evitar el material 'complicado' y 'avanzado' por su propia inhabilidad para tratarlo o hacerlo de tal forma, que los alumnos no

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

se dieran cuenta de que 'no sabe'. El hecho de que rara vez los alumnos pregunten cosas que el maestro no puede contestar (ver reactivo 19), podría ser el resultado de una clase tan controlada que el educando no se atreva a preguntar nada y no porque el docente sea necesariamente eficiente; o de una enseñanza tipo -estructuralista en donde el repertorio lingüístico es tan reducido y controlado que el alumno entiende todo y no tiene por qué preguntar.

La cuarta parte del cuestionario arroja información sobre la metodología de los profesores. Esta sección consta de 17 --reactivos.

Tabla 22 - El lugar y funcionamiento de la metodología en el salón de clases

Reactivo 27

Un maestro debe tener en mente cuál metodología o forma de enseñar le sirve más.

$$\bar{X} = 4.72$$

Reactivo 28

La metodología de una clase es menos importante que el contenido.

$$\bar{X} = 3.27$$

Reactivo 29

La misma metodología sirve para todos los alumnos.

$$\bar{X} = 3.77$$

La prueba F = 14.8 con el gl 2 y fue significativo bajo un $\alpha = .05$.

Las respuestas al reactivo 27 demuestran que los sujetos --

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

conuerdan con que el profesor debe estar muy pendiente en cuanto a cuál metodología seguir; sin embargo, las puntuaciones de los reactivos 28 y 29 dejan lugar a dudas respecto a su implementación. La prueba F indica que los profesores no son consistentes en sus respuestas en este conjunto de reactivos.

Tabla 23 - El lugar y funcionamiento de objetivos en la enseñanza

Reactivo 30

Es necesario tener el objetivo de la clase en mente para que ésta sea exitosa.

$$\bar{X} = 4.38$$

Reactivo 31

Los objetivos son menos importantes que el contenido de una clase.

$$\bar{X} = 3.11$$

Reactivo 31a

Específico mis objetivos para cada clase de antemano.

$$\bar{X} = 4.05$$

Reactivo 32

Las clases que no tienen un objetivo definido pueden ser tan exitosas como las que sí lo tienen.

$$\bar{X} = 2.64$$

La prueba F = 11.8 con gl 3 y fue significativo bajo

$$\alpha = .05.$$

Los sujetos están muy conscientes de que el objetivo de una clase es de suma importancia y la mayor parte de ellos pide especificarlo antes de impartirla.

Haitena, 'Actualización basada en necesidades'

Tabla 24 - Clase de aprendizaje que sustentan los profesores

Reactivo 33

La constante actividad en la clase de inglés es la clave para un aprendizaje eficaz.

$$\bar{X} = 1.50$$

Reactivo 35

Es importante dejar a los alumnos tiempo de pensar acerca del contenido de la lección durante la clase.

$$\bar{X} = 4.41$$

La prueba t = 4.96 con gl 1 y fue significativo bajo un $\alpha = .05$.

Reactivo 36

El aprendizaje de un nuevo idioma es cosa de adquirir nuevos hábitos.

$$\bar{X} = 2.50$$

Reactivo 37

Los errores de un alumno demuestran que se necesita mayor repetición intensiva de los puntos gramaticales.

$$\bar{X} = 2.52$$

La prueba t = .82 con gl 1 y fue significativo bajo un $\alpha = .05$.

Los reactivos 33 y 35 intentan identificar si el tipo de enseñanza que el profesor emplea es tradicional; aquí se define 'tradicional' como audiolingual. La escuela audiolingual requiere 'implícitamente de un movimiento constante del texto a los "repetition drills", a ejercicios para promover la formación de nuevos -

Matema, 'Actualización basada en necesidades'

hábitos lingüísticos (Chastain 1976:111). Y en los reactivos 36 y 37 los sujetos concuerdan en que el aprendizaje de un idioma - se basa en la formación de hábitos a través de la repetición de puntos gramaticales.

A pesar de lo anterior, también están de acuerdo en que el alumno necesita tiempo para reflexionar acerca del contenido de la lección durante la clase. Esta respuesta pertenece más a la escuela conocida como 'cognoscitiva' que propone un ritmo más relajado de trabajo lo cual permite al alumno pensar, formular hipótesis y comprobarlas o rechazarlas (Chastain 1976:156). Los - sujetos están de acuerdo con las dos escuelas sin darse cuenta - de la naturaleza contradictoria de su posición.

Tabla 25 - Razones para la Falta de aprendizaje de los alumnos

Reactivo 34 N= 17

Cuando un alumno no aprende en la clase de inglés es - generalmente porque:

<u>Respuesta</u>	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Razones múltiples no identificables	3	18
No pone atención	8	46
No le gusta	3	18
Falla el maestro	3	18

La mayor parte de los sujetos culpan al alumno por la falta de aprendizaje en la clase y sólo tres de ellos asumen la responsabilidad. Este podría ser otro indicador de que los profesores encuestados tienden a ser 'maestro-céntrico' y a no aceptar que el maestro también se equivoca y falla.

Tabla 26- Actitud hacia exámenes y análisis pedagógico de material didáctico

Reactivo 38

Un examen debe repasar exactamente lo que se vió en clase.

—
X = 1.58

Reactivo 39

Un análisis estadístico de un examen nos permite mejorar y usarlo otra vez con más éxito.

—
X = 4.12

Reactivo 40

¿Ha hecho Ud. un análisis pedagógico de los materiales que utiliza?

	<u>Núm.</u>	<u>Z</u>
Sí	8	47
No	9	53

Los reactivos 38, 39 y 40 preguntan sobre los exámenes y el análisis pedagógico de material didáctico. La mayor parte de la enseñanza de inglés en Tabasco está dedicada a cursos que enseñan las cuatro habilidades. Uno de los objetivos de esta clase de programa de estudio es el llevar al alumno a un nivel predeterminado de competencia comunicativa. La competencia comunicativa coadyuva la habilidad de manejar creativamente el idioma, entre otras. Si un examen se limita al repaso de estructuras y vocabulario de la misma manera como se vio en la clase, en cierta medida restringe y frustra la medición del objetivo del curso; el de manejar creativamente el lenguaje. En un curso de la comprensión de la lectura donde el objetivo, generalmente, es el de capacitar al alumno para que él pueda enfrentarse a textos nuevos en la lengua extranjera, un examen que utiliza textos que ya se han visto o que son casi idénticos a los manejados en la clase no examina si el alumno ha alcanzado este objetivo.

Sin embargo, puede haber programas de instrucción y sus respectivos exámenes cuyos objetivos consisten en enseñar 'language-like behavior' como sería uno para controladores de tráfico aéreo. Por lo tanto los exámenes de estos programas deberían de repasar exactamente lo ya visto en la clase porque este es el objetivo. Pero, por lo general, en los cursos de instrucción de inglés en Tabasco el objetivo que se pretende es de alcanzar un nivel predeterminado de competencia comunicativa y los exámenes deben de reflejar este objetivo. Sin embargo los respondientes al reactivo 38 opinan que un examen sí debe repasar exactamente lo visto en la clase y por esto la puntuación tan baja. Por otro lado están conscientes de que un análisis estadístico de los exámenes puede hacerlos más confidentes.

Observaciones y recomendaciones para el curso de actualización basadas en los resultados y análisis de los instrumentos de investigación

El deseo de mejorar la calidad de la enseñanza de inglés, por parte de los administradores existe. Ahora bien, la manera de contratar a los profesores es muy informal en la mayoría de los casos. Sin embargo, los directores reconocen que el mejoramiento de su personal docente a través de programas de actualización es indispensable, y se mostraron dispuestos a apoyar tal programa. El examen oficial de dominio propuesto y mencionado en la entrevista recibió una repuesta muy positiva, opina el investigador, porque los directores desean poner fin a la informalidad existente y asegurar así la calidad de la instrucción.

En cuanto a los estudiantes, la mayoría parece estar satisfecha con la enseñanza de inglés. Cuando se les preguntó por qué el inglés de la secundaria les ayudó en sus clases en la preparatoria, casi todos respondieron que estaban viendo las mismas cosas que habían llevado en la secundaria. El autor piensa que si los docentes de las preparatorias tuvieron conciencia de que muchos discípulos ya saben lo que ven en sus clases, podían usar estos conocimientos como base para hacer algo nuevo; esto haría que el inglés de la preparatoria fuese menos repetitivo y por ende, más dirigido hacia las necesidades futuras de la población estudiantil. El concientizar a los maestros y ayudarles a adecuar el nivel lingüístico de sus clases e interpretar e implementar mejor los programas oficiales de estudio, podría ser algo productivo que el curso de actualización aportara.

A continuación se encuentra un listado de 22 recomendaciones basadas en los resultados del instrumento aplicado a los docentes,

mismo que guiará el contenido y orientación de los módulos del curso de actualización:

- 1.- Proveer de información a los participantes del curso para que ellos pueden llevar a cabo un análisis de las necesidades lingüísticas y psicosociológicas como por ejemplo, la motivación o actitud de sus alumnos hacia el L2.
- 2.- Observar los papeles maestro-alumno en el salón de clases dentro de las condiciones cambiantes del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 3.- Encaminar a los participantes para que ellos puedan, a través de un análisis de las necesidades lingüísticas de sus discípulos ya sea en forma intuitiva o formal, adecuar el proceso educativo.
- 4.- Transmitir conocimientos necesarios para poder llevar a cabo un análisis pedagógico de material didáctico.
- 5.- Definir los fundamentos para desarrollar objetivos de enseñanza.
6. Redactar objetivos de enseñanza de tipo global, intermedio y específico.
- 7.- Elaborar planes de clase.
- 8.- Examinar críticamente y reformular, si se juzga necesario, los objetivos oficiales del Colegio de Bachilleres de Tabasco para las materias de Lengua Adicional al Español I y II.
- 9.- Dar a los participantes los lineamientos para el uso eficaz y adecuado de los auxiliares didácticos: el pizarrón, los

recortes y la grabadora.

- 10.- Presentar otros auxiliares didácticos como son las transparencias, la videograbadora y el retroproyector para ampliar la visión de los participantes en cuanto a las posibilidades para el empleo de auxiliares.
- 11.- Elaborar planes de clases que proyecten el uso de un auxiliar didáctico para cumplir con un objetivo de enseñanza.
- 12.- Trabajar en un mejoramiento del nivel de dominio lingüístico de los participantes a través de lecturas en inglés y ejercicios orales. [Dicha enseñanza se efectuaría si en el examen de dominio presentado antes de iniciar el curso se detectasen deficiencias lingüísticas.]
- 13.- Definir los componentes de una metodología.
- 14.- Definir el papel de una metodología en la enseñanza.
- 15.- Analizar cómo las circunstancias cambiantes del proceso enseñanza-aprendizaje y los estilos de este último de los alumnos, pueden obligar al profesor a reevaluar la validez y efectividad de la metodología utilizada.
- 16.- Observar las bases del aprendizaje de una L2.
- 17.- Estudiar, críticamente, las escuelas conductista y cognoscitiva con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
- 18.- Considerar cómo una metodología refleja influencias de las escuelas conductista o cognoscitiva.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

- 19.- Examinar las etapas de aprendizaje
- 20.- Indagar el significado de los errores y su tratamiento.
- 21.- Asentar las bases para poder elaborar exámenes de tipo comunicativo, integrativo y estructuralista.
- 22.- Proveer de los conocimientos necesarios para que el alumno pueda hacer un análisis estadístico de los resultados de un examen.

A pesar de que la mayor parte de los docentes piensan que desempeñan adecuadamente sus responsabilidades profesionales, el investigador opina que las recomendaciones arriba enlistadas podrán servir para mejorar su nivel educativo y por ende, el comportamiento de los profesores en cuanto a la pedagogía y didáctica que redundan en la actuación profesional de un profesor de idiomas. La sección El curso de actualización: los módulos y sus objetivos delimita con mayor precisión la estructura del curso y los objetivos de los módulos.

C A P I T U L O I I I

Resumen y crítica de cursos de formación y actualización existentes en la Ciudad de México

La demanda de programas de actualización y formación de profesores de inglés, se ha visto incrementada considerablemente en estos últimos años. Lozano González (1987) reporta que lo anterior es consecuencia de una disposición emitida por la Secretaría de Educación Pública como por la Universidad Nacional Autónoma de México, referente a que todos los docentes de inglés que laboran en escuelas públicas y particulares incorporadas a ambas instituciones, deberán someterse a exámenes de certificación avalados por ellas mismas.

En esta sección se examinarán cuatro programas de actualización y formación de profesores a saber:

- 1) El Cursillo de Metodología del Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales (IMNRC).
- 2) El Teacher's Course de la Escuela Mexicano Canadiense.
- 3) El Diplomado en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua, de la Universidad de Las Americas (UDLA).
- 4) El Curso de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de La Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM).

A través del desarrollo del análisis de dichos programas, se pretende llevar a cabo una comparación con el curso de actualización propuesto en esta tesis.

En la Tabla 1, p. 70, se muestran algunos detalles de los cursos que conciernen al aspecto administrativo como son: duración, requisitos de admisión y prácticas y/o ayudantías.

Durante el desarrollo del estudio, todos los programas exigen prácticas docentes o ayudantías. Los programas de estudio de la

Matema, 'Actualización basada en necesidades'

TABLA 1

<u>CURSO</u>	<u>IMNRC</u>	<u>MEXICANA-CANADIENSE</u>	<u>UDLA</u>	<u>CELE-UNAM</u>
Duración	135 horas	170 horas	150 horas	386.5 horas
Requisitos de admisión	Laborar como profesor	16+ años Examen oral y escrito de dominio	18+ años Calificación aprobatoria en el examen de dominio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasante y/o licenciatura en cualquier carrera, aprobar el examen de dominio con 85% o más 2. Licenciatura incompleta, 5 años de experiencia docente en lenguas extranjeras, 85% o más en examen de dominio, 23 años o más 3. Preparatoria o equivalente asistencia previa a seminarios y cursillos, cinco años de experiencia docente, 85% o más en el examen de dominio, aprobar el examen de conocimientos generales, 23 años o más
Prácticas de Micro-Enseñanza y/o ayudantías	45 de las 135 horas	Durante 3 bimestres (número de horas no especificadas)	75 horas	1 semestre por 4 horas a la semana

*La información del IMNRC se refiere al 'Cursillo de Metodología' que es un curso de actualización. Existe también un curso de 300 horas de duración para recibir el Certificado de Profesor.

Escuela Mexicana-Canadiense de Inglés, el CELE-UNAM y la U.M.L.A. incluyen oportunidades para estas actividades durante las horas de clase. En la U.D.L.A. se requiere que el alumno realice 50 horas de observación en su tiempo libre y 25 horas de ayudantías como parte de un módulo. En el IMNRC las 45 horas de observación se realizan en el tiempo libre del participante.

El curso del IMNRC consta de 90 horas de estudio divididas entre seis materias de quince horas de clase cada una. Además requiere que el participante observe 45 horas de clases de algún maestro del IMNRC con un total de 135 horas.

Las materias obligatorias son; 'Técnicas para la enseñanza de gramática', 'Técnicas para la enseñanza de la pronunciación', 'El plan de clases', 'Actividades comunicativas' y 'Exámenes y evaluación'. Las primeras dos tienen como requisitos las materias, 'Teoría de la gramática' y 'Fonética', respectivamente. Además, el alumno tiene que escoger un Emphasis Course de entre nueve que se ofrece. Algunos de ellos son; 'La enseñanza de la comprensión auditiva', 'La elaboración y el uso de auxiliares didácticos', 'Actividades humanísticas en el salón de clases' y 'Canciones y juegos' entre otros (IMNRC 1987).

La materia, 'Técnicas para la enseñanza de la gramática', permite al alumno observar aplicaciones prácticas para los conocimientos teóricos obtenidos en el requisito de 'Teoría de la gramática'. La descripción realiza el hecho que 'las presentaciones por parte de los alumnos serán una parte importante de la clase' (IMNRC 1987). 'Técnicas para la enseñanza de la pronunciación' conjuntamente con el requisito de 'Fonética' propone proveer herramientas teóricas y prácticas al alumno que le permiten idear ejercicios para la discriminación y producción oral y auditiva. También enseña la corrección de errores.

La materia, 'El plan de clases', enseña qué es un plan y cómo redactarlo para una clase estructural o audio-lingual.

'Actividades comunicativas' propone, "hacer cualquier clase de idiomas más comunicativa a través de actividades que utilizan lenguaje auténtico y no 'del salón'" (IMNRC 1987). El alumno habrá de crear y presentar materiales originales en la clase. La última materia obligatoria es 'Exámenes y evaluación' donde los participantes elaboran y evalúan exámenes y/o pruebas orales y escritos que aplican a los grupos del IMNRC que están observando. El alumno escoge el Emphasis Course que desea dependiendo de sus intereses o necesidades.

La escuela Mexicana-Canadiense de Inglés en su Teacher's Course ofrece cinco materias con 34 horas de duración cada una con un total de 170 horas. En este programa no hay opciones, todos los alumnos llevan las mismas materias aunque la secuencia puede variar. Solamente Metodología I y II están ordenadas (Escuela Mexicana-Canadiense 1987).

'Historia del Idioma [Inglés]' versa sobre teorías del origen del lenguaje, los diferentes periodos del desarrollo del inglés, las diferencias entre inglés americano y británico y los 'niveles' de inglés- slang, colloquial y literary.

'Fonética' combina aspectos teóricos, como son; la clasificación de las vocales y consonantes, entonación, énfasis (stress) y técnicas para la enseñanza del mismo. 'Gramática' tiene también una mezcla de teoría acerca de las categorías gramaticales y las técnicas de enseñanza. Hay sesiones de práctica docente donde el alumno demuestra sus conocimientos de la gramática inglesa.

'Metodología I' y 'Metodología II' ofrecen oportunidades para poner en práctica el contenido teórico de las mismas a

través de sesiones de micro-enseñanza. En el renglón teórico se examina, '¿Qué es el lenguaje?', 'Aprendizaje de una lengua, L₁ y L₂' y 'Principios de la enseñanza de lenguas'. Luego en sesiones de micro-enseñanza los alumnos practican el desarrollo y explotación de ejercicios y material didáctico, dinámica de grupos y la implementación de actividades comunicativas.

El Diplomado en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua de la U.D.L.A. tiene como finalidad, "capacitar a los estudiantes en las metodologías y técnicas de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua" a través de seis módulos de índole "teórico-práctica además de un programa de observación, ayudantías y prácticas en cursos de inglés que se imparten en la U.D.L.A." (U.D.L.A. 1987). Los módulos tienen una duración de 25 horas por módulo con un total de 150 horas.

Entre los seis módulos se encuentra uno, 'Inglés Avanzado IV', donde el alumno, "pulirá el nivel de segunda lengua". Además las clases del Diplomado se imparten en inglés con el fin de, "elevar el nivel de inglés de los alumnos del Diplomado" (U.D.L.A. 1987).

El módulo 'Principios de pedagogía' versa sobre memoria y motivación, aptitud y experiencias lingüísticas, edad y desarrollo cognoscitivo y profundiza en cómo estos redundan en los métodos y técnicas de la enseñanza y el subsiguiente aprendizaje. El módulo 'Introducción a la lingüística' estudia la relevancia de la lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras, las teorías del lenguaje, las funciones lingüísticas y las cuatro habilidades lingüísticas. Como complemento el alumno tiene que realizar 25 horas comprobables de observaciones de clases de idiomas en la U.D.L.A..

'Metodología de la enseñanza del inglés como segunda lengua' abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje y objetivos del aprendizaje de segundas lenguas, diferentes enfoques metodológicos y materiales y libros de texto para la enseñanza de inglés. Además el alumno debe realizar un mínimo de 25 horas como profesor auxiliar en clases de inglés de la U.D.L.A..

El módulo 'Planeación de clases y evaluación' examina el plan de clases, el desarrollo de materiales para la enseñanza y el desarrollo de pruebas y exámenes. El último módulo de 'Práctica docente' consiste en que el alumno ayude en una clase de inglés de la U.D.L.A. por un periodo de 25 horas con 7 horas y media de práctica docente independiente.

El CELE-UNAM en el 'Curso de Formación de Profesores' ha dividido el programa de estudio en cuatro módulos que contienen varias materias relacionadas entre sí. Los módulos se relacionan en forma global. Los cuatro son: Módulo I- Psicopedagogía, pedagogía y psicolingüística con 37.5 horas de clase; Módulo II- Técnicas metodológicas con 151.5 horas de clase; Módulo III- Análisis institucional y programación con 100.5 horas y Módulo IV- Observaciones y planeación con 97 horas de actividades programadas. Como está estructurado se alternan los módulos teóricos con los prácticos para que, "el profesor-alumno, desde un principio, pudiese percatarse de la realización práctica de todo fundamento teórico..." (CELE-UNAM.1984).

El contenido de cada módulo responde a una pregunta que, "se hace un maestro de lengua extranjera al enfrentarse a un grupo [de alumnos]" (CELE-UNAM 1984). El Módulo I contesta la pregunta, "¿Qué es el aprendizaje en general; el aprendizaje de L_1 y L_2 ?", con las materias de psicolingüística, psicopedagogía y pedagogía.

Se responde a la interrogación, "¿Cómo se enseña una L₂?" en el Módulo II que contiene las materias: comprensión auditiva, comprensión de la lectura, producción escrita, producción oral, dinámica de grupo, evaluación y técnicas metodológicas.

El tercer módulo contesta la pregunta, "¿Cómo funciona la lengua/el lenguaje y qué se debe enseñar?". Contiene cinco materias: análisis institucional, aspectos lingüísticos, lingüística, programación y sociolingüística y pragmática. El último módulo responde, a través de tres actividades, a la interpelación, "¿Cómo se aplica la teoría y cuáles son sus realizaciones prácticas dentro de un salón de clases?". Las tres actividades son; ayudantías, observaciones y la planeación de una clase.

El programa del CELE-UNAM enfatiza más el aspecto práctico del proceso enseñanza-aprendizaje dedicando 248.5 horas de clase a esto y 138 horas a lo teórico. La variedad de materias permite al alumno profundizar sus conocimientos a un grado mayor que los otros cursos examinados.

El curso propuesto en esta tesis contiene ocho módulos y responde a las necesidades específicas de los profesores tabasqueños que fueron detectadas con los instrumentos de investigación. Se discute ampliamente los objetivos y el contenido en 'El curso de actualización: Los módulos y sus objetivos' (pp. 82-95). Aquí se mencionan los títulos de los módulos que son en sí explicativos. Los ocho módulos son: Las necesidades lingüísticas del alumno, Los papeles del profesor y alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, Las bases del aprendizaje del L₂, Metodología en la enseñanza del L₂, El desarrollo y uso de objetivos en la enseñanza, El desarrollo y explotación de materiales auxiliares, Evaluación lingüística y Mejoramiento lingüístico. Los módulos, 'El desarrollo y uso de objetivos en la enseñanza' y 'El desarrollo y explotación de materiales auxiliares' contemplan horas de clase dedicadas a la micro-enseñanza para propiciar así la integración de la teoría y la práctica. El curso dedica 50 horas a aspectos prácticos y 25 a los teóricos.

Los otros programas examinados están dirigidos a un público que, en su mayoría, es desconocido para el diseñador y capacitador. Su contenido en cierta medida no contesta interrogantes del público de este estudio o provee información que este diseñador considera irrelevante o superflua, como es, 'Historia del idioma [inglés]' en el Teacher's Course de la Escuela Mexicana-Canadiense. O información demasiado teórica, tomando en cuenta el nivel educativo de los participantes y que el diseñador, por su contacto íntimo con los futuros participantes, intuye ser excesivamente cerebral, por ejemplo, sociolingüística y pragmática del curso, 'Curso de Formación de Profesores' del CELE-UNAM.

La corta duración del curso de actualización, 75 horas, restringe, a cierta medida, profundizar en los temas. Sin embargo, la naturaleza del diseño permite enfocar hacia áreas problemáticas de esta población específica. Factores extrínsecos para que los profesores tabasqueños no asistan a cursos en la Ciudad de México, tales como; costo de transporte y de hospedaje, compromisos familiares, colegiaturas y el calendario de los cursos que no siempre coincide con las vacaciones de los profesores hace más atractiva la presente opción de estudio.

La estructura de este curso también permite al diseñador ofrecerlo en dos partes, separadas por un período de tiempo, si así es el deseo de los participantes, una teórica y otra práctica, este punto se discute más ampliamente en la página 95 abajo. Es algo que los demás programas no pueden hacer por su naturaleza más institucionalizada. Existe la opción de ofrecer el curso en varias sesiones impartidas en los fines de semana.

Dicha flexibilidad, de horario y programación, la facilidad para asistir y el diseño del contenido enfocado hacia las necesidades específicas del profesorado tabasqueño hace del curso de actualización aquí presentado la mejor opción para capacitar y encaminarles a un ejercicio más eficaz de su profesión.

Teoría en el curso

Uno de los objetivos subyacentes a un curso de actualización es impulsar a los participantes a mejorar su actuación como docentes. Una manera de hacerlo es presentarles ideas, es decir, teorías para que a luz de ellas formulen cambios positivos en el modo de enseñar o por lo menos entender el por qué de ciertas prácticas pedagógicas.

Lozano González (1987) en una comunicación personal reacciona negativamente al concepto de 'entrenamiento' prefiriendo el término 'educación de profesores'. Subraya que un giro de esta índole al no ser únicamente semántico, implica planes de estudio en los cursos de formación/actualización con mayor énfasis en el elemento teórico y de educación en general. Por otro lado, habrá una disminución en cuanto a la enseñanza de "gimmicks" trucos o únicamente "tips" para el educando.

McArthur (1983) adjudica a la inclusión juiciosa de la teoría para aumentar el orgullo profesional del participante en un curso de actualización. Sin embargo, advierte que el demasiado uso de ésta sin mostrar su aplicación en la práctica, puede redundar negativamente produciendo frustración en lugar de estimularlos positivamente.

Widdowson (1984) también se pronuncia a favor de la inclusión de la teoría en cursos de entrenamiento y actualización como una motivación para los participantes. El docente-capacitador debe mostrar cómo la teoría y las prácticas pedagógicas en el salón de clases están ligadas para impulsar al alumno a cuestionar sus propias prácticas y acciones.

El presente curso intenta ubicarse dentro de los del tipo educativo y provee a los participantes de las bases para una enseñanza más eficaz a través de la presentación de la teoría y sus aplicaciones prácticas.

Perfil del docente-capacitador

Un curso de actualización a diferencia de uno estudiado antes de empezar a laborar en el campo de la docencia (a pre-service course), se dirige a quienes están impartiendo clases.

Tales circunstancias implican que habrá necesariamente variaciones y diferencias de enfoque en los dos tipos de cursos. El 'pre-service' como tal, trabaja con personas que no han impartido clases y a pesar de eso:

Some model of language will underlie the thinking and explanations or methodological choices of even the most inexpert teacher. Similarly, some view of the nature of learning, of the role of the teacher and of the aims of education will be implicit in any classroom actions (Brumfit & Rossner 1982:227).

Un curso de actualización que instruye a profesores que ya se desempeñan en la docencia, quizá tendrá que tomar más en cuenta las observaciones de Brumfit y Rossner. El modelo de lenguaje y el enfoque de la naturaleza del aprendizaje unido con lo que Dulay et al. (1982:46) llama el 'filtro', puede impedir que la información transmitida en el curso sea aceptada por los participantes. Este filtro está formado por la motivación, necesidades, actitudes y estados de ánimo del aprendiente. El filtro propuesto en Dulay et al. se refiere a la adquisición de una segunda lengua pero el investigador piensa que es pertinente a cualquier clase de aprendizaje.

Britten (1985b:et passim) habla de dos constructos psicológicos, junto con el filtro de Dulay et al. hacen que la transferencia de conocimientos y la transformación de actitudes de los

alumnos en un curso de actualización se dificulte aún más.

El primer constructo es el 'Second Language Ego', El Yo del L₂, que se refiere al manejo que una persona tiene del L₂ que pretende enseñar. Un manejo deficiente por parte de ella puede provocar una actitud defensiva y hostil frente a cualquier intento de mejorar el nivel de dominio del estudiante en el curso de actualización (Britten 1985b:235). El segundo constructo ha sido denominado la 'persona profesional' del alumno (Britten 1985b). Es un conjunto compuesto de la personalidad del discípulo, sus actitudes y creencias sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y otros factores psico-sociales que puedan incidir en su actuación profesional.

Sin embargo, como resultado de los cursos de actualización hay aprendizaje de conceptos y teorías además de cambios en actitudes. La medición de los dos elementos se tratará en Evaluación del curso, pp. 100-103. Para que los cambios de actitudes y el aprendizaje sean más eficaces el docente-capacitador deberá tener ciertas características. Una de ellas es la de tratar a los aprendientes, 'where they are at' (Lee, W.R. 1974:37), es decir, con la sensibilidad suficiente para valorar los conocimientos e ideas que ellos ya poseen. Si el docente-capacitador está consciente de la existencia del filtro y de los constructos psicológicos, podrá evitar amenazar o desprestigiar al Yo del L₂ y a la 'persona profesional' del alumno. Un manejo adecuado del contenido en estudio podrá reducir a un mínimo el efecto del filtro antes mencionado.

Se necesitan examinar cuáles son las características del docente-capacitador que se busca para impartir este curso. Además de la sensibilidad antes mencionada, debe tener conocimientos del L₂, pedagogía, manejo de grupos, teoría en la enseñanza

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

del L_2 y aplicaciones prácticas de la teoría.

Es preciso reconocer que no existe un consenso acerca de quién es el 'capacitador ideal' (Britten 1985b:237-238).

A pesar de que en Tabasco el profesorado a nivel preparatoria cuenta -por regla general-, con un nivel académico bajo, -- existe un plantel de maestros que sí tienen una formación profesional de más alta categoría. Este plantel está constituido -- por profesores del Centro de Enseñanza de Idiomas en la Unidad Centro de la Universidad "Juárez" Autónoma de Tabasco ubicado -- en la Ciudad de Villahermosa, capital del Estado de Tabasco. Muchos de ellos han estudiado cursos de actualización en varias regiones del país y en el extranjero, además de tener amplios conocimientos del L_2 y la teoría del aprendizaje y las aplicaciones prácticas en la docencia.

Algunos de ellos estarían dispuestos a colaborar en la ejecución del curso y sería cuestión de formalizar esta participación en la etapa de acuerdo administrativo mencionado en las pp. 16-17. Para asegurar el éxito del curso, el coordinador convocaría a los aspirantes a intervenir en juntas previas, discusiones de los objetivos y quizás reformulación de los mismos, una selección adecuada de materiales, y si las limitantes de -- tiempo lo permiten, practicar con los materiales antes de comenzar el curso ya que esto facilitaría la ejecución del mismo.

Las necesidades psico-sociológicas de los profesores

Como se mencionó en el Capítulo 1, uno de los elementos del comportamiento profesional de los alumnos-profesores que se examinó fue el de las necesidades psico-sociológicas. Hay dos conjuntos de reactivos que intentaron analizar estas necesidades.

Haitena, 'Actualización basada en necesidades'

El primer conjunto integrado por los números 15, 16 y 17, - demuestra que los alumnos sienten que su trabajo es importante. El segundo con los números 18, 19 y 20, examina indirectamente, el dominio del idioma de los alumnos. Parece ser que opinan que su nivel es suficiente para desempeñar las actividades escolares, aunque éste sea discutible si se hace referencia a los resultados del examen de dominio aplicado a siete de ellos. Sin embargo, los profesores están confiados en que trabajan bien y que -- pueden ejecutar adecuadamente la labor que se les ha encomendado. Las necesidades psico-sociológicas tratan precisamente de si el profesor se siente cómodo y satisfecho en el desempeño de sus actividades o no. Parece ser que no habrá necesidad de buscar soluciones para un problema que en este caso no existe.

Funcionamiento del curso

En vista del hecho de que solamente entre 20 y 25 maestros posiblemente tomarían un curso de actualización, es importante que éste se llave a cabo en un horario y temporada que convenga a la mayoría, ya que los administrativos podrían negar el permiso de asistir durante horas de trabajo en el año escolar, por lo mismo es pertinente sondear su actitud; se calcula que el 16% de las autoridades no lo permite.

El horario de trabajo de los aspirantes sería una limitante si el curso tomara lugar durante el ciclo escolar. Hay profesores que trabajan por la mañana, otros por la tarde y algunos en ambos turnos por lo cual se infiere que habrá que buscar una solución a este problema práctico.

Un último factor es la disponibilidad de los formadores -- que impartirían el curso. Este personal sería tomado del Centro de Enseñanza de Idiomas-Unidad Centro de la Universidad "Juárez" Autónoma de Tabasco, que tiene sus obligaciones en su centro de

trabajo. No siempre es fácil ni posible liberarlos de estos deberes para invertir sus energías en otros asuntos durante el año escolar. La única solución práctica y atractiva a la vez, es ofrecer un curso de verano. La organización del mismo, requiere de un periodo de instrucción de 75 horas distribuidas a lo largo de 15 días de clases.

Al finalizar el curso satisfactoriamente el CEI-UJAT otorgará un certificado de asistencia a los participantes, quienes deberán reunir los siguientes requisitos:

- 1) Asistencia superior al 90%.
 - a) Un retardo de más de una hora se cuenta como falta.
 - b) Dos retardos de menos de una hora se cuentan como falta.
- 2) Aprobar los exámenes de teoría con una calificación promedio de 7 o más.
- 3) Entregar trabajos, tareas y presentaciones con una calificación mínima de 7.
- 4) Tener comentarios aprobatorios en las sesiones de micro-enseñanza.

La calificación mínima de 7 responde a los lineamientos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para la asignación de una calificación mínima aprobatoria.

El curso de actualización: los módulos y sus objetivos

Como se ha planteado en este estudio y de acuerdo con el modelo para el diseño del mismo propuesto en el Capítulo 1, el curso de actualización estará basado en las necesidades de los futuros participantes detectadas a través de los instrumentos de investigación.

El modelo propuesto demuestra la importancia de tomar en cuenta los resultados de las encuestas aplicadas a las tres poblaciones a saber: los maestros de inglés, los administrativos

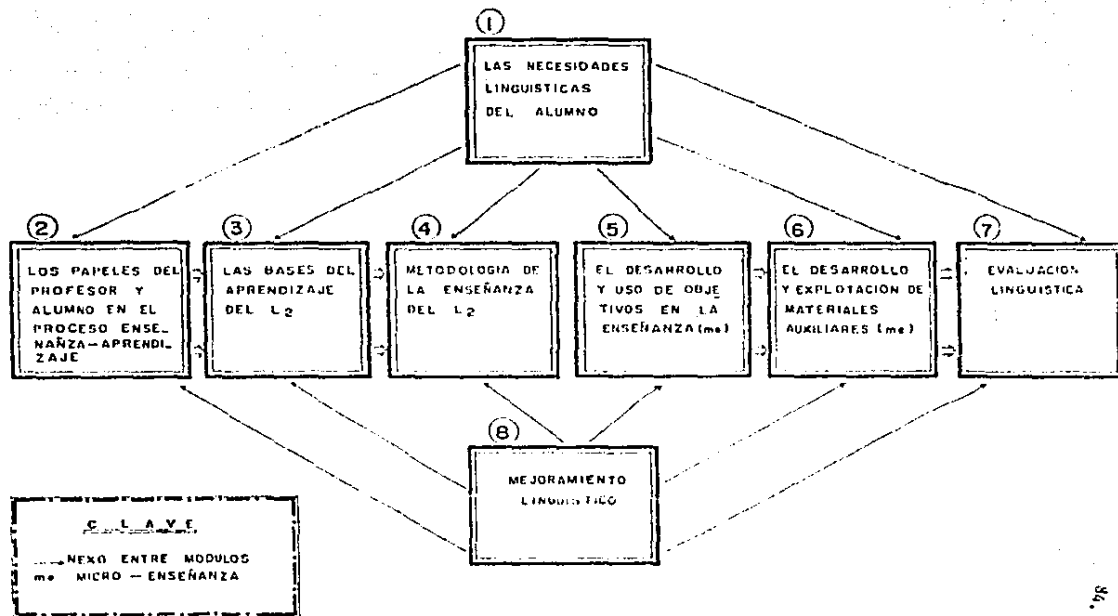
de las preparatorias y los alumnos de inglés. De hecho, en las pp. 66-68 se encuentra el resultado del análisis de los instrumentos de investigación en forma de lista de 22 recomendaciones para el contenido del curso de actualización y una discusión.

El autor, dentro de las funciones que le ha designado el modelo de diseño propuesto, ha dividido las 22 recomendaciones en ocho áreas que forman la médula de los ocho módulos del curso de actualización. El mismo autor con base en su intuición, estudio de la literatura y los resultados de la encuesta escogerá el enfoque, las actividades y los objetivos de enseñanza para cada módulo.

La Ilustración 1 es una representación gráfica de la estructuración del curso. Los ocho módulos tienen enlaces en cuanto a contenido y a algunas actividades. Por ejemplo, el 5, 'El desarrollo y uso de objetivos en la enseñanza', contiene entre sus actividades escribir un plan de clases que servirá como base para una práctica en el Módulo 6, 'El desarrollo y explotación de materiales auxiliares' que implanta el uso de un auxiliar didáctico para el logro de un objetivo de enseñanza redactado en el Módulo 5.

A continuación se encuentra una breve descripción de cada módulo. Este incluye el título del mismo, su carácter-teórico o práctico, la duración, las recomendaciones que fomentaron la inclusión del módulo en el curso (cfr. páginas 66-68) y los objetivos intermedios y específicos.

EL CURSO DE ACTUALIZACION



ILUSTRACION 1

OBJETIVO GLOBAL DEL CURSO DE ACTUALIZACION:

Presentar al participante en el curso de actualización la información teórico-práctica para el mejor desempeño de su papel como educador.

MODULO 1: LAS NECESIDADES LINGUISTICAS DEL ALUMNO

CARACTER- TEORICO

DURACION- 3 HORAS

Se basa en las siguientes recomendaciones (cfr. páginas 66-68):

- NUM. 1- Proveer de la información necesaria a los participantes para poder llevar a cabo un análisis de las necesidades lingüísticas y psico-sociológicas como por ej., motivación o la actitud hacia la L₂ de sus alumnos.
- NUM. 3- Encaminar a los participantes para que puedan adecuar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de un análisis de las necesidades lingüísticas de sus alumnos, ya sea en forma intuitiva o formalmente con instrumentos de investigación.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno podrá recordar la teoría y las técnicas de análisis de necesidades así como implementar en forma práctica los resultados del mismo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Recordar los términos pertinentes a la teoría de análisis de necesidades.
- Llevar a cabo un análisis de necesidades empleando alguna técnica.
- Hacer sugerencias concretas acerca de la implementación de los resultados obtenidos de los análisis en su situación de enseñanza.

**MODULO 2: LOS PAPELES DEL MAESTRO Y EL ALUMNO EN EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

CARACTER- TEORICO

DURACION- 4 HORAS

Se basa en la siguiente recomendación: (cfr. páginas 66-68):

NUM. 2- Examinar los papeles del maestro y el alumno en
en salón de clases dentro de las condiciones
cambiantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno delimitará y explicará los
papeles del maestro y alumno en el salón de clases en
circunstancias cambiantes.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Identificar las diferentes clases de comportamiento
que pueden haber tanto del maestro como del alumno.
- Identificar cómo varían las condiciones de enseñanza
y cómo pueden éstas provocar cambios en el comporta-
miento del maestro y alumno.

MODULO 3: LAS BASES DEL APRENDIZAJE DEL L₂

CARACTER- TEORICO

DURACION- 8 HORAS

Se basa en las siguientes recomendaciones (cfr. páginas 66-68):

- NUM. 16- Examinar las bases del aprendizaje de un L₂.
- NUM. 17- Estudiar críticamente las escuelas conductista y cognoscitiva con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
- NUM. 19- Examinar las etapas de aprendizaje.
- NUM. 20- Indagar el significado de los errores y su tratamiento.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno reconocerá y recordará algunos de los factores que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Reconocer términos afines a las escuelas cognoscitiva y conductista.
- Identificar las etapas del aprendizaje.
- Identificar los tipos de ejercicios y actividades que corresponden a cada etapa de aprendizaje.
- Reconocer las diferentes clases de errores.
- Reconocer las distintas maneras de tratar los errores.

MODULO 4: METODOLOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL L₂

CARACTER- TEORICO

DURACION- 10 HORAS

Se basa en las siguientes recomendaciones (cfr. páginas 66-68):

NUM. 13- Definir los componentes de una metodología.

NUM. 14- Definir el papel de una metodología en la enseñanza.

NUM. 15- Analizar cómo las circunstancias cambiantes del proceso enseñanza-aprendizaje y los estilos de este último de los alumnos, puede obligar al profesor a reevaluar la validez y efectividad de la metodología utilizada.

NUM. 18- Considerar cómo una metodología refleja las escuelas conductista o cognoscitiva.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno identificará los componentes principales de una metodología y las corrientes de aprendizaje subyacentes.

OBJETIVOS INTERMEDIOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Identificar los componentes de una metodología.
- Explicar las interrelaciones de los elementos de una metodología.
- Identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Identificar los cambios en las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Hacer evaluaciones de la efectividad de una metodología a la luz de distintos estilos de aprendizaje y condiciones cambiantes en el proceso educativo.
- Identificar características conductistas y cognoscitivas de las distintas metodologías.

MODULO 5: EL DESARROLLO Y USO DE OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA

CARACTER- PRACTICO

DURACION- 10 HORAS

Se basa en las siguientes recomendaciones (cfr. páginas 66-68):

- NUM. 4- Transmitir los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo un análisis pedagógico de material didáctico.
- NUM. 5- Definir los fundamentos para desarrollar objetivos de enseñanza.
- NUM. 6- Redactar objetivos de enseñanza de tipo global, intermedio y específico.
- NUM. 7- Elaborar planes de clase.
- NUM. 8- Examinar críticamente y reformular, si se juzga necesario, los objetivos oficiales del Colegio de Bachilleres de Tabasco para las materias de Lengua Adicional al Español I y II.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno sabrá qué son los objetivos de enseñanza y cómo elaborarlos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Hacer un análisis pedagógico del material didáctico que emplea.
- Reconocer los lineamientos para la elaboración de objetivos.
- Identificar objetivos de enseñanza de tipo global, intermedio y específico.
- Redactar objetivos globales, intermedios y específicos.
- Elaborar planes de clase.
- Examinar y emitir juicios sobre los objetivos oficiales para la enseñanza del inglés del Colegio de Bachilleres de Tabasco.
- Reformular los objetivos oficiales si se juzga necesario.

MODULO 6: EL DESARROLLO Y EXPLOTACION DE MATERIALES AUXILIARES

CARACTER- PRACTICO

DURACION- 10 HORAS

Se basa en las siguientes recomendaciones (cfr. páginas 66-68):

- NUM. 9- Dar a los participantes los lineamientos para el uso eficaz y adecuado de los auxiliares didácticos; el pizarrón, los recortes y la grabadora.
- NUM. 10- Presentar otros auxiliares didácticos como son transparencias, la videograbadora y el retroproyector, para ampliar la visión de los participantes en cuanto a las posibilidades para el empleo de auxiliares.
- NUM. 11- Elaborar planes de clase que proyectan el uso de un auxiliar didáctico para cumplir con un objetivo de enseñanza.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno manejará los diferentes auxiliares didácticos para cumplir objetivos específicos de enseñanza.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Manejar una grabadora en forma eficaz.
- Utilizar el pizarrón en forma eficiente.
- Elaborar recortes y utilizarlos eficientemente.
- Manejar la videograbadora, el retroproyector y el proyector de transparencias.
- Mostrar conocimientos sobre la disponibilidad de materiales que pueden ser empleados con estos auxiliares.
- Decidir cuándo emplear un auxiliar para alcanzar un objetivo de aprendizaje.
- Elaborar un plan de clase que emplee un auxiliar didáctico.
- Mostrar mediante sesiones de micro-enseñanza, la habilidad de utilizar un auxiliar didáctico efectivamente y organizar una clase.

MODULO 7: EVALUACION LINGUISTICA

CARACTER- PRACTICO

DURACION- 15 HORAS

Se basa en las siguientes recomendaciones (cfr. páginas 66-68):

NUM. 21- Asentar las bases para elaborar exámenes de las cuatro habilidades de tipo comunicativo, integrativo y estructuralista.

NUM. 22- Proveer de los conocimientos necesarios al alumno para que él pueda hacer un análisis estadístico de los resultados de un examen.

OBJETIVO INTERMEDIO: El alumno podrá elaborar, evaluar y validar un examen de lengua extranjera.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Al terminar el módulo el alumno podrá:

- Reconocer los elementos que integran un examen de cuatro habilidades.
- Distinguir entre exámenes comunicativos, integrativos y estructuralistas.
- Elaborar reactivos que examinen las cuatro habilidades en una de las tres clases de exámenes.
- Analizar estadísticamente los resultados de un examen.
- Tomar decisiones acerca de la validez de un examen con base en un análisis estadístico.

MODULO 8: MEJORAMIENTO LINGUISTICO

CARACTER- PRACTICO

DURACION- 15 HORAS

Se basa en los exámenes de dominio aplicados a siete maestros de inglés (cfr. página 58) del estado de Tabasco y en las observaciones del autor del curso. Este módulo podrá estar en primera posición en la distribución de los módulos si los participantes, mediante un examen de dominio, demuestran tener un nivel bajo, o podrá estar en última posición si se juzga que dicho nivel es adecuado para poder llevar a cabo las lecturas y discusiones en el curso. El cuadro cambiante de posibles participantes hace factible esta flexibilidad en la posición del módulo. Los participantes, en el intervalo entre el estudio de campo y la impartición del curso pudieron haber mejorado su nivel de dominio o pueden haber nuevos elementos en el magisterio tabasqueño que no fueron incluidos en el estudio original.

En ambos casos habrá, a lo largo del curso, oportunidades constantes para que el/los capacitador/es intente/n mejorar el nivel lingüístico de los participantes a través de comentarios, ejemplificaciones y ejercicios. Algunas lecturas serán en inglés y así se motivará a los interesados a elevar su nivel de este idioma.

Las Tablas 1 y 2 demuestran la distribución de horas de los módulos. En la Tabla 1 se presenta la distribución de horas. El número en la mitad izquierda superior representa las horas que abarca el módulo. La cifra en la mitad derecha inferior es la cantidad de horas acumuladas. La Tabla 2 indica el calendario de los módulos. La primera columna es el día, la segunda indica el horario del módulo en la última viene marcando el número y título del módulo.

TABLA 1

HRS. MODU. LO ACU. MULADAS	1	2	3	4	5	6	7	8
	3	4	8	10	10	15	10	15
	3	7	15	25	35	50	60	75

TABLA 2

DIA	HORARIO	M O D U L O
1	9 - 12	1.- LAS NECESIDADES LINGUISTICAS DEL ALUMNO
	13 - 2	2.- LOS PAPELES DEL PROFESOR Y EL ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE
2	9 - 11	2
	11 - 2	3.- LAS BASES DEL APRENDIZAJE DEL L2
3	9 - 2	3
4	9 - 2	4.-METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL L2
5	9 - 2	4
6	9 - 2	5.- EL DESARROLLO Y USO DE OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA
7	9 - 2	5
8	9 - 2	6.- EL DESARROLLO Y EXPLOTACION DE MATERIALES AUXILIARES
9	9 - 2	6
10	9 - 2	6
11	9 - 2	7.-EVALUACION LINGUISTICA
12	9 - 2	7
13	9 - 2	8.- MEJORAMIENTO LINGUISTICO
14	9 - 2	8
15	9 - 2	8

Cabe mencionar aquí el porqué se escogió una estructuración modular para el curso. Mariani define módulos de aprendizaje como:

...a series of self-contained teaching programs, each meeting a specific [language] need, ...which can be fitted together flexibly according to the needs and expectations of a particular learning/teaching situation. The structure of such modules should be designed in order to ensure the maximum flexibility as well of coordination, so that every combination of them may result in a structural modular system (1981:42).¹

Por lo tanto, la posición y enumeración de los módulos en la Ilustración 1 no indica forzosamente una progresión lineal, más bien demuestra que la enseñanza, pero no así el aprendizaje, es lineal. Se puede dar un ejemplo concreto de cómo se podría modificar la presentación de los módulos en el caso de condiciones cambiantes de la población meta. Si los alumnos demuestran tener un nivel mínimo de dominio de idioma el módulo 8, Mejoramiento lingüístico, se podría transformar a la primera posición y tener un carácter propedeúico. Si, en cambio, los alumnos cuentan con un nivel adecuado para llevar a cabo las tareas, especialmente en materia de lectura del curso, entonces este módulo funcionaría como un cursillo de perfeccionamiento. El nivel de dominio de idioma de los participantes se determinará mediante un examen de dominio que se aplicará dos o tres semanas antes de iniciar el curso de actualización

1. En resumen Mariani define un sistema modular como aquel que contiene programas de enseñanza que demuestran cierta flexibilidad en cuanto a la secuencia con el fin de satisfacer las necesidades particulares de un grupo de aprendientes.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

Los módulos de dicho curso ofrecen la flexibilidad que Mariani destaca como esencial a un sistema modular. Estos se podrían combinar en diferentes formas. Si los participantes deciden que quieren dividir el curso en dos secciones por cuestiones de tiempo disponible, se pueden visualizar algunas combinaciones posibles. Los módulos 1, 2, 3 y 5 darían una imagen teórica de cómo adecuar la enseñanza a las necesidades de grupos de educandos y posteriormente, proveería de la experiencia docente necesaria para ponerla en práctica. En la segunda sesión se podrían ver los módulos 4, 6 y 7 para que ésta fuera básicamente práctica. Si así fueran las necesidades y/o deseos de la población meta en un momento dado, los participantes podrán optar por tomar solamente la sección teórica, es decir, los módulos 1, 2, 3 y 4 o la sección práctica con los módulos 1, 5, 6 y 7. No se elimina al 1 porque éste da la pauta para que el alumno tenga en mente la adecuación de la enseñanza para su población meta, sea a nivel práctico o teórico.

El propósito de la micro-enseñanza

En algunos cursos de formación o actualización, la micro-enseñanza (ME) forma una parte íntegra de los programas (Britten y Sow 1981; Wallace 1979; Moore 1979). Tiene implícita las características de su prefijo 'micro', el cual ya indica que es una situación de enseñanza reducida en varios elementos a saber:

- 1- La tarea que el alumno tiene que ensayar es muy específica, por ejemplo, la comprensión oral o la introducción a una lección (warm-up).
- 2- La duración de la clase se reduce a 5 - 10 minutos.

Haitema, 'Actualización basada en necesidades'

- 3- El tamaño del grupo también es reducido y por lo general se enseña a un máximo de 10 alumnos (Michael Wallace 1979:56)

El propósito de la micro-enseñanza es ayudar al participante a probar nuevas técnicas que no se atrevería a usar en sus -- clases normales. El curso de actualización persigue cambiar los patrones de actuación no deseables de los alumnos a través de la presentación de información-teoría y la oportunidad de probar -- nuevas teorías en una manera práctica; estos cambios se efectuarán con base en:

... altered conceptual/perceptual schemata, and such alterations are best brought about by the exercises of evaluating the relevant behaviour of others and of oneself in the light of espoused principle (Britten 1985b:227).

Wallace (1979:58) nombra cuatro etapas de la ME clásica: las instrucciones del maestro, la enseñanza de un segmento de una lección o clase, la retroalimentación y la reenseñanza del mismo segmento. Sin embargo, en algunos programas especialmente los de corta duración, la etapa de reenseñanza se elimina. Como sugiere Wallace:

Once the student "has got the idea" there is no need to continue drilling the skill by making him re-teach (1979:58).

En el curso de actualización aquí propuesto, se eliminará la fase de reenseñanza por razones de tiempo además de considerarla redundante. Las otras tres etapas permanecerán por su carácter esencial.

El curso de actualización se realizará en el verano, en el Centro de Enseñanza de Idiomas y no habiendo alumnos en el mismo serán los participantes quienes jugarán el papel de estudiantes entre sus compañeros. Esto ubicará al curso dentro de un marco un poco irreal pero las habilidades de organización, ejecución y logro de objetivos no se verán afectadas.

La videograbación que se hace de los integrantes mientras éstos están practicando las sesiones de ME, permite un repaso de lo acontecido, y abastece de material para una retroalimentación inmediata (Geddes & Raz 1979:62). Sin embargo, la cámara puede llegar a ser tan subjetiva como el ojo humano. Una videocámara no puede abarcar todo un salón de clases y así filmar a todos los presentes. Por lo mismo, tiene que ser manipulada por alguien y ese alguien enfocar a una persona o grupo de personas a la vez. El operador puede distraerse o por falta de experiencia no filmar a alguien o alguna acción importante. Tales circunstancias harían que la grabación fuese tan prejuiciada como la observación humana sola.

Por lo mismo, el docente-capacitador debe complementar la video con apuntes o nombrar a una o dos personas para esta misión. La Tabla 3, página 98, es el formato de la hoja de observación que se usará en la evaluación del alumno en las sesiones de ME. La combinación de las dos formas de observación proveerá de suficiente material para una discusión fructífera, permitiendo así a los participantes analizar su comportamiento en las sesiones de ME y efectuar modificaciones o cambios.

Tabla 3

ALUMNO _____	FECHA _____	OBSERVADOR _____	CALIFICACION # _____	letra _____	MB=40-36 B=35-25 S=24-20 NA=19-0
1. Preparación del plan de clases y el logro de los objetivos	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
2. Habilidad para dar instrucciones	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
3. Aprovechamiento de material didáctico y el rendimiento de actividades para lograr objetivos	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
4. Manejo de la dinámica	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
5. Atención a los alumnos y la habilidad para motivar	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
6. Comprobación del avance en el proceso enseñanza-aprendizaje	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
7. Uso de L ₁ y/o L ₂ (fluidez/entonación, corrección gramatical/pronunciación)	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
8. Uso de L ₁ y/o L ₂ (apropiado al nivel y/o objetivos)	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
9. Habilidad para dar explicaciones y/o soluciones lingüísticas y corregir errores	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado
10. Ritmo de la instrucción	4 óptima	3 buena	2 regular	1 inadecuado	0 totalmente inadecuado

COMENTARIOS GENERALES

Baltema, 'Actualización basada en necesidades'

Se adaptó la guía (ver Tabla 3) que se utilizará para calificar las sesiones de micro-enseñanza (ME) de una elaborada por un comité convocado por la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM (1983). Consta de diez casilleros que examinan y califican las habilidades de organización y ejecución. Se intentó mantener el número de casilleros en la hoja de observación a un mínimo para facilitar la tarea del observador. Una de las características de la ME es que dura entre cinco y diez minutos y eso tiene dos consecuencias uno; puede pasar que no todos los comportamientos que aparecen en la hoja de observación ocurren en la sesión y dos, una hoja larga y compleja puede distraer al observador de su tarea dado el corto tiempo que tiene para realizarla.

La guía original (ver Anexo 6) consiste en dos secciones, la evaluativa y formativa y la formativa. La evaluativa y formativa consta de 14 casilleros que identifican y califican el comportamiento observable del profesor en la clase. La sección formativa identifica comportamientos o rasgos, "que son de carácter tan personal que es imposible tomarlos como parámetros de evaluación, pues no se puede emitir juicios de valor absolutos al respecto" (Bodossian et al. 1983).

La guía, adaptada de este modelo original, es de una sola sección con diez casilleros. Utiliza una escala de calificación de cinco intervalos donde: 4-óptima, 3-buena, 2-regular, 1-inadecuado y 0-totalmente inadecuado. La calificación máxima es de 40 y la mínima de 0. La puntuación y su interpretación es la siguiente: 40-36-MB, 35-25-B, 24-20-S y 19-0-NA. La escala también está simplificada para facilitar la tarea del observador.

Se eliminaron dos casilleros de la guía original de la sección evaluativa y formativa; 'Iniciación de la clase' y 'Flexibilidad:Habilidad para enfrentarse a lo imprevisto'. El primero se descartó porque puede dar el caso que el alumno sólo imparte una parte de la clase o un ejercicio. El segundo se eliminó porque la corta duración de la sesión reduce las posibilidades de imprevistos.

Por otro lado algunos de los casilleros se combinaron para formar sólo uno en la guía nueva. Las combinaciones se hicieron con el criterio de que los dos casilleros originales examinan aspectos relacionados. Las secciones 3, 5 y 9 (ver Tabla 3) se formularon combinando dos casilleros del original. De la sección formativa en el original sólo se preservó el casillero de 'Ritmo de instrucción'. Los otros casilleros de 'voz', 'desplazamiento', 'actitudes' y 'atmosfera de la clase' se eliminaron aunque se les pueda mencionar en el inciso de comentarios. Se quiso tener en la guía nueva sólo los elementos que se podían observar y calificar.

Evaluación del curso

Partiendo de la clasificación de Bastien y Richards (1978:2), una etapa esencial de cualquier curso de instrucción es la de evaluación. Ellos la perciben como una etapa que se lleva a cabo conjuntamente con la enseñanza y subsiguiente al aprendizaje. Sin embargo, se piensa que sólo un componente del curso es evaluable en esa manera, y éste es la asimilación del contenido teórico con exámenes escritos y la producción de material didáctico a través de proyectos durante el curso.

Otro objetivo del mencionado curso es intentar cambiar o modificar el comportamiento profesional a través de mutaciones en actitudes subyacentes, lo cual no puede ser tan fácilmente medido. Ganeles y Darcy (1977:211) consideran que es difícil reportar con certeza cambios de actuación durante el curso, porque éstos pueden reflejar un intento de agradar al maestro y no alteraciones en las actitudes que subyacen lo observable.

Debido a lo anterior, se necesita examinar el concepto de la evaluación que Kerr (1979:66) ha denominado 'seguimiento' follow up, percibida como una manera de intentar medir el impacto del curso en la vida profesional de los participantes.

A pesar de que los participantes trabajan en instituciones no afiliadas a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, éstas se ubican en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, lo que hará posible iniciar un programa de seguimiento con su finalidad arriba mencionada.

Se ha contemplado que un observador quien también haya participado en el curso como docente-capacitador, visite las escuelas de los egresados para hacer observaciones de sus clases durante un periodo más o menos largo: que posteriormente analice sus observaciones y haga conclusiones sobre la efectividad del curso de actualización. Desde luego que tal situación implica una fuerte inversión de tiempo, recursos humanos y materiales.

Por lo tanto, se piensa manejar la etapa de seguimiento con auto-observaciones de los egresados. Una hoja de observación (Tabla 4, páginas 102-103), sondea algunas áreas del curso, depende de las impresiones y sentimientos del alumno y por lo mismo no es tan objetiva como la observación directa.

Un capacitador del curso aplicará la hoja de observaciones a los egresados a los dos y cuatro meses de haberlo terminado. Se espera, con base en las observaciones y reflexiones de los participantes, detectar y mejorar cualquier deficiencia. Esta hoja será aplicada en forma de una entrevista estructurada.

El concepto de seguimiento compagina con el modelo de análisis de necesidades propuesto en el Capítulo 1, donde el Consejo de Europa indica una evaluación continua para que el curso refleje la percepción cambiante de los participantes respecto a sus necesidades.

TABLA 4

Hoja de evaluación del curso de actualización llevado a cabo los días _____ a _____ de _____, de 19__ en el CEI-UJAT, en Villahermosa, Tabasco.

Nombre del entrevistado _____

Fecha de la entrevista _____

Entrevistador _____

1- El curso de actualización me ayudó a entender mejor cómo funciona el proceso enseñanza-aprendizaje y mi papel en él.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
_____	_____	_____	_____	_____

2- Las lecturas y artículos del curso eran: Aburridos _____
 Irrelevantes _____
 Confusos _____
 Mediocres _____
 Claros _____
 Relevantes _____
 Demasiado teóricos _____
 Demasiado prácticos _____
 Otro _____

(MARQUE LOS QUE DESEE)

3- Los talleres fueron: Mal organizados _____
 Irrelevantes _____
 Aburridos _____
 Regulares _____
 Estimulantes _____
 Instructivos _____
 Otro _____

4- Las sesiones de micro-enseñanza me han ayudado en mi trabajo.
 Mucho Algo Regular Casi nada Nada
 _____ _____ _____ _____ _____

5- ¿Antes del curso diseñaba Ud. sus propios auxiliares didácticos?
 Sí _____ (Pase al # 6) No _____ (Pase al #7)

6- Siento que el curso me ayudó en cuanto a un mejor diseño de mis materiales.
 Mucho _____ Algo _____ Regular _____ Casi nada _____ Nada _____

7- Lo que aprendí en el curso fue muy útil. (Pase al # 8)
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

8- ¿Ha podido utilizar lo que vio sobre el diseño y análisis de exámenes?
 Sí _____ (Pase al # 9) No _____ (Pase al # 10)

9- ¿Cuál (es) aspecto (s) ha(n) sido de mayor beneficio?
 Escoger material _____
 Escribir los reactivos _____
 Analizar los resultados _____
 Mejorar el examen para volverlo a aplicar _____
 (MARQUE CON UNA X LOS QUE DESEE)

10- ¿Qué le ha impedido usar lo que se vio en el curso?
 _____ No es relevante a mi situación de trabajo.
 _____ Usamos exámenes estandarizados.
 _____ No tengo tiempo.
 _____ Es demasiado complicado.
 _____ Otro.

11- El curso como un todo fue un éxito.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

12- ¿Cuáles aspectos del curso sobresalen?
 _____ Compañeros _____ Talleres _____ Prácticas y micro-enseñanza
 _____ Maestros _____ Lecturas _____ Trabajos y tareas

13- Comentarios generales _____

C A P I T U L O I V

Introducción

En este capítulo se presenta el contenido del módulo 3, titulado, 'Las bases del aprendizaje del L₂', del curso de actualización. Los objetivos y el contenido del mismo derivan de las necesidades profesionales de los profesores de inglés, tanto en el renglón teórico como práctico, detectadas a través de las herramientas de investigación.

Los instrumentos y los resultados han sido discutidos anteriormente en el capítulo 2. Las páginas 66-68 contienen una lista de 22 recomendaciones. El módulo 3 parte de cuatro de ellas:

- #16- Examinar las bases del aprendizaje de un L₂.
- #17- Estudiar críticamente las escuelas conductista y cognoscitiva con énfasis en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
- #19- Examinar las etapas de aprendizaje.
- #20- Examinar el significado de los errores y su tratamiento.

En función de las recomendaciones arriba mencionadas, el nivel educativo de los participantes (ver Tabla 1 página 24) y los criterios del autor cuyas funciones se delimitan en el modelo de diseño presentado en el primer capítulo, pp. 16-20, se elaboró el contenido del módulo. Un parámetro adicional que incidió en la elaboración, es el tiempo disponible.

El material que forma el Módulo 3 demuestra el nexo directo entre los análisis de necesidades, el diseñador y el curso de actualización. A través de los cuestionarios aplicados a los profesores de inglés se detectó que la mayor parte considera el aprendizaje de una segunda lengua como la formación de nuevos hábitos y que los errores solamente indican la necesidad de más repetición y memorización (ver página 61 , Tabla 24 y subsiguiente discusión). Además los profesores demuestran ideas confusas con respecto a la importancia de las escuelas conductista y cognoscitiva en los procedimientos a seguir en la enseñanza.

Con el módulo, por medio de la información teórica y los ejercicios, se espera cambiar las opiniones referente a los errores y la manera de aprendizaje de una lengua extranjera y disminuir la confusión sobre las dos escuelas de aprendizaje.

Para cubrir un amplia gama de temas y actividades en los ocho módulos contemplados se han programado 75 horas de clase. El enfoque escogido es el de exponer los temas con un mínimo de contenido teórico, reforzando éste con alguna actividad de la sección 'Material didáctico para el alumno'. En la sección 'Material adicional y notas al maestro', vienen sugerencias para lecturas adicionales que apoyarán al docente-capacitador en la dirección de discusiones y en la aclaración de dudas de los alumnos. El tratamiento de los temas es somero pero pretende estimular a los participantes a seguir investigando cuando el curso haya terminado.

El tono o estilo de la sección 'Material adicional y notas al maestro' es siempre no-autoritario ya que permite al docente-capacitador cierto grado de libertad en el manejo de información y dinámica de trabajo. Sin embargo, las sugerencias proveen al docente de suficientes lineamientos para que este mismo no se sienta del todo desamparado.

El módulo contiene diez actividades que proponen cumplir con los objetivos específicos. Los primeros tres actividades tratan de proporcionar las bases para que el participante pueda reconocer las características básicas y terminología de las escuelas conductista y cognoscitiva.

La actividad 4 permite al alumno identificar las etapas de aprendizaje según dos modelos presentados. Las actividades 5 y 6 cumplen con el objetivo específico para identificar algunas clases de ejercicios que corresponden a las etapas de aprendizaje.

Para que el alumno pueda reconocer las distintas clases de errores hay dos actividades, el 7 y el 8. Y sobre el tratamiento de errores la actividad 9 proporciona información básica.

La actividad 10 permite al docente-capacitador y sus discípulos repasar lo tratado en una manera sistemática antes de presentar la evaluación formal.

Material didáctico y actividades para los
estudiantes utilizados en el módulo 3

"Las bases del aprendizaje del L2"

Didactic Material
for
the Student

MODULE 3
THE BASES OF LEARNING
AN L2

MODULE 3

The Bases of Learning an L₂

Character-Theoretical Duration- 8 hours

Intermediate objective

The student will recognize and remember some of the factors that intervene in learning a second language.

Specific objectives

When the student finishes this module s/he will:

1. recognize some of the terminology related to the cognitive and behaviorist schools.
2. know which are the stages of learning.
3. identify some of the kinds of exercises and activities that correspond to the stages of learning.
4. recognize the different classes of errors.
5. recognize the distinct ways to handle errors.

To the student:

When we learn our mother tongue, first language (L_1), we have many teachers: our parents, grandparents, brothers, sisters and later on our friends. This learning takes place naturally, almost without effort, and certainly without any formal, in the school sense, instruction. Nearly everybody learns their L_1 , pathological exceptions aside, perfectly.

However, as language teachers we know that our students and we ourselves do not learn a second language, L_2 , as easily. Why is this? This module intends to examine the bases of second language learning and learning in general and see how this may help us to better our teaching methodology.

ACTIVITY 1

The following is a list of actions that human beings carry out. You must decide if the action is the result of innate (natural) instincts or of a learned behaviour.

	<u>INNATE</u>	<u>LEARNED</u>
1. The dilation of the pupils in sunlight.	_____	_____
2. Solving calculus problems.	_____	_____
3. Reading Japanese; if you are a Spanish speaker.	_____	_____
4. Remembering a song you hear everyday on the radio.	_____	_____
5. Walking; if no physical impediment exists.	_____	_____
6. Speaking; if no physical impediment exists.	_____	_____
7. Crying out if you are burned.	_____	_____

You undoubtedly found that the division between innate and learned behavior is clear in some cases. Nevertheless, other behaviors may be more difficult to classify. Which? These seem to have innate characteristics that nonetheless require a learning period in order to master them.

Activity 1a

The next questions are, 'What is learning?' and 'What characteristics does it have?'

Now think of the behaviors that we identified earlier as learned. What characteristics do they share? Brainstorm with two or three classmates to answer this question.

1. _____
2. _____
3. _____

How does the behavior described as learned differ from that which we classed as innate and/or innate and learned?

Activity 2

We have established briefly what learning is and the characteristics of learned behavior. We must examine two of the most influential schools of psychology that have had an impact on learning theory.

The first of these theories is behaviorist theory. Two of the well-known proponents of this theory are I. Pavlov and B.F. Skinner. The second theory is cognitive theory among whose advocates are, to give just two examples, J. Piaget and D.P. Ausubel.

You probably know something about Pavlov's experiments with dogs and Piaget's research into the stages of mental development in children. Based on that knowledge and additional information that the teacher will give you you will do the following activity.

The teacher has a series of cards with words, phrases and learning activities that are associated with these two schools. You will each have one or two cards, depending on the number of students present. You have to find the other people who have cards related to the same school as yours. When you have arranged yourselves into the two schools, i.e. behaviorist or cognitive, you must be able to explain to the teacher how and why the terms you have grouped together are related.

Activity 3

In groups of two or three decide whether the cartoons that the teacher will give you illustrate behavior that can be classified according to the two schools of psychology we have seen as behaviorist or cognitive. Justify your decisions. You can jot down notes for each cartoon in the spaces provided below.

1.

2.

3.

4.

5.

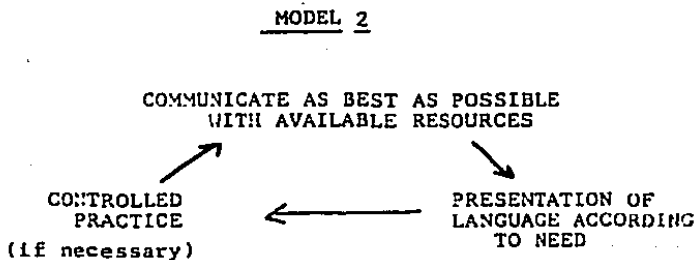
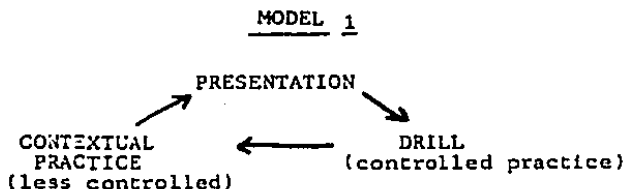
6.

7.

Activity 4

Possible completion time- 30 min.

The following are models that have been proposed by Christopher Brumfit and Keith Johnson in their book The Communicative Approach to Language Teaching to explain the phases of learning a grammatical point, a function or even the pronunciation of certain words or phrases.



We think that one of the models derives from the behaviorist school and the other from the cognitive school. Which is which?

NOTE: We have to take a minute to define conceptualization. Conceptualization is the process by which we formulate a concept or mental model with regards to the use or function of a grammatical point or the pronunciation of a word for example.

Where do you think that conceptualization takes place in the two models? Could it occur in more than one of the phases? Why or why not?

Can you think of occasions when it would be best to use the first model rather than the second or vice versa?

Activity 5

The changing circumstances of the learning-teaching process will force us to choose which model to use.

What follows is a set of six (6) possible teaching circumstances. what you must do is decide which phase of learning could be involved. In other words the phase of presentation in scheme 1 or that of controlled practice in phase 2.

1. You are teaching can and can't to your students. you give them cards with questions to ask their classmates, for example, 'Can you swim?' and they must record the answers, i.e. 'Juan can't swim.'

This activity could correspond to the phase of _____ in model _____.

2. You write on the board for your first semester students on their first day of class.

to be ser o estar

yo soy	I am	we are	nosotros somos
tú eres	you are	you are	ustedes son
él es	he is	they are	ellos son
ella es	she is		ellas son
lo es	it is		

2. This activity could correspond to the phase of _____ in model _____.
3. You see your students wish to talk about what might happen if certain conditions are met. So you say this to the students, 'If it rains today I could catch a cold.' and 'If you study hard you could get a ten on the test tomorrow.'

This activity could correspond to the phase of _____ in model _____.

4. Your students are half-way through the second semester, they have seen the auxiliaries do and does and have a limited vocabulary. You ask them to find out the likes and dislikes of five classmates. (You don't interfere i.e. make corrections during the activity.)

This activity could correspond to the phase of _____ in model _____.

5. You put this on the board.

John runs to the store.

(drive)

(they)

(library)

(Mary and I)

(walk)

This activity could correspond to the phase of _____ in model _____.

6. Your students already know how to introduce themselves and ask for personal information such as names and addresses. You give them this task to do orally with their classmates.

"You see a new boy/girl in your class.

Introduce yourself and ask him/her his/
her name and where he/she lives."

This activity could correspond to the phase of
_____ in model _____.

Activity 6

In the following situations you have encountered a problem in the teaching process and must decide what solution you would apply to correct it.

Work in pairs then compare your ideas with those of another pair. Later share the results of the quartet with the whole class.

1. You have been doing controlled practice with simple interrogatives in the present tense but your students keep saying *does you and *do he. What would you suggest as a possible remedy?
2. You have given a work sheet to be filled out on the use of to be in the present tense to your class of third semester prep students. You assume that they have learnt it in secondary school. However you see that 80% of the class cannot do: he ___ a doctor. What could you do to help them?
3. You want your class to write a simple narrative about what they did last weekend. You find they have written things like *writed and *goed. Propose a solution.

4. Your students want to talk and write about the presidential election and the future of Mexico. As of now they don't have the necessary knowledge. How will you present it?

5. In spite of your best efforts to have the students memorize vocabulary items; tests, quizzes and threats, they can't seem to remember more than a couple. What are you going to do about it?

Activity 7

Think about a small child, 3 or 4 years old, who is still learning his mother tongue. Does he ever make a mistake? Would a young Mexican child be likely to say *el vaso está rompido? Of course he would. We know that this happens all the time. Why does it happen?

Would you classify this as an error? Why or why not? If you said 'yes' how would you correct it? If you said 'no' justify your answer.

How does a child's errors while learning his first language differ from an adult or adolescent foreign language learner's errors? How do they resemble each other?

As with other aspects of language learning the behaviorist and cognitive schools of learning theory differ as to the significance of errors in foreign language learning. Read the following two statements and decide which is the behaviorist and which the cognitive point of view. Write in your answer next to each statement.

_____ A. The errors that a learner commits show that he hasn't learned the rules and should review and memorize them. Design the learning task so that the opportunities for errors are minimized.

_____ B. A learner's errors demonstrate to the teacher and student how close to the correct form his hypothesis is and if any changes in the hypothesis are needed. Errors are a good indicator of the learner's internalization of the L_2 .

How could the different points of view affect the way errors are treated in the classroom? If we accept point of view A then errors would be treated as bad and our teaching would try to create as few opportunities as possible to make errors. If point of view B is correct then errors will be used to diagnose the student's progress and are considered as useful and not harmful.

Activity 8

Now if point of view B is totally or partially correct we need to look into the possible causes of errors and their significance. Write down three or four possible causes.

1.

2.

3.

4.

When you have written down yours compare them with a classmate's. Then you will share them with the whole class.

Undoubtedly you found that there may be several causes for learner's errors. Here we present a classification of five possible causes:¹

1. unclear understanding of rules,
2. misuse of rules,
3. L₁ interference,
4. overgeneralizations, and
5. lapses in memory.

Naturally the exact words may differ but the ideas are the same.

Read the following paragraph written by a fictional student, Dolores Fuertes de Barriga. Underline any errors you encounter and propose possible causes. There are 18 possible errors.

Yesterday my brother and me we went to the downtown. I wanted go at the cinema but the movie had start. 'What does we make now?'. I asked Jorge. 'I not know', he says. 'Let's walk to electronics machines for to play', I proposed. 'That a good idea', he says. We played for one hour then we taked the bus to home.

1. Taken from Shaw, A.M. (1982), Curso de Formación de Profesores, CELE-UNAM.

List the errors you found and their possible causes. There may be more than one possible cause for each error.

ERROR

CAUSE

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____

Activity 9

The following are three suggestions for correcting students.²
Decide which you think would most help the student 'learn through correcting' and which would be least likely to do this. Put a 1 next to most useful and a 3 next to the least helpful.

- ___ The teacher asks the student that made the mistake to correct/identify it, helping out with hints if needed.
- ___ The teacher simply says the correct form; the students may repeat it or not.
- ___ The teacher asks the whole class to identify and explain the error helping out with hints where needed.

What would be a good follow-up to a correction so that the students could have a permanent record of it?

2. Shaw, A.M. (1982). Curso de Formación de Profesores, CELE-UNAM.

Activity 10

Go back and review the objectives that are listed at the beginning of the module. Together with the teacher decide if they have been satisfactorily completed. If not the class can go back and review the exercises pertinent to that objective. Ask the teacher to give additional explanations if the class or you feel they are necessary.

Material adicional y notas al maestro para el Módulo 3

Additional Material

and

Notes for the

Teacher

MODULE 3

THE BASES OF LEARNING

AN L₂

MODULE 3

The Bases of Learning an L₂

Character- Theoretical

Duration- 8 hours

Intermediate objective

The student will recognize and remember some of the factors that intervene in learning a second language.

Specific objectives

When the student finishes this module s/he will:

1. recognize some of the terminology related to the cognitive and behaviorist schools.
2. know which are the stages of learning.
3. identify some of the kinds of exercises and activities that correspond to the stages of learning.
4. recognize the different classes of errors.
5. recognize the distinct ways to handle errors.

Notes to the teacher:

Throughout these notes there will be references to different background readings that will prove useful for discussion and explanations.

At no time do you need pretend to be an expert in these areas. Rather, show your students the importance of further research and reading additional material. What would be very useful is if you try to do the exercises and reflect on the questions posed in the student's material before reading the answers and commentaries in your teacher's guide.

The readings are on file in the main office of the Language Center. Just ask the secretary for permission to peruse the files and check out any material you may want to take home to prepare your class. They are clearly marked for module and activity.

The students may have trouble with at least some of the language in the module. This was intentional and it provides you with the opportunity to help them improve their language skills. Feel free to take class time to clarify language problems, within reasonable limits of course. All discussions should be carried out, as far as you feel is possible and/or desirable in English.

This material is not intended to be 'teacher-proof' thus there is plenty of room for variation and changes in format to allow for your own personal teaching style. Feel free to add, subtract and

modify the comments in this section. By all means leave your commentaries on the module with the course coordinator when you have finished teaching it.

Make sure that your course coordinator gives you a copy of the learner's material for this module. Your material doesn't contain all the same information. This was intentional so that you can see exactly what information your students have and what you need to give them.

Notes on To the student:

This would be a good opportunity to discuss with the class what factors they feel may affect the ability of a student to learn a second language. As this is just an introduction don't dwell on it too much. You may want to read 'What the "Good Language Learner" Can Teach Us' by J. Rubin. This article gives you a good idea of some of the factors that can affect language learning in a classroom setting and how to encourage your students how to use them.

Activity 1

Possible completion time- 30 min.

This activity tries to make the students reflect on the differences between innate and learned behavior. This will help them understand better the processes involved in language learning.

Give them time to read over the seven behaviors that are listed. They may want to work in pairs or small groups of 3 or 4. After you are sure they understand what has been described have them decide whether the behavior is innate or learned. These are the answers that we think are correct but if you or the students disagree and can justify your disagreement please don't think you are obliged to follow our answers.

1. The dilation of pupils in sunlight. innate
2. Solving calculus problems. learned
3. Reading Japanese if you are a Spanish speaker. learned

- | | |
|--|-----------------------|
| 4. Remembering a song you hear every day on the radio. | <u>learned</u> |
| 5. Walking, if no physical impediment exists. | <u>innate/learned</u> |
| 6. Speaking, if no physical impediment exists. | <u>innate/learned</u> |
| 7. Crying out if you are burned. | <u>innate</u> |

The answers to 5 and 6 will probably provide plenty of opportunity to discuss the concept of innateness especially with regards to language learning. The article by J Aitchison, 'The Blueprint in the Brain' should provide you with enough information on innateness to give your students a clear idea of it. The article by Gould and Marler is an interesting fusion of the two schools of thought.

Activity 1a

The behaviors that are considered as learned share at least two characteristics:

1. They are the result of a conscious process.
2. They result in permanent changes in behavior.

If you see that the students don't seem to be headed in the right direction try to give them clues to elicit the suggested responses.

Activity 2

Possible completion time- 45 min.

This activity attempts to provide the student with at least a general idea of what the behaviorist school and cognitive school deal with. It would be a good idea to read chapters 5 and 6 of K. Chastain's book Developing Second Language Skills: Theory to Practice. They will provide some background on audio-lingual theory and teaching and cognitive theory and teaching.

You should give the students as much information as you feel they need or want on these two schools especially with regards to the work of Pavlov and Piaget. Then proceed to the activity with the terms on the following two pages. These should be copied onto 3 X 5 index cards and distributed one or two per student. Allow ample time for them to organize themselves into the two schools. Their justifications can be used to review the major tenets of the two. If you notice that their ideas are confused perhaps you should review again quickly. After all this is quite a lot of information in a short time period.

STIMULUS-RESPONSE	THE ENVIRONMENT CONTROLS WHAT IS LEARNED
MECHANICAL LEARNING	RATS LEARNING THROUGH APPLICATION OF ELECTRIC SHOCKS
PASSIVE-RECEPTIVE LEARNER	THE MIND IS A COMPLEX COMPUTER
MEMORIZATION OF LISTS OF VOCABULARY	REPETITION OF GRAMMATICAL POINTS AS IN SUBSTITUTION DRILLS
MEANINGFUL LEARNING	ORGANIZATION OF KNOWLEDGE INTO A NETWORK OF RELATED IDEAS
MENTAL PROCESSES ARE UNDER LEARNER'S CONTROL	CHILDREN LEARNING TO SPEAK
MENTALLY ACTIVE LEARNER	THE MIND IS AN ACTIVE AGENT

COMMUNICATION THAT REFLECTS STUDENTS INTERESTS	SPEAKING PRACTICE ABOUT THE STUDENTS' FRIENDS AND HEROES
--	--

Activity 3

Possible completion time- 45 min.

You have in your material a series of seven cartoons. Photocopy enough copies so that you have one set for each group of two or three students. We have determined that cartoons 3, 4, 5, 6 and 7 show behaviorist conduct and cartoons 1 and 2 show cognitive learning. It is hoped that the task at hand doesn't eliminate the humor that these offer.

Analyze the behavior presented together with the class after they have explained their reasons for labelling each cartoon as behaviorist or cognitive.



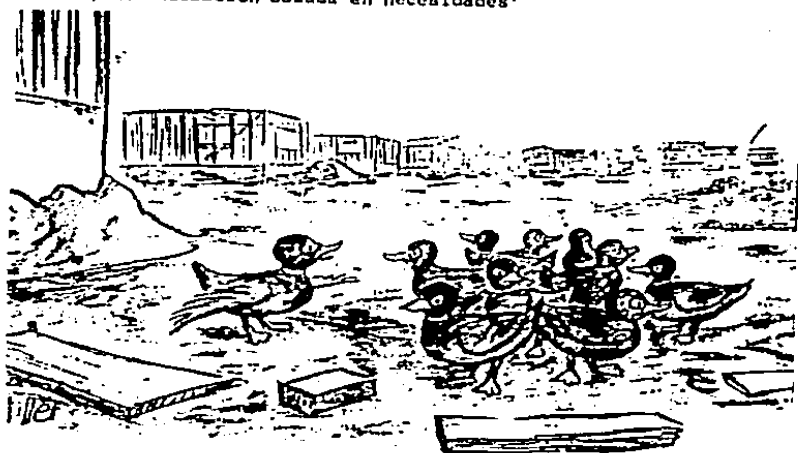
The thing to bear in mind, gentlemen, is not just that Daisy has mastered a rudimentary sign language but that she can link these signs together to express meaningful abstract concepts.

2

BIG GEORGE! 'Virgil Partch:



"How can something so small conjugate irregular Spanish verbs without stopping to think?"



"Gosh, I'm sorry. I could have sworn this area was all wetlands last year."

4

THE FAR SIDE

By GARY LARSON



5



7



"Actually, he's afraid of us, but his inability to deal with his fear makes him angry. anger is something he can deal with."

Activity 4

Possible completion time- 30 min.

This activity could cause some problems because of the level of sophistication involved in perceiving the learning process as models. Give some concrete examples if needed. Try to emphasize that these stages especially in model 2 don't necessarily indicate hermetically sealed compartments of teaching or learning activity. Rather they are useful indicators of types of activity that take place in the learning of a language. Also point out that these models don't indicate a linear progression either; you can't say we start here and stop there, although this could happen.

Note: Model 1 is derived from behaviorist principles and does follow a rather rigid format of:

Presentation → Drill → Contextual practice,
although variants are possible.

Model 2 bases itself on a cognitive outlook on learning. Here the lack of rigidity and linearity is much more in evidence.

Guide the discussion regarding conceptualization so that the basic idea of hypothesis formation and active mental processing is clear. Read Brumfit and Johnson so that you have a good idea of what conceptualization is all about. Exemplify it if you think it necessary.

Accept any answers about where conceptualization takes place in the two models as long as they are justified. The same with the use of the two models .

Activity 5

Possible completion time- 45 min.

This activity may be a little difficult for the students. If you decide to do it in groups or pairs and see that progress is slow take over and guide them with hints.

Here are what we consider to be the stages represented in the various situations presented.

<u>SITUATION</u>	<u>STAGE/ MODEL</u>
1	controlled practice/2
2	presentation/1
3	presentation/2
4	communication/2
5	controlled practice/1
6	practice/1

Activity 6

Possible completion time- 45 minutes

This activity is basically to reinforce the information seen in activity 4 and utilized in completing activity 5.

Accept any answers that seem reasonable and justifiable. Here it would probably be a good idea to work in small groups then compare the suggestions of each group with the whole class.

Activity 7

Possible completion time- 30 min.

This activity provides an opportunity to present material on L₁ acquisition. It is a good idea to give this information to your students as they will need to see that children learning their first language formulate hypotheses, and test them constantly. They also need to realize that children commit errors in order to understand the meaning of developmental errors in activity 8.

Two background articles that are essential are S Ervin-Tripp's 'Is Second Language Learning Like the First?' and 'An Analysis of Data on L₁ Acquisition: Some Implications for L₂ Acquisition' by I Lombardo. The article 'Chattering Children' by J Aitchinson could also provide some insights into children's L₁ development.

The two points of view presented are:

- behaviorist A. The errors that a learner commits show that he hasn't learned the rules and should review and memorize them. Design the learning task so that the opportunities for errors are minimized.
- cognitive B. A learner's errors demonstrate to the teacher and learner how close to the correct form his hypothesis is and if any changes in the hypothesis are needed. Errors are a good indicator of the learner's internalization of the L₂.

A short commentary on the idea of interlanguage is in order here. the article 'The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules' by Dickerson will provide you with sufficient background to be able to give a short explanation as to what an interlanguage is and its implications for classroom procedures.

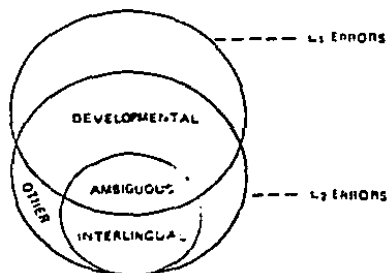
Activity 8

Possible completion time- 60 min.

For the first section of this activity allow some 10 minutes for the students to think of possible causes of errors. Then you should go around the room collecting the suggestions and writing them on the board. Where possible reduce or add the suggestion to one you already have. The objective here is to try and group the ideas into 5 or 6 main categories and not have 80 different phrases on the board. You have to be on the ball and paraphrase, reduce where necessary and combina.

In order to contribute to the following discussion on error classification you should read H. Dulay, M. Burt and S. Krashen's discussion in Language Two pp. 163-188. The diagram that illustrates the relationship and relative proportion of the error types is especially important.

Illustration of the Relationship and Relative Proportions of the Four Error Types in a Comparative Taxonomy



Here it is important to point out that developmental and inter-

lingual errors are complementary ways of classifying errors.

Highlight the following definitions:

Developmental errors: errors similar to those made by children learning the L_2 as their L_1

Interlingual errors: errors that reflect native language structure

Ambiguous errors: errors that could be the result either of interlingual or developmental origin

Other: a grab-bag category

For our purposes we have chosen to emphasize the five error categories given in the student's material as they won't have enough information to determine if an error is developmental or not. What we want to do is show that mental processes are involved in both developmental errors and other types and are not due to laziness or lack of trying.

Within the four areas of the above diagram you can have the students place the five causes of errors listed in their material;

1. unclear understanding of rules,
2. misuse of rules,
3. L_1 interference,
4. overgeneralizations and
5. lapses in memory.

We would classify them in the following way: 1,2 and 4 as developmental, 3 as interlingual and 5 as other. The ambiguous category is just that ambiguous and an error there could possibly have all the causes 1, 2, 3 and 4 except for cause 5.

You must give an explanation of the five categories listed. Here is our interpretation of them.

1. Unclear understanding of rules- the rule has been presented but the student still hasn't a very clear idea of its applications
2. Misuse of rules- the student uses a rule that he has learned where it shouldn't be used thinking that it is applicable there
3. L₁ interference- the student uses L₁ syntax with L₂ lexis without taking into account L₂ rules
4. Overgeneralization- the student hasn't learned the exceptions to rules (very similar to 2 misuse of rules)
5. Lapses in memory- very difficult to prove but it provides us with a catch-all category

The following activity of looking for the errors will have to be done in groups as many of the students won't be able to do it on their own. Try to group weak and strong students together so the stronger ones can help the weaker students.

Here is a copy of the composition by our fictitious student Dolores Fuertes de Barriga where there are 18 possible errors. We have marked them for you.

Yesterday my brother and me we went to the downtown.

I wanted go at the cinema but the movie had start .

'What does we make now?', I asked Jorge. 'I not know,'

he says. 'Let's walk to electronics machines for to

play', I suggested. 'That a good idea', he says. We

played for one hour then taked the bus to home.

Here's the listing of errors and our ideas as to the possible causes of them.

	<u>ERROR</u>	<u>CAUSE</u>
1.	me	unclear understanding of rule
2.	we	misuse of rule
3.	to	L ₁ interference
4.	the	L ₁ interference
5.	to	unclear understanding of rule
6.	at	misuse of rule
7.	-ed	unclear understanding of rule
8.	does	unclear understanding of rule
9.	make	misuse of rule

- | | | |
|-----|---------------------------|-------------------------------|
| 10. | do | lapses in memory |
| 11. | says | lapses in memory |
| 12. | the | unclear understanding of rule |
| 13. | electronics | L ₁ interference |
| 14. | for to | L ₁ interference |
| 15. | that <input type="text"/> | lapses in memory |
| 16. | says | lapses in memory |
| 17. | taked | overgeneralization |
| 18. | to | L ₁ interference |

Naturally our ideas as to the sources could be at variance with others' opinions. Allow room for disagreement as long as they can defend their point of view.

Activity 9

Possible completion time- 60 min.

This activity is probably best handled as an open discussion with the whole class. The questions allow opportunity to reflect on the stages of learning again but now with emphasis on error correction.

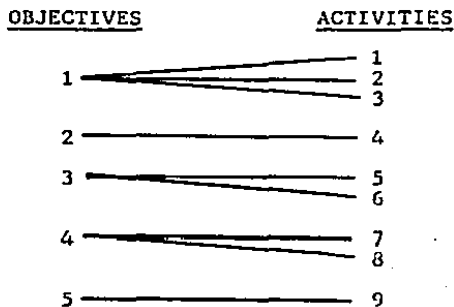
Don't be surprised if many teachers have never contemplated error correction in any other way than just giving the right answer. It is to be hoped that by now they will agree with us on the best way to correct. Put a 1 next to the best and a 3 next to the least effective way.

- 1 The teacher asks the student that made the mistake to correct/identify it, helping out with hints if needed.
- 3 The teacher simply says the correct form: the students may repeat it or not.
- 2 The teacher asks the whole class to identify and explain the error helping out with hints where needed.

Activity 10

Possible completion time- 60 min.

This section allows the student to externalize what he has or has not learned. You should have written on the blackboard or a sheet of poster-board the objectives for the module. Then you can do an oral review of the main points of each objective. The following is a diagram showing the relationship between objectives and the activities that pretend to fulfill them.



After you have reviewed the main points you can proceed to choose how you want to evaluate the students. There are three possible options.

1. A written exam where you ask that the student answer certain questions either in a fill-in-the-blank or short essay format.

Ex.- _____ is a linguistic system that a student uses as he learns an L₂.

OR

Explain the principal characteristics of interlanguage.

2. Present the student with practical problems that require solutions such as those in activities 5 and 6.
3. A combination of types 1 and 2.

Naturally as the course is so short we can't spend too much time on evaluation. Try not to design a test that is going to take two hours to do. Activities 1-9 have been programmed to take up to 6 hours. We have provided 2 hours for activity 10 and the evaluation period.

BIBLIOGRAPHY FOR FURTHER READING IN MODULE 3

- Aitchinson, J. (1976). The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics. New Jersey: McGraw Hill.
- Brumfit, C. and Johnson, K. (1979). The Communicative Approach to Language Teaching. Malta: Oxford University Press.
- Chastain, K. (1976). Developing Second Language Skills: Theory to Practice. New York: Rand McNally.
- Dickerson, L. (1975). "The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules". TESOL Quarterly, vol. 9, no. 4.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). Language Two. New York: Longman.
- Ervin-Tripp, S. (1974). "Is Second Language Learning Like the First?". TESOL Quarterly, vol. 8, no. 2.
- Gould, J.L. and Marler, P. (1987). "Learning by Instinct". Scientific American, vol. 256, no. 1.
- Lombardo, L. (1985). "An Analysis of Data on L₁ Acquisition: Some Implications for L₂ Acquisition". Forum, vol. 23, no. 4.
- Rubin, J. (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us". TESOL Quarterly, vol. 9, no. 1.
- Shaw, A.M. (1982). Curso de Formación de Profesores. C.E.L.E. U.N.A.M.

Matema, 'Actualización basada en necesidades'

Conclusiones

Como se ha visto, datos recolectados de ciertas poblaciones se pueden utilizar de una manera metódica para formular un curso de instrucción.

Tanto la elaboración del curso como la obtención de los datos, se rigen por un marco teórico que define las funciones del autor y las otras facetas de diseño.

Del curso de actualización que hasta aquí se ha presentado - se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- 1- La recopilación de los datos debe regirse por criterios seleccionados anticipadamente, ya que esto permite el empleo apropiado de los mismos.
- 2- El modelo de diseño tiene la rigidez necesaria para que los participantes sepan cuáles son sus funciones y límites - Esto dirige -sobre todo al autor-, en el manejo eficaz de - la información.
- 3- La fase de evaluación no debe medir solamente el nivel de - asimilación del contenido teórico o destreza metodológica - de los participantes. El modelo propuesto incluye la etapa de seguimiento que intenta sondear cambios de opiniones o - actitudes.
- 4- El sistema modular de enseñanza es el más indicado para el propósito de este curso, porque ofrece mayor flexibilidad - respecto al tiempo de impartición y permite la adecuación de la enseñanza a las necesidades cambiantes del alumno.

El curso de actualización podría resultar el primer paso hacia la elaboración de un curso de formación de profesores más elaborado y de más larga duración para el magisterio tabasqueño. Este curso necesariamente tendrá un enfoque de : mayor amplitud y profundidad. Inclusive algunos elementos en el curso de actualización que abarcan unos cuantos ejercicios, como por ejemplo, el significado y tratamiento de errores en el Módulo 3, podrían ampliarse para llegar a ser materias en sí en el curso de formación. Y las experiencias obtenidas en el diseño y la impartición del curso de actualización serán invaluable para la subsecuente elaboración del curso de formación. Como habrán elementos comunes a los dos programas se podría acreditar lo cursado en el programa de actualización a algunos módulos o materias en el curso de formación.

A N E X O 1

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA LOS ADMINISTRADORES
CONTENIDO Y RESPUESTAS

PROPOSITO	ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA LOS ADMINISTRATIVOS	RESPUESTAS												
		N = 12												
Perfilar al administrador/director.	1- ¿Cuánto tiempo lleva como administrador?	\bar{X} = 5 años												
	2- ¿Ha trabajado antes como maestro?	Sí - 100% No - 0% \bar{X} = 9.5 años												
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Núm.</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sí</td> <td>8</td> <td>66</td> </tr> <tr> <td>No</td> <td>4</td> <td>34</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>12</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>		Núm.	%	Sí	8	66	No	4	34	TOTAL	12	100
	Núm.	%												
Sí	8	66												
No	4	34												
TOTAL	12	100												
	3- ¿Hace observaciones de los maestros en sus clases en su trabajo actual?	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Núm.</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sí</td> <td>12</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>		Núm.	%	Sí	12	100						
	Núm.	%												
Sí	12	100												
Saber si los maestros tienen los objetivos oficiales para la enseñanza de inglés.	4- ¿Tiene Ud. una copia de los objetivos oficiales para la enseñanza de inglés que publicó el Colegio de Bachilleres?	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sí</th> <th colspan="2">No</th> </tr> <tr> <th>Núm.</th> <th>%</th> <th>Núm.</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td> <td>83</td> <td>2</td> <td>17</td> </tr> </tbody> </table>	Sí		No		Núm.	%	Núm.	%	10	83	2	17
		Sí		No										
Núm.	%	Núm.	%											
10	83	2	17											
5- Si lo tiene ¿lo ha proporcionado a los maestros de inglés?	10 100* - -													

*Del porcentaje anterior, reactivo 4.

Ver la percepción de los administrativos hacia el profesionalismo de los profesores de inglés.

6- ¿Piensa que los resultados de la enseñanza de inglés son satisfactorios?

Sí		No	
Núm.	%	Núm.	%
6	50	1	8**

8- ¿Piensa que sus profesores tienen un nivel mínimo de dominio?

3	25	9	75
---	----	---	----

Ver la percepción del profesionalismo de los profesores de inglés.

9- ¿Piensa que un examen oficial de dominio para los profesores sería una buena idea?

Sí		No	
Núm.	%	Núm.	%
11	92	1	8

Investigar cómo creen que se podría mejorar la actuación de los maestros de inglés.

10- ¿Cómo se podría mejorar la efectividad de los maestros de inglés?

Núm.	%	Sugerencia
10	84	Curso de índole práctico.
1	8	Licenciatura en inglés.
1	8	Mejor equipo.

**5 42 hubo respuestas de "regular"

Criterios para la contratación de profesores de inglés.

7- ¿Cómo seleccionan a sus profesores de inglés?

<u>Núm.</u>	<u>%</u>	<u>Criterio</u>
3	25	Curriculum Vitae
3	25	Recomendados
2	17	Examen informal de dominio oral.
2	17	Curso de formación.
1	8	First Certificate of Cambridge.
1	8	No tienen

Disponibilidad para permitir a sus profesores asistir a un curso durante el año escolar

11- Si la UJAT ofreciera un curso de actualización, y sus docentes tuviesen que asistir a él una vez por semana durante el semestre; ¿permitiría que ellos concurriesen en sus horas laborables sin alterar su nómina?

<u>Sí</u>		<u>No</u>	
<u>Núm.</u>	<u>%</u>	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
11	92	1	8

A N E X O 2

ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS DE PREPARATORIA

CONTENIDO Y RESPUESTAS

NOMBRE _____ GRUPO _____ ESCUELA _____ EDAD _____

1. Piensa en todas las materias que llevas este semestre.

¿Cuál te gusta más? _____ ¿Cuál te gusta menos? _____

¿Por qué te gusta
esta materia más?

_____ se me hace fácil

_____ es interesante

_____ el maestro es bueno

_____ no sé

_____ otra razón _____

¿Por qué te gusta esta
materia menos?

_____ es demasiado difícil

_____ me aburre

_____ el maestro es malo

_____ no sé

_____ otra razón _____

(especifica) _____ (especifica)

2. ¿Piensas estudiar alguna carrera universitaria o técnica?

Sí _____ No _____ No sé todavía _____

¿Qué carrera? _____

3. En tus estudios universitarios o técnicos el inglés será muy importante.
totalmente de acuerdo _____ de acuerdo _____ indeciso _____ en desacuerdo _____
desacuerdo _____

4.a. ¿Cuando estabas en la secundaria tomaste clases particulares de inglés?

Sí _____ No _____

4.b. ¿Estás tomando clases particulares de inglés ahora?

Sí _____ No _____

4.c. Si dijiste que sí, ¿Crees que te ayudan en tus clases de inglés de la escuela ahora?

Sí _____ No _____

5. ¿Crees que el inglés que aprendiste en la secundaria te ayuda en tus clases de inglés ahora en la prepa? Sí _____ No _____

¿Por qué? _____

6. ¿En tus clases de inglés ahora que actividades realizan?

_____ ejercicios gramaticales

_____ conversaciones en inglés

_____ lecturas en inglés

_____ revisión de tareas

_____ otra _____

(especifica)

_____ cantamos

_____ obras de teatro

_____ escribir historias, cuentos etc.

_____ investigación acerca de la cultura
americana y/o inglesa

7. Por lo general mis clases de inglés son: muy interesantes _____

interesantes _____

regulares _____

aburridas _____

muy aburridas _____

8. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar tus clases de inglés, tipos de actividades, quitar o agregar algo etc.?

9- ¿Si tu escuela ofrecería clases de inglés optativas, es decir, en adición a las clases regulares, en tercer de prepa las tomarías?

- sí definitivamente
- sí probablemente
- no sé
- no probablemente
- no definitivamente

Materia: 'Actualización basada en necesidades'

PROPOSITO

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

RESPUESTAS

N = 92

Indagar si el inglés se destaca como materia.

- 1- Piensa en todas las materias que llevas este semestre. ¿Cuál te gusta más? ¿Cuál menos?

(Sólo se anotaron a los alumnos que mencionaron inglés)

	Núm.	%
Más	21	23
Menos	15	16

Observar si existe una relación entre la percepción de la importancia del inglés y el deseo de estudiar una carrera universitaria o técnica.

- 2- ¿Piensas estudiar alguna carrera universitaria o técnica?
No Sí No sé todavía

	Núm.	%
No	2	2.2
Sí	50	54.3
No sé	40	43.4
TOTAL	92	99.9

- 3- En tus estudios universitarios o técnicos el inglés será muy importante.
Totalmente de acuerdo - de acuerdo - indeciso
en desacuerdo - totalmente en desacuerdo

	Núm.	%
T.acuerdo	38	41
acuerdo	18	19
indeciso	24	26
desacuerdo	0	0
T.desacuerdo	1	1
no contestaron	11	12
TOTAL	92	99

Si el inglés estudia do en clases particulares les ayuda en sus clases actuales

4. a. ¿Cuando estabas en la secundaria tomaste clases particulares de inglés? Sí ___ No ___
b. ¿Estás tomando clases particulares de inglés ahora? Sí ___ No ___
c. Si tu respuesta fue afirmativa ¿Crees que ayuda en tus clases de inglés en la escuela ahora?

	Núm.	%
a. Sí	8	8.6
No	76	82.6
No contes.	8	8.6
b. Sí	3	3
No	81	88
No contes.	8	8.6
c. Sí	11	100
No	0	0
No contes.	0	0

Si el inglés de la secundaria es de utilidad para las clases de ahora.

5-¿Crees que el inglés que aprendiste en la secundaria te ayuda en tus clases de esta materia ahora en la preparatoria?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

	Núm.	%
Sí	63	68
No	26	28
No con.	3	3

¿Cuáles actividades realizan en las clases de inglés?

6-¿En tus clases de inglés ahora qué actividades realizan?

Actividad	Núm.
Ejercicios gramaticales	58
Cantamos	3
Conversación en inglés	44
Obras de teatro	3
Lectura en inglés	48
Escritura de historias	9
Cultura amer./brit.	0
Revisión de tareas	55
Juego de papeles	3

Nivel de interés en las clases.

7- Por lo general mis clases de inglés son:
Muy interesantes ___ Interesantes ___
Regulares ___ Aburridas ___ Muy aburridas ___

	Núm.	%
M. int.	29	31
Inter.	31	33
Reg.	24	26
Aburr.	1	1
M. aburr.	0	0
No contes.	7	8

Ideas de los alumnos para mejorar las clases.

8-¿Qué sugerencias tienes para mejorar tus clases de inglés; tipos de actividades, quitar o agregar algo, etc.?

<u>Sugerencia</u>	<u>Núm.</u>
Más clases	4
mej. explicaciones audiovisuales	3
Conver./canciones	3
Hablar conextranj.	7
No hablar español.	5
Lab. de inglés	2
Mejores maestros	11
Automotivación	2
Clases en español	7
	1

Interés en estudiar otro año de inglés

9- ¿Si tu escuela ofreciera clases de inglés clases de inglés optativas, es decir, en adición a las clases regulares en terceru de preparatoria las tomarías?

	<u>Núm.</u>	<u>%</u>
Sí definitiv.	36	39
Sí probable.	34	36
No sé.	11	12
No probable.	3	3
No definitiv.	2	2
No contesta.	6	7

A N E X O 3

ENCUESTA PARA LOS PROFESORES DE INGLES
CONTENIDO Y RESPUESTAS

NOMBRE _____

EDAD _____

SEXO _____

DONDE TRABAJA _____

El cuestionario anexo tiene como objetivo permitir al Centro de Enseñanza de lenguas Extranjeras de la Universidad 'Juárez' Autónoma de Tabasco diseñar un programa de actualización que tomará en cuenta los deseos y las necesidades actuales y reales de los participantes. Para poder hacer esto es preciso que usted conteste las preguntas honestamente.

Se tratarán todos los datos del cuestionario con absoluta confidencialidad. Son exclusivamente para el uso del CELE-UJAT. Gracias por su cooperación en este proyecto.

DATOS PERSONALES PARTE 1

1- ¿Qué título(s) académicos posee?

preparatoria	_____	
normal	_____	
secretaría bil.	_____	
universidad	_____	¿Juf carrera? _____
pos-grado	_____	¿En qué? _____
escuela de idiomas	_____	¿Qué idiomas _____
teacher's cert.	_____	¿De dónde? _____

2- ¿Incluyeron sus estudios formales cursos en:

didáctica	SI	No
pedagogía	SI	No
letras inglesas	SI	No
la enseñanza de inglés	SI	No

3- ¿Ha tomado alguna vez un curso o cursillo especial sobre la enseñanza de inglés?

SI _____ No _____

¿Cuándo? _____

¿Dónde? _____

¿Duración? _____

4- Favor de anotar en cuál grado escolar ha trabajado y por cuánto tiempo.

	<u>Nivel</u>	<u>Tiempo en años y meses</u>
primaria	_____	_____
secundaria	_____	_____
preparatoria	_____	_____
universidad	_____	_____
otro (especifique)	_____	_____

Experiencia docente actual

5- ¿Cuántos grupos a la semana atiende? _____

6- ¿Cuántas horas a la semana enseña? _____

7- ¿Cuál es el número promedio por grupo? _____

8- ¿Cuál es la razón por la que está enseñando? _____

OPINIONES ACERCA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARTE 2

9- El maestro es el factor más importante en la educación.
Totalmente de acuerdo _____ De acuerdo _____ Indeciso _____ En desacuerdo _____ Totalmente en desacuerdo _____

10- La importancia del maestro reside en el hecho de que funge como portador del conocimiento.
Totalmente de acuerdo _____ De acuerdo _____ Indeciso _____ En desacuerdo _____ Totalmente en desacuerdo _____

11- El maestro que funciona como un dirigente de actividades educativas obtendrá resultados positivos.
Totalmente de acuerdo _____ De acuerdo _____ Indeciso _____ En desacuerdo _____ Totalmente en desacuerdo _____

12- Es importante tener en cuenta las necesidades lingüísticas presentes de los alumnos para elaborar un programa de la enseñanza de inglés.
Totalmente de acuerdo _____ De acuerdo _____ Indeciso _____ En desacuerdo _____ Totalmente en desacuerdo _____

13- Las futuras necesidades lingüísticas de los alumnos deben de influir en lo que se enseña en las clases de inglés en las preparatorias.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

14- ¿Ha preguntado usted alguna vez a sus alumnos de inglés que tipo de actividades les gustaría realizar en la clase? SI No

¿Qué sugerencias obtuvo? _____
 ¿Pudo implementar las sugerencias? SI No

15- El tiempo dedicado a la enseñanza de inglés podría ser utilizado mejor para otra materia.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

16- La enseñanza de inglés en la preparatoria es necesaria para la buena formación académica del alumno.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

17- El inglés debe ser una materia optativa en la preparatoria.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

ACTUACION DOCENTE PARTE 3

18- Siento que mi nivel de dominio de inglés es adecuado para el desempeño eficaz de mi trabajo.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

19- Mis alumnos me preguntan cosas que no puedo contestar dado mi nivel de inglés.
 Nunca Rara vez A veces A menudo Todo el tiempo

20- A veces ocurre que en los libros de texto encuentro palabras, frases o estructuras gramaticales que no puedo entender.
 Nunca Rara vez A veces A menudo Todo el tiempo

21- ¿Cómo distribuye el tiempo en el salón de clases? Al lado de cada actividad escriba los minutos por hora que le dedica a cada una, aproximadamente.

<u>ACTIVIDAD</u>	<u>MINUTOS POR HORA</u>
conversación en inglés	_____
dando instrucciones	_____
disciplina	_____
ejercicios	_____
pasar lista	_____
cantando	_____
revisión de tareas	_____
otros (especifique)	_____

22- Al lado de los siguientes aspectos de inglés, escriba por favor #1 el más importante, #2 al segundo más importante etc. hasta llegar al #5 que sería el menos importante.

- _____ gramática
- _____ conversación
- _____ comprensión de la lectura
- _____ redacción
- _____ comprensión auditiva

23- De estos, cuáles usarán más sus alumnos en sus futuros estudios? Use el mismo sistema de la pregunta #22 para indicar sus respuestas.

- gramática
- conversación
- comprensión de la lectura
- redacción
- comprensión auditiva

24- ¿Cuáles auxiliares didácticos tiene disponibles?

- pizarrón
- retroproyector
- filigras
- proyector para transparencias
- otro (especifique) _____
- recortes (de periódicos y/o de revistas)
- grabadora
- tocadiscos

25- ¿Con qué frecuencia los utiliza?

	DIARIO	UNA VEZ A LA SEMANA	UNA VEZ AL MES	MEHOS FRECUENTE
Pizarrón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroproyector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filigras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyector para transparencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recortes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grabadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocadiscos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26- ¿Trae usted materiales, aparte del libro de texto a la clase, es decir, canciones, etc. No SI

¿Qué materiales? _____

¿Con qué propósito? _____

INFORMACION METODOLOGICA PARTE 4

27- Un maestro debe tener en mente cuál metodología o forma de enseñar le sirve más.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

28- La metodología de una clase es menos importante que el contenido.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

29- La misma metodología sirve para todos los alumnos.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

30- Es necesario tener el objetivo de la clase en mente para que ésta sea exitosa.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

31- Los objetivos son menos importantes que el contenido de una clase.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

31a- Específico mis objetivos para cada clase de artesanía.

Nunca Rara vez A veces A menudo Todo el tiempo

32- Las clases que no tienen un objetivo definido pueden ser tan exitosas como las clases que sí lo tienen.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

33- La constante actividad en la clase es la clave para un aprendizaje eficaz dentro de la clase de inglés.

Totalmente de acuerdo ___ De acuerdo ___ Indeciso ___ En desacuerdo ___ Totalmente en desacuerdo ___

34- Cuando el alumno no aprende en la clase de inglés es, generalmente, porque:

35- Es importante dejar a los alumnos tiempo de pensar acerca del contenido de la lección durante la clase.

Totalmente de acuerdo ___ De acuerdo ___ Indeciso ___ En desacuerdo ___ Totalmente en desacuerdo ___

36- El aprendizaje de un nuevo idioma es cosa de aprender nuevos hábitos.

Totalmente de acuerdo ___ De acuerdo ___ Indeciso ___ En desacuerdo ___ Totalmente en desacuerdo ___

37- Los errores de un alumno demuestran que se necesita más repetición intensiva de los puntos gramaticales.

Totalmente de acuerdo ___ De acuerdo ___ Indeciso ___ En desacuerdo ___ Totalmente en desacuerdo ___

38- Un examen debe repasar exactamente lo que se vio en la clase.

Totalmente de acuerdo ___ De acuerdo ___ Indeciso ___ En desacuerdo ___ Totalmente en desacuerdo ___

39- Un análisis estadístico de un examen nos permite mejorar y usarlo otra vez con más éxito.

Totalmente de acuerdo ___ De acuerdo ___ Indeciso ___ En desacuerdo ___ Totalmente en desacuerdo ___

40- ¿Ha hecho un análisis pedagógico de los materiales que utiliza?

Sí ___ No ___

41- ¿Han entregado a usted los objetivos oficiales para la enseñanza de inglés elaborados por el Colegio de Bachilleres? Sí ___ No ___

42- Si contestó que sí, ¿le han servido para planear las clases que imparte usted? Sí ___ No ___

tema, 'Actualización básica' en necesidades'

Núm.	Reactivo CONTENIDO	Propósito del Reactivo	Necesidad Tipo		Tipos de respuestas 1. Cerrada 2. Abierta 3. Lickert Indir. 4. Lickert Directa	Respuestas N = 18
			1. Datos Personales	2. Profesional		
D A T O S P E R S O N A L E S						
1	1. - ¿Qué título(s) académico(s) posee?	Preparación académica	1	1		Ver Tabla 1, Secc. 2
2	¿Incluyeron sus estudios formales cursos en: Didáctica Sí No Pedagogía — — Let. Ing. — — TEFL — —	Preparación académica	1	1		Se descartan las respuestas Ver Sección 2.2.3.
3	¿Ha tomado alguna vez - un curso o cursillo especial sobre la enseñanza de inglés?	Preparación en TEFL	1	1		Núm. % Núm. % Sí 12 66 6 33
4	Favor de anotar en qué grado escolar ha trabajado y por cuánto tiempo	Experiencia docente pasada	1	1		Núm. Primaria 5 Secundaria 7 Universidad 2 Posgrado 1 Secretaría bilingüe 1
5	¿Cuántos grupos a la semana atiende?	Experiencia docente actual	1	2		X̄ = 5.4 Max. = 12 Mín. = 1

Haitiana, 'Actualización basada en necesidades'

Núm.	Reactivo CONTENIDO	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S. L.	Tipos de Respuestas	Respuestas
6	¿Cuántas horas a la semana enseña?	Experiencia docente actual	1	2	$\bar{X} = 18$ Máx = 50 Mín. = 4
7	¿Cuál es el número de alumnos por grupo?	Experiencia docente actual	1	2	$\bar{X} = 39$ Máx. = 50 Mín. = 30
8	¿Cuál es la razón por la que está enseñando?	Motivación hacia la docencia	4	2	Me gusta tratar a las personas. Me gusta transmitir conocimientos. Me gusta la docencia. Practicar Inglés. Necesidad económica.

Matema, 'Actualización tabular en necesidades'

Núm.	Reactivo Contenido	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S.L.	Tipos de Respuestas	Respuestas
9	El maestro es el factor más importante en la educación.	Orientación del sujeto hacia los componentes del p-e-a*	4	3	$\bar{X} = 1.64$
10	La importancia del maestro reside en que funge como portador del conocimiento.	Orientación del sujeto hacia los componentes del p-e-a *	2	3	$\bar{X} = 1.64$
11	El maestro que funciona como un dirigente de actividades obtendrá resultados.	Orientación del sujeto hacia los componentes del p-e-a *	2	4	$\bar{X} = 4.22$
12	Es importante tomar en cuenta las necesidades de los alumnos para elaborar un programa de la enseñanza de inglés.	Orientación hacia las necesidades de los alumnos.	2	4	$\bar{X} = 4.55$
13	Las futuras necesidades lingüísticas deben influir en lo que se enseña en las clases de inglés de las preparatorias.	Orientación hacia las necesidades de los alumnos.	2	4	$\bar{X} = 4.22$

* P. en la enseñanza-aprendizaje.

Balleza, 'Actualización basada en necesidades'

Núm.	Reactivo	Propósito	Necesidad	Tipos de Respuestas	Respuestas		
	Contenido	del Reactivo	Tipo S. L.			Núm.	%
14a	¿Ha preguntado alguna vez a sus alumnos de inglés qué tipo de actividades les gustaría realizar en la clase?	Orientación hacia las necesidades de los alumnos.	2	1,2	Sí	16	88
					No	2	12
14b	¿Pudo implementar las sugerencias?	Orientación hacia las necesidades de los alumnos	2	1,2	Sí	15	93
					No	1	7
→ 15a	El tiempo dedicado a la enseñanza de inglés podría ser mejor utilizado para otra materia.	Lugar de inglés en el plan de estudios.	4	4	$\bar{X} = 1.38$		
→ 15b	¿Por qué opina así?				El inglés tan importante como cualquier materia. El inglés en sí es importante. El inglés aumenta el intelecto. Falta de interés*		
→ 16	La enseñanza de inglés en la preparatoria es necesaria para la formación académica del alumno.	Lugar de inglés en el plan de estudios.	4	3	$\bar{X} = 4.38$		

*Este sujeto contestó que sí, que el tiempo dedicado al inglés sería mejor utilizado en otra materia.

tema, 'Actualización basada en necesidades'

Núm.	Reactivo CONTENIDO	Propósito del Reactivo	Necesidad Tipo S. I.	Tipos de Respuestas	Respuestas																		
17	El inglés debe ser una materia optativa en la preparatoria.	Lugar de inglés en el plan de estudios	4	4	$\bar{X} = 2.77$																		
PARTE 3. - ACTUACION DOCENTE																							
18	Siento que mi nivel de dominio de inglés es adecuado para el desempeño eficaz de mi trabajo.	dominio de inglés autoevaluación.	3	4	$\bar{X} = 3.88$																		
19	Mis alumnos me preguntan cosas que no puedo contestar dado mi nivel de inglés.	dominio de inglés autoevaluación	3	4	$\bar{X} = 3.88$																		
20	En los libros de texto encuentro palabras, frases o estructuras gramaticales que no puedo comprender.	dominio de inglés autoevaluación	3	4	$\bar{X} = 3.55$																		
21	¿Cómo distribuye el salón de clase? Junto a cada actividad escriba los minutos por hora que le dedica a cada una.	Uso del tiempo en el salón de clase	2	2	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividad</th> <th>Minutos X</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conversación en inglés.</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Instrucciones</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Disciplina</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Ejercicios</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>P. lista</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Cantando</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Revisión T.</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Otra</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	Actividad	Minutos X	Conversación en inglés.	15	Instrucciones	8	Disciplina	7	Ejercicios	16	P. lista	4	Cantando	0	Revisión T.	10	Otra	_____
Actividad	Minutos X																						
Conversación en inglés.	15																						
Instrucciones	8																						
Disciplina	7																						
Ejercicios	16																						
P. lista	4																						
Cantando	0																						
Revisión T.	10																						
Otra	_____																						

Temática: 'Actualización basada en necesidades.'

Núm.	Reactivo CONTENIDO	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S. L.	Tipos de Respuestas	Respuestas																								
22	Junto a los siguientes aspectos de inglés, escriba: 1 al más importante, 2 al segundo más importante, etc., hasta llegar al 5 que sería el menos importante.	Orientación en la enseñanza	2	1	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>No.</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gramática</td> <td>9</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>Conversación</td> <td>4</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>Comp. Lectura</td> <td>3</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>Redacción</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Comp. auditiva</td> <td>2</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>18</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table> <p>*Sujetos que marcaron el aspecto como 1.</p>		No.	%	Gramática	9	50	Conversación	4	23	Comp. Lectura	3	16	Redacción	0	0	Comp. auditiva	2	11	TOTAL	18	100			
	No.	%																											
Gramática	9	50																											
Conversación	4	23																											
Comp. Lectura	3	16																											
Redacción	0	0																											
Comp. auditiva	2	11																											
TOTAL	18	100																											
23	¿De estas partes de inglés, cuáles usarán más sus alumnos en sus futuros estudios.	Orientación en la enseñanza	2	1	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>No. *</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gramática</td> <td>5</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>Conversación</td> <td>5</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>Comp. Lectura</td> <td>7</td> <td>38</td> </tr> <tr> <td>Redacción</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Comp. auditiva</td> <td>1</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>18</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table> <p>*Sujetos que marcaron el aspecto como No. 1</p>		No. *	%	Gramática	5	28	Conversación	5	28	Comp. Lectura	7	38	Redacción	0	0	Comp. auditiva	1	6	TOTAL	18	100			
	No. *	%																											
Gramática	5	28																											
Conversación	5	28																											
Comp. Lectura	7	38																											
Redacción	0	0																											
Comp. auditiva	1	6																											
TOTAL	18	100																											
24	¿Cuáles auxiliares didácticos tiene disponibles?	Uso de auxiliares didácticos.	2	1	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>No.</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pizarrón</td> <td>18</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>Retroproy.</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Filmínas</td> <td>2</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Transpar.</td> <td>2</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Recortes</td> <td>15</td> <td>83</td> </tr> <tr> <td>Grabadora</td> <td>11</td> <td>61</td> </tr> <tr> <td>Tocadiscos</td> <td>3</td> <td>16</td> </tr> </tbody> </table>		No.	%	Pizarrón	18	100	Retroproy.	1	5	Filmínas	2	11	Transpar.	2	11	Recortes	15	83	Grabadora	11	61	Tocadiscos	3	16
	No.	%																											
Pizarrón	18	100																											
Retroproy.	1	5																											
Filmínas	2	11																											
Transpar.	2	11																											
Recortes	15	83																											
Grabadora	11	61																											
Tocadiscos	3	16																											

Ítem 5. 'Actualización basada en necesidades'

Núm.	Reactivo	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S. L.	Tipos de Resp.	Respuestas				
					Auxiliar	Uso total %	Frecuencia*		
						1**	2	3	4
25	CONTENIDO ¿Con qué frecuencia los utiliza?	Uso de auxiliares didácticos.	2	1					
					Plazarrón	100	100		
					Retroproyector	5			100
					FILMINAS	11		100	
					Transparencias	11			100
					Recortes	83	7	53	7 33
					Grabadora	61		20	60 20
					Tocadiscos	16		50	50
					*Esta frecuencia se refiere al porcentaje del uso total.				
					**1 = diario	3= una vez al mes			
					2 = una vez a la	4= menos frecuente			
26	Trae usted materiales aparte del libro de texto, es decir, canchiones, etc.	Uso de auxiliares didácticos	2	1	No.	%			
					Sí	14	78		
					No	4	22		

Ítem, 'Actualización basada en necesidades'

Núm.	Reactivo Contenido	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S. L.	Tipos de Respuestas	Respuestas
------	-----------------------	------------------------------	----------------------------	---------------------------	------------

PARTE 4 . - INFORMACION METODOLOGICA

→27	Un maestro debe tener en mente cuál metodología o forma de enseñar le sirve más.	Metodología	2	4	$\bar{X} = 4.72$
→28	La metodología de una clase es menos importante que el contenido.	Metodología	2	3	$\bar{X} = 3.27$
→29	La misma metodología sirve para todos los alumnos.	Metodología	2	4	$\bar{X} = 3.77$
→30	Es necesario tener en mente el objetivo de la clase para que ésta sea exitosa.	Objetivos	2	4	$\bar{X} = 4.38$
→31	Los objetivos son menos importantes que el contenido de una clase.	Objetivos	2	3	$\bar{X} = 3.11$
→31a	Específico de antena- no más objetivos para cada clase.	Objetivos	2	3	$\bar{X} = 4.05$
→32	Las clases que no tienen un objetivo pueden ser tan exitosas como las que sí lo tienen.	Objetivos	2	1	$\bar{X} = 2.64$

Ítem, 'Actualización basada en necesidades'

Núm.	Reactivo	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S. L.	Tipos de Respuestas	Respuestas	Núm.	%
33	La constante actividad en la clase de inglés es la clave para un aprendizaje eficaz.	Tipo de aprendizaje que practica	2	3	$\bar{X} = 1.50$		
34	Quando un alumno no aprende en la clase de inglés es generalmente por:	Tipo de aprendizaje que practica	2	2		Razones múltiples no identificables, No poner atención, No le gusta, Falla del maestro	3 18 8 46 3 18 3 18
35	Es importante dejar a los alumnos tiempo para pensar acerca del contenido de la lección durante la clase	Tipo de aprendizaje que practica	2	4	$\bar{X} = 4.41$		
36	El aprendizaje de un nuevo idioma es cosa de adquirir nuevos hábitos.	Aprendizaje de idiomas.	2	3	$\bar{X} = 2.50$		
37	Los errores del alumno demuestran que se necesita más repetición intensiva de los puntos gramaticales.	Aprendizaje de idiomas.	2	3	$\bar{X} = 2.52$		
38	Un examen debe repasar exactamente lo que se vio en la clase.	Exámenes.	2	3	$\bar{X} = 1.58$		

Haitiano, 'Actualización basada en necesidades:'

Núm.	Reactivo CONTENIDO	Propósito del Reactivo	Necesidad tipo S. L.	Tipos de Respuestas	Respuestas	
39	Un análisis estadístico de un examen, nos permite mejorarlo y usarlo otra vez con más éxito.	Exámenes	2	4	$\bar{X} = 4.12$	
40	¿Ha hecho Ud. un análisis pedagógico de los materiales que utiliza?	Análisis pedagógico	2	1	Núm.	%
					SÍ	8 47
					No	9 53
41	¿Le han entregado a Ud. los objetivos oficiales del CBT?	Objetivos oficiales.	2	1	Núm.	%
					SÍ	14 82
					No	3 18
42	Si contestó que sí ¿le han servido para planear las clases que imparte?	Implementación de objetivos oficiales	2	1	Núm.*	%
					SÍ	12 86
					No	2 14

* El número y porcentaje se basa en los que respondieron SI en el reactivo 41.

A N E X O 4

OBJETIVOS OFICIALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES
DE TABASCO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA ADICIONAL
AL ESPAÑOL I Y II

tema, 'Actualización basada en necesidades'

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I
INGLES

DIRECCION DE PLANEACION-COLEGIO DE BACHILLERES
DE TABASCO, VILLAHERMOSA, TABASCO

JUNIO 1984

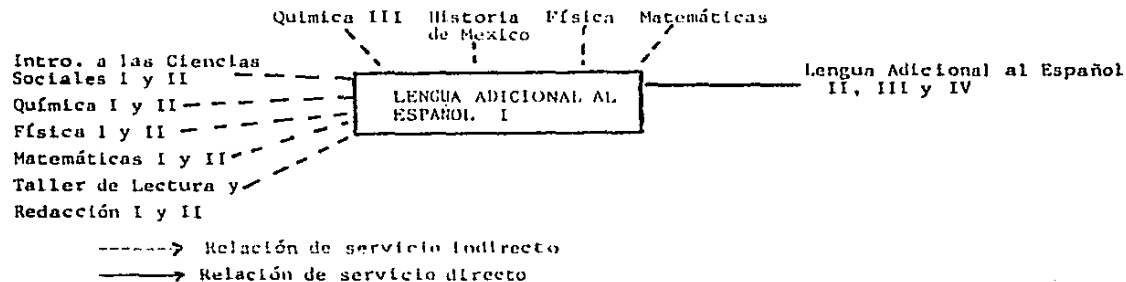
PRESENTACION Y MANEJO DEL PROGRAMA

UBICACION E INTENCION DE LA ASIGNATURA

La materia de Lengua Adicional al Español. Forma parte del área de lenguaje y comunicación, su intención es: 'Desarrollar en el alumno la habilidad de extraer información de textos en lengua extranjera utilizando para ello estrategias y habilidades de lectura e identificando las funciones comunicativas de los mismos.'

En el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, esta materia consta de cuatro asignaturas que se cursan en tercero, cuarto, quinto y sexto semestres respectivamente. La asignatura Lengua Adicional al Español I, Inglés tiene como intención iniciar al alumno en el uso de estrategias y habilidades de lectura para la interpretación de textos instructivos, descriptivos y narrativos auténticos cuyo grado de dificultad estará determinado por la complejidad de la estructura y lengua utilizadas en los mismos.

La asignatura presenta relaciones de servicio con otras asignaturas, estas relaciones se dan como antecedentes, simultáneas y consecuentes según se muestra a continuación:



Tomando en cuenta las necesidades académicas de los alumnos, los cuales deben leer textos en la lengua extranjera durante su vida profesional con el fin de que su formación sea más

Ítem. 'Actualización basada en necesidades'

completa. para la materia Lengua Adicional al Español en el Colegio de Bachilleres se adoptó a la interpretación de textos como objetivo, para ayudar a los alumnos a enfrentar esa tarea. El programa de Lengua Adicional al Español I propone una selección de textos que clasifica de acuerdo con su nivel de complejidad y funciones, dicha clasificación se fundamenta tanto en el enfoque adaptado como el objetivo del curso y a las necesidades de los alumnos. El material que se trabaje a lo largo del curso deberá ser auténtico porque: a) un texto simplificado carece de las características de los auténticos (marcadores de discurso y referencia) y cuando el alumno se enfrenta a aquellos no es capaz de leerlos y b) acostumbrar al alumno desde un principio a leer textos auténticos no significa una labor muy difícil para él si las estrategias y ejercicios para las mismas están bien seleccionadas y graduadas.

El profesor juega un papel esencial para cumplir con el objetivo propuesto y su labor principal consiste en ir desarrollando la habilidad de la lectura de forma tal que el alumno logre su autonomía en la misma y su vuelve independiente, pero el profesor procurará no desaparecer totalmente de tal manera que por falta de guía el alumno vuelva a la lectura lineal.

Para lograr mejores resultados se recomienda:

- Realizar práctica sistemática que usen una y otra vez las estrategias en diferentes momentos y con diferentes textos.
- Promover el trabajo de las estrategias sin permitir que el alumno realice una lectura lineal.
- Realizar la lectura en forma individual en silencio, no así con los ejercicios que se harán en conjunto.
- Hacer énfasis en los puntos más relevantes del texto.
- Rechazar la explicación de términos aislados de su contexto.
- Abordar la gramática de acuerdo a su función dentro del texto y seleccionar sólo los textos esenciales para lograr su interpretación.

Battem, 'Actualización basada en necesidades'



DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II INGLES

Febrero de 1964.

CLAVE 332
CRED. 8
HORAS 4

PRESENTACION Y MANEJO DEL PROGRAMA

UBICACION E INTENCION DE LA ASIGNATURA

La materia de Lengua Adicional al Español forma parte del Área de Lenguaje y comunicación. Su intención es: "Desarrollar en el alumno la habilidad de extraer información de textos en lengua extranjera, utilizando para ello estrategias y habilidades de lectura e identificando las funciones comunicativas de los mismos".

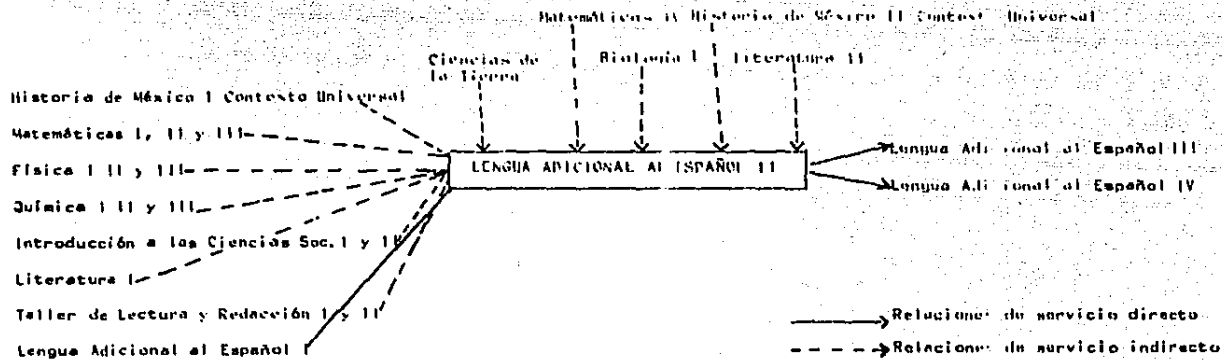
En el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, esta materia consta de cuatro asignaturas: Lengua Adicional al Español I y II que corresponden al área básica y que se cursan en el tercer y cuarto semestres; Lengua Adicional al Español III y IV que corresponden al Área de materias optativas, las cuales se imparten en quinto y sexto semestres respectivamente.

La asignatura Lengua Adicional al Español II tiene como intención "Que el alumno realice el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura, utilizando para ello textos auténticos de tipo informativo, especulativo y argumentativo, cuyo grado de complejidad, determinado por la estructura lenguaje y contenido de los mismos, es mayor que la de los textos vistos en Lengua Adicional al Español I.

Al término de este segundo curso el alumno habrá adquirido las estrategias básicas para enfrentarse a textos en lengua extranjera.

La asignatura de Lengua Adicional al Español II presenta relaciones de servicio con otras asignaturas; estas relaciones pueden ser antecedentes, simultáneas ó consecuentes, según se muestra a continuación:

Matema, 'Actualización basada en necesidades'



El Colegio de Bachilleres es antecedente inmediato (en su función propedéutica) de los estudios profesionales y tiene como uno de sus objetivos el proporcionar bases sólidas para aquéllos.

Al considerar la necesidad académica que tienen los alumnos de leer textos en lengua extranjera durante su vida profesional, se adoptó la interpretación de textos como objetivo para la materia de Lengua Adicional al Español con el fin de ayudar a los alumnos a enfrentarse a esa tarea.

El programa está estructurado con base en tres ejes: 1) Eje de textos, 2) Eje de funciones retóricas y 3) Eje de estrategias y habilidades de lectura.

El primer eje organizador del programa son los textos, los cuales se tomaron como unidades. Para tal propósito se adoptó la clasificación propuesta por el Dr. Ronald Zippin que, por sus características, cubre toda la gama de textos que puede encontrar un lector; la graduación que presentan va de los más simples a los más complejos, e partir de su estructura morfosintáctica y conceptual.

El segundo eje está constituido por las funciones retóricas, parte integrante del texto, al cual dan coherencia; por esta razón, las funciones más importantes se proponen como temas dentro de cada unidad.

El tercer eje corresponde a las estrategias y habilidades de lectura, por medio de las cuales el alumno tendrá acceso a la información escrita en lengua extranjera, una vez que haya identificado la estructura de un texto.

Por comprensión de un texto se entiende obtener la información requerida del mismo tan eficientemente como sea posible; la mejor forma de abordar esta comprensión es bajo la perspectiva del enfoque comunicativo que tiene las siguientes características:

- I.- Considerar al sistema lingüístico como uso y no como norma.
- II.- Tomar como unidad de análisis al discurso y al texto y no a la oración.
- III.- Reconocer la función de un texto o de alguna de sus partes en una determinada situación de comunicación.
- IV.- Conocer la estructura de un texto, su organización lógica y las relaciones que guardan sus diferentes componentes.

El material que se trabaje a lo largo del curso deberá ser auténtico por dos razones: a) Un texto simplificado carece de las características de los auténticos (marcadores de discurso, referencia, etc.) y cuando el alumno se enfrenta a aquellos no es capaz de comprenderlos y b) Acostumbrar al alumno desde el principio a leer textos auténticos no significa una labor muy difícil para él, si las estrategias y ejercicios para la misma están bien seleccionados y graduados. Los textos deberán ser adecuados al nivel de los alumnos de bachillerato.

El profesor juega un papel esencial para cumplir con el objetivo propuesto y su labor principal consiste en ir desarrollando la habilidad de la lectura de tal forma que el alumno se vuelva independiente, pero el profesor procurará no desaparecer totalmente, para que el alumno no vuelva a la lectura palabra por palabra debido a la falta de guía.

A N E X O 5

TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS CONTROLES
DE REACTIVOS EN LA ENCUESTA DE LOS
PROFESORES DE INGLES

Con el fin de indagar si los sujetos contestan convincentemente o no a los reactivos con controles, se aplica una de las pruebas estadísticas de razones F o t . La razón F se usa cuando hay tres o más medidas que se requiere comparar. La razón t cuando hay sólo dos (Levin 1979). Ambas pruebas permiten tomar decisiones acerca de la convicción de los sujetos con — respeto de sus ideas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las dos pruebas funcionan así. Primero, se necesitan identificar los conjuntos o parejas de reactivos que se piensa son controles. Un control — es un reactivo que pregunta acerca del mismo elemento del proceso enseñanza-aprendizaje que otro, pero con distintas palabras. Para ilustrar el uso de las pruebas se escogieron los reactivos 9, 10 y 11. Los tres tratan del mis mo tema, el lugar del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El segundo paso es formular la hipótesis nula y la hipótesis de investigación. Son H_0 : Las respuestas a los reactivos 9, 10 y 11 no demuestran diferencias en la población, es decir, los sujetos son consistentes en sus ideas.

H_1 Las respuestas a los reactivos 9, 10 y 11 sí demuestran diferencias en la población, es decir, los sujetos no son consistentes en sus ideas.

El tercer paso es llevar a cabo la prueba utilizando los resultados obtenidos con la fórmula para la razón F y después, interpretando los resultados. La fórmula es la siguiente tomada de Levin (1979:160)

$$F = \frac{UCent}{UCdentro}$$

donde: UCent = media cuadrática entre grupos

UCdentro = media cuadrática dentro de los grupos

El último paso es comparar la razón F obtenida con las tablas estándares para saber si se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Si la razón obtenida es mayor a la cifra en la tabla, entonces se rechaza la nula y se acepta la hipótesis de investigación. En este caso el cálculo da un resultado de una razón F de 110 y el valor en la tabla para 2 grados de libertad (gl) es de 3.20 a un nivel de significancia de .05, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, en esta instancia que los sujetos no son consistentes en sus ideas sobre el papel del maestro en la educación. La siguiente tabla demuestra los resultados de las pruebas antes mencionadas aplicadas a las parejas o conjuntos de reactivos de controles.

Reactivo	\bar{X}	σ	Razón	Medida obtenida	medida tabular*/gl	se acepta H_0 o H_I
9	1.66	.66	F	110	3.20/2	H_I
10	1.64	.62				
11	4.22	.58				
12	4.55	.79	t	0	2.03/1	H_0
13	4.55	.79				
15	1.61	.89	F	33.68	3.202	H_I
16	4.38	.67				
17	2.77	1.27				
18	3.88	1.04	F	.165	3.20/2	H_0
19	3.88	1.56				
20	3.55	.94				

Reactivo	\bar{X}	σ	Razón	medida obtenida	medida tabular*/gl	se acepta H_0 o H_I
27	4.72	.44	F	14.80	3.2/2	H_I
28	2.88	1.10				
29	2.22	.71				
30	4.38	.75	F	11.8	3.15/3	H_I
31	3.22	.97				
31a	4.16	1.12				
32	2.64	1.33				
33	1.53	.49	t	4.96	2.03/3	H_I
35	4.41	.49				
36	2.23	1.37	t	4.96	2.03/1	H_0

* .05 de significancia

Nota al texto.

"Los grados de libertad (gl) varían directamente con el tamaño de la muestra y van a determinar la forma de la distribución muestral de diferencias. Técnicamente los gl son la libertad de variación entre un conjunto de puntajes. Si hay una muestra de seis puntajes, cinco son libres de variar mientras que sólo una es de valor fijo mientras mayor sea el tamaño de la muestra, mayores serán nuestros gl"

(Levin 1979:137).

A N E X O 6

HOJA DE OBSERVACION DE CLASE DE LA COMISION TECNICA DE
LENGUAS EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO

SECCION EVALUATIVA Y FORMATIVA

COMENTARIOS
EVALUACION

1. INICIACION DE CLASE: Ubicación del tema			
Óptima	Regular	Insuficiente	
	7	6	10
2. HABILIDAD PARA MOTIVAR: Estímulo / Rapport / Interacción positiva / Continuidad			
Máxima	Regular	Mínima	
	7	6.5	4.5/2/10
3. MANEJO DE DINAMICA: A) Grupo Frontal/Interacción B) Equipos Parejas/3/4/5/ C) Individualmente			
Trabaja con las tres opciones	Con dos de las tres opciones	Con una de las tres opciones	
7/8/5/4/3/2/1/0	7/6/5/4/3/2/1/0	7/6/5/4/3/2/1/0	
4. ATENCION A LOS ALUMNOS: Proporciona oportunidades a todos / Cuida el grupo, subgrupos, individuos.			
Se dirigió a la gran mayoría	A una mayoría	A una minoría	
7/6/5/4/3	6/5/4/3/2	5/4/3/2/1/0	
5. HABILIDAD PARA DAR INSTRUCCIONES: SE DIERON: eran/no eran necesarias. NO SE DIERON: eran/no eran necesarias.			
Óptima	Adecuada	Insuficiente	
	7	6.5	4.5/2/10
6. HABILIDAD PARA DAR EXPLICACIONES Y/O SOLUCIONES LINGUISTICAS: SE DIERON: eran/no eran necesarias. NO SE DIERON: eran/no eran necesarias.			
Óptima	Adecuada	Insuficiente	
	7	6.5	4.5/2/10
7. HABILIDAD PARA CORREGIR ERRORES: CORREGIO: era/no era necesario. NO CORREGIO: era/no era necesario.			
Óptima	Adecuada	Insuficiente	
	7	6.5	4.5/2/10

8. FLEXIBILIDAD: HABILIDAD PARA ENFRENTARSE A LO IMPREVISTO		RIZO CAMBIOS: eran/no eran necesarios NO RIZO CAMBIOS: eran/no eran necesarios.		
Óptimo	Adecuada	Insuficiente		
7	6	5		4 3 2 1 0
9. RENDIMIENTO DE ACTIVIDADES		Variedad / Secuencia / Ritmo / Logro de objetivos		
Máximo	Regular	Mínimo		
7	6	5		4 3 2 1 0
10. APROVECHAMIENTO DE EQUIPOS / MATERIALES		Explotación de materiales y/o auxiliares didácticos		
Máximo	Regular	Mínimo		
7	6	5		4 3 2 1 0
11. COMPROBACION DEL AVANCE EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		Retroalimentación / evaluación directa y/o indirecta		
Se realizó		No se realizó		
7 6 5 4 3 2 1 0		6 5 4 3 2 1 0		
12. LOGRO DE OBJETIVOS				
Se lograron		No se lograron		
7 6 5 4 3 2 1 0		6 5 4 3 2 1 0		
13. USO DE L ₁ Y/O L ₂				
Apropiada al nivel y objetivos				
		6 5 4 3 2 1 0		
14. USO DE L ₁ Y/O L ₂				
Fluidez / entonación / corrección gramatical / pronunciación				
		6 5 4 3 2 1 0		

SECCION FORMATIVA

CARACTERISTICAS PERSONALES DEL MAESTRO	
15. VOZ	COMENTARIOS
15.1 Sonoridad 15.2 Monotonía 15.3 Dicción 15.4 Velocidad 15.5 Naturalidad	
16. DESPLAZAMIENTO	
16.1 Activo / inmóvil 16.2 Rápido / lento	
17. ACTITUDES	
17.1 Bromas 17.2 Disimula tensiones 17.3 Amable / agresivo 17.4 Aprovecha oportunidades 17.5 Paternalista 17.6 Aprueba / desaprueba 17.7 Otra	
CARACTERISTICAS DE LA CLASE	
18. RITMO DE LA CLASE	
18.1 Adecuado / inadecuado 18.2 Otro	
19. ATMOSFERA	
19.1 Tensa / relajada 19.2 Pasiva / activa 19.3 Árida / motivante 19.4 Otra	

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- Alba Juez, L. (1987). El diseño de un curso de inglés para ingenieros. México:CELE (UNAM). Tesis de maestría.
- Bastien, S. y Richards, S. (1978). "A Framework for the Production of ESP Courses". Research and Development Unit, Report #11, CELE-UNAM.
- Bodossian, D. et al. (1983). "Guía y formulario para la observación de clases de lenguas extranjeras". UNAM-México, D.F..
- Bosquet, M. y Mackay, R. (1979). "An Experimental Paradigm for the Continuing Professional Development of Second-Language Teachers". Canadian Modern Language Review, vol. 35, no. 3.
- Britten, D. (1985a). "Teacher Training:Part I ". Language Teaching, vol. 18, no. 2.
- _____. (1985b). "Teacher Training:Part II". Language Teaching, vol. 18, no. 3.
- Britten, D. y Sow, P. (1981). "Designing a Micro-Teaching Programme in the the Third World". en British Council ELT Documents #110-Focus on the Teacher, England:The BC.
- Brumfit, C. y Rossner, R. (1982). "The Decision Pyramid and Teacher Training for ELT". ELT Journal, vol. 36, no. 4.
- Cao Romero, L. (1981). Análisis de necesidades de lengua inglesa en algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de Maestría. México:UNAM.
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UNAM. (1984). "Curso de formación de profesores". México, D.F. (folleto).
- Chastain, K. (1976). Developing Second Language Skills:Theory to Practice. New York:Rand McNally Publications.
- Colegio de Bachilleres de Tabasco. (1984a). "Programa de la asignatura lengua adicional al español I". Dirección de Planeación Académica:Villahermosa, Tabasco.
- _____. (1984b). "Programa de la asignatura lengua adicional al español II". Dirección de Planeación Académica:Villahermosa, Tabasco.
- Departamento de Lingüística Aplicada. (1984). "Curso de formación de profesores". México:CELE-UNAM.
- Jolly, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). Language Two. New York:Regents.
- Escuela Mexicana Canadiense. (1987). "Plan de estudios del Teacher's Course" México, D.F. (folleto).

Haitena, 'Actualización basada en necesidades'

- Fanselow, J. y Light, R. (eds.). (1977). Bilingual, ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices and Issues. USA: Pantograph Press.
- Ganeles, D. y Darcy, M. (1977). "A Practical and Moral Approach to the Assessment of Attitudinal Development in Competence-Based Education". en Fanselow, J. y Light, R. (eds.). Bilingual, ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices and Issues. USA: Pantograph Press.
- Heman, A. (1985). Apuntes de la materia de Diseño de Experimentos, Impartida en la maestría en lingüística aplicada. Semestre II, 1985, CELE-UNAM.
- Hildreth, A. (1983). Un sistema de preparación para candidatos a becas para estudiar en países de habla inglesa: la evaluación basada en necesidades. México: CELE-UNAM. Tesis de Maestría.
- Holden, S. (1979). Teacher Training. Mansfield: Modern English Publications.
- Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales. (1987). Catálogo de programas de entrenamiento para profesores. México, D.F.
- Kerlinger, F. (1975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana.
- Kerr, J.Y.K. (1979). "A matter of course? Reflections of a visiting lecturer." en Holden, S. (ed.). Teacher Training. Mansfield: Modern English Publications.
- Lee, W.R. (1974). "On Getting Down to Grass Roots in ELT Teacher Training". ELT Journal, vol. 23, no. 3.
- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística de la investigación social. México: Harla.
- Lozano Gonzalez, F. (1986). "Three EFL Teacher Training Programs in Mexico". Proyecto semestral para la materia Enfoques actuales en la enseñanza de L.E., M.A.-TESOL, Universidad de las Américas.
- _____ (1987). Comunicación personal.
- McArthur, T. (1983). A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R. y Bastien, S. et al. (1975). "Basic Information Gathering Project". Research and Development Unit, Report #1, CELE-UNAM.
- Mariani, L. (1981). "The Place of Modular Systems among Foreign Language Teaching Materials". System, vol. 9, no. 1.
- Moore, A. (1979). "Micro-teaching without video". en Holden, S. (ed.). Teacher Training. Mansfield: Modern English Publications.
- Quesada Castillo, R. (1980). "Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores (un enfoque)". Perfiles Educativos, no. 10.

Richterich, R. (1983). Case Studies in Identifying Language Needs. Great Britain: Pergamon Press.

Richterich, R. y Chanceral, J.L. (1980). Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Oxford:Pergamon Press.

Sapin-Lignieres, B. (1983). "A method of research into needs applied to teachers of French in northern Greece", en Richterich, R. Case Studies in Identifying Language Needs. Great Britain:Pergamon Press.

Savignon, S.J. (1987). "What's What in Communicative Language Teaching", FORUM vol. 35, no. 4.

Shaw, A. (s.f.). "What should we teach?". material no-publicado, CELE-UNAM.

(1982). "Curso de formación de profesores". CELE-UNAM.

Stevens, P. (1977). New Orientations in the Teaching of English. Great Britain: Oxford University Press.

Thorndike, R.L. y Hagen, E. (1982). Tests y técnicas de medición en psicología y educación. México:Trillas.

Universidad de las Americas. (1987). "Diplomado en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua". México, D.F. (folleto).

Villafuerte Thomas, M.E. (1983). Comprensión de la lectura en inglés en el sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria. México:CELE-UNAM. Tesis de Maestría.

Wallace, M.J. (1979). "Micro-teaching:skills and strategies" en Holden, S. (ed.) Teacher Training. Mansfield:Modern English Publications.