



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UACM: UN ESTUDIO  
EXPLORATORIO PARA FORTALECER LA ACTUALIZACIÓN DE LOS  
PROFESORES**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN LINGÜÍSTICA**

**APLICADA**

**P R E S E N T A**

**ERNESTINA PATRICIA DE DIOS NARANJO**

**TUTOR PRINCIPAL**

**MTRO. HAROLD ORMSBY LOWRY**

**MÉXICO D.F.**

**AGOSTO DE 2014.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

El haber llegado a la culminación de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de las personas e instituciones que me guiaron en la realización y enriquecimiento del mismo.

En primer lugar quiero agradecer a mi asesor el maestro Harold Ormsby por su paciencia durante estos años y su apoyo amistoso. De la misma manera, a todos mis sinodales, la Doctora Eréndira Dolores Camarena Ortíz, la Doctora María del Carmen Contijoch, la maestra Valeria Paola Suárez Galicia y el maestro Leonardo Herrera González, quienes revisaron y aportaron observaciones acertadas que fueron de utilidad no sólo para el trabajo, sino también para mi formación profesional como investigadora.

A todos ustedes mi reconocimiento y respeto por su labor como dignos académicos de la UNAM.

Muy especialmente quiero agradecer a mi compañero de trabajo y amigo de hace muchos años, el doctor Manuel Jesús Izquierdo Sandoval, quien de manera desinteresada y con un enorme espíritu de solidaridad me ayudó a procesar los datos estadísticos.

Aunado a lo anterior, un enorme agradecimiento a la UNAM por haberme acogido durante dos años en los que adquirí conocimientos y experiencias útiles en mi desempeño profesional. Así también, a la UACM, que me inspiró para realizar esta investigación y con quien compartiré los resultados; espero que éstos puedan contribuir

a su enriquecimiento académico. Expreso mi gratitud a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco que ha sido mi casa de estudios y trabajo durante muchos años y que me concedió tiempo para la realización de este trabajo. Tenga por seguro que su apoyo será correspondido a través de mi trabajo siempre en beneficio de sus necesidades académicas.

Finalmente, a mi esposo Javier Núñez López, mis hijos Ana Isabel Núñez de Dios y Emiliano Núñez de Dios, mi madre Esperanza Naranjo de la Fuente y mi padre Oscar Omar de Dios Vallejo. A ustedes va mi agradecimiento por su paciencia y apoyo, por lo que les dedico este trabajo.

## **TABLA DE CONTENIDOS**

<b>Agradecimientos</b>	II
<b>Sinopsis</b>	VIII VII
<b>Introducción</b>	1
<b>CAPÍTULO 1 EL CONSTRUCTIVISMO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS</b>	5
1.1 Sustentos teóricos del constructivismo.	5
1.2 La experiencia del aprendizaje mediado (EAM) de Reuven Feuerstein.	10
1.3 El paradigma basado en el aprendizaje en la UACM.	15
1.4 El enfoque comunicativo y la enseñanza de lenguas basada en tareas	20
1.5 La investigación sobre las creencias de los profesores acerca de su práctica educativa.	31
1.6 Situación de la enseñanza en varios países desde el enfoque constructivista, comunicativo y basado en tareas.	35
<b>CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA</b>	49
2.1 Diseño de la investigación	49
2.2 Población y muestra.	51
2.3 Instrumento de investigación	56
2.4 Análisis de datos	60
<b>CAPÍTULO 3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	62
3.1 Items analizados a través de X2.	62
3.2 Análisis de frecuencias y porcentajes de las opiniones de los	76

	profesores.	
3.3	Respuestas complementarias de alumnos sobre la mediación y el constructivismo en la UACM	83
3.4	Resumen de resultados	84
3.5	Discusión de resultados	87
3.5.3	Implicaciones pedagógicas	99
3.5.4.	Propuestas de investigación	100
3.5.5	Alcances y limitaciones de la investigación	101
	<b>Conclusión</b>	103
	<b>Lista de referencias</b>	112
	<b>Apéndice A:</b> Cuestionario de Profesores	123
	<b>Apéndice B:</b> Cuestionario de alumnos	130
	<b>Anexos</b>	134
Figura 1	Preguntas relacionadas entre el cuestionario de estudiantes y profesores.	135
Figura 2	Reporte de los profesores y alumnos sobre la práctica concreta de los Profesores.	136
Figura 3	Creencias sobre constructivismo y el enfoque comunicativo (con una escala diferente).	137
Figura 4	Creencias sobre las prácticas del constructivismo y el enfoque comunicativo (escalas distintas).	138
Figura 5	Items solo de profesores.	139

Figura 6	Items de enunciados respondidos sólo por profesores.	135
Figura 7	Items sólo de alumnos.	140

### **LISTA DE TABLAS EN EL TEXTO**

Tabla 1.1	Elementos de la mediación de Feuerstein.	11
Tabla 2.1	Total de alumnos de idiomas en listas oficiales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y número de cuestionarios aplicados por cada plantel.	55
Tabla 2.2	Total de cuestionarios aplicados en cada plantel de la UACM.	56
Tabla 3.1	Items sometidos a Procesamiento X2. Mediación	63
Tabla 3.2	Items sometidos a Procesamiento con X2. Constructivismo en la UACM.	65
Tabla 3.3	Items Sometidos a Procesamiento con X2. Temas relacionados con el Enfoque Comunicativo de Enseñanza de lenguas.	71
Tabla 3.4	Resultados de respuestas de los profesores sobre mediación basados en frecuencias y porcentajes.	77
Tabla 3.5	Análisis de Resultados basados en Frecuencias y Porcentajes sobre las Opiniones de los Profesores sobre el Constructivismo en la UACM.	79
Tabla 3.6	Resultados de respuestas de los profesores sobre mediación basados en frecuencias y porcentajes.	81
Tabla 3.7	Análisis de Frecuencias y Porcentajes de respuestas únicas de alumnos sobre la mediación y Constructivismo en la UACM	83

## LISTA DE FIGURAS EN EL TEXTO

Figura 1.1	Diferentes enfoques y variaciones de la enseñanza comunicativa de la lengua.	25
Figura 2.1	Total de alumnos de idiomas en listas oficiales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y número de cuestionarios aplicados por cada plantel.	55
Figura 2.2	Total de cuestionarios aplicados en cada plantel.	56
Figura 3.1	Porcentaje de la valoración sobre las tutorías de los estudiantes y los profesores.	63
Figura 3.2	Porcentaje sobre la importancia atribuida a las creencias sobre asesorías por los estudiantes y los profesores	67
Figura 3.3	Porcentaje sobre las creencias de los profesores y alumnos en cuanto a la asistencia a asesorías para substituir clases	68
Figura 3.4	Porcentajes sobre las creencias de los profesores y alumnos sobre la trascendencia de las evaluaciones formativas.	69
Figura 3.5	Organización de las sillas en el aula.	72
Figura 3.6	Porcentaje sobre la frecuencia del uso del libro de texto en clases.	75

## LISTA DE ACRÓNIMOS

UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
EC	Enfoque Comunicativo
EBT	Enseñanza Basada en Tareas.
EAM	Experiencia del Aprendizaje Mediado
ZCP	Zona de Desarrollo Próximo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (programa estadístico).
COTE	Certificate for Overseas Teaching English.
DELTA	Diploma on English Language Teaching to Adults.

## **Sinopsis**

La tarea del profesor como mediador dentro del paradigma basado en el aprendizaje es esencial, por lo que a cinco años de haberse constituido la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México) se buscó conocer las creencias y los conocimientos de los profesores de las academias de Inglés y Francés sobre el enfoque pedagógico constructivista, o paradigma centrado en el aprendizaje como le llama la institución<sup>1</sup>, para aportar ideas que contribuyan a fortalecer su actualización y papel como mediador.

La investigación consistió en un estudio exploratorio de corte cuantitativo. Las preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son las creencias de los profesores de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo? y ¿Cuáles son los conocimientos de los profesores de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo? Para encontrar la respuesta a ellas se diseñaron un cuestionario para profesores, y otro para estudiantes basados en una escala de actitudes para identificar las creencias y prácticas de los profesores sobre la mediación, el constructivismo en la UACM y el enfoque comunicativo, así como sobre los enfoques comunicativo y basado en tareas. El 100% de los profesores de inglés y francés (21) y el 22% o 183 estudiantes los respondieron. Las respuestas fueron procesadas a través de Chi cuadrada, así como frecuencias y porcentajes.

Se encontró que aunque los profesores tienden a expresar una formación constructivista en algunas de sus creencias, en otras como la tutoría, la asesoría, la evaluación formativa, el enseñar a los estudiantes a establecerse retos, la importancia del trabajo en grupos y el tipo de material didáctico usado existen contradicciones entre

---

<sup>1</sup> Coordinación de Apoyo Académico (2005) Una Educación Centrada en el Aprendizaje. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

lo que ellos creen y lo que reportan los estudiantes. En su práctica tienden a ser tradicionales en cuanto a la organización de las sillas, la participación tanto de los estudiantes, como de los profesores en el aula y la congruencia del material empleado con el enfoque de enseñanza adoptado por las academias de Inglés y Francés.

Las implicaciones pedagógicas indican que es necesario mejorar la comunicación con los alumnos para optimizar su aprendizaje y que los profesores, tal y como está ocurriendo en otros países, procuren ser más reflexivos sobre su práctica de acuerdo a su contexto; hecho que se puede lograr a través de la investigación.

## **Introducción**

La enseñanza en general y la de lenguas –como en el caso de esta investigación– ha recorrido un largo camino en la búsqueda de mejores formas de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. En la actualidad, no se habla de métodos de enseñanza y aprendizaje sino de enfoques que han retomado los elementos más importantes de diferentes teorías. Arreola (2012) en su tesis doctoral afirma que la educación superior atraviesa por un proceso de mundialización en el que aspectos como modelos innovadores, la educación centrada en el estudiante, el fomento a la autogestión, la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida (que son características propias del constructivismo) no son distintivos ni de un continente, ni de un país. Más bien, que lo que importa es la experiencia de cada centro educativo, de cada docente y docente en el proceso.

Por su parte, la enseñanza de lenguas ha retomado esas ideas a través de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, el enfoque cognitivo-constructivista o psicolingüístico, el socio-cultural, y el enfoque comunicativo de enseñanza. En diversas investigaciones se ha reportado que la adopción de los enfoques constructivista y comunicativo, o el basado en tareas contribuye a un tipo de aprendizaje significativo para los estudiantes, pues éstos se convierten en protagonistas de su aprendizaje, por lo que mejoran y disfrutan más de la experiencia de aprendizaje. (Altun y Bujukduman, 2007; Shi, 2013; Mvududu y Thiel-burgess, 2012; Jin, 2011; Perfume, 2011; Meng y Cheng, 2010).

En contraste, la revisión de la literatura también señala que existen diversos factores como grupos numerosos, incongruencia entre las políticas educativas, carencia de material didáctico, influencia de la cultura, la falta de apoyo institucional eficiente, carencias en la formación metodológica y bajo dominio del idioma en los profesores,

entre otros, que obstaculizan la aplicación de estos enfoques en la práctica (Dailey, 2009; Chokah, 2013; Liu, 2011; Chang, 2011; Castro, 2006).

México no es la excepción y en su curricula las universidades han adoptado estos dos enfoques. Sin embargo, existen pocos estudios que exploren las creencias y los conocimientos de los profesores de lenguas en las instituciones educativas a nivel superior en México. Esta tesis explora las creencias y los conocimientos de los profesores de inglés y francés en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) sobre el enfoque Constructivista y el enfoque Comunicativo/ Basado en Tareas a cinco años de haber iniciado como institución educativa.

Debido a la experiencia de haber sido miembro fundadora de la academia de inglés, de haber trabajado en esta institución por cinco años y por el firme deseo de profundizar en el conocimiento sobre constructivismo y su aplicación en la enseñanza de lenguas, surgió el interés de aportar a la UACM este análisis. Su propósito es el identificar las creencias y conocimientos de los profesores sobre su mediación dentro del enfoque pedagógico de la institución y el enfoque comunicativo que incluye el basado en tareas.

Considerando que en aquel momento la UACM era una institución muy joven, existía la firme intención de fomentar un tipo de enseñanza y aprendizaje auténticamente constructivista. Como todo nuevo proceso, implicaba para los profesores de idiomas un cambio en sus creencias y por ello todo un reto. Consecuentemente, el proceso de adaptación no fue fácil. Entre las dificultades que se comentaban entre compañeros se encontraban el cómo enseñar desde un enfoque constructivista, el papel de la tutoría y asesoría (ajeno a nuestras prácticas como profesores en aquel momento) y el tener la capacidad para trabajar de manera colegiada.

Por otra parte, en congruencia con los enfoques constructivistas, los

investigadores han recurrido a formas más cognitivas de recabar información sobre estos temas como la identificación de las creencias y conocimientos de los profesores. Las creencias están profundamente enraizadas en los conocimientos previos y/o experiencias de enseñanza, éstas crean imágenes que controlan y a veces restringen las prácticas de enseñanza, pensamiento o razonamiento, y percepciones en el aula (Pajares, 1992; Negamine, 2007; Davis y Andrzejewski, 2009 ).

Por lo anterior, es evidente que las creencias juegan un papel importante en el desarrollo profesional de los profesores debido a que los cambios en ellos solamente se presentan si sus creencias cambian. Estos cambios son disparados por factores personales, así como por los contextos profesionales en los que trabajan (Richards, Gallo y Renandya, 2001). Sin embargo, es necesario que los profesores reflexionen sobre ellos.

Después de lo anterior, las preguntas de investigación formuladas para este estudio fueron las siguientes:

¿Cuáles son las creencias de los profesores de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

¿Cuáles son los conocimientos de los profesores de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación, se llevó a cabo un estudio exploratorio cuantitativo en la UACM en noviembre de 2006.

El capítulo 1 de este reporte de investigación proporciona un panorama sobre las aportaciones del constructivismo, la enseñanza lenguas, el papel de la mediación dentro de estos enfoques y algunos elementos teóricos sobre las creencias. Además de lo

anterior, se presenta un panorama de la situación de la enseñanza desde estos dos enfoques en diversos países. El capítulo 2 presenta el contexto de aplicación y el diseño del instrumento. El capítulo 3 expone el análisis y discusión de resultados de la investigación.

Los resultados derivados de este estudio contribuyen, en primera instancia, a que los profesores de la UACM estén conscientes de la presencia de algunos elementos en su práctica de enseñanza para su análisis y búsqueda de soluciones en el futuro. Además coadyuvan a la comprensión de que su situación no es muy distinta a la de otros profesores en el mundo, y que, como ellos, pueden hacer esfuerzos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **CAPÍTULO 1 El constructivismo y la enseñanza de lenguas**

Este capítulo busca presentar un panorama general sobre los sustentos teóricos del enfoque basado en el aprendizaje y del enfoque comunicativo, así como presentar la situación que prevalece en la aplicación de estos enfoques en diversas partes del mundo.

El capítulo se divide de la siguiente manera. Como primer punto se presentan las bases teóricas del constructivismo. Como segundo punto, se presentan las características del profesor mediador de acuerdo con la propuesta de Feuerstein (1994). Como tercer punto, se proporciona un panorama sobre cómo la UACM pone en práctica algunos elementos del paradigma basado en el aprendizaje. Como cuarto punto se abordan los aspectos más importantes del enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas. Como quinto punto, se plantean algunos elementos teóricos sobre las creencias y su importancia en la enseñanza de lenguas. Por último, se ofrece un panorama sobre la situación del constructivismo y la enseñanza de lenguas en la actualidad.

### **1.1 Sustentos teóricos del constructivismo**

La decadencia de la educación tradicional ocurrió, entre otras razones, debido a que es un modelo basado en la enseñanza. Es decir, que el profesor es el protagonista de la clase y responsable de la planeación, preparación de material, controlador de la práctica y evaluador (Ding, 2012; Maqueo, 2006). El papel del alumno, por su parte, es pasivo, memorista de la información proporcionada por el profesor y responsable de devolver la información al docente a través de pruebas objetivas sin tomar en cuenta sus intereses (Maqueo, 2006).

Como una reacción a este tipo de educación durante los siglos XVIII y XIX, surgió el constructivismo (Mathew, 2003), que se entiende como una compleja

combinación de teorías del aprendizaje, filosofía, pedagogía y psicología (Goldberg, 2002) y cuyos principales representantes, entre otros, son Jean Piaget y Lev Vygotsky.

El constructivismo de Piaget propone que el aprendizaje se dé a través de un proceso activo en el aprendiente, resultado, por una parte, del procesamiento cognitivo y la organización de la información dentro del individuo, y por otra parte, del aspecto social, en donde el aprendiente interactúa y dialoga con el problema, el contexto y los participantes para descubrir el significado (Piaget e Inhelder, 1969).

Piaget asevera que los individuos se involucran activamente desde su nacimiento en la construcción personal de su aprendizaje a través de las experiencias (Piaget e Inhelder, 1969; Gilbert, 2010; Ding, 2012; Jin, 2011; Wang, 2011) que se traducen mentalmente en representaciones o procesos internos (imágenes, esquemas, símbolos e ideas) producto de su relación con el entorno físico y social (Maqueo, 2006). Estas representaciones se organizan en el sistema general de conocimientos, desde donde posibilitan la organización y realización de las conductas (Maqueo, 2006, p. 29).

La organización de la información o el aprendizaje existe gracias a la asimilación y la acomodación de la información. En la asimilación, la información entrante es cambiada o modificada en la mente para adecuarla a lo que el individuo ya sabe. En la acomodación, se modifica lo que ya se sabe tomando en cuenta la nueva información (Piaget e Inhelder, 1969; Corrales, 2009; Maqueo, 2006).

Otro psicólogo cognitivo, Ausubel, fue responsable del desarrollo de los conceptos de los conocimientos previos y el aprendizaje significativo (Brown, 2000). Ausubel, Novak y Hanesian (1980) afirman que se debe partir de indagar lo que el alumno ya sabe para enseñar. De ahí que un profesor constructivista determine el grado de elaboración, coherencia, pertinencia y adecuación del contenido tomando en cuenta

los conocimientos previos (Coll y Martin, 2007).

Se consideran conocimientos previos los factores personales e interpersonales p. ej. equilibrio en su autoestima, capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, pedir, dar y recibir ayuda; representaciones iniciales de las tareas, entre otros; las capacidades cognitivas e instrumentales (e.g. niveles de inteligencia, razonamiento y memoria; capacidad motriz; disposición de instrumentos, estrategias y habilidades generales como el lenguaje; representaciones gráficas, entre otros.) y los conocimientos concretos sobre el contenido (Coll *op.cit.*, 2007, pp.48-49). Tomando en cuenta todos estos conocimientos previos, el contenido va a ser más significativo, pues lo que el sujeto ya sabe le permite hacer una primera lectura del contenido y es un anclaje para las nuevas ideas, conceptos o proposiciones (Coll *et al.*, 2007, pg. 55).

Desde una concepción constructivista, la exploración y evaluación de los conocimientos previos se debe llevar a cabo siempre que se considere necesario con el fin de ayudar a los alumnos en su aprendizaje (en los diferentes niveles y momentos de aprendizaje). Puede ser una exploración global al inicio del curso o una unidad amplia y aspectos más específicos a lo largo del desarrollo de las unidades. Esta estrategia ayuda a mantener los esquemas previos más disponibles (Coll *et al.*, 2007, pg. 59).

Aunque importantes, no son suficientes los conocimientos previos para lograr el aprendizaje. Éste debe ser significativo y esto ocurre cuando los nuevos conceptos, ideas o proposiciones interactúan con otros conocimientos relevantes e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva y son asimilados de tal forma que permiten su diferenciación, elaboración y estabilidad (Ausubel, Novak y Henesian, 1980).

Existen dos condiciones para que se presente el aprendizaje significativo: la forma en que se incorpora la información y la metodología empleada (Maqueo, 2006; Coll *et al.*, 2007).

La información debe incorporarse por recepción y descubrimiento; y vincularse intencionada y substancialmente con conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognitiva (Maqueo, 2006; Coll *op. cit.*, 2007 ).

En cuanto a la metodología empleada en sus actividades de enseñanza, el profesor debe fomentar una actitud favorable en el alumno para el aprendizaje y crear las condiciones para relacionar lo nuevo con lo que ya sabe. Una actitud favorable, supone una disposición al aprendizaje; por lo que éste puede ser estimulador y desafiante o inabordable y abrumador, desprovisto de interés o inalcanzable a sus posibilidades si no lo es (*Idem*).

Mientras Piaget acentúa la importancia del desarrollo cognitivo individual como un acto relativamente solitario, Vygotsky sostiene que la interacción es el fundamento del desarrollo cognitivo y rechaza la noción de las etapas predeterminadas (Brown, 2000 p. 11). Piaget y Vygotsky coinciden en cuanto a que desde que nacen los niños aprenden de manera independiente explorando el ambiente, pero difieren en el énfasis en el contexto social (Williams y Burden, 1997).

La lengua y el aprendizaje son sociales y se procesan dentro de un encuadre más amplio que incorpora diversos aspectos de la sociedad y que además requiere que el individuo aprenda con otros (Vygotsky, 1931; Gilbert, 2010). Por ende, el desarrollo del psiquismo en el ser humano depende del medio sociocultural de manera fundamental y determinante, ya que el sujeto reconstruye activamente lo que recibe de él (Vygotsky, 1931; Maqueo, 2006).

El lenguaje es usado para la comunicación social y la comprensión de la realidad y, aún más, influye en el individuo a través del lenguaje interno y el pensamiento verbal; lo que favorece el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es decir, que el lenguaje se convierte en la herramienta lingüística del pensamiento (Vygotsky, 1931; Calero, 2008).

Para Vygotsky, la enseñanza tiene la finalidad de promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del estudiante a través de la mediación (Vygotsky, 1931; García González, 2000). El papel del mediador (padre, maestro o compañero más aventajado) es el de encontrar la forma de ayudar al otro a aprender. Es decir, moverse hacia y a través de la siguiente capa de conocimiento o comprensión o zona de desarrollo próximo (Corrales Wade, 2009; Williams y Burden, 1997; Guerrero, 2007). García González (2000) define la ZDP como la distancia entre lo que puede hacer el individuo por sí mismo (zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con la orientación de un adulto o par más aventajado.

El mediar implica que el profesor funja como facilitador y estimulador de experiencias en las que se establezcan ricas relaciones entre lo nuevo y los esquemas de conocimiento anteriores, además de propiciar ayudas y estrategias estructuradas y dirigidas a un fin en el que existan metas, objetivos e intenciones para el aprendizaje. Para ello se requiere de un alumno activo y no pasivo (Martínez 2005).

Brunner empleó el término andamiaje para referirse a un sujeto mediador, que busca mecanismos para ayudar a aquellos con menos conocimientos. Consecuentemente, a medida que el estudiante internaliza y comprende más, requerirá de menos ayuda gradualmente, hasta poder ejecutar las tareas por sí mismo (Brunner, 1997; Gilbert, 2010; Maqueo, 2005).

Este recorrido por los autores más prominentes del constructivismo proporciona conceptos que van a ser abordados en este trabajo. Uno de ellos es el papel activo del aprendiente en la construcción de sus conocimientos. Otro es el papel del profesor como mediador que debe tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante y promover el aprendizaje en forma significativa. Todo esto dentro de un marco socio-cultural, con el uso del lenguaje como herramienta para desarrollar la inteligencia en él. Estos son elementos del constructivismo que van a ser analizados en los profesores estudiados en este trabajo.

## **1.2 La Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein**

Debido a la metodología clara y concreta de la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein (discípulo de Piaget), esta investigación se basa en algunos de sus aspectos. A diferencia de lo que se pensaba en su tiempo, este psicólogo opina que el individuo es modificable y tiene la posibilidad de mejorar su rendimiento intelectual siempre que exista una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación; especialmente el profesor como mediador (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1994; Noguez, 2002; Sciaraffia, 2003, Ramírez, 2009).

Entre otras aportaciones suyas la EAM puede darle al profesor una idea más concreta sobre cómo debe mediar. El cuadro a continuación indica en la primera columna cada aspecto de la mediación, la segunda columna explica brevemente en qué consiste.

**Tabla 1. 1 Elementos de la mediación (Feuerstein, 1994; Ramírez Prado, 2009).**

Criterio	Significado
Intencionalidad	Que el profesor haga partícipe a los estudiantes de sus intenciones para que éstos se puedan involucrar en la tarea.
Trascendencia	Que el profesor cree condiciones para que las tareas puedan ser útiles o trascendentes en otras actividades de la vida real.
Significado	Se trata de crear la necesidad de búsqueda del por qué de la tarea. Buscar el sentido de lo que se hace para fomentar en el alumno el establecerse metas en la vida. Buscar el “por qué”, “para qué” y el “cómo” de las situaciones, hecho que proporciona un mayor grado de importancia a todos los aprendizajes.
Sentimiento de competencia	Potenciar la capacidad de aprender para potenciar la motivación y la autoestima para provocar el sentimiento de “ser capaz de”.
Regulación de la conducta	Mediar para que el alumno controle su impulsividad, para no hacer las cosas “sin pensar”. Enseñar estrategias de aprendizaje para que adquiera conciencia del lenguaje ( <i>language awareness</i> ) o de lo que esté aprendiendo.
Búsqueda, planificación y logro de los objetivos	Mediar para que el alumno sea capaz de descubrir, elegir, utilizar procedimientos y conseguir objetivos vitales.
Establecer retos	Incitar a los estudiantes a enfrentar los retos más que sentir que han llegado a su límite. Los retos producen una sensación de fluidez.
Conocimiento del cambio	Se necesita la mediación para visualizar la posibilidad de realizar cambios, especialmente los cambios cognitivos.
Optimismo	Fomentar un ambiente optimista. Mediación para la elección de alternativas optimistas. “Si no podemos conseguir lo que queremos, hemos de querer lo que tenemos”.
Conducta compartida	Compartir y desarrollar actitudes de solidaridad y ayuda mutua.
Sentimiento de pertenencia	Vivenciar su pertenencia a grupos, a la sociedad y a la cultura. Cada grupo es portador de valores y normas que pueden asumirse y, en su caso, mejorar.
Búsqueda de novedad y complejidad	Ayudar a no tener miedo a lo nuevo. Mediar la capacidad de adaptación. Ante lo nuevo, se suelen tener problemas de adaptación.
Individualización y diferencia psicológica	Implica aceptar al alumno como individuo único y diferente; como aprendiz activo, pensante independiente y diferente al profesor y los demás.

Como se observa en esta tabla, uno de sus méritos fue el retomar de manera concreta las ideas de las diferentes teorías constructivistas que fueron abordadas anteriormente. Aunque cada una de estas características son relevantes para la mediación, se explicarán con más detalle algunas de ellas debido a que formaron parte del instrumento de investigación.

### **1.2.1 Sentimiento de competencia**

Autores como Mirás (1999) y Coll y Martín (2007) mencionan que el criterio denominado por Feuerstain como “sentimiento de competencia” es fundamental para el aprendizaje y está relacionado con los factores afectivos, motivacionales y relacionales.

La disposición del aprendiente al aprendizaje depende del deseo, esfuerzo y reacciones afectivas que se fomenten en el contexto para que el aprendiente sea capaz de evaluar o apreciar los objetos y situación de aprendizaje. Las actitudes y motivación para aprender una lengua dependen de múltiples factores, incluyendo el profesor, situaciones afectivas y relacionales (Mirás, 2007).

El profesor debe tomar en cuenta los juicios valorativos que los estudiantes se forman sobre sí mismos de acuerdo a cómo los ven los individuos con los que interactúan en las relaciones personales (auto-concepto). El auto-concepto puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje del estudiante (Mirás, 2007). Es decir, si el estudiante tiene un alto concepto sobre sí mismo, estará dispuesto a aprender; mientras que si es pobre, se sentirá impotente en el aprendizaje.

Además, los profesores se forman representaciones sobre los alumnos que los llevan a interpretar y valorar el comportamiento de los estudiantes, con la repercusión de que pueden modificar las acciones de los alumnos negativamente en cuanto a cómo y

qué se aprende. Rosenthal y Jacobson (1968) en Mirás (2007) le denominan a esta situación profecías de auto-cumplimiento.

En el contexto de la UACM, y muchas veces a través de la tutoría o como profesora, he podido comprender que lo que los autores mencionan anteriormente es determinante para que los estudiantes puedan tener una buena motivación para el aprendizaje. No obstante, existen también profesores que no lo consideran relevante.

### **1.2.2 Regulación de conducta, búsqueda de planificación y logro de los objetivos, establecer retos y el conocimiento del cambio.**

La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje contribuyen a que los estudiantes regulen su conducta y planifiquen su aprendizaje. En la medida que alcancen los objetivos planteados, estarán más dispuestos a establecerse nuevos retos y a adaptarse a los cambios. De ahí la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje que son pasos, acciones específicas, conductas, o técnicas tomadas conscientemente por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje. Son importantes porque sirven de herramientas para aprender de manera activa y auto-dirigida, hecho que es esencial para el desarrollo del aprendizaje en general y de la competencia comunicativa (Oxford, 1990).

Según Brown (2000) en la enseñanza de lenguas, la discusión, experimentación y enseñanza de estrategias tiene toda una tradición y va dirigida a estrategias cognitivas, meta-cognitivas y socio-afectivas. Autores como McDonough (1999); Cohen (1998); Hill (1994) y Wenden (1992) citados en Brown (2000) mencionan que en los últimos años se ha encontrado evidencia ascendente sobre la utilidad de incorporar estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lengua.

Este descubrimiento es lógico si se toma en cuenta que los currículos han cambiado al enfoque basado en el aprendizaje, en donde lo que se busca es que los estudiantes se conviertan en aprendientes independientes, capaces de construir el conocimiento.

### **1.2.3 Conducta compartida y sentimiento de pertenencia**

El fundamento de estos dos criterios se encuentra en el aprendizaje cooperativo surgido de las teorías cognitivas de Piaget y Vygotsky. Su propósito crucial es fortalecer los procesos cognitivos de los estudiantes (Ferreiro y Calderón, 2005). Por lo tanto, la tarea del profesor es el buscar estrategias educativas en las que se empleen pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos para maximizar su aprendizaje y el de los otros (Sharan y Sharán, 1989).

Además de lo anterior, Hirst y Slavik (1990) afirman que el aprendizaje cooperativo sirve para mejorar la competencia lingüística-comunicativa. De Ávila, Duncan y Navarrete (1987) según citado en Trujillo (2002), agregan que es una herramienta de integración de la lengua y de los contenidos curriculares.

Este recorrido a través de los diferentes representantes del constructivismo tiene el propósito de introducir cómo se entiende la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque basado en el aprendizaje, mismo que es completamente distinto al enfoque tradicional. Mientras que en el primero el alumno se concibe como un constructor activo de su aprendizaje, en el segundo éste es pasivo. El profesor se constituye como mediador cuya tarea principal es fomentar el aprendizaje de manera significativa y no como personaje central proveedor de información.

Por otra parte, uno de los méritos de Feuerstein es el haber integrado los principios del constructivismo como la exploración de los conocimientos previos, el factor

afectivo, la enseñanza de estrategias, el trabajo colaborativo, entre otros, de manera clara y sintética.

Debido a la formación tradicional recibida, los profesores universitarios con frecuencia desconocen o dan por hecho muchas de las características que un profesor mediador debe tomar en cuenta para promover una enseñanza y aprendizaje verdaderamente constructivista. Todos estos conceptos serán de utilidad para interpretar la situación de enseñanza y aprendizaje en la UACM.

### **1.3 El paradigma basado en el aprendizaje en la UACM**

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México fue creada en abril del 2001 y adoptó el paradigma basado en el aprendizaje (o constructivismo pedagógico) pues pretende contribuir a la formación de una sociedad más justa y democrática. Esto se refleja en que está abierta para todo aquel que quiera estudiar sin ningún costo para ayudar a aquellos estudiantes que más lo necesitan (Coordinación de Apoyo Académico, 2005 Sem. 02: p 1).

Otra característica importante es que busca construir una auténtica comunidad académica orientada a fines y valores comunes a través del trabajo colegiado. Como otras universidades, busca también el rescate del sentido humanístico de la educación y la formación de una comunidad crítica y científica que mantenga vínculos estrechos con la sociedad (Coordinación de Apoyo Académico, 2005 Sem. 02: p 4).

Tomando en cuenta su enfoque pedagógico, la educación se centra en el aprendizaje y se orienta a la construcción de la autonomía en los estudiantes. Para ello, los estudiantes cuentan con menos horas en el aula y más horas de estudio por cuenta

propia a través de espacios como la tutoría y la asesoría. Los grupos no son mayores de treinta estudiantes.

Para la UACM, el desarrollo constructivo de la colegialidad implica la participación de los académicos en función de fines y valores compartidos, principalmente para la formación de los estudiantes, pero paralelamente para la investigación y producción de conocimiento. La colegialidad debe superar la individualidad y buscar la comprensión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y desde qué premisas se hace.

A continuación se abordarán de manera más detallada temas relacionados con el trabajo colegiado, la investigación, la evaluación, la asesoría y la tutoría mismos que son incluidos en el cuestionario de la investigación.

El número total de asignaturas obligatorias en los planes de estudio de todas las licenciaturas en la UACM son tres. Estas asignaturas se imparten dos veces por semana durante una hora y media. Los ciclos son de 16 semanas, por lo que en total se ofrecen 48 horas de clase frente a grupo. Como puede observarse, el número de ciclos y de horas no son suficientes para alcanzar un buen dominio del idioma, pero es importante aclarar que el número de horas no fue determinado por las academias, sino por los diferentes colegios de esta institución. En cambio, los programas de lenguas sí fueron elaborados a través de las academias. Se optó por la enseñanza de inglés general, dado que se atiende a estudiantes de diferentes licenciaturas en cada grupo.

Por otra parte, estas lenguas son asignaturas dentro de las diferentes licenciaturas y los profesores de inglés y francés se integran en academias o grupos de trabajo y pertenecen al colegio Humanidades y Ciencias Sociales, que es uno de los colegios en

los que esta institución se divide a través de áreas de conocimiento (Coordinación de Apoyo Académico, 2005 Sem. 02: p 1).

Del trabajo en las academias, se espera que sea un trabajo colaborativo entre los profesores en el cual se ponga en práctica todo lo aprendido sobre constructivismo en las capacitaciones recibidas al ingresar a la institución y las que permanentemente se ofrecen. La participación de los profesores debe ser democrática y procurando el respeto mutuo sobre asuntos académicos para generar propuestas a los problemas o situaciones que puedan surgir, tomando en cuenta la pluralidad de perspectivas de todos sus integrantes (Trabajo Académico Colegialidad, UACM, 2005). Los temas abordados son diversos relacionados con la concreción y la práctica del proyecto educativo, y las disciplinas específicas de cada licenciatura.

Los temas que se tratan en las academias son diversos pero mencionamos algunos de ellos como: el análisis de los principios del proyecto educativo de la UACM y su concreción en la práctica; los campos de conocimiento, disciplinas o áreas de trabajo académico con fines de actualización y orientado a la formación del estudiante; la planeación y práctica de las evaluaciones para valorar y mejorar el aprendizaje y la formación docente en torno a acciones educativas, las prácticas y sus resultados a través de talleres, seminarios, entre otras (Trabajo Académico Colegiado, UACM, 2005, pp. 5-7).

Tanto el trabajo en academias como la formación constante de profesores no son ajenos a la pedagogía en enseñanza de lenguas. Freeman (2001) coincide con la institución en cuanto a procurar la formación de los profesores para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y afirma que un perfil de profesor de lenguas más

actual es como “constructores de conocimientos” en vez de ser sólo “receptores de conocimientos”.

Un profesor de lenguas constructor de conocimientos, es aquel que lleva a cabo estudios empíricos y reflexivos sobre su práctica laboral. Para lograrlo, integra sus conocimientos teóricos y experiencias; y toma en cuenta las opiniones de los profesores y alumnos. En otras palabras, se desarrolla profesionalmente de manera continua; es un profesor reflexivo de su práctica académica; es un investigador (Freeman, 2001; Ma y Ren, 2011).

En el documento titulado “Ámbitos de docencia y aprendizaje” elaborado por la Coordinación de Apoyo Académico para el Curso-Taller de Introducción al proyecto de la UACM (2005- sem. 2) se menciona que el docente debe poner en práctica su comprensión y conocimientos sobre cómo los estudiantes aprenden; y para lograrlo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo en tres ámbitos formales: en el aula, a través de la asesoría individual y/o grupal y la tutoría.

En el trabajo en el aula se deben elaborar estrategias globales para el curso, como actividades en las que se problematicen, investiguen y discutan los contenidos. Asimismo, que se planteen experimentos o conclusiones y se argumenten los resultados. El profesor mediador deberá poner en práctica elementos del constructivismo como la exploración de los conocimientos previos, la apropiación de herramientas intelectuales que le permitan a los alumnos procesar cognitivamente y de manera significativa los contenidos, entre otros (Coordinación de Apoyo Académico, 2005).

Las evaluaciones diagnósticas, formativas y la global son propias del ámbito del aula. La evaluación diagnóstica se hace previamente al desarrollo del proceso educativo

y tiene dos propósitos, por un lado, indagar lo que los estudiantes ya saben y sus expectativas sobre la asignatura a cursar. Por otro lado, para determinar si el estudiante posee las habilidades y conocimientos previos que son indispensables para poder cursar la asignatura, de manera que él o ella determine junto con su tutor la conveniencia de tomar la asignatura. Esta búsqueda de los conocimientos previos permite al profesor planear los contenidos o hacer un ajuste didáctico (Evaluación UACM forma, 2005).

Dentro de la enseñanza de lenguas, es este el espacio favorable para la aplicación del diagnóstico de necesidades que incluya la detección de los estilos y estrategias de aprendizaje, pues si se aplica desde el principio, el profesor puede planear el curso tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y las estrategias necesarias para los estudiantes.

La evaluación formativa pretende verificar los avances y dificultades de los estudiantes de acuerdo a los propósitos generales del curso y proporcionar a los mismos retroalimentación que contribuya a su aprendizaje (Coordinación de Apoyo Académico, 2005). Es por ello que los estudiantes no reciben una calificación en este tipo de evaluación. En cambio, en la evaluación global o certificación, se busca que los estudiantes tengan un panorama claro sobre sus avances y se certifica a través de una calificación que el estudiante haya aprobado o no el curso. (Ámbitos de docencia y aprendizaje, 2005: pp.3 - 4). Dado que se espera que sea objetiva, se lleva a cabo a través de exámenes departamentales y con un profesor distinto al que enseña el curso.

En el documento citado anteriormente también se plantea que el docente entregue de manera escrita sus observaciones sobre lo que el estudiante ha aprendido, cómo adquiere nociones y emplea estrategias, así como sobre la manera en que enfrenta las dificultades, sus rezagos o enfoques erróneos para que una vez que comprenda el

error lo transforme y avance en su aprendizaje. Plantea también la necesidad de la autoevaluación.

En el espacio de la asesoría, el profesor debe apoyar al estudiante para aclarar dudas, así como profundizar en la asignatura que imparte. Una condición para efectuar esta tarea es que el profesor cuente con la paciencia y habilidad para que el estudiante encuentre el sentido del tema concepto o proceso (Ámbitos de docencia y aprendizaje, 2005).

La tutoría busca apoyar al estudiante a lo largo de su trayectoria académica en situaciones como la valoración de sus metas, el fortalecimiento de su responsabilidad, el desarrollo de herramientas para sus propósitos formativos, el desarrollo de hábitos y estrategias de estudio. Todo ello encaminado a la formación de estudiantes reflexivos sobre sus decisiones y acciones en búsqueda de la autonomía (Ámbitos de docencia y aprendizaje, 2005).

En suma, todos estos son espacios en los que de diferente manera se pone en práctica la mediación y se propicia la construcción de su aprendizaje. Evidentemente, se requiere de un perfil del profesor que responda a las necesidades de este enfoque; un profesor mediador.

#### **1.4 El enfoque comunicativo y la enseñanza de lenguas basada en tareas**

Brown (2000) afirma que desde los inicios de los años 70 se ha evidenciado una relación entre las disciplinas teóricas y la metodología de la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, en la enseñanza de lenguas se han retomado elementos originados del constructivismo como el valor atribuido al trabajo en grupos, el uso de estrategias de aprendizaje, la importancia dada al factor afectivo, la enseñanza centrada en el

aprendizaje y los nuevos papeles de los estudiantes y profesores, entre otros.

La enseñanza del enfoque comunicativo (EC) surgió de una teoría del uso comunicativo (emanada de investigadores como Dell Hymes, Christopher Candlin, Henry Widowsón, John Firth, M.A.K Halliday, John Gumpers, William Labov, John Austin y John Searle) hasta concretarse en un enfoque dentro del cual se ubican diversas variaciones teóricas que coinciden en cuanto a principios básicos pero diferentes detalles filosóficos o prácticas de enseñanza (Harjanne y Tella, 2008a). Su fin común es el desarrollar la competencia comunicativa y el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las habilidades que reconozcan la interdependencia entre el lenguaje y la comunicación (Richards y Rodgers, 2001; Chang, 2011).

Dell Hymes (1972) propuso el concepto de competencia comunicativa para analizar la lengua de manera más apropiada dentro de un contexto sociocultural, debido a que la teoría lingüística transformacional generativa de Chomsky era incapaz de hacerlo. De los dos conceptos que éste último emplea para dar cuenta de su teoría, competencia y actuación, solamente la actuación da cuenta del uso de la lengua en situaciones concretas, ya que la competencia se refiere al conocimiento ideal, abstracto de la lengua sin acceso a las características socioculturales.

Sin embargo, para Chomsky el concepto de actuación está más relacionado con las consecuencias psicológicas del análisis de la gramática y no con la interacción social; misma que era considerada como imperfecta. Hymes(1972) argumenta la necesidad de una teoría más apropiada, dado que la lengua es fundamental para la vida humana y propone la competencia comunicativa.

Propone cuatro juicios que determinan la competencia comunicativa:

1. Si (y hasta qué grado) algo es posible.
2. Si (y hasta qué grado) algo es razonable.
3. Si (y hasta qué grado) algo es apropiado (adecuado, exitoso) en relación con el contexto en el que se usa y es evaluado.
4. Si (y hasta qué grado) algo se hace realmente, se ejecuta y lo que implica el que se haga.

El primero se refiere a la gramaticalidad lingüística, la no verbal y la cultural. Además, el conocimiento tácito y la habilidad de su uso no pueden ser separados de lo que las personas pueden hacer. El segundo se refiere a qué tan razonable es el procesamiento de factores psicolingüísticos, como las limitaciones de la memoria, mecanismos perceptuales, entre otros. El tercero se refiere a la propiedad de la lengua de acuerdo al contexto. El último se refiere a los propósitos del mismo y a las características de su destinatario. Estos planteamientos de Hymes constituyeron una propuesta sociolingüística que posteriormente fue retomada por Canale y Swain (1983) para la enseñanza de lenguas.

Según Canale y Swain (1983) la competencia comunicativa está constituida por 1) La competencia gramatical: relacionada con el concepto de “competencia lingüística” de Chomsky; 2) la competencia sociolingüística que se encarga del conocimiento sobre cómo los factores contextuales y culturales se llevan a cabo a través del lenguaje; 3) la competencia discursiva: relacionada con el conocimiento sobre cómo se representa el significado a través de textos conectados y 4) la competencia estratégica que se refiere al empleo de estrategias de los aprendientes para compensar sus limitaciones en otras competencias (estrategias de comunicación).

Johnson y Johnson (1998), citados por Richards y Rodgers (2001), mencionan

que el CLT ha atravesado por diferentes fases desde sus inicios. No obstante, cinco características en las que subyacen las aplicaciones actuales de la metodología comunicativa desde sus diferentes variaciones teóricas están relacionadas con:

1. La propiedad: el uso de la lengua de acuerdo al contexto, el papel de los participantes y el propósito de la situación en que se presente.
2. El enfoque en el mensaje. Enfoque en actividades en las que se tiene que compartir o transferir información real y significativa para los estudiantes.
3. El procesamiento psicolingüístico. Las actividades en el EC buscan que los aprendientes se involucren en procesos cognitivos que son importantes para la adquisición de una segunda lengua.
4. La toma de riesgos. Animar a los aprendientes para que usen la lengua con base en deducciones propias y aprendan de sus errores. El tratar de ir más allá de lo que han aprendido los invita a usar una variedad de estrategias.
5. La práctica no controlada. El EC fomenta el uso de prácticas holísticas que involucren el uso simultáneo de una variedad de sub-habilidades, más que practicar una sola habilidad a la vez.

Howatt (1984) distingue dos versiones de EC: la débil y la fuerte. En la primera se enfatiza que los estudiantes tengan oportunidades para usar la lengua extranjera con un propósito comunicativo e intenta integrar las actividades dentro de un programa de enseñanza de lenguas más amplio. Es decir, que se aprenda a usar el idioma. En la versión fuerte, la lengua se adquiere a través de la comunicación, es decir que se usa la lengua para ser aprendida.

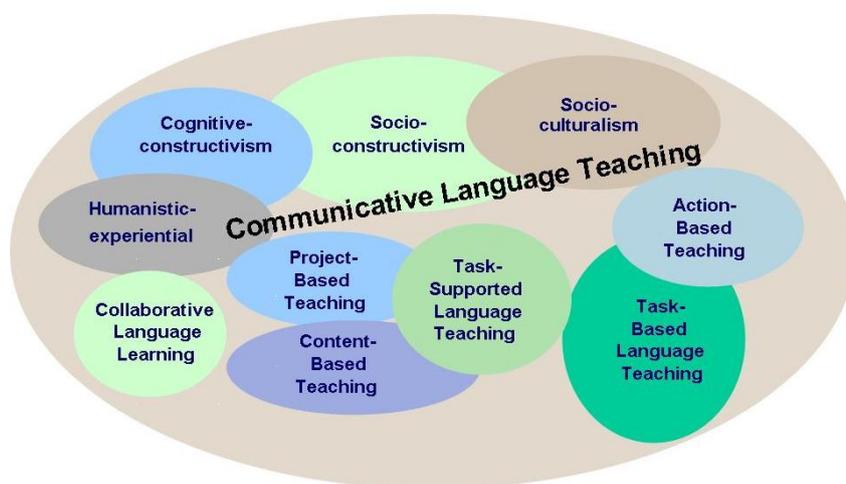
En su versión débil, la metodología y los resultados de aprendizaje se determinan a partir de los contenidos representados en los programas como listas de ítems estructurales, funcionales o nocionales ordenados de acuerdo al nivel de dificultad, frecuencia o conveniencia pedagógica. Además de lo anterior, el propósito de la evaluación es el medir lo que el estudiante ha aprendido; es decir, que esta versión se basa en el producto y no en el proceso (Richards, 2013).

La versión débil cambió a partir de los años 70 porque se comenzó a visualizar a la comunicación como un proceso. Una de las propuesta basadas en el proceso más claras es la de Breen (1984), quien sugería que en vez de elaborar programas basados en listas de contenidos lingüísticos, se le diera prioridad al proceso de aprendizaje y al potencial en el aula. Es decir, a los recursos psicológicos y sociales aplicados a los estudiantes en el contexto del aula. Su sugerencia era que si la comunicación y los medios se colocaban en el centro del currículo, el programa daría cuenta tanto de las metas como de los medios para el aprendizaje de la lengua.

Otro de los cambios en la versión fuerte del CLT fue que el estatus de la gramática en la versión débil era incierto debido a que algunos lingüistas negaban la necesidad de enseñar gramática, pues la habilidad para usar una segunda lengua se desarrollaría automáticamente si el estudiante se enfocaba en el significado cuando se usara la lengua para comunicarse. En la actualidad, dentro de la versión fuerte, se acepta ampliamente a la gramática como un recurso esencial para el uso comunicativo de la lengua y las tareas que se enfocan en la forma también son válidas (Wang, 2006).

De lo anterior se infiere que las deficiencias del CLT en su versión débil han dado lugar a la búsqueda de una mejor enseñanza y aprendizaje de la lengua. En esa búsqueda, se han constituido variaciones que comparten los mismo principios, pero con

ciertos principios filosóficos o prácticas de enseñanza distintos. La figura a continuación ilustra estas variaciones.



**Figura 1.1 Diferentes enfoques y variaciones de la enseñanza comunicativa de la lengua (Harjanne y Tella, 2008b).**

Como puede observarse, la enseñanza de la lengua basada en tareas es una de las propuestas de enseñanza y aprendizaje surgida desde los años 80 y que constituye un ejemplo de la versión fuerte del enfoque comunicativo (Robinson, 2011). Aunque existen otras variaciones de enfoques de enseñanza, en este trabajo se abordará este enfoque debido a que los profesores de la academia de inglés en la UACM lo eligieron como enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua. En el caso de los profesores de francés, empleaban el enfoque comunicativo, que ya ha sido abordado anteriormente.

En el EBT (Enfoque Basado en Tareas) el contenido del programa y el contenido de instrucción, dependen de las tareas que los estudiantes llevarán a cabo, por lo que son necesarias para la planeación, implementación y evaluación del currículo. Éstas se seleccionan tomando en cuenta el tipo de tareas efectuadas en el aula o fuera de ella, así como los conocimientos teóricos y empíricos requeridos para llevar a cabo los procesos sociales y psicolingüísticos que faciliten la adquisición de la lengua (Wang, 2006).

Existen varias definiciones de tareas: una de ellas es la de Long (1985:89) citado por Hismanoglu e Hismanoglu, (2011) quien considera como tarea a “una actividad emprendida ya sea por uno mismo o por otros, por iniciativa propia o porque espera una recompensa”. Para Willis (1996:53) la tarea es “una actividad orientada a través de metas en la que los estudiantes usan la lengua para alcanzar un resultado real”. Nunan (1989:10) la define como “una parte del trabajo en el aula que involucra a los aprendientes en la comprensión, manipulación e interacción en la lengua meta, mientras que la atención se encuentra principalmente enfocada en el significado más que en la forma”.

Otros dos autores, Estaire y Zanon (1994) citados por Wang (2006) mencionan dos tipos de tareas en EBT; las tareas comunicativas y las tareas de aprendizaje o habilitadoras. Las tareas comunicativas deben figurar dentro de lo posible actividades llevadas a cabo en la vida real en las que se reproduzcan procesos de comunicación cotidiana. Por su parte, las tareas de aprendizaje se enfocan en las formas de la lengua.

En una clase dentro de este enfoque, el profesor no determina de antemano la lengua que va a ser estudiada y la lección se basa en completar la tarea central. Se determina el tipo de gramática a estudiar de manera simultánea a medida que los estudiantes completan la tarea. Las etapas en las que se divide la clase son la pre-tarea, la tarea, la planeación, reporte, análisis y práctica (Frost, 2004):

En la Pre-tarea se introduce la tarea y se proporcionan instrucciones claras sobre lo que se debe hacer en la tarea. En esta etapa, se puede recordar a los estudiantes vocabulario o estructuras de utilidad para ellos. El profesor puede proporcionarles un modelo claro a través de un video para que los estudiantes tengan idea de lo que deben hacer y tomen notas.

En la etapa de la tarea, los estudiantes completan la tarea en parejas o grupos por medio de la conversación; esto implica que los estudiantes pueden arriesgarse a usar la lengua y es posible el apoyo entre sí o del profesor de manera que se de paso al andamiaje.

En la planeación los estudiantes elaboran un reporte escrito u oral, y practican cómo lo van a expresar con la finalidad de explicar a sus compañeros lo que ocurrió durante la tarea. El profesor está disponible para dar recomendaciones o aclarar dudas a los estudiantes.

En la siguiente etapa, los estudiantes explican o leen su reporte al resto de la clase. El profesor les ofrece retroalimentación, podría presentarles una grabación de la tarea y pedirle al grupo que la compare con su ejecución, reflexiona junto con ellos sobre su desempeño y resalta aquellas formas lingüísticas en las que tuvieron problemas durante la tarea.

En el análisis el profesor señala aspectos relevantes de la tarea, así como problemas lingüísticos observados durante la fase del reporte.

Finalmente, en la práctica el profesor selecciona aspectos de la lengua surgidos en las etapas de la tarea y el reporte para que los estudiantes las practiquen y mejoren su confianza en el uso de la lengua.

Como puede observarse en esta descripción de las etapas de la clase, el papel del profesor consiste en seleccionar, secuenciar y graduar las tareas de acuerdo a las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes. Otro de sus papeles es el preparar a los estudiantes para la tarea. También, es responsabilidad suya el emplear una serie de actividades enfocadas en la forma, estudiar el texto o material que se usa en

la tarea, organizar la tarea y guiarlos en la misma, e introducir material de práctica sobre lo que surge en la retroalimentación (Büyükkarci, 2009).

Los estudiantes pueden asumir distintos roles como participantes en parejas o en grupos; monitores que observan cómo se lleva a cabo la tarea en cuanto a la forma y el mensaje; y como interpretes de mensajes en los que deberán emplear estrategias de comunicación y consultar con otros compañeros (Büyükkarci, 2009).

El EBT se basa teóricamente en dos enfoques distintos pero complementarios: el cognitivo constructivista o psicolingüístico y el socio-cultural (Harjanne y Tella, 2008b; Robinson, 2011). Desde el enfoque cognitivo-constructivista del aprendizaje, la lengua tiene una doble función: la construcción interna del conocimiento por el individuo, y como habilidad en la que se procesa el *input* o la información (ver Krashen, 1985), y el *output* o producto (ver Swain, 1985).

Tal procesamiento está relacionado con el enfoque en el significado y en la forma, y las hipótesis de la atención y de la interacción. Cada uno de estos conceptos se puede explicar en la siguiente manera: La comunicación es muy importante, por lo que el enfoque en el significado (*focus on meaning*) es fundamental para que se pueda llevar a cabo la comunicación (Robinson, 2011). No obstante, en ocasiones es necesario enfocarse en la forma (Robinson, 2011; Harjanne y Tella, 2008). El aprendizaje de una lengua se presenta a través de estas dos situaciones. Además, se requiere que el aprendiente ponga atención en aspectos importantes de la lengua (*noticing hypothesis*) y que trate de negociar los significados cuando la use (*interaction hypothesis*), pero sin enfocarse demasiado en la forma para no desviarse del enfoque en el significado (Robinson, 2011).

Por su parte, el enfoque socio-cultural explica el aprendizaje a través de factores

sociales como la comunicación, la interacción social y el trabajo colaborativo (Harjanne y Tella, 2008). Para ello, conceptos como el discurso privado, la intersubjetividad, la interacción dialógica y el andamiaje son empleados.

El discurso privado se presenta cuando el aprendiente reflexiona en voz alta para organizar sus pensamientos. Para que se presente la comunicación, es necesario compartir entre todos la tarea, sus metas y su ejecución (intersubjetividad) (*Idem*). Por otra parte, a través de la interacción dialógica entre compañeros o con el profesor se presenta el andamiaje, el cual consiste en proporcionar la ayuda precisa al aprendiente en aquellas partes de la tarea que se encuentran por arriba de su alcance. Esta ayuda puede ser en aspectos cognitivos o sociales para el desarrollo de una nueva habilidad (*Idem*).

El andamiaje pedagógico puede presentarse de diversas formas, como cuando se repite o varía la tarea, proporcionando un ambiente seguro, incitando e indicando el procedimiento de la tarea, induciendo al incremento en las habilidades y conocimientos, y que además estén balanceados. Por lo tanto, el andamiaje es una herramienta pedagógica útil (Robinson, 2011).

Desde este enfoque se han realizado una serie de descubrimientos, ya confirmados, sobre los efectos de la interacción y la retroalimentación correctiva. Aunado a esto, en la actualidad, se hacen estudios sobre cómo el *input* afecta las demandas cognitivas y el impacto motivacional a las características de la tarea, la producción del lenguaje (*uptake*) y la memoria a corto plazo (*Idem*). Como puede observarse, desde este enfoque el aprendizaje de una lengua está íntimamente relacionado con procesos cognitivos y psicolingüísticos propios de la condición humana.

Por otra parte, es necesario mencionar que existen limitaciones respecto a este

enfoque. Uno de ellos es que por el hecho de enfocarse únicamente en la tarea, carece de un sílabo sistemático gramatical (Büyükkarci, 2009). Otra limitación es que no existen esquemas validados para los tipos de tareas, su secuenciación y la evaluación de la ejecución (*Idem*). Por esta razón, Richards y Rodgers (2001) afirman que el creer que EBT proporciona una base más efectiva para la enseñanza que otros enfoques, permanece más como una situación ideológica que real.

Desde el punto de vista de Skehan (1996) citado por Büyükkarci (2009), la aplicación desinformada de este enfoque, especialmente cuando se presiona al estudiante para que se comunique de manera instantánea, y el estudiante tiene que recurrir al uso de estrategias de comunicación (como parafraseo, repetición, uso de préstamo entre otras), puede obstaculizar el desarrollo del interlenguaje. Aunado a lo anterior, los estudiantes podrían apoyarse más en sus habilidades o conocimientos que en la lengua cuando se comunican (Büyükkarci, 2009).

Una característica del EBT es que desarrolla productivamente lo que el estudiante ya sabe, pero es significativamente menos efectivo para la enseñanza de nueva lengua. Este problema se acentúa si el tiempo con el que se cuenta para la enseñanza de la lengua es limitado, y los estudiantes no cuentan con muchas oportunidades de estar expuestos a la lengua fuera del aula. Por lo anterior, este enfoque puede ser inapropiado para la mayoría de los aprendientes del mundo (*Idem*).

El propósito de este apartado fue proporcionar un panorama general sobre los enfoques comunicativo, empleado por la academia de Francés, y el basado en tareas, empleado por la academia de Inglés. Esta información proporcionará elementos teóricos para analizar los resultados de la investigación.

### **1.5 Investigación sobre las creencias de los profesores acerca de su práctica educativa**

Con la finalidad de aclarar en qué consisten los conceptos de creencias y conocimientos, que permiten la exploración e interpretación de la información recabada en este estudio, presentamos este apartado en el que se aborda su definición, importancia e implicación en la investigación educativa.

El tipo de investigación desarrollada sobre la práctica de los profesores durante los años 60, consistía en verificar si éstas presentaban o no conductas universales desde un enfoque de proceso-producto. No obstante, a partir de los años 70 los investigadores comenzaron a cuestionar esa forma de estudio debido a que las vidas mentales de los profesores influían en sus elecciones de enseñanza (Phipps y Borg, 2007). En vez de conceptualizar sus prácticas como si fueran robots programados, desde un enfoque cognitivo de la enseñanza, el foco de interés se concentró en investigar lo que los profesores saben, hacen, piensan, las decisiones que toman y por qué las toman. Es decir, análisis de sus prácticas como seres activos y pensantes que toman decisiones (Borg, s.f).

En otras palabras, para comprender las prácticas de los profesores es necesario comprender las creencias y principios desde donde éstas operan. Desde un enfoque constructivista sobre el desarrollo de los profesores, su tarea primordial es construir sus teorías personales de enseñanza (Richards, Gallo y Renandya, 2007).

Aunque la investigación sobre creencias ha sido intensa desde los años 70, Phipps y Borg (2007) resumen las ideas aceptadas hoy en día sobre la naturaleza de la cognición de los profesores y su relación con lo que hacen de la siguiente manera:

- La cognición de los profesores puede ser poderosamente influida por sus propias experiencias como aprendientes.
- Estas cogniciones influyen el qué y el cómo aprenden durante su educación como profesores.
- Además, actúan como filtros a través de los cuales los profesores interpretan nueva información y experiencia.
- Pueden tener mayor peso que su formación como profesores en la enseñanza.
- Pueden tener raíces profundas y resistirse al cambio.
- Pueden ejercer una influencia duradera en sus prácticas en el aula.
- Al mismo tiempo, no siempre se refleja en lo que hacen en el aula.
- Interactúan bidireccionalmente con la experiencia (las creencias influyen en la práctica pero la práctica también pueden conducir a cambios en sus creencias).

Abelson (1979) define las creencias como el conocimiento que la gente manipula para un propósito en particular o bajo una circunstancia necesaria. Por su parte, Zheng (2009) las describe como comprensiones sostenidas psicológicamente, premisas o suposiciones consideradas como verdaderas. Mientras que para Pajares (1992) las creencias son los juicios verdaderos o falsos individuales que solamente pueden ser inferidos desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, intentan o hacen. Cabe mencionar que el concepto de creencias adoptado en esta investigación se basa en este autor.

Existen diferentes niveles de creencias y pueden ser periféricas o centrales, pero cada una está conectada dentro de su estructura (Nespor, 1985; Pajares, 1992; Phipps y Borg, (2007). No obstante, para Pajares (1992) los términos actitudes, valores, percepciones, teorías e imágenes resultan ser no más que creencias disfrazadas y lo que

realmente crea discusión y desacuerdo en los estudios sobre la cognición de los profesores es la diferencia entre creencias y conocimientos.

Tal distinción es compleja; Abelson (1979), citado por Nesper (1985), identificó cuatro características de las creencias y su relación con el conocimiento: presunción existencial, alternatividad, carga afectiva y evaluativa y estructura episódica. La primera se refiere a creencias tomadas como hechos (como la existencia o no de Dios). Otro ejemplo es el atribuir características holísticas como entidades de su personalidad a los estudiantes, por ejemplo, que “son inmaduros”, lo cual implica que la característica es inmutable y más allá de su control e influencia.

La segunda se refiere a conceptualizaciones de situaciones ideales significativamente distintas de la realidad, mismas que debido a su componente afectivo y evaluativo son implantadas para lograr sus metas. Es decir, que las creencias pueden definir las metas y las tareas; mientras que en el conocimiento se determinan las metas y éstas son modificadas de acuerdo a la tarea emprendida (Abelson, 1979, citado por Nesper, 1985, p. 12).

En la tercera característica, Abelson (1979) menciona que aunque las creencias se caracterizan por contener elementos afectivos y evaluativos, y los conocimientos elementos racionales y objetivos, el conocimiento no deja de contener componentes afectivos y evaluativos. Por ejemplo el conocer las reglas del ajedrez no depende de si le gusta o no el juego al individuo; pero el hecho de haberlas adquirido debió haber generado algún tipo de sentimientos en él. En la enseñanza se puede reflejar en el mayor o menor énfasis que ponen los profesores en el contenido (Abelson, 1979 citado por Nesper, 1985 p. 14).

En la cuarta característica, las creencias se almacenan a través de experiencias

personales, culturales o provenientes de propaganda; por ende son subjetivas, pero dotan de autoridad a episodios particulares. En cambio, en el conocimiento la información se almacena en redes asociativas de conocimiento semántico abstracto como principios o proposiciones que se organizan en términos de listas semánticas (Abelson, 1979 citado por Nespór, 1985 p 15).

Nespór (1985) también aclara que las creencias no requieren ser validadas o consensuadas por un grupo, mientras que el conocimiento está abierto a la evaluación y examen crítico. Además de lo anterior, las creencias pueden no ser lógicas en la realidad; mientras que el conocimiento está sujeto a la razón.

Las creencias de los profesores provienen de sus experiencias con sus profesores, la enculturación o los procesos incidentales a través de los cuales asimilan los elementos culturales de su mundo personal (Lortie, 1975 según citado por Lorduy, Lambraño, Garcés y Bejarano, 2009). Como ejemplo, sus creencias pueden relacionarse con aspectos como el propósito de la educación, los tipos de enseñanza y aprendizaje, el tipo de contenido académico, en particular relacionado con el estatus, secuenciación y alcance que dan forma a su práctica, entre otros.

El sistema de creencias tiene una función adaptativa que le permite al individuo definir y comprender al mundo y a sí mismo; y por lo tanto, el individuo se aferra a ellas aun cuando caigan en contradicciones debido al razonamiento, al paso del tiempo, a la educación o la experiencia (Abelson, 1979).

No obstante, cuando los profesores se confrontan con situaciones como los cambios en la sociedad, las demandas curriculares u otros que provocan en ellos una desubicación en sus creencias, su reacción puede ser el aferrarse a ellas o, enfrentarse a ellas honestamente y evaluar cuáles funcionan y cuáles no (Davis y Andrzejewski,

2009). Aun así, cuando lo último ocurre, a menos que la nueva información pueda ser adaptada o asimilada a sus creencias existentes, el individuo verifica que los cambios conceptuales sean efectivos y, si no ocurre, son desechados (Pajares, 1992). Por lo tanto, el solo hecho de estar conscientes de sus creencias no propicia el cambio de creencias.

Davis y Andrzejewski (2009) mencionan que las condiciones ideales para el cambio de creencias incluye: 1) hacerlos conscientes de las creencias pre-existentes; 2) crear condiciones en las que se presente una ruptura de las creencias pre-existentes; 3) ayudar a los profesores a juzgar el conflicto como un reto más que como una amenaza y 4), proporcionar a los profesores suficiente tiempo para reflexionar sobre sus creencias y que se reconcilien con su contexto de enseñanza actual.

### **1.6 Situación de la enseñanza en varios países desde el enfoque constructivista, comunicativo y basado en tareas**

El propósito de esta sección es, primero, presentar un panorama sobre la vigencia de los enfoques basado en el aprendizaje y los de enseñanza de lenguas de acuerdo a la revisión de la literatura; y segundo, informar sobre la formas de investigación del constructivismo en otros países. Como en el caso de la UACM, se encontró que los profesores de lenguas han intentado orientar su práctica pedagógica a través del constructivismo. Algunos ejemplos de ellos son los presentados a continuación.

Ma y Ren (2011), en su estudio llamado “Reflective Teaching and Professional Development of Young College English Teachers— From the Perspective of Constructivism”, plantean la necesidad de formar profesores reflexivos pues de esta forma se vuelven más responsables y buscan tener una comprensión más profunda de la enseñanza. Para lograrlo, proponen estrategias como la observación propia y la de otros

profesores, el aprendizaje cooperativo en el que compartan experiencias, perspectivas e ideologías; los blogs sobre enseñanza en los que puedan dar cuenta de sus experiencias en el aula y, finalmente, hacer grabaciones en audio o video que contribuyan a desarrollar la conciencia sobre su práctica.

Otros autores han investigado las creencias de los profesores y los estudiantes sobre los diseños educativos constructivistas. Tal es el caso de Altun y Büyükduman (2007), quienes aplicaron un diseño de instrucción constructivista a un grupo de 26 estudiantes de la Universidad Técnica de Lenguas Extranjeras en Estambul, programa de preparatoria, con el fin de identificar sus creencias sobre este tipo de diseño educativo. El profesor recibió una capacitación sobre constructivismo y las clases fueron observadas y grabadas a través de una técnica de participación no estructurada. Al final de la implementación, los estudiantes fueron entrevistados por los investigadores.

El análisis de la recolección de datos cuantitativos indicó que en general el diseño educativo constructivista tiene un efecto positivo en los estudiantes y en el profesor. Muchos estudiantes manifestaron que pudieron concentrarse y aprender, además de retener mejor el vocabulario de manera permanente. Otros estudiantes lo rechazaron porque es incongruente con los exámenes objetivos; otros estudiantes indicaron estar más acostumbrados a un tipo de enseñanza tradicional. Para los profesores la experiencia fue positiva, pues sus creencias sobre los estudiantes mejoraron, dado que tuvieron más oportunidades de escucharlos participar.

Los autores afirman que los resultados de la investigación podrían ser benéficos siempre que los profesores reciban capacitación dentro de su institución sobre cómo elaborar un diseño educativo constructivista de manera efectiva.

Nyaradzo Mvududu y Jennifer Thiel-Burgess (2012) en el artículo titulado “Constructivism in Practice: The Case for English Language Learners”, argumentan que el constructivismo proporciona un encuadre para la forma de aprender de los estudiantes de aulas inclusivas, en las que se cuenta con alumnos de diferentes lenguas y culturas. Los autores mencionan que los profesores pueden hacer uso de la conversación colaborativa para comprender el nivel de los estudiantes y con ello hacer la enseñanza más relevante (Simich-Dudgeon, 1998 citado por Mvududu y Thiel-Burgess, 2012). Afirman que el enfoque colaborativo, el interés en la cultura (Cummins *et al*, 2005 citado por Mvududu y Thiel-Burgess, 2012) y la formación para el aprendizaje auto-dirigido (Uresti, Goertz y Bernal, 2002 citados por Myududu y Thiel-Burgess, 2012) pueden ser efectivos para este tipo de estudiantes.

Jin (2011) afirma que la voz y el oído son formas básicas para la comunicación entre los humanos. Pese a ello, los profesores de lenguas en China tienen problemas para ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad oral en la Universidad de Shangdong.

Algunos de los problemas con los que cuentan los estudiantes son el tiempo limitado (una vez a la semana por dos horas), vocabulario limitado, antecedentes insuficientes sobre la cultura occidental y falta de motivación y confianza debido a que el tipo de educación en China forma estudiantes tímidos en las clases.

El autor proporciona algunas ideas que han estado poniendo en práctica durante dos meses y que se basan en principios constructivistas para el desarrollo de la habilidad oral y que pueden disminuir los problemas mencionados antes. Propone atraer la atención de los estudiantes, por ejemplo, a través de tareas en las que todos participen; implementar clases centradas en los alumnos con la guía del profesor; ayudar a los estudiantes a acumular una gran cantidad de vocabulario que les ayude a

comunicarse oralmente; emplear todo el tiempo de la clase y extender su aprendizaje de inglés fuera de la clase, así como mejorar la conciencia de los estudiantes sobre la cultura de la lengua meta.

Otra investigación que busca analizar la habilidad oral desde el enfoque constructivista es la titulada: “On Oral English Teaching for Chinese Majors from a Constructivist Perspective” (Ping, 2012). El autor toma como referencia los resultados de los últimos dos años del Examen Nacional Banda 4 y el examen oral de inglés de las tres licenciaturas: Universidad Normal de Qufu, Universidad Normal de Shangdon y la Universidad de Vantai. El propósito de esta investigación era el evaluar la enseñanza de la habilidad oral en inglés de manera sistemática.

Los instrumentos empleados fueron un cuestionario basado en O'Malley y Chamot (2001) citados por Ping (2012), observaciones y entrevistas a profesores. Los temas explorados fueron: el dinamismo de los estudiantes, sus habilidades de aprendizaje, sus factores afectivos, la evaluación de los estudiantes y sugerencias para la enseñanza, el papel del profesor, el ambiente de aprendizaje en el aula y la autoevaluación de los profesores y sus sugerencias para la enseñanza.

Aunque los estudiantes poseen conocimiento de estrategias de aprendizaje y las ponen en práctica, deben tener más iniciativa y practicar en actividades para mejorar la habilidad oral porque sólo un 40% de ellos se siente confiado en esta habilidad. Ellos reconocen que deben ser más responsables de su aprendizaje, mejorar su eficiencia en la lengua y, además, están de acuerdo con el aprendizaje auto-dirigido. No obstante, su actitud en la práctica indica lo contrario.

Sus sugerencias fueron que la enseñanza fuera acorde a sus necesidades, que se estimulara la enseñanza de estrategias que contribuyan a la autonomía, que los materiales fueran más auténticos, que se emplearan contextos en los que se practique la

habilidad oral, en general, que la enseñanza se centre más en el estudiante. Es probable que sus sugerencias partieran de que la enseñanza de algunos profesores no está del todo centrada en el aprendizaje o al menos de acuerdo a las expectativas de los estudiantes.

En la auto-evaluación, algunos de los profesores aseguraron que han adoptado un enfoque centrado en el aprendizaje y que reflexionan sobre su enseñanza y la evalúan frecuentemente. Sin embargo, los materiales y el método de enseñanza adoptado por su institución no son apropiados y es necesario mejorar el aprendizaje de la habilidad oral. Indicaron también que el profesor debe ser competente tanto en el dominio de la habilidad oral como en la metodología de enseñanza, asimismo tener la capacidad de adaptarse a los cambios en la clase.

Pan (2012) analiza la situación del EC en Taiwán y aporta algunas sugerencias para fomentar la competencia comunicativa. Los profesores no han respondido favorablemente al EC debido a su bajo dominio del idioma inglés, el investigador propone el uso de una variedad de recursos tecnológicos en los que los estudiantes tengan la oportunidad de escuchar a nativo-hablantes. Otra sugerencia siguiendo a Savignon (2002) citada por Pan (2012), es el tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes cuando se seleccione el libro de texto y el promover el uso de la lengua en situaciones reales, así como emplear diferentes tipos de actividades que se pueden emplear en el aula para promover la comunicación.

La evaluación de la competencia comunicativa debe efectuarse a través de una combinación de habilidades productivas y receptoras en los exámenes, haciendo énfasis en la propiedad de la lengua; más que en la habilidad de formar oraciones gramáticamente correctas. Las habilidades receptoras se deben enfocar en la

comprensión del intento comunicativo del hablante o escritor; más que en el escrutinio de los detalles específicos.

En el artículo titulado “Factors Affecting the Implementation of Communicative Language Teaching in Taiwanese College English Classes”, Chang (2011), plantea detalladamente la situación de la enseñanza del idioma inglés en el sur de Taiwán. El propósito de su investigación, fue explorar los factores que promueven y los que obstaculizan la aplicación del enfoque comunicativo. Los participantes en la investigación fueron ocho profesores de dos universidades en el sur de Taiwán y se utilizó una entrevista semi-estructurada como instrumento de investigación.

La autora explica que Taiwán es uno de los países que adoptaron el EC hasta los años 90, pese a que había surgido desde los años 70 (Littlewood, 2007 citado por Ming Chang, 2011). Sin embargo, se ha encontrado un vacío entre las políticas educativas y las prácticas (Littlewood, 2007; Nunan, 2003) citados por Chang (2011). Autores como Ellis (1996), Li (1998), Liao (2000) y Yu (2001) citados por Chang (2011) mencionan que existe resistencia a la enseñanza del enfoque y que la instrucción es más bien tradicional (Littlewood, 2007; Nunan, 2003; Savignon y Wand, 2003 citados por Chang, 2011).

Los exámenes son de tipo objetivo y los profesores se ven obligados a preparar a los estudiantes para este tipo de exámenes, que poca relación tienen con el enfoque comunicativo (Karim, 2004; Li, 1998; Liao, 2003; Liao, 2006; Menking, 2001; Pacek, 1996; Tsai, 2007; Yu, 2001 citados por Chang, 2011). Los profesores no se sienten lo suficientemente competentes en el idioma y conocen poco sobre la cultura de los países de la lengua meta. Algunos problemas de carácter situacional son los grupos numerosos y el bajo rendimiento de los estudiantes.

Los resultados indican que los profesores reportan que carecen de entrenamiento adecuado y, a consecuencia de ello, de conocimientos y habilidades. Los alumnos tienen un bajo dominio del idioma y participan poco en las clases. El sistema ofrece poco apoyo institucional en cuanto al cambio del tipo de evaluación (*tests*) en donde la evaluación de las habilidades productivas no se incluye. Los grupos son numerosos (más de 50 estudiantes), no se cuenta con tiempo suficiente para implementar las tareas comunicativas pues los cursos sólo son de 3 a 4 horas por semana. No existen ambientes para practicar la lengua, no existen instrumentos que evalúen la competencia comunicativa.

El autor concluye que es necesario introducir suficientes recursos de enseñanza y elaborar instrumentos de evaluación que evalúen la competencia comunicativa. Además, debe haber un mayor apoyo institucional para solucionar los problemas de bajo nivel académico, grupos numerosos y un mayor número de horas de clase. No obstante, enfatiza que los profesores deben ser más persistentes en la implementación pues juegan un papel crucial en la práctica de la Enseñanza Comunicativa de la lengua.

Wei Liu (2011) relata sus experiencias con el EC en China. Menciona que en las zonas rurales el tipo de enseñanza de inglés es muy tradicional; por otra parte en la ciudad, aunque la postura del gobierno está a favor del CTL existe resistencia a adoptarlo. El tipo de educación tradicional en China se basa en la memorización, imitación y fragmentos de lecturas en libros de texto. El protagonista en el aula es el profesor, quien explica la gramática y hace referencia constantemente a la lengua materna.

Las razones por las que hay rechazo al EC son que es incompatible con la cultura educativa china tradicional, y otros la perciben como una metodología exclusiva de las segundas lenguas, pero no tan adecuada para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Basándose en Pennycook (1994, 1998); (Phillipson 1992); Holliday (1994) afirma que algunos profesores perciben al CLT como un signo de post-colonialismo oriental e imperialismo lingüístico. Finalmente, otros argumentan que hablar sobre métodos de enseñanza es irrelevante porque en la actualidad se ha entrado en la era post- métodos.

La propuesta del autor es que los profesores enseñen de acuerdo a su contexto y que pongan en práctica el auto-estudio como una forma de desarrollo profesional reflexivo que puede darles luz al resolver sus problemas tomando en cuenta sus experiencias concretas. La implementación del EC y problemas derivados a partir de él no es exclusivo de los países asiáticos o de la lengua inglesa. Castro (2006), de la Universidad de Córdoba, en su artículo titulado “Apariencias y realidades en la aplicación de L’approche communicative”, trata el tema de la implementación de la enseñanza del enfoque comunicativo para la lengua francesa en las escuelas secundarias en España.

Después de realizar observaciones en 25 escuelas secundarias, reporta que a pesar de que los programas están basados en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” y que se reporta como ejemplar la aceptación de la Enseñanza del Enfoque Comunicativo, la realidad que encontró es muy distinta. Existen confusiones conceptuales en las guías oficiales y en las metas de los libros de texto, así como una carencia de conocimiento general en los profesores relacionado con la enseñanza del francés como lengua extranjera. Desde su punto de vista, la razón por la que el EC no ha sido completamente integrado al aula es la ineficiencia de los profesores, quienes emplean métodos tradicionales.

Relacionado con la enseñanza del francés pero en el contexto de Kenia, Mudezi (2013) explica los retos para los profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje del francés. Debido a que la lengua oficial en este país es el inglés y el Kiswahili, y

además se hablan 42 lenguas locales, el francés en este país es una lengua extranjera. Dentro del currículo, es una asignatura electiva al igual que otras asignaturas que los estudiantes consideran más fáciles de aprender que el francés. Consecuentemente, los estudiantes tienden a elegir otras asignaturas.

A pesar que desde 1964 las escuelas que imparten el francés como asignatura obligatoria se han incrementado a 400 con un número de 30,000 estudiantes, al final sólo 3000 de ellos presentan el examen para obtener el certificado de secundaria en Kenia (KCSE).

Los métodos en la enseñanza de este idioma han ido cambiando desde un enfoque tradicional hasta el método actual que se basa en el enfoque comunicativo, el cual el autor

reporta que, aunque está oficialmente aceptado, poco se ha hecho para fomentar un ambiente de aprendizaje propicio.

Para solucionar el problema anterior, en 2008 el gobierno francés, a través de la oficina de cooperación en idiomas, estableció centros de recursos tecnológicos regionales en varias partes del país para responder a esa necesidad. Desafortunadamente, las autoridades educativas no contemplan horarios y transporte para asistir a ellos.

Los profesores están conscientes de la importancia del uso de la tecnología de información y comunicación (TICs) por ejemplo materiales de lectura, computadoras con conexión a internet y televisiones con acceso al canal francés TV 5. Algunos centros han sido equipados con pizarrones interactivos y la internet les facilita acceder a Facebook, Twitter o simplemente aprender a navegar. Sin embargo, los profesores se preocupan más por preparar a los estudiantes para el examen KCSE.

Como conclusión, el autor propone que los profesores aprendan a manipular las herramientas disponibles y a adaptarlas a los requerimientos de los estudiantes; que los profesores accedan a un mejor entrenamiento de acuerdo a los enfoques y métodos que usen y que los programas que los entrenan identifiquen las necesidades de los profesores y estudiantes, así como que sean evaluados. Por su parte, los profesores deben animar a los estudiantes para que perciban el estudio del francés como una herramienta y no sólo como una asignatura que tienen que aprobar.

Respecto a la implementación del EBT. Aja Dailey (2009) en su módulo titulado “Implementing Task-Based Language Teaching in Korean Classrooms” en la universidad de Birmingham discute los problemas con los que se han encontrado en el intento por implementarlo en este país, y concluye que el EBT no necesariamente puede ayudar a los estudiantes a volverse comunicadores eficientes debido a una serie de problemas con que cuentan en ese país. Los problemas que menciona están relacionados con la cultura del país mismo, la tradición de aplicar exámenes objetivos para la entrada a la universidad y las características de los profesores coreanos.

En cuanto al primer punto, existe un conflicto entre lo que pretende el gobierno en cuanto al aprendizaje del idioma inglés y la influencia del confucianismo en su aprendizaje. Por una parte, el gobierno pretende fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa para que sus habitantes puedan tener presencia política y económica en el mundo (Jeon y Hahn, 2006:138 citado en Dailey, 2009). Por otra parte, los estudiantes temen cometer errores y ser criticados por sus compañeros pues su religión los forma como individuos sumisos. Por lo tanto, los profesores y su sociedad piensan que la metodología del EBT proviene del mundo occidental y choca con su cultura oriental (Ellis, 2003 según citado por Dailey, 2009).

Otro problema que Dailey menciona es que dado que la posibilidad de ingresar a la universidad se basa en aprobar el examen de admisión, la sociedad espera de los profesores que preparen a los jóvenes para dicho examen, el cual se basa en las habilidades receptivas y no en las productivas. Por consiguiente, aquellos profesores que enseñan a través del EBT, son vistos como incompetentes por la sociedad sin importar lo que el gobierno espere de ellos.

Jeon y Hahn (2006), citados por Dailey (2009), en una investigación con 111 profesores a nivel pbachillerato encontraron que los profesores sufren de incertidumbre debido a que desconocen el método de enseñanza, y muestran carencias en la habilidad oral. En este mismo sentido, Li (1998), citada por Dailey (2009), en su investigación con 18 profesores del Sur de Corea, encontró que los profesores se muestran satisfechos con sus conocimientos de gramática, comprensión de lectura y escritura; pero en las habilidades de comprensión auditiva y producción oral se sienten inseguros. Los autores argumentan que si los profesores no se sienten seguros sobre su dominio del idioma, algo similar ocurrirá con los estudiantes.

Los profesores no se comunican en inglés con sus estudiantes fuera del aula, muchas veces debido a su bajo dominio de la lengua. Por lo tanto, los estudiantes se comunican en su lengua materna para resolver la tarea. Aquellos estudiantes más aventajados completan la tarea sin tomar en cuenta a los compañeros menos aventajados y se aburren, o distraen a otros colegas (Careless, 2002 citado por Dailey, 2009).

Meng y Cheng (2010) exploran las percepciones de los estudiantes sobre temas relacionados con EBT en China. Como en los casos anteriores, advierten que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en este país es muy tradicional, incluso a nivel preparatoria o superior, probablemente debido a la necesidad de aprobar el examen nacional para ingresar a la educación superior.

Los sujetos de la investigación fueron 96 estudiantes de ingeniería en la universidad de China durante un curso de 16 semanas basado en EBT. El propósito de la investigación era determinar qué tipo de tareas eran sus favoritas, su percepción sobre su ejecución en las tareas y su opinión sobre el papel del profesor en el aula. Buscaron también la correlación entre los resultados del examen nacional banda 4 y la ejecución de los estudiantes en el aula. El instrumento que se utilizó fue una encuesta con 10 preguntas de opción múltiple. La información se procesó con SPSS.

Los estudiantes reportaron que prefieren los cursos prácticos en donde se trabaje en grupos de tal manera que puedan colaborar entre sí. Además manifestaron que prefieren el tipo de tareas de doble dirección (*two-way task*), en las que existe más de una solución aceptable y en las que existen más oportunidades de comunicación. Su percepción sobre el profesor es que funja como guía, facilitador y retro alimentador antes, durante y después de la tarea. El 79% de los estudiantes evaluó la forma de trabajo en clases como positiva y a un 9% le preocupaba más su preparación para el examen banda 4. Respecto a cómo evaluaban su ejecución en clases, los que más participaban se evaluaron más alto y quienes habían obtenido mejores resultados en el examen banda 4, estaban más dispuestos a participar.

En conclusión, el recorrido por investigaciones de países como China, Taiwán, Corea, España, Turquía y Kenia permite afirmar que tanto el enfoque basado en el aprendizaje como el Comunicativo, con todas sus variaciones, son conocidos y se emplean en la actualidad para la enseñanza de las lenguas inglés y francés. No obstante, su puesta en práctica se ha visto afectada por una serie de problemas externos.

Los que se encontraron fueron: un vacío entre las políticas nacionales y lo que se hace en la práctica docente; mismo que se refleja en el tipo de exámenes nacionales de

lengua aplicados para el acceso a la universidad que contrastan con los principios tanto del constructivismo como del enfoque comunicativo.

Además de lo anterior, existe la necesidad de profesores con un mejor dominio metodológico y del idioma, así como con un mayor conocimiento de la cultura de la lengua meta y que sean reflexivos sobre su práctica, debido a que el papel del profesor como mediador es determinante para la calidad del aprendizaje. Otro tipo de problemas, especialmente en los países asiáticos, es el rechazo a este tipo de enseñanza debido a su formación, desde su cultura, o a la percepción de una imposición proveniente de otra cultura.

Pese a todo, en los experimentos de las investigaciones descritas anteriormente señalan que siempre que los profesores se preparen y estén dispuestos a poner en práctica, ya sean los principios constructivistas y/o comunicativos, se generan cambios positivos en el aprendizaje.

El propósito de este capítulo fue proporcionar un panorama general sobre el enfoque pedagógico del constructivismo y los enfoques de enseñanza empleados en las academias de Inglés y Francés. Todo esto con la finalidad de proporcionar un panorama teórico y metodológico sobre ellos que permita comprender y discutir los resultados del estudio.

Por su parte, la revisión de la situación de enseñanza en varios países sobre estos enfoques, permitió mostrar cómo su aplicación no es la misma en diferentes contextos del mundo. La puesta en práctica de enfoques de enseñanza no solo depende de factores teóricos y metodológicos, sino también de factores económicos, políticos, culturales y sociales variados en cada uno de ellos, por lo que es preciso tomarlos en cuenta cuando se selecciona un enfoque de enseñanza. Adicionalmente, se tuvo la oportunidad de observar las investigaciones y sus procedimientos en esos países, lo cual

De Dios, La Enseñanza de Lenguas en la UACM...

sirve como referencia a los profesores de la UACM en caso de que deseen replicar alguna de las investigaciones.

Finalmente, se introdujeron algunas ideas sobre la importancia de la investigación a través de las creencias con la finalidad de resaltar su importancia dentro de este trabajo y, por otra parte, crear conciencia en los profesores sobre el papel de ellas y la necesidad de investigar para convertirse en profesores reflexivos.

## **CAPÍTULO 2. Metodología**

La finalidad del presente capítulo es, por una parte, informar al lector sobre la metodología de nuestra investigación, en caso de que se desee hacer una réplica de la misma y, segundo, ubicar al lector sobre la situación en que ésta se presentó para que se tenga una opinión informada (Mackey y Gass, 2005). Como primer punto, se presentará el diseño de la investigación, posteriormente la población y la muestra, en tercer lugar se explicará el instrumento empleado y, finalmente, el análisis de datos.

### **2.1 Diseño de la investigación**

El objetivo de esta investigación es explorar las creencias y conocimientos de los profesores de las academias de Inglés y Francés de la UACM sobre el enfoque constructivista y el enfoque comunicativo. Por lo tanto, se llevó a cabo un estudio exploratorio de corte cuantitativo. Se emplea un estudio exploratorio cuando se busca examinar un tema poco abordado y contribuye a familiarizarse con el mismo (Muñoz, 2011). En el caso de la presente investigación, en aquel momento la Universidad Autónoma de la Ciudad de México tenía 5 años de haberse fundado y no se había realizado algún estudio de esta índole en las academias de Inglés y Francés.

Además de exploratorio, puede considerarse también un estudio co-rrelacional, pues se buscó el grado de correlación o asociación entre algunas de las respuestas del cuestionario de los estudiantes y el cuestionario de los profesores para identificar el comportamiento de las variables vinculadas directamente con el conocimiento de los profesores respecto al enfoque constructivista y el comunicativo a través del procesamiento estadístico de Chi cuadrado ( $X^2$ ).

Las preguntas de investigación son:

¿Cuáles son las creencias de los profesores de las academias de Inglés y Francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

¿Cuáles son los conocimientos de los profesores de las academias de Inglés y Francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

El objetivo de la investigación fue explorar qué creencias y conocimientos tienen los profesores de las academias de Inglés y Francés de la UACM sobre el enfoque constructivista y el enfoque comunicativo.

Esta investigación es relevante para los profesores de la UACM por distintas razones. Una de ellas es investigar si el tipo de enseñanza de lenguas coincide con el enfoque basado en el aprendizaje. Otra de ellas es el hacer conscientes a los profesores que no siempre lo que se cree es lo que se hace en la práctica y, con ello, darles algunas pautas para que ellos mismos puedan investigar en el futuro aspectos abordados en este estudio sobre su práctica, para generar una mejor enseñanza y, por ende, aprendizaje no sólo de conocimientos, sino de habilidades y actitudes para que se desarrollen integralmente.

Aunado a lo anterior, el hecho de conocer sobre la situación de enseñanza y aprendizaje en otros países les permite comprender que los factores que contribuyen o intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en otros países son similares a los nuestros. Este hecho contribuirá a vislumbrar, como ha sucedido en otros países, que más allá de un método o enfoque, es necesario hacer una reflexión profunda y promover un tipo de enseñanza de acuerdo a su contexto.

## **2.2 Población y muestra**

En esta sección se describirá la población que se formó de profesores y alumnos de la UACM, así como el tamaño de la muestra.

### **2.2.1 Los profesores**

El total de profesores que respondieron el cuestionario fueron 21 (que en su momento fue el 100% de la planta docente de idiomas de la institución); 11 del sexo masculino y 10 de sexo femenino. La edad promedio de los profesores es de 42 años. Todos excepto tres de ellos son mexicanos. De los extranjeros, dos son nativo-hablantes de inglés, de Estados Unidos y la otra es italiana, aunque imparte inglés.

El perfil de los profesores en general está relacionado con la enseñanza de las lenguas inglesa y francesa, pues su formación académica ha sido como profesores de lenguas (10 en el CELE, 2 en el Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, 3 cuentan con la certificación del COTE y 1 con el DELTA). Otros de ellos estudiaron licenciaturas como Letras Inglesas (4), Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (2), Filosofía y Letras (7), Licenciatura en la Enseñanza del Francés (1), Lenguas Modernas (2) y uno en la Universidad de Westminster, en Londres (sin mencionar qué licenciatura).

Además de su formación en enseñanza de lenguas, se encontró también que algunos profesores habían estudiado licenciaturas distintas a la enseñanza de lenguas como lo son 1neurolingüística, 1 fotografía, 1 historia del Arte, 1 licenciado en computación, 1 en psicología, 1 biología, 1 sociología, 1 en historia y un pasante en historia del Arte.

En cuanto al lugar en el que estudiaron el idioma que imparten, el 43% lo hizo en una escuela de idiomas, el 19% en el extranjero, mientras que un 38% ha hecho estancias en países en los que se habla la lengua meta.

Los profesores cuentan con una amplia experiencia como docentes, pues el 95% de ellos ha sido profesor por más de 7 años y un 5% de 4-7 años. Evidentemente, estos porcentajes se reflejan en el tiempo de hablar la lengua meta, pues un 86% reporta haberla hablado por más de 13 años, mientras que un 1% dice hacerlo por más de 12 años.

La mayoría de estos profesores ha trabajado a nivel superior (95%) y preparatoria (62%). Solo un 48% lo ha hecho en educación secundaria y un 14% a nivel primaria. Es decir, que la mayoría de estos profesores tienen experiencia trabajando con adultos.

Los niveles de las lenguas en los que mayormente han trabajado son intermedio 90% y con porcentajes muy cercanos el nivel de principiante 86% y avanzado 86%. Lo que se infiere es que, en términos generales, la mayoría de los profesores ha impartido cursos en todos los niveles de las lenguas.

Además de la enseñanza del inglés o francés, un 67% de los profesores ha impartido cursos de inglés para propósitos específicos en los niveles principiantes e intermedio, mientras que un 62% también lo ha hecho en el nivel avanzado. En lo que se refiere a la enseñanza de comprensión de textos, un 62% ha impartido este tipo de cursos a nivel principiante e intermedio y sólo un 43% a nivel avanzado.

En cuanto a cómo consideran su nivel de inglés o francés, el 5% consideró que no era como de nativo-hablante, el 62% que era de semi-nativo hablantes y un 29% que

era de nativo-hablante. Lo que implica que se sienten competentes en su nivel de dominio del idioma.

Todos los profesores afirman conocer el paradigma de aprendizaje de la institución, principalmente a través de la capacitación cuando ingresan a la universidad (95%); a través de la Ley de la UACM (67%); 62% a través de conferencias impartidas en la institución. Un 48% menciona que se ha capacitado a través del programa de Galatea, que consiste en reuniones periódicas en las que se discuten textos para sensibilizar a los profesores sobre el enfoque de aprendizaje. Un 38% menciona que se ha informado sobre el paradigma a través de la investigación propia, un 19% a través de los talleres ofrecidos por la institución. Otras formas de aprendizaje sobre el paradigma mencionado fue a través de ser enlaces, el compartir información con otros colegios, la lectura de los documentos fundacionales de la institución y diplomados (19%).

En suma, los profesores cuentan con una preparación enfocada en la enseñanza de idiomas, la cual han puesto en práctica por 10 años en promedio y principalmente a nivel universitario en diferentes niveles. Desde lo que reportan, son competentes en el dominio del idioma. Aunado a esto, han tomado ventaja de los diferentes medios que ofrece la institución para capacitarlos sobre el paradigma de aprendizaje ofrecido por la UACM.

### **2.2.2 Los estudiantes**

Todos los estudiantes que participaron en la muestra fueron mexicanos y su lengua materna es el español; además de ser originarios del Distrito Federal. Las licenciaturas que estudiaban pertenecían a los tres colegios de la UACM: Ciencia y Tecnología,

Ciencias y Humanidades y Humanidades y Ciencias Sociales. Las asignaturas de inglés o francés forman parte de su plan de estudios y deben tomar tres cursos de lenguas.

### **2.2.3 Muestra**

Se aplicó el cuestionario y el auto reporte al 100% de los maestros de las academias de Inglés y Francés de la UACM en los cuatro planteles en el periodo 2006-1. Los planteles son: Casa Libertad, San Lorenzo Tezonco, del Valle y Centro Histórico. Los profesores de inglés son 17 (7mujeres y 10 hombres), mientras que los profesores de francés son 4 (tres mujeres y un hombre), lo que suma un total de 21 profesores.

Este estudio es de tipo exploratorio y el foco de atención se encuentra en los profesores. Las respuestas de los estudiantes sirvieron para determinar por separado si las respuestas de los profesores se complementaban con las de ellos. El tipo de muestreo que se efectuó fue el denominado por conveniencia o por oportunidad. Dörnyei (2007) menciona que este tipo de muestreo es común dentro del muestreo no probabilístico en la investigación cuantitativa y cualitativa debido a que el muestreo probabilístico es complejo y costoso. Aunado a lo anterior, se emplea en poblaciones cautivas que cuentan con características clave que se relacionan con el propósito de la investigación, como en el caso de estudiantes en una institución. Cabe aclarar que el grado de generalización de este tipo de muestreo es muy bajo.

El total de estudiantes de Inglés y Francés es de 835. Se tomó como criterio aleatorio los turnos debido a que los estudiantes de ambos turnos tienen características diferentes, como que los de los turnos vespertinos generalmente trabajan por la mañana y son mayores de edad que los de los turnos matutinos. Por otra parte, como

consecuencia del currículo flexible existente en la UACM, el número de alumnos en cada grupo varía.

Los cuestionarios fueron aplicados en los planteles Casa Libertad, del Valle y Centro Histórico, tanto en un grupo matutino como un vespertino de inglés y francés. Tomando en cuenta que el plantel de San Lorenzo Tezonco es el más poblado de todos, se aplicaron los cuestionarios a dos grupos matutinos y dos vespertinos. El número de estudiantes interrogados resultante fue de 183, que equivale al 22% de la población. Los cuestionarios de profesores y estudiantes fueron aplicados en dos días hábiles en cada plantel. La tabla a continuación describe el número de alumnos por plantel, y el de cuestionarios aplicados, así como el tamaño de la muestra.

**Tabla 2.1 Total de alumnos de idiomas en listas oficiales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y número de cuestionarios aplicados por cada plantel.**

Plantel	No. alumnos inglés	No. de alumnos francés	Total	Cuestionarios aplicados por plantel	Porcentaje total
Centro histórico	51	47	98	38	
Colonia del Valle	9	---	9	3	
Iztapalapa	182	25	207	34	
San Lorenzo Tezonco	487	34	521	109	
		<b>TOTAL</b>	<b>835</b>	<b>183</b>	<b>22%</b>

La tabla a continuación indica en forma más detallada el número de cuestionarios aplicados en cada turno en los diferentes planteles. Cabe mencionar que en el plantel del Valle la población era muy pequeña y además no existían grupos de lengua francesa. Debido a que ésta última se había introducido recientemente en la institución, la

población era menor a la de inglés y dependía de la demanda de los estudiantes. Por lo tanto, en el caso de San Lorenzo Tezonco no había grupos de francés en el turno vespertino en ese periodo.

**Figura 2.2 Total de cuestionarios aplicados en cada plantel**

Plantel	Inglés matutino	Inglés vespertino	Francés matutino	Francés vespertino	Total
Del Valle	1	2	--	--	3
Centro Histórico	10	8	14	6	38
Iztapalapa	13	15	4	2	34
San Lorenzo Tezonco	31	28	7	8	74
	17	12	5	--	34

### 2.3 Instrumento de investigación

La finalidad principal del instrumento era buscar información sobre la mediación desde el enfoque constructivista y la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, para diseñar el instrumento se retomaron algunas ideas sobre la mediación desde la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein (1994), aspectos sobre ámbitos de aprendizaje en la UACM y algunos elementos del manejo de la clase desde el enfoque comunicativo (*classroom management*). Es preciso mencionar que todos los ítems fueron redactados por la autora de esta investigación junto con su asesor.

Se diseñaron dos cuestionarios, uno de profesores y otro de alumnos y su finalidad era determinar por separado las creencias y las prácticas de los profesores y de los estudiantes para poder identificar si ellas se complementaban entre sí. Ambos se basaron en la escala de Likert. Se seleccionó este tipo de escala porque las creencias

han sido tradicionalmente estudiadas a través de este tipo de cuestionario. Además según Brown y Rodgers (2002) la escala de Likert es útil para obtener los puntos de vista, juicios u opiniones sobre cualquier aspecto del aprendizaje de la lengua. Pajares (1992) menciona también que su función es detectar inconsistencias y áreas que ameritan atención. Por lo anterior, y dado que este estudio es exploratorio por lo que el propósito más que nada era detectar inconsistencias para que los propios profesores las analizaran, buscaran alternativas de solución y/o investigaran con mayor profundidad elementos encontrados, solamente se empleó este instrumento en la investigación.

No obstante, cabe aclarar que los inventarios de actitudes proporcionan información limitada con la cual hacer inferencias, y no pueden abarcar la variedad de contextos bajo los cuales las creencias se convierten en actitudes o valores que dan fruto a la intención y conducta. Los ítems individuales recaen en el pensamiento de “depende” y por ello proporcionan inferencias de conducta limitadas. Para el futuro, en caso de alguna posible réplica a esta investigación, es recomendable complementar este instrumentos con otros instrumentos como observaciones de clase, entrevistas abiertas, estudios de caso e historias orales, biografías y narrativas que permiten triangular la información y obtener resultados más precisos.

### **2.3.1 Mediación**

La redacción de los enunciados del cuestionario sobre mediación se basó en parte en el cuestionario diseñado por Williams y Burden (1997) sobre la teoría de la mediación de Feuerstein en cuanto a: enseñar a aprender (estrategias de aprendizaje); fomentar la seguridad en el aprendizaje; enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre su ejecución; enseñar a analizar la trascendencia de los temas a futuro; propiciar buenas relaciones

intergrupales; la afectividad en el aprendizaje y ayudar a los estudiantes a imponerse retos a futuro.

### **2.3.2 Constructivismo en la UACM**

Los ítems que se incluyeron respecto a este tema se relacionan con opiniones frecuentemente manifestadas por los profesores respecto a los ámbitos de docencia y aprendizaje en la UACM, que son importantes para llevar a cabo la tarea de mediación como lo son: la asesoría, la tutoría, la evaluación formativa, las creencias de los profesores sobre la certificación, la investigación y el trabajo colegiado. Otros temas relacionados con sus creencias fueron la consideración de las experiencias previas de los alumnos y los antecedentes socio-culturales deficientes de los estudiantes.

### **2.3.3 El enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas**

El resto de los enunciados en los cuestionarios buscaba identificar aspectos clave sobre el EC y el enfoque basado en tareas EBT, principalmente en sus prácticas en el aula, como lo son el proporcionar instrucciones claras, la detección de las diferencias individuales, la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua, el grado de participación del profesor en el aula, el agrupamiento de las sillas, el uso de material auténtico y el uso del libro de texto. Se incluyeron algunos ítems para detectar sobre sus conocimientos en cuanto a la integración de la gramática, la definición de tareas y la importancia de la competencia lingüística en el CLT y TBLT.

### **2.3.4 Estructura de los cuestionarios**

En los siguientes dos sub-apartados se explica primero la estructura del cuestionario de los profesores y posteriormente el de los alumnos<sup>2</sup>.

#### **2.3.4.1 Cuestionario de profesores**

El cuestionario de profesores consta de 40 enunciados, de los cuales los enunciados 1 a 24 buscan identificar el grado de opinión (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) sobre el constructivismo y los enfoques de enseñanza que reflejan sus actitudes. En los enunciados 25 a 40 los profesores deben expresar la frecuencia con la que se presentan las características constructivistas y comunicativas para detectar sus prácticas y por ende sus conocimientos. El tipo de escala se basa en frecuencias (siempre, muchas veces, rara vez y nunca). La última sección recaba información sobre su perfil.

#### **2.3.4.2 Cuestionario de estudiantes**

El cuestionario de los estudiantes, igual que el cuestionario de los profesores, se divide en dos partes. En la primera parte se solicita a los alumnos reporten la frecuencia con la que se presentan temas relacionados con el enfoque comunicativo (instrucciones, enseñanza de habilidades, tipo de material empleado, organización de las sillas y su participación en clases) y el constructivista (asistencia a asesorías y evaluación del desempeño en grupo). Estos enunciados se presentan desde el enunciado 1 hasta el 14.

---

<sup>2</sup> Para revisar más detenidamente los cuestionarios ver apéndices A y B.

En la segunda parte del cuestionario del enunciado 15 al 25 se exploran las creencias de los alumnos con respecto a la enseñanza. Los temas que se abordan están relacionados con otros aspectos de la mediación (fomentar la capacidad de aprender, análisis de la trascendencia de temas, evaluación del trabajo individual, relación con el profesor, el enfoque comunicativo (enseñanza de estrategias y aplicación del análisis de necesidades) y el constructivismo en la UACM.

#### **2.4 Análisis de datos**

La escala de Likert permite la sistematización de la información obtenida por medio de la estadística descriptiva y también la inferencial (Levon, 2010), por lo que algunos ítems fueron procesados de manera descriptiva y otros a través de estadística inferencial ( $\chi^2$ ). El propósito de la segunda forma de procesamiento fue buscar el grado de correlación entre algunas de las respuestas en el cuestionario de alumnos y el de profesores a través de  $\chi^2$  para compararlas en cuanto a las creencias y conocimientos de los profesores. Por ende, los resultados emanados del procesamiento descriptivo indicaron tendencias en los comportamientos. Mientras que los datos procesados a través de  $\chi^2$  pueden ser un poco más generalizables.

Para ejecutar el análisis de los datos se vaciaron los datos en el programa Excel. Por cada una de las preguntas se asignó un número a cada uno de los participantes y en diferentes columnas a cada una de las categorías. Posteriormente se obtuvo la frecuencia y porcentaje de las respuestas.

La información tuvo que ser analizada de diferentes formas debido a las razones explicadas a continuación y presentada en las figuras 1 – 10.

En la primera parte se presentan 17 ítems de profesores y alumnos que fueron procesados a través de Chi cuadrada ( $X^2$ ) pues existía coincidencia entre cada enunciado y su escala correspondiente entre ambos tipos de cuestionarios<sup>3</sup>.

El siguiente caso es el de las parejas de enunciados en los que las escalas entre los profesores y los alumnos eran distintas. Fueron 4 los ítems de este tipo que, aunque metodológicamente no es recomendable procesarlas cuando contienen diferentes tipos de escalas, fueron procesados a través de  $X^2$  tomando en cuenta que se buscaban las tendencias hacia los enfoques constructivistas o comunicativos<sup>4</sup>.

Finalmente, se solicitó información solamente de los profesores en algunos temas de los ítems en el cuestionario de profesores (16 ítems)<sup>5</sup>. Consecuentemente, estos ítems tuvieron que ser procesados sólo a través de frecuencias y porcentajes.

En este capítulo se proporcionó información sobre el diseño de investigación, la población y muestra, la organización del instrumento empleado y cómo se analizarán los datos. En el siguiente capítulo se analizarán y discutirán los resultados.

---

<sup>3</sup> Ver anexos figuras 1-3.

<sup>4</sup> Ver anexos figuras 3 y 4.

<sup>5</sup> Ver anexos figura 5

### **CAPÍTULO 3. Análisis y discusión de resultados**

El análisis de la investigación se hizo con base en los resultados del análisis estadístico de cada enunciado de los cuestionarios de profesores y alumnos, y se presenta a través de tablas y gráficos. Con la finalidad de verificar las similitudes y diferencias entre las respuestas de ambas poblaciones, se llevó a cabo un análisis de  $X^2$  en la mayoría del cuestionario, a excepción de los ítems que iban dirigidos a una de las partes de la población. En este caso, sólo se presentan las frecuencias y los porcentajes sin el análisis de  $X^2$ . Las diferencias en las respuestas fueron significativas cuando la probabilidad obtenida a través de  $X^2$  fue igual o menor a .05.

En la primera parte del capítulo se presentan los ítems analizados a través de  $X^2$ . Posteriormente se presentan los ítems referentes a temas contestados sólo por profesores y finalmente las respuestas individuales de los alumnos. En las tres secciones se dividieron los temas de acuerdo a las tres categorías: mediación, constructivismo en la UACM y Enfoque Comunicativo.

#### **3.1 Items analizados a través de $X^2$**

La información encontrada en la siguiente sección pudo ser validada dado que fue posible analizarla estadísticamente a través de  $X^2$  en las tres categorías mencionadas anteriormente.

##### **3.1.1 Mediación**

Se entiende por mediación la ayuda significativa proporcionada por un adulto experimentado que organiza los estímulos más apropiados para el estudiante para su experiencia de aprendizaje. También interviene en la modelación de los intentos tempranos de respuesta a los estímulos, dirigiéndolos, y animándoles a buscar la

respuesta correcta, además de explicarles por qué una respuesta es más apropiada que otra. Por ende, el desarrollo cognitivo, social y emocional es visto como unido intrincadamente.

**Tabla 3.1. Items sometidos a Procesamiento X2. Mediación**

<i>Tema</i>	<i>Profesores</i>		<i>Alumnos</i>		<i>X2</i>
	Tendencia Positiva %	Tendencia Negativa %	Tendencia Positiva %	Tendencia Negativa %	
<b>Enseñar a aprender</b>	81%	19%	97%	3%	9.522
<b>Fomentar seguridad en el aprendizaje.</b>	100%	0%	96%	4%	1.977
<b>Análisis de trascendencia de temas</b>	95%	5%	83%	14%	1.442
<b>Propiciar relaciones cordiales</b>	100%	0%	96%	1%	0.119

Esta tabla presenta los resultados de los ítems procesados a través de X2 relacionados con aspectos de la mediación que serán analizados uno por uno a continuación.

### 3.1.1.1 Enseñar a Aprender

No se encontraron diferencias estadísticas en cuanto a los planteamientos sobre enseñar a aprender entre los profesores y alumnos ( $\chi^2(2) = 9.522, p < 0.05$ ). Por lo tanto sólo se puede concluir que las creencias de los profesores y alumnos tienden a coincidir con el enfoque constructivista pues los profesores consideran el enseñar a aprender como su responsabilidad (87%) y los estudiantes constatan esta práctica (97%).

### 3.1.1.2 Fomentar la seguridad en el aprendizaje

No se encontraron diferencias estadísticas significativas en los resultados entre

profesores y alumnos ( $\chi^2(2)= 1.977, p < 0.05$ ). El resultados evidencia una tendencia hacia el constructivismo en este tema pues el 100% de los profesores considera que su labor es hacer sentir a los estudiantes seguros de que pueden aprender, y los estudiantes, por su parte, confirman que han aprendido en su clase de lenguas, que tienen capacidad para aprender una lengua extranjera (96%).

### **3.1.1.3 Trascendencia de los temas a futuro**

No se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los profesores y alumnos sobre este tema ( $\chi^2(2)= 1.442, p < 0.05$ ). Un porcentaje alto de los profesores reporta siempre y muchas veces analizar la trascendencia a futuro de los temas o actividades abordados en la clase (95%), y los alumnos lo confirman (83%).

### **3.1.1.4 Relación profesor-alumno cordial**

No se observó diferencias estadísticas significativas ( $\chi^2(2)= 0.119, p < 0.05$ ). Se encontró una tendencia al enfoque constructivista pues los profesores reportan tener un tipo de relación cordial con los estudiantes (100%) y la creencia de los estudiantes (96%) es semejante a la de ellos.

En general se encontró sólo una tendencia al constructivismo en temas relacionados con las relaciones interpersonales profesor alumnos para ayudarlo a aprender. Es necesario recabar mayor información a través de otro instrumento en el futuro.

## **3.1.2 Constructivismo en la UACM**

La actitud ante el error, la asesoría, la tutoría y la evaluación son temas fundamentales para la construcción del conocimiento en la UACM. Los temas a continuación,

presentados en la tabla 3.2, se basan en comentarios efectuados por los profesores respecto a estos temas de trascendencia dentro de la UACM.

**Tabla 3.2. Items sometidos a Procesamiento con X<sup>2</sup>. Constructivismo en la UACM.**

<i>Tema</i>	<i>Profesores</i>		<i>Alumnos</i>		<i>X<sup>2</sup></i>
	Tendencia Positiva %	Tendencia Negativa %	Tendencia Positiva %	Tendencia Negativa %	
<b>Actitud ante el error</b>	100%	0%	96%	4%	0.983
<b>Tutorías</b>	29%	66%	84%	12%	39.324
<b>Importancia de las asesorías</b>	29%	67%	11%	87%	24.367
<b>Asesorías para sustituir clases</b>	43%	57%	87%	12%	28.552
<b>Evaluación formativa</b>	35%	65%	92%	8%	49.520
<b>Reflexión sobre ejecución grupal</b>	95%	5%	82%	18%	2.413
<b>Detección de Diferencias Individuales</b>	96%	14%	80%	15%	0.045

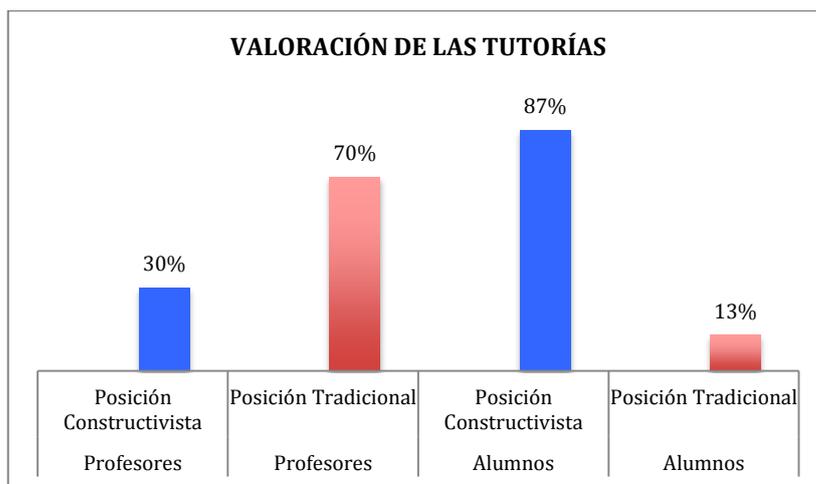
**Se observan diferencias significativas en cuanto a los temas sobre las tutorías, la importancia de las asesorías, las asesorías para sustituir clases y la evaluación formativa. Los otros temas mostraron sólo tendencias. A continuación serán analizados cada uno de los resultados.**

### **3.1.2.1 Actitud ante el error**

No se encontraron diferencias estadísticas significativas en las respuestas de los profesores y los alumnos ( $X^2(2) = 0.119, p < 0.05$ ). Tanto los profesores (100%), como los estudiantes (94%) podrían concebir a los errores que surgen en la clase como oportunidades para precisar y afinar la lengua. Lo que implica que ambos comparten una tendencia al constructivismo y al enfoque comunicativo en este aspecto.

### 3.1.2.2 Tutorías

Se encontraron diferencias estadísticas significativas sobre la percepción de los profesores y los alumnos respecto a las tutorías ( $X^2(2)= 39.324, p < 0.05$ ). Los profesores consideran que los alumnos no valoran las tutorías; lo que indica una creencia de tipo tradicional o un conocimiento objetivo sobre este tema. De manera opuesta, los estudiantes creen que entienden para qué sirven las tutorías, lo que no implica que no las valoren. Por lo tanto, es posible que su inasistencia a las tutorías no se deba a que no las valoren, sino a otras razones como no sentir confianza con su tutor, no concordar en horarios para asistir, o carecer del hábito de solicitar apoyo. Ver figura 3.1 a continuación.

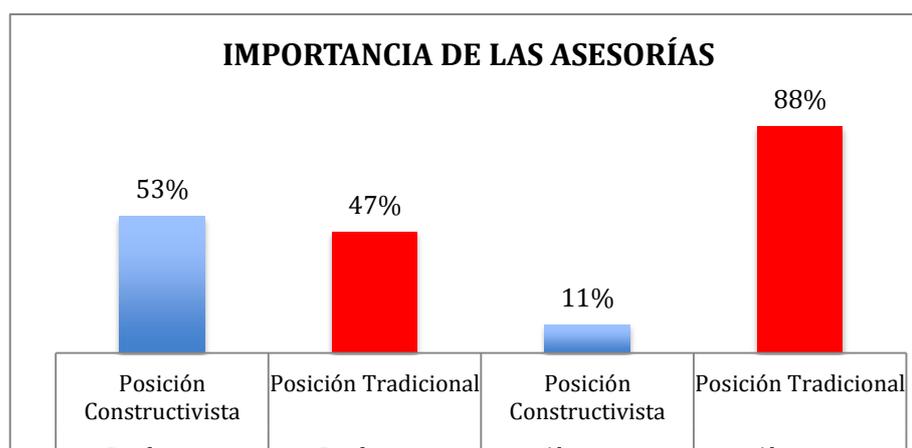


**Figura 3.1** Porcentaje de la valoración sobre las tutorías de los estudiantes y los profesores. ( $X^2(2)= 39.324, p < 0.05$ ).

### 3.1.2.3 Importancia de las asesorías

Se encontraron diferencias entre las respuestas de los profesores y las de los alumnos respecto a la importancia que los segundos le dan a las asesorías ( $X^2(2)= 24.367, p <$

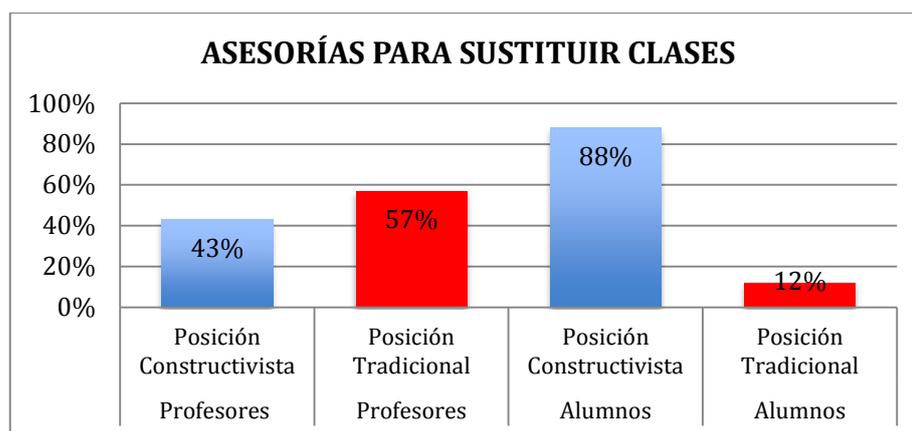
0.05). Los estudiantes recayeron en una tendencia tradicional al reportar que no asisten a asesorías para aclarar dudas de la clase (87%) con un porcentaje mayor al de los profesores (67%), quienes creen que los estudiantes le dan poca importancia a las asesorías.



**Figura 3.2. Porcentaje sobre la importancia atribuida a las creencias sobre asesorías por los estudiantes y los profesores ( $X^2(2)= 24.367, p < 0.05$ ).**

#### 3.1.2.4 Asesorías para sustituir clases

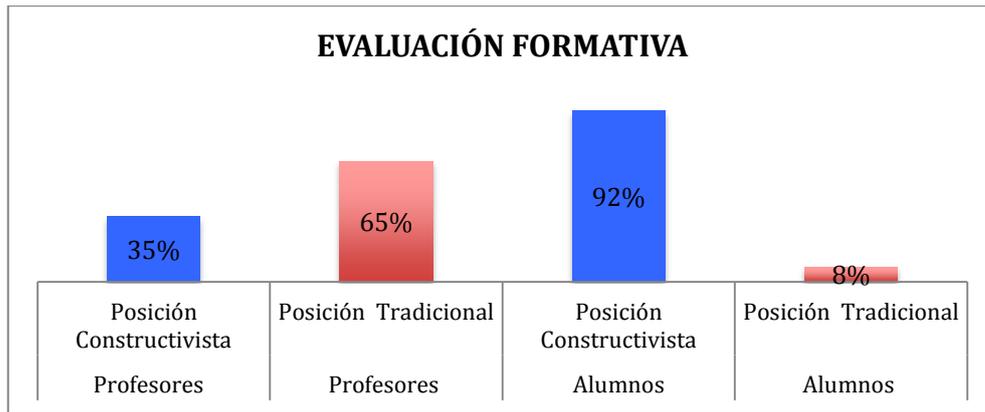
Se encontraron diferencias estadísticas significativas respecto a los enunciados sobre la asistencia a asesorías para reponer clases ( $X^2(2)= 28.552, p < 0.05$ ). Los alumnos recayeron en una proporción mayor (88%) que los profesores (57%), al afirmar que no asisten a asesorías para sustituir clases, hecho que los profesores confirman.



**Figura 3.3. Porcentaje sobre las creencias de los profesores y alumnos en cuanto a la asistencia a asesorías para substituir clases ( $X^2(2)= 28.552, p < 0.05$ ).**

### 3.1.2.5 Evaluación formativa

Se encontraron diferencias estadísticas significativas respecto a los enunciados sobre la conciencia sobre la trascendencia de la evaluación formativa en los estudiantes ( $X^2(2)= 49.52025879, p < 0.05$ ). Los estudiantes recayeron en una proporción mayor (92%) al afirmar que han tomado decisiones para mejorar su aprendizaje debido a los resultados en las evaluaciones formativas; hecho que refuta la creencia de los profesores sobre la falta de conciencia de los estudiantes sobre la trascendencia de las mismas (65%).



**Figura 3.4. Porcentajes sobre las creencias de los profesores y alumnos sobre la trascendencia de las evaluaciones formativas ( $\chi^2(2)= 49.52025879, p < 0.05$ ).**

### 3.1.2.6 Evaluación de la ejecución grupal

No se pudo validar estadísticamente la evaluación sobre la ejecución grupal en el aula ( $\chi^2(2) 2.413690237, p < 0.05$ ). Los resultados porcentuales indican una tendencia hacia el constructivismo, debido a que un 95% de los profesores reporta que procuran que los estudiantes reflexionen sobre su ejecución grupal en las actividades de clase, y un 82% de los estudiantes lo corrobora.

### 3.1.2.7 Detección de diferencias individuales

No se detectaron diferencias estadísticas significativas sobre la identificación de las diferencias individuales al inicio del curso ( $\chi^2(2)= 0.0457, p < 0.05$ ). La tendencia indica una tendencia al constructivismo y al enfoque comunicativo, tanto entre los profesores (96%), como entre los alumnos (80%).

En conclusión, los datos obtenidos de las respuestas de los profesores y los estudiantes sobre el constructivismo en la UACM, señalan que existe una tendencia al constructivismo en sus creencias con respecto a la actitud ante el error, el reflexionar sobre la ejecución grupal y la detección de las diferencias individuales.

El hecho de que la institución pusiera especial interés en capacitar a los profesores sobre constructivismo y entre otros temas, los señalaba como aspectos a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede haber influido en este resultado. No obstante, cabe señalar que sólo se encontraron tendencias. Por lo tanto, sería necesario verificarlo a través de otro tipo de instrumento.

En contraste, las diferencias estadísticas significativas que pudieron ser correlacionadas, se encuentran en los temas sobre las creencias acerca de las tutorías, asesorías y sobre la evaluación formativa, acerca de las cuales se encontró que las creencias de los profesores son tradicionales y existe una profunda falta de comunicación entre profesores y alumnos; la cual es indispensable para el proceso de mediación.

### **3.1.3 Enfoque Comunicativo**

En este apartado se presentan variables relacionadas con la enseñanza de lenguas; específicamente con la dirección de la clase (instrucciones claras, participación oral de los profesores, la organización de las sillas y el tipo de material empleado) y la enseñanza de habilidades de la lengua. Estos datos se pueden observar detalladamente en la tabla 3.3 y la figura 3.5 a continuación.

**Tabla 3.3 Items Sometidos a Procesamiento con X<sup>2</sup>. Temas relacionados con el Enfoque Comunicativo de Enseñanza de lenguas.**

<i>Tema</i>	<i>Profesores</i>		<i>Alumnos</i>		<b>X<sup>2</sup></b>
	Tendencia Positiva %	Tendencia Negativa %	Tendencia Positiva %	Tendencia Negativa %	
Instrucciones Claras	100%	0%	87%	11%	2.71
Participación Oral del Profesor	4.75%	95%	69%	30%	33.409
Organización de las sillas	76%	24%	28%	71%	16.002
Enseñanza de gramática	90%	10%	88%	12%	0.088
Enseñanza de Comprensión Auditiva	100%	0%	89%	11%	2.686
Enseñanza de Comprensión de Lectura	90%	10%	82%	16%	0.716
Enseñanza de Producción Escrita	95%	5%	68%	32%	6.506
Enseñanza de la Producción Oral	95%	5%	79%	20%	3.029
Uso de material auténtico	90%	10%	60%	37%	6.775
Material Libro de Texto	52%	43%	28%	69%	5.599

**3.1.3.1 Instrucciones**

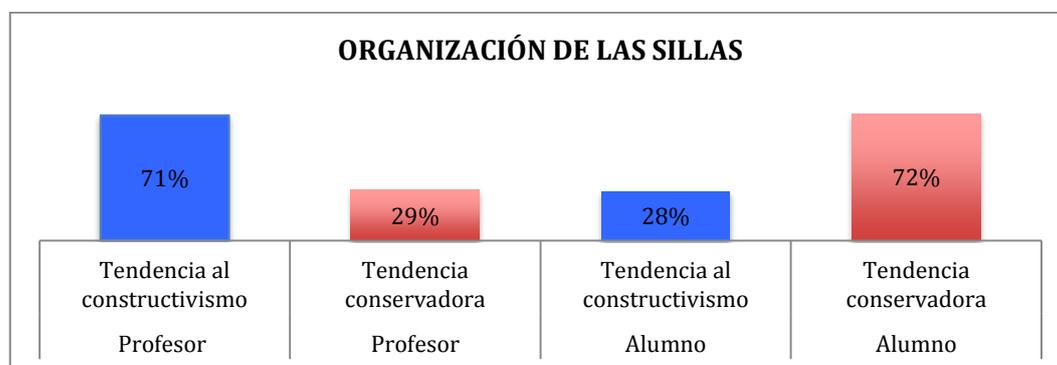
No se detectaron diferencias estadísticas significativas sobre el uso de instrucciones claras en el aula ( $X^2(2) = 2.719, p < 0.05$ ). Se presentó una tendencia porcentual positiva al enfoque comunicativo con una proporción mayor en los profesores (100%) que en los alumnos (87%). Este hecho indica que en las clases, los profesores podrían proporcionar instrucciones claras a los alumnos para evitar confusiones en las actividades a efectuar. No obstante, como se trata de una tendencia, el resultado tendría que ser verificado a través de otro instrumento.

### 3.1.3.2 Participación oral del profesor

No se detectaron diferencias estadísticas significativas sobre el grado de participación oral del profesor y los estudiantes en clases ( $X^2(2)= 33.409, p < 0.05$ ). Se encontró una tendencia porcentual hacia el constructivismo en los alumnos (69%), quienes afirma que participan mucho en clases. Por su parte, un alto porcentaje de profesores (95%) afirman que participan activamente en clases, hecho que podría obstaculizar la participación oral de los estudiantes.

### 3.1.3.3 Organización de las sillas

Se encontraron diferencias estadísticas significativas sobre la organización de las sillas en el aula ( $X^2(2)= 16.002, p < 0.05$ ). Los estudiantes se ubicaron en una posición hacia el enfoque tradicional en este aspecto (72%), mientras que los profesores (71%) plantean una práctica de tipo constructivista.



**Figura 3.5: Organización de las sillas en el aula ( $X^2(2)= 16.002, p < 0.05$ ).**

#### **3.1.3.4 Enseñanza de gramática**

No se encontraron diferencias estadísticas significativas en cuanto a la enseñanza de gramática en el aula ( $X^2(2)= 0.088, p < 0.05$ ). La tendencia porcentual indica una tendencia hacia el enfoque comunicativo entre profesores (90%) y alumnos (88%).

#### **3.1.3.5 Enseñanza de la habilidad de comprensión auditiva**

No se detectaron diferencias estadísticas significativas respecto a la enseñanza de comprensión auditiva en el aula ( $X^2(2)= 2.686, p < 0.05$ ). La tendencia porcentual se ubica en el enfoque comunicativo, en donde los profesores indican un mayor porcentaje de frecuencia (100%) que los estudiantes (89%).

#### **3.1.3.6 Enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura**

No se encontró una diferencia estadística significativa sobre la práctica de la enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura de la lengua ( $X^2(2)= 0.716, p < 0.05$ ). En los profesores (90%) y los alumnos (82%) existe una tendencia al enfoque comunicativo en la práctica de la enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura.

#### **3.1.3.7 Enseñanza de la habilidad de producción escrita**

No se encontró una diferencia estadística significativa sobre la práctica de la enseñanza de la habilidad de producción escrita ( $X^2(2)= 6.506, p < 0.05$ ). Se observa una tendencia porcentual respecto a la práctica del enfoque comunicativo en mayor proporción en los profesores (95%) que en los alumnos (68%).

### **3.1.3.8 Enseñanza de la habilidad de producción oral**

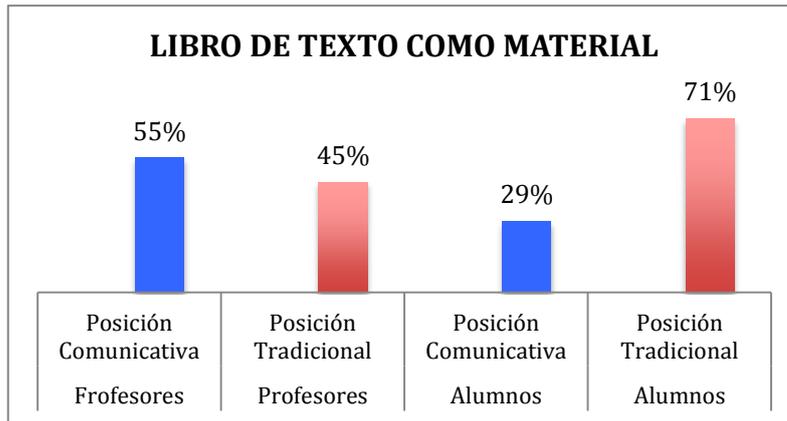
No se encontró una diferencia estadística significativa sobre la práctica de la enseñanza de la habilidad de producción oral ( $X^2(2)= 3.029, p < 0.05$ ). La tendencia porcentual se ubicó en mayor proporción en los profesores (95%) que en los alumnos (79%) dentro del enfoque comunicativo.

### **3.1.3.9 Uso de material auténtico**

No se identificaron diferencias estadísticas significativas sobre la práctica del uso de material auténtico en el aula ( $X^2(2)= 6.775, p < 0.05$ ). Aunque las tendencias porcentuales se ubican en el enfoque comunicativo, el uso de material auténtico en el aula podría ser menor en los estudiantes (60%) que en los profesores (90%).

### **3.1.3.10 Uso del libro de texto**

Se identificaron diferencias estadísticas significativas en cuanto al uso del libro de texto como material didáctico en el aula ( $X^2(2)= 5.599, p < 0.05$ ). Los estudiantes recayeron en un mayor porcentaje al reportar que con mucha frecuencia se usa el libro de texto en clases (71%). Este hecho es contrario a la proporción en los profesores reportan esta práctica con menor frecuencia (55%). La figura 10 a continuación así lo indica.



**Figura 3.6 Porcentaje sobre la frecuencia del uso del libro de texto en clases**  
( $X^2(2) = 5.599, p < 0.05$ ).

Aparentemente, la práctica de los profesores tiende a ubicarse dentro del enfoque comunicativo en cuanto a la enseñanza de habilidades. Sin embargo, en cuanto al manejo de la clase, se encontraron características hacia un tipo de enseñanza tradicional sobre la agrupación de las sillas y sobre el uso del libro de texto.

En conclusión sobre esta sección, se encontró que en general existe una tendencia al enfoque comunicativo o el basado en tareas con respecto al manejo de la clase. Respecto a lo anterior, es importante mencionar que en la enseñanza de las habilidades lingüísticas, aunque sólo se trata de tendencias porcentuales, los porcentajes de los alumnos son más altos que los porcentajes de los profesores. Este hecho se acentúa más en la enseñanza de la producción escrita. Esto implica que es necesario analizar más de cerca la enseñanza de habilidades lingüísticas.

Por otra parte, se encontraron contradicciones validadas estadísticamente en cuanto a un tipo de organización de las sillas y uso de material didáctico tradicional. Según los profesores la organización de las sillas es en círculo, mientras que los estudiantes indican que es en hileras de frente al profesor. En cuanto al uso de material, los profesores indican que emplean más material auténtico y menos el libro de texto,

mientras que los estudiantes señalan que emplean menos material auténtico y más el libro de texto. Todos estos datos son indicios de que el tipo de metodología empleada no es tan comunicativa como los profesores reportan.

### **3.2. Análisis de frecuencias y porcentajes de las opiniones de los profesores**

En esta sección se presentan los resultados de los planteamientos dirigidos únicamente a los profesores en forma de frecuencias y porcentajes. Como en la sección anterior, las tablas están divididas en tres categorías: mediación, constructivismo en la UACM y enfoque comunicativo.

#### **3.2.1 Análisis de frecuencias y porcentajes de las opiniones de los profesores sobre la mediación**

La tabla 3.4 muestra los resultados de esta categoría, mismos que posteriormente van a ser analizados uno por uno.

**Tabla 3.4 Resultados de respuestas de los profesores sobre mediación basados en frecuencias y porcentajes.**

<i>Temas</i>	<i>Tendencia constructivista</i>		<i>Tendencia Tradicional</i>		No Contestó	%
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Afectividad en la Enseñanza	17	81%	3	14%	1	5%
Expresión de sentimientos en una L2	20	95%	0	0%	1	5%
Aprendizaje de una L2 y cambio de percepción	19	90%	2	10%	0	0%
Estudiantes y antecedentes socio-culturales deficientes	11	52%	10	48%	0	0%
Ayudar a imponerse retos	9	43%	11	52%	1	5%

**Se encontró una tendencia al constructivismo en todos los ítems, excepto en cuanto a los antecedentes socioculturales deficientes y el ayudar a los estudiantes a imponerse retos. En el primero, aunque con tendencia al constructivismo, no parece haber consenso entre los profesores en cuanto al tema. Algo similar ocurre en el segundo punto pero de manera inversa en cuanto a tendencias. Estos dos puntos indican una tendencia tradicional. A continuación se analiza cada uno de los resultados.**

### **3.2.1.1 Afectividad en la enseñanza**

Las tendencias porcentuales se ubican en el constructivismo (tendencia positiva 81%). Lo que indica que la creencia de los profesores podría estar en torno al supuesto de que son conscientes sobre la importancia de la afectividad en el aprendizaje. Es decir, las implicación es que el factor afectivo influye en el auto-concepto y la motivación para el aprendizaje como se plantea desde la psicología cognitiva y el aprendizaje significativo.

### **3.2.1.2 Importancia de la expresión de sentimientos en una L2**

Se encontró una tendencia porcentual hacia el constructivismo. El 95% de los profesores cree estar consciente sobre la importancia de la expresión de sentimientos en una lengua extranjera, hecho que contribuye a un tipo de aprendizaje más significativo.

### **3.2.1.3 Aprendizaje y cambios en la percepción**

Los profesores parecen creer que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a cambios en la percepción de su realidad. Las tendencias porcentuales se ubican dentro del enfoque constructivista (90%).

### **3.2.1.4 Estudiantes y antecedentes socio-culturales deficientes**

Los profesores parecen no estar muy seguros en cuanto a si los antecedentes socio-culturales obstaculizan o no el aprendizaje de lenguas. Dado que la tendencia porcentual más alta se ubica en el enfoque constructivista (52%), mientras que el porcentaje dentro del enfoque tradicional está muy cercano al resultado anterior (48%).

### **3.2.1.5 Ayudar a los alumnos a imponerse retos**

La tendencia porcentual más alta se ubicó en el enfoque tradicional (52%) respecto a que los alumnos aprendan por sí mismos a imponerse retos. Aunque no parece haber un consenso entre ellos pues un porcentaje muy cercano (43%) está en desacuerdo con el planteamiento.

## **3.2.2. Constructivismo en la UACM**

En la tabla 3.5, se presentan seis temas relacionados con el constructivismo en la UACM, los cuales serán analizados posteriormente.

**Tabla 3.5 Análisis de Resultados basados en Frecuencias y Porcentajes sobre las Opiniones de los Profesores sobre el Constructivismo en la UACM.**

<i>Temas</i>	<i>Tendencia constructivista</i>		<i>Tendencia Tradicional</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Planeación con Base en las Experiencias Previas	17	80%	4	20%
Planeación de la Enseñanza y Consulta en libros o la web.	21	100%	0	0%
Tiempo para Investigar sobre el Proceso de aprendizaje	15	71%	6	29%
Experiencia de los Profesores e Identificación de Problemas de Aprendizaje.	1	5%	20	95%
Sistematización de información sobre aprendizaje	21	100%	0	0%
Trabajo Colegiado	17	81%	4	19%
Trabajo Colegiado y Sólida Formación Académica	19	90%	2	10%

**Los resultados en general indican una tendencia al constructivismo en todos los ítems, excepto en el relacionado con el apoyarse en la experiencia para identificar los problemas de aprendizaje. En este sentido, la experiencia no es suficiente y podría ser un factor que obstaculizara la investigación en las academias. A continuación se analiza cada uno de los resultados.**

### **3.2.2.1 Planeación con base en experiencias previas**

Los profesores opinan que planean sus clases tomando en cuenta las experiencias previas de los alumnos. La tendencia porcentual más alta se presentó en el enfoque constructivista (80%).

### **3.2.2.2 Planeación de la enseñanza y consulta en libros o la web**

Todos los profesores (100%) consideran que es necesario consultar libros o la web para planear sus clases. Esta búsqueda de información es necesaria en el enfoque constructivista dado que la planeación debe considerar introducir contenidos de acuerdo a situaciones reales que tengan que resolver, en vez de solamente proporcionarles información. Por lo tanto, sus creencias tienden a ser de tipo constructivistas. De la

misma forma que en las otras tendencias, tendría que verificarse a través de instrumentos como la observación.

### **3.2.2.3 Tiempo para investigar sobre el proceso de aprendizaje**

La tendencia porcentual se ubicó el constructivismo, con un porcentaje mayor al 71%. Los profesores consideran que sí cuentan con el tiempo necesario para llevar a cabo investigaciones sobre el aula que ayuden a comprender cómo los estudiantes interpretan lo aprendido.

### **3.2.2.4 Experiencia de los profesores e identificación de problemas de aprendizaje**

La tendencia porcentual mayor se ubica dentro del enfoque tradicional (95%). Los profesores creen que la experiencia en la enseñanza de los profesores podría ser suficiente para identificar los problemas y soluciones de aprendizaje.

### **3.2.2.5 Sistematización de información sobre el aprendizaje**

La tendencia porcentual se ubicó dentro del enfoque constructivista, pues el 100% de los profesores considera que es necesario sistematizar información sobre los estudiantes para identificar sus problemas de aprendizaje.

### **3.2.2.6 Trabajo colegiado**

La tenencia porcentual se ubicó dentro del enfoque constructivista (81%). Los profesores están en desacuerdo en que las tareas de la academia se lleven a cabo individualmente para evitar confrontaciones. Cabe resaltar que cuatro profesores estuvieran de acuerdo con este planteamiento.

### 3.2.2.7 Trabajo colegiado y sólida formación académica

La tendencia porcentual se ubicó dentro del enfoque constructivista (90%). Los profesores creen que para el trabajo colegiado eficiente, es más conveniente que tengan una sólida formación académica en el área en la que trabajan. Cabe mencionar que dos profesores estuvieron en desacuerdo con este planteamiento.

### 3.2.3 Enfoque comunicativo

En la tabla 11 a continuación se presentan los resultados de cuatro temas relacionados con las creencias sobre el enfoque comunicativo.

**Tabla 3.6 Análisis de Frecuencias y Porcentajes de respuestas únicos de Profesores sobre el Enfoque Comunicativo.**

<i>Temas</i>	<i>Tendencia constructivista</i>		<i>Tendencia Tradicional</i>	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Enfoque Comunicativo y Competencia Lingüística	8	38%	13	62%
Gramática y su relación con la semántica, sintaxis y pragmática	15	71%	6	29%
TBLT Tareas	21	100%	0	0%
Competencia Lingüística en TBLT	18	84%	3	15%
Trabajo en grupos	5	24%	16	76%
El permitirle a los estudiantes resolver tareas relacionadas con su entorno en la lengua meta, ayuda a que desarrollen su fluidez	13	62%	8	38%

**Los profesores tienden a una posición constructivista en general, aunque tienden a desconocer el papel de la gramática en el enfoque comunicativo, así como la importancia del trabajo en grupos para el aprendizaje. Esto podría implicar la necesidad de actualizarse sobre aspectos teóricos de la enseñanza.**

#### 3.2.3.1 Enfoque comunicativo y competencia lingüística

La tendencia porcentual se ubicó dentro del enfoque tradicional (62%). La tendencia en las creencias de los profesores indica que éstos consideran que en el enfoque

comunicativo se le da mucha importancia a la competencia lingüística. Por el contrario, tanto en el enfoque comunicativo como en el enfoque basado en tareas se le da tanta importancia como a las otras competencias.

### **3.2.3.2 Gramática y su relación con la semántica, sintaxis y pragmática**

La tendencia porcentual mayor sobre este tema se ubica dentro del enfoque comunicativo. El 71% de los profesores está consciente de este hecho lingüístico. Es interesante mencionar que 6 profesores lo desconocen debido a que esto implica que su conocimiento sobre la gramática es limitado y se podría reflejar en una enseñanza de la gramática puramente sintáctica y por ende tradicional.

### **3.2.3.3 Competencia lingüística en TBLT**

La tendencia porcentual se inclina hacia el enfoque Comunicativo (84%). Los profesores parecen estar conscientes de que el desarrollo de la competencia lingüística dentro del enfoque basado en tareas es importante. Esto podría implicar que aunque en el enfoque basado en tareas el desarrollo de la fluidez es esencial, conocen el hecho de que es necesario enfocarse también en la forma y no sólo en el significado.

### **3.2.3.4 Trabajo en grupos**

La tendencia porcentual se ubicó dentro del enfoque tradicional (76%). Los profesores parecen creer que la finalidad de trabajar en grupos en las clases es para prolongar el tiempo de práctica de la lengua. Cabe resaltar que el 24% o 5 profesores están en desacuerdo con este planteamiento.

### 3.2.3.5 Tareas relacionadas con su entorno y desarrollo de fluidez

La tendencia porcentual se ubicó dentro del enfoque comunicativo (62%) respecto a que los profesores tienden a creer que el permitir a los estudiantes resolver tareas relacionadas con su entorno en la lengua meta ayuda a que desarrollen su fluidez. Aunque están de acuerdo con este planteamiento, 8 profesores (38%) podrían no estar muy seguros sobre esta afirmación.

### 3.3 Respuestas complementarias de alumnos sobre la mediación y el constructivismo en la UACM

En esta sección se presentan las respuestas a planteamientos que complementan otros temas procesados con X2 sobre la mediación y el constructivismo en la UACM. La tabla 3.7 muestra los resultados que serán discutidos uno por uno posteriormente.

**Tabla 3.7. Análisis de Frecuencias y Porcentajes de respuestas únicas de alumnos sobre la mediación y Constructivismo en la UACM.**

<i>Temas</i>	<i>Tendencia constructivista</i>		<i>Tendencia Tradicional</i>		No Contestó	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		%
Fomentar la seguridad en el aprendizaje	170	93%	12	6%	1	54%
Fomentar la democracia en el aula	169	92%	9	5%	5	3%
Evaluación Individual	157	86%	20	11%	6	3%
Relación Formal con el Profesor	6	3%	171	93%	6	3%

**Cómo se resalta en la tabla, el único ítem en el que los profesores no tienden al constructivismo es en cuanto al tipo de relación de los estudiantes con ellos, que tiende a ser formal o tradicional.**

### **3.3.1 Fomentar la seguridad en el aprendizaje**

Se identificó una tendencia porcentual mayor dentro del enfoque constructivista (93%). Los alumnos consideran que su profesor de lengua les anima a continuar aprendiendo el idioma que estudian.

### **3.3.2 Fomentar la democracia en el Aula**

La percepción de los estudiantes indica que el profesor podría fomentar la democracia en el aula. Se identificó una tendencia porcentual mayor dentro del enfoque constructivista (92%). Aunque sólo es una tendencia y se tendría que verificar con otro instrumento, es importante la construcción del aprendizaje dentro de una atmósfera en la que tengan confianza en expresar sus opiniones e interactuar.

### **3.3.3 Evaluación individual**

Se encontró una tendencia porcentual mayor dentro del enfoque constructivista respecto a que los estudiantes evalúan de manera individual, junto con su profesor, el desempeño en su aprendizaje.

### **3.3.4 Relación formal con el profesor**

Se encontró una tendencia porcentual mayor dentro del enfoque tradicional (93%) respecto a este planteamiento. La percepción de los alumnos indica que la relación con el profesor es formal.

### **3.4 Resumen de resultados**

En este apartado se presentarán los resultados por cada una de las categorías (mediación, constructivismo en la UACM y enfoque comunicativo/TBLT).

#### **3.4.1 Resultados sobre la mediación**

Existe una tendencia porcentual hacia el constructivismo en cuanto a que el profesor les enseña y anima a aprender, fomenta que se sientan seguros y capaces de aprender las lenguas, a que se discuta la trascendencia de los temas a futuro. Además, desde las creencias de los estudiantes y profesores, el ambiente en la clase es democrático y afectivo.

Por otra parte, los profesores no consideran como parte de su tarea enseñar a los alumnos a establecerse retos para aprender. Aunque con tendencia porcentual al constructivismo (52%), pero con un porcentaje muy cercano en la posición opuesta (48%), los profesores no están muy seguros respecto a si los antecedentes deficientes socio-culturales de los estudiantes obstaculizan el aprendizaje de lenguas o no. Llama la atención que se encontró una tendencia en los estudiantes a creer que la relación con el profesor tiende a ser cordial pero formal, lo cual implica cierto distanciamiento con los profesores y una forma de verlos como quien tiene autoridad y con ello poder.

#### **3.4.2 Resultados sobre el constructivismo en la UACM**

La tendencia porcentual se ubicó en el constructivismo en cuanto a las siguientes variables. Los profesores reportan que planean sus clases con base en las experiencias previas de los estudiantes. Para la preparación de las clases, reportan que consultan libros o la WEB. Además sistematizan la información sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

Los profesores y los estudiantes coincidieron en que los profesores detectan las diferencias individuales al inicio del semestre y reflexionan sobre su ejecución tanto de manera grupal como individual. Ambos consideran el error como una oportunidad para precisar y afinar la lengua.

Los profesores están de acuerdo en que el trabajo colegiado se haga en grupos y que es necesaria una sólida formación académica para llevarlo a cabo. Además de aceptar que cuentan con suficiente tiempo para investigar sobre los problemas de aprendizaje y buscar soluciones a los mismos. Pese a ello, un porcentaje importante de ellos afirmó que la experiencia en la enseñanza es útil para la solución de problemas de aprendizaje. Sin embargo, únicamente la experiencia no es suficiente para solucionar los problemas de aprendizaje. Se requiere investigar sobre ellos.

Se identificaron contradicciones en las creencias de los profesores y los alumnos en cuanto a las siguientes situaciones: los profesores creen que los estudiantes no valoran las tutorías, mientras que los estudiantes afirman que están conscientes de para qué sirven. Creen también que los estudiantes asisten a las asesorías sólo para sustituir clases. Por su parte, los estudiantes reportan que no asisten a ellas ni para aclarar dudas ni para sustituir clases.

Aunado a lo anterior, los profesores creen que los estudiantes están poco conscientes de la trascendencia de la evaluación formativa para su aprendizaje. A pesar de lo anterior, los estudiantes opinan que han tomado decisiones para mejorar su aprendizaje debido a los resultados en ellas.

### **3.4.3 Resultados sobre el enfoque comunicativo**

Los profesores y los estudiantes coincidieron en que tanto en las clases de inglés, como en las de francés se tiende a enseñar las cuatro habilidades lingüísticas. Llama la

atención que en las respuestas de todas las habilidades las tendencias porcentuales son más bajas en los estudiantes que en los profesores. En especial en cuanto a la enseñanza de la habilidad de producción escrita, lo cual podrían implicar que los profesores les dan menos prioridad de la que manifestaron en este cuestionario.

En lo referente al manejo de la clase, aunque los profesores y los estudiantes reportan participar activamente, la tendencia porcentual de los profesores es significativamente más alta que la de los estudiantes. Probablemente este tipo de participación se acentúe más debido a que los estudiantes reportan un tipo de organización tradicional de las sillas, mientras que los profesores reportan un tipo de organización comunicativo y constructivista.

Se encontraron contradicciones en cuanto al uso de material didáctico. Los profesores reportan un alto uso de material auténtico y un bajo porcentaje de uso del libro de texto. Por su parte, los alumnos reportan un resultado a la inversa. Es decir, un porcentaje alto señala que usan el libro de texto y un porcentaje menor que usan material auténtico.

Los profesores creen que el trabajo en grupos es para prolongar el tiempo de práctica; por lo que desconocen su importancia desde el EBT y el enfoque constructivista. Los profesores parecen desconocer el papel de la competencia lingüística dentro del enfoque comunicativo debido a que creen que el enfoque comunicativo se le da mucha importancia a la competencia lingüística, hecho que refleja una comprensión errónea del mismo.

### **3.5 Discusión de resultados**

En este apartado del trabajo se discuten e interpretan los resultados encontrados en la investigación con base en la evidencia teórica y empírica sobre las creencias y

conocimientos de los profesores de inglés y francés de la UACM acerca del enfoque constructivista y el comunicativo.

La sección 3.5.1 analiza los resultados tomando en cuenta las preguntas de investigación de este estudio: ¿Cuáles son las creencias de los profesores de las academias de Inglés y Francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo? y ¿Cuáles son los conocimientos de los profesores de las academias de Inglés y Francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo? La sección 3.5.2 presenta las implicaciones pedagógicas y la sección 3.5.3 discute los alcances y limitaciones de esta investigación.

### **3.5.1 Creencias de los profesores**

Se encontró que, en general, las creencias de los profesores en cuanto a la mediación tienden a una formación constructivista, misma que coincide con planteamientos dentro del enfoque comunicativo y TBLT, en temas como el hacer sentir seguros a los estudiantes de su aprendizaje, el animar y enseñar a aprender, discutir la trascendencia de temas a futuro y fomentar un ambiente democrático y afectivo. Estos resultados concuerdan con los encontrados en la literatura como es el caso de Altun y Büyükduman (2007), Meng y Cheg (2010), Liu (2011) y Perfume (2007) quienes aseguran que cuando los profesores reciben algún tipo de entrenamiento sobre constructivismo los resultados en el aprendizaje son positivos. En el caso de los profesores de la UACM, la institución les ofrecía frecuentemente alternativas para sensibilizarse con el enfoque de enseñanza.

Aunado a lo anterior, los profesores tienden a creer que la afectividad es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera y que además genera cambios en

su percepción de la vida. Estos dos temas coinciden con la psicología cognitiva, el primero porque contribuye a que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes, y el segundo es consecuencia de la asimilación o acomodación del aprendizaje. No obstante se encontraron dos posiciones, que aunque sólo son tendencias se ubicaron dentro el enfoque tradicional.

Si los profesores creen que es responsabilidad de los estudiantes aprender por sí mismos a establecerse retos, entonces se infiere que los profesores creen que no es responsabilidad suya el enseñarles a establecerse retos. Este resultado parece ser contradictorio, pues el animar y enseñar a los estudiantes a aprender y discutir la trascendencia de los temas a futuro, va de la mano con ayudarles a imponerse retos. Esta variable está íntimamente relacionada con el factor afectivo. Además, el aprender a imponerse retos contribuye a ser autónomos.

Por otra parte, otro resultado fue que no existe un claro consenso en cuanto a si los antecedentes socio-culturales deficientes de los estudiantes influyen en su aprendizaje o no. Los profesores tendrían que estar alerta respecto a esta variable; pues desde la posición de Abelson (1979) el creer que su situación sociocultural determina su aprendizaje, es como pensar en ella como una característica inmutable, que está más allá de su control de influencia y por ende difícil de cambiar.

Contrario a lo anterior, Feuerstein y Tannenbaum (1994) plantean que el individuo es modificable y tiene la posibilidad de mejorar su rendimiento intelectual siempre que exista una interacción activa entre él y el profesor como mediador (Sciaraffia, 2003, Ramírez, 2009). Además, si los profesores afirman que el aprendizaje de una lengua cambia la forma de ver la realidad, entonces el aprendizaje de una lengua podría contribuir a modificar sus esquemas, independientemente de sus antecedentes socioculturales. Para los profesores implicaría una oportunidad de ampliar el panorama

de los estudiantes a través del aprendizaje de una nueva cultura.

Si se analiza esta situación desde un punto de vista constructivista, se puede pensar que más allá de la situación sociocultural de los estudiantes, la comunicación social entre pares o con el profesor mediador contribuye a la comprensión de la realidad. Esta comunicación con el profesor o entre pares les proporciona elementos para el desarrollo del lenguaje interno y el pensamiento verbal (Calero, 2008: p. 81). En este sentido, cualquier estudiante puede acceder al aprendizaje.

Respecto a los temas relacionados con el constructivismo en la UACM, se encontró una tendencia hacia el constructivismo en los siguientes temas desde sus creencias: los profesores consultan información a través de los libros o la web para la planeación de sus clases. Esto contribuye a presentar a los estudiantes situaciones relacionadas con la realidad en las que tengan que resolver una tarea, y no sólo proporcionarles información enciclopédica.

En sus clases detectan las diferencias individuales en sus estudiantes y llevan a cabo tanto evaluaciones individuales, como grupales. Para ellos el error es una oportunidad para precisar y afinar la lengua. Desde el constructivismo, es necesario efectuar la detección de las diferencias individuales para planear el curso de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Por su parte, las evaluaciones son necesarias para poder mejorar en el proceso de aprendizaje, de ahí que el error se convierte en una oportunidad para reflexionar y mejorar aquello en lo que fallaron.

Pese a lo anterior, se identificaron contradicciones en cuanto a sus creencias sobre la evaluación formativa, la asesoría y la tutoría. El propósito de la evaluación formativa es que los estudiantes obtengan retroalimentación sobre los resultados en este tipo de exámenes. En caso de que los resultados les sean adversos, una actitud positiva ante el

error es necesaria, así como la búsqueda de soluciones para mejorar su dominio de la lengua y el aprendizaje en general.

Esta variable que sí pudo ser validada estadísticamente indica que falta comunicación entre los profesores y los estudiantes pues ambos tienen creencias distintas al respecto. Los profesores creen que los estudiantes no están conscientes sobre su importancia, mientras que los alumnos creen que han tomado decisiones para mejorar su aprendizaje debido a los resultados en este tipo de evaluación.

Por una parte, los estudiantes no son tan inconscientes como los profesores creen, pues dicen haber tomado decisiones al respecto. Por otra parte, es tarea de un profesor constructivista mediar y ayudarles a alcanzar la ZDP. Esto implica, en principio, como profesor mediador, identificar cuáles son esas decisiones que han tomado los estudiantes y guiarlos para que puedan tomar mejores decisiones.

Contradicciones entre creencias se evidenciaron también en cuanto a la asesoría y la tutoría. El análisis del número de horas clase que los estudiantes tienen asignadas para aprender inglés o francés indicó que son muy pocas para que éstos puedan adquirir las cuatro habilidades. En este sentido, las asesorías podrían ser una respuesta para aclarar dudas y practicar la lengua. Sin embargo, el resultado indica que los estudiantes no asisten a asesorías, ni para aclarar dudas ni para sustituir clases, como los profesores creen.

Las tutorías constituyen un espacio formativo en el que se potencia el desarrollo de sus capacidades y habilidades para el trabajo colaborativo. Además, contribuye a evitar la deserción, rezago y reprobación. Por todo esto, si los estudiantes creen que entienden para qué sirven las tutorías, no necesariamente implica que no las valoren, como creen los profesores. Podrían estar incidiendo otro tipo de problemas.

Nuevamente, el no valorar la tutoría no es una situación inmutable, puede cambiar.

Los profesores tendrían que dialogar con los estudiantes e investigar qué factores obstaculizan la asistencia de los alumnos a tutorías a pesar de que saben para qué sirven; o qué factores influyen para que los estudiantes no asistan a asesorías para aclarar dudas o para substituir clases; cuáles son sus creencias sobre ellas. En la medida en que indaguen más allá de sus creencias, los profesores podrán determinar los mecanismos de solución.

La función como mediador en el profesor se enriquece cuando éste procura ser un profesor reflexivo. Freeman (2001) propone que el profesor debe constituirse como un constructor y no sólo como un receptor de conocimientos. Autores como Ma y Ren (2011) afirman que las ventajas de ser un profesor reflexivo son el adquirir la capacidad de evaluar su crecimiento profesional y detectar los aspectos de su enseñanza que necesita cambiar. Además, puede contribuir a adquirir una conceptualización más rica y comprensible de la enseñanza y el aprendizaje, y como base de la auto-evaluación que es requerida dentro del enfoque en el aprendizaje.

El valorar ampliamente la experiencia para identificar los problemas y soluciones (como afirmó un 95% de los profesores) implica que podrían tomar decisiones basadas sólo en la experiencia. Esto no es suficiente pues, como en el caso de las confusiones entre la asesoría, tutoría y evaluación formativa, más allá de lo que cree el profesor, la realidad puede ser distinta. Por ende, es necesario un trabajo colaborativo más profundo que se enriquezca con la valoración, investigación y construcción de su práctica cotidiana.

Un ejemplo de las bondades o retrocesos en los que los profesores pueden caer cuando no trabajan de manera colaborativa y/o investigan es lo que Hongboontri y

Keawkhong (2014) reportan en su artículo titulado “School Culture, Teacher’s Beliefs, Behaviours and instructional practices”. Estos autores comparten los resultados de su investigación en el instituto de lenguas de la Universidad de Hope en Tailandia.

En esta investigación revelaron la relación recíproca existente entre la cultura escolar y las prácticas de enseñanza. Se entiende por cultura escolar a la colección de tradiciones y rituales que han sido construidos a través del tiempo por los profesores, estudiantes, padres y administradores en contacto con las crisis y logros de la institución (Deal y Peterson, 1999 citado por Hongboontri y Keawkhong, 2014).

Esta cultura escolar da forma, modela y remodela lo que sus integrantes hacen, piensan y sienten (Beaudoin & Taylor, 2004 citados por Hongboontri y Keawkhong, 2014). Los investigadores trabajaron con 62 profesores de enseñanza de inglés como lengua extranjera empleando diferentes instrumentos. Los resultados indicaron que los profesores que más colaboran con la institución y entre sí, tienen mayor certeza sobre sus prácticas en el aula, establecen metas y se desarrollan profesionalmente. Estos profesores se apoyaban y creaban fuertes lazos entre sí.

Por otro lado, el otro tipo de profesores reforzaba la cultura de crear fracturas entre los compañeros que enseñaban el mismo curso que ellos, no intervenían en el establecimiento de metas y se aferraban al libro de texto. Aquellos a quienes excluían se sentían marginados y ajenos al contexto de trabajo. Esta situación no es conveniente, pues la marginación refuerza las prácticas tradicionales.

El tipo de profesores descritos en el párrafo anterior, en la opinión de Rosenhlotz (1991) citado por Hongboontri y Keawkhong (2014), son peligrosos debido a que “en este contexto escolar el aprender a enseñar significa llegar a un destino fijo a través del vehículo de la experiencia. Las habilidades de enseñanza están predeterminadas y son

inflexibles. Si los profesores se familiarizan con el libro de texto y el currículo, el papeleo y otras rutinas de operación, aparentemente parece que han aprendido su oficio” (pg. 82).

Si el planteamiento es ser congruentes con el enfoque pedagógico de la UACM, la cultura escolar que debe predominar en ella es la del trabajo colegiado, colaboración, planteamiento de metas e investigación sobre los problemas que obstaculicen el aprendizaje de los estudiantes. Afortunadamente, los profesores de la UACM están de acuerdo con el trabajo colegiado y aceptan que cuentan con tiempo para investigar sobre el aula para comprender cómo los estudiantes interpretan lo aprendido.

Otro resultado de la investigación fue que los profesores consideran que en el EC los profesores confieren también mucha importancia a la competencia lingüística (62%). Este resultado indica que no están muy informados al respecto pues, por el contrario, autores como Ur (1996) y Swan (1985) citados por Tejada Molina et al. (2013) han criticado que el EC adoptó un sílabo semántico que le daba mayor prioridad al significado que a las estructuras, y esa es una de sus debilidades y una de las razones por la cual surgió el EBT.

Por otro lado, si el enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas se basan en la competencia comunicativa, el tener la creencia de que el enfoque comunicativo le da mucha importancia a la competencia lingüística es una interpretación errónea pues lo que Hymes (1972) y Canale y Swain (1983) proponen es que la competencia lingüística sea tan importante como las otras competencias.

En el momento en que se llevó a cabo esta investigación, el enfoque que los profesores de inglés habían decidido emplear debido a que coincidía más con el enfoque basado en el aprendizaje era el EBT, mientras que los profesores de francés empleaban

el enfoque comunicativo. Dos planteamientos relacionados con este enfoque los ubicó en esta tendencia. En el primero, los profesores tienden a creer en la importancia de la competencia lingüística en el TBLT pues afirmaron que la competencia lingüística es importante en este enfoque. Todos los profesores tienden a creer que la solución de tareas relacionadas con su entorno en la lengua meta ayuda a que se desarrolle su fluidez. Esto implica que coinciden con los principios del EBT en el sentido de que el enfoque debe ser en el significado para desarrollar la fluidez, y ocasionalmente en la forma para mejorar la precisión (*focus on meaning* y *focus on form*).

Pese a lo anterior, se encontró que los profesores creen que la finalidad de trabajar en grupos en la clase es para prolongar el tiempo de práctica de la lengua. Sin embargo la función del trabajo en grupos desde el constructivismo y el EBT es más compleja, pues además de promover la interacción y cooperación para estudiar temas académicos (Trong, 2010), el trabajo colaborativo le permite a los estudiantes aprender a socializar y colaborar con otros y prepararse para ser ciudadanos (Tseng, 1999 citado por Cheng y Kia, 2011).

Respecto a la primera pregunta de investigación ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre el constructivismo y el enfoque comunicativo? Se puede decir que los profesores cuentan con algunos elementos teórico-metodológicos del constructivismo y el enfoque comunicativo/basado en tareas. Sin embargo, tienen algunas confusiones en sus creencias que tienden a ser tradicionales y que requieren de su análisis para buscar alternativas de solución.

### **3.5.2 Conocimientos de los profesores**

La otra pregunta de investigación está relacionada con los conocimientos de los profesores o lo que hacen en sus prácticas independientemente de sus creencias. Se

encontró que los profesores tienden a enseñar todas las habilidades de la lengua, aunque las tendencias porcentuales que reportan los estudiantes son menores que las que reportan los profesores; especialmente en la habilidad de producción escrita. Esto significa que los profesores enseñan las cuatro habilidades, aunque probablemente, no con la frecuencia que reportaron.

No obstante lo anterior, en los temas relacionados con la dirección de la clase, como son la cantidad de participación del profesor y los estudiantes, la organización de las sillas en el aula, y el material empleado, parece haber cierta tendencia a un enfoque tradicional.

Contrario a la participación reportada por los profesores, los alumnos reportan que participan en un menor porcentaje que los profesores. Además que la organización de las sillas en el aula es en hileras y frente al profesor. Este estilo de organización de las sillas solo permite una interacción profesor-alumno. En la enseñanza de lenguas, este modelo de interacción es considerado el más tradicional porque el profesor toma el papel de experto, dirige al alumno, habla y comenta la mayor parte del tiempo (Lemke, 1990 citado por Hitotuzi, 2005), por lo que la participación del profesor es activa y la del alumno pasiva. Este hecho no contribuye al desarrollo de la fluidez del estudiante.

En cambio, la participación del profesor mediador dentro de un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje es considerada como activa porque asume diferentes roles tales como facilitador, monitor, planeador e implementador de tareas (Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, una de las metas del enfoque comunicativo y el TBLT es el desarrollo de la fluidez, a la que se le debe dedicar mucho tiempo de la clase (Tejada, et al., sf; Yuan, 2011, Richards y Rodgers, 2001). Consecuentemente, la implicación principal dentro de este tipo de enseñanza es que el profesor debe hablar y participar menos, y los alumnos más (Hitotuzi, 2005).

La organización de las sillas está muy relacionada con las oportunidades de interacción en el aula. Cuando ésta permite que los estudiantes puedan verse entre sí, se asegura la multi-interacción en las tareas (Brown, 2000; Cheng y Kia, 2011) o en términos constructivistas, la intersubjetividad. Por lo tanto, todos tienen la oportunidad de participar de manera idéntica y disfrutan de la participación (Brown, 2001; Cheng, 2004).

En cuanto al uso de material didáctico, la mitad de los profesores declara no emplear un libro de texto, mientras que un porcentaje más alto de los alumnos afirman que sí lo usan. Algo similar ocurre con el uso de material auténtico, donde la tendencia es a sí usarlo, pero no con la frecuencia que indican los profesores. Aparentemente los profesores emplean tanto el libro de texto como material auténtico.

En este sentido, parece haber cierta incongruencia entre el enfoque de enseñanza y el tipo de material didáctico que emplean, ya que el libro de texto es más apropiado para un enfoque comunicativo y el uso de material auténtico para el enfoque basado en tareas.

Los contenidos y materiales son básicos en el EC para la planeación de la clase, pues a partir de ellos se seleccionan los métodos de instrucción y la forma de evaluar el aprendizaje. Tres tipos de materiales son empleados para el aprendizaje: aquellos basados en textos (como el libro de texto), basados en tareas (como rompecabezas o actividades en las que hay un vacío de información (*information gap*) y *realia* o material empleado en la vida real como revistas, periódicos, mapas, imágenes, gráficas u objetos (Richards y Rodgers, 2001).

En contraste con el EC, la planeación de las clases en EBT inicia con la selección la tarea, y a partir de ahí se selecciona la metodología y el material para llegar

a un resultado después de un proceso (Richards, 2013). Las tareas se encargan de activar los procesos de aprendizaje de la lengua, pues se enfocan en el significado y se presenta un vacío de información que los estudiantes tienen que negociar a través de la interacción, empleando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos. Además se espera llegar a un resultado (Richards, 2013; Sánchez, 2004; Robinson, 2011). Por lo tanto, el material a emplear depende de la tarea y puede ser del tipo empleado en CLT, incluyendo el empleo de recursos multimedia.

Considerando que el enfoque empleado por los profesores de inglés en la UACM es el TBLT, se esperaría que no se empleara un libro de texto pues en este tipo de material se presenta una organización propia del EC. No obstante, se usa el libro de texto con mayor frecuencia de lo que se menciona. Una desventaja de esto es que existen pocos libros genuinamente basados en EBT (Meng y Cheng, 2010). Por lo que la recomendación, si se tiene que usar un libro de texto, es rediseñar las actividades de acuerdo a las necesidades de EBT (Meng y Cheng, 2010).

En términos generales se encontró que los profesores conocen y aplican varios principios del constructivismo, especialmente aquellos relacionados con el trato a los estudiantes. Sin embargo, en las clases su práctica es tradicional en cuanto a la participación del profesor, la organización de las sillas y el uso de material acorde al EBT. Además, es necesario que los profesores fomenten entre sí un tipo de práctica más reflexiva que les permita estar más actualizados en cuanto a los conocimientos de su disciplina y los problemas con los que se puedan enfrentar en la práctica educativa, como por ejemplo las tutorías, asesorías y la evaluación formativa.

El resultado anterior es hasta cierto punto natural, debido a que cuando se realizó la investigación la UACM tenía poco tiempo de haber sido fundada. La revisión de la

literatura sobre la situación de la enseñanza de las lenguas inglesa y francesa en diversos países (ver: Chang, 2010; Liu, 2011; Chokah, 2013; Dailey, 2009; Castro, 2006) reporta resistencia de los profesores a un cambio no tradicional de enseñanza. Esta resistencia se debe a diversos factores como el bajo dominio del idioma, la necesidad de estar más actualizados, las carencias en las instituciones, las políticas educativas e incluso la propia cultura de cada país.

Los resultados de la investigación mencionada anteriormente de, Lambraño, Garcés y Bejarano (2009) en escuelas públicas de Montería, Colombia fueron similares a esta investigación. Se hicieron entrevistas y observaciones de clase a cinco profesores y los resultados indican que los mismos creen emplear un enfoque más “comunicativo” de lo que verdaderamente emplean en la práctica. Se encontraron confusiones en cuanto a una alta valoración en la gramática, a veces disfrazada con juegos, el significado de la participación, el material empleado y un tipo de evaluación verificadora más que integral.

### **3.5.3 Implicaciones pedagógicas**

La búsqueda de información sobre este tema nos llevó a conocer la situación de enseñanza a nivel internacional y comprender que tanto en países desarrollados como sub-desarrollados existen problemas en el área de enseñanza de lenguas y algunos son similares a los nuestros. Esta situación se expresa en problemas como: el trabajo con grupos numerosos; carencia de material didáctico; necesidad de actualización tanto en el uso de la lengua como en su metodología de enseñanza; exámenes para entrar a la universidad basados solamente en estructuras; incongruencias entre las políticas educativas y lo que ocurre en la práctica. En otros casos, los problemas son totalmente ajenos a los nuestros, por ejemplo las diferencias culturales debido a su religión como

en el caso de los países orientales (Altún y Büyükduman, 2007; Jin, 2011; Ping, 2012; Chang, 2011; Liu, 2011; de Castro, 2006; Mudeizi, 2013; Dailey, 2009; Meng y Cheng, 2010).

Pese a que los enfoques CLT y TBLT tienen muchos años de haber surgido, en algunos países tienen pocos años de haber sido abordados y para su implementación han atravesado por situaciones similares a las de nuestro país, y por ende a la de la UACM. Lo importante es que los profesores están haciendo investigación para resolver muchos de estos problemas de acuerdo a su contexto y están analizando su papel como profesores, a tal grado que en muchos casos se habla de una era post-métodos; en la que se adecua la enseñanza de acuerdo a su contexto específico.

La implicación para los profesores de la UACM es que es necesario hacer investigaciones para mejorar el proceso de aprendizaje y la incidencia de su papel como profesores mediadores. Una investigación sobre sus creencias y conocimientos más específica que ésta podría ser un inicio. Afortunadamente, otro de los resultados reportados por los profesores es que cuentan con el tiempo para llevar a cabo la investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y además están de acuerdo con el trabajo colegiado, por lo que no debe ser un problema el llevar a cabo investigación al interior de las academias.

#### **3.5.4 Propuestas de investigación**

Dado que esta investigación es un estudio exploratorio, se incluyeron diversos temas que podrían ser replicados con mayor profundidad, por lo tanto se presentan las propuestas a continuación.

La información obtenida en esta investigación sobre los enfoques de enseñanza de la lengua muestra sólo tendencias, excepto en aquellos ítems que pudieron ser validados.

Por lo tanto, es necesario corroborar los resultados de manera más cercana para determinar con argumentos metodológicos qué enfoque están empleando, y qué tanto se adapta a sus necesidades.

Pese a que los resultados en cuanto a enseñanza de habilidades lingüísticas tendieron a los enfoques comunicativo o enfocado en tareas, los estudiantes reportaron porcentajes más bajos que los profesores. Por ende, tanto los profesores de inglés, como los de francés deben, investigar con mayor profundidad la enseñanza de las habilidades lingüísticas a través del enfoque que empleen. Como se mencionó antes, un peligro en el enfoque basado en tareas es el no aplicar el enfoque de manera correcta, pues podría llevar a los estudiantes a tener problemas en el proceso de interlenguaje.

Aunque los profesores reportan aplicar análisis de necesidades, identifican los estilos de aprendizaje de los alumnos como parte de la evaluación diagnóstica y dan seguimiento a estos resultados, sería relevante saber hasta qué grado y cómo les dan seguimiento o los implementan dentro de su proceso de enseñanza. Estos aspectos son determinantes para poder realmente afirmar que se basan en el paradigma del aprendizaje; en el proceso, y no el producto.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje promueve la autonomía de los estudiantes, como se menciona de manera explícita en el paradigma del aprendizaje y el currículo. Por lo tanto, es necesario dar seguimiento a su enseñanza y aprendizaje en los programas de las asignaturas de inglés y francés, así como discutir los resultados sobre ello al interior de las academias.

Tomando en cuenta el resultado sobre lo que los profesores creen que es la función del trabajo en grupos, su conocimiento sobre la competencia comunicativa o sobre elementos de la mediación como la tutoría, asesoría y la evaluación formativa, es necesario buscar mecanismos de actualización enfocados al paradigma del aprendizaje y

los enfoques de enseñanza de lenguas empleados al interior de las academias de lenguas que pudieran ser permanentes para ser congruentes con las demandas de la institución.

### **3.5.5 Alcances y limitaciones de la investigación**

Se presentaron varias limitaciones en este estudio. Una de ellas fue la construcción del cuestionario con escala de actitudes; debido a que en el momento de su construcción aún trabajaba en la UACM, me concentré en temas relacionados con las percepciones de los profesores en aquel momento. Sin embargo, si hubiera incluido más temas que pudieran contestar también los estudiantes, habría podido incluir los mismos enunciados y en el mismo orden en el cuestionario de los alumnos, de manera que todo el cuestionario pudiera haber sido validado estadísticamente.

Tomando en cuenta que no se empleó otro instrumento como, por ejemplo, observaciones, solamente se encontraron tendencias, pero no se puede determinar de manera precisa hasta qué grado se inclinan o no al constructivismo o los enfoques Comunicativo o Basado en Tareas.

La revisión de la literatura me indicó, cuando ya llevaba un avance significativo del trabajo, que este tipo de investigaciones sobre creencias se puede trabajar mejor a través de la investigación cualitativa con instrumentos como observaciones de clase, entrevistas abiertas, estudios de caso e historias orales, biografías y narrativas. Por lo tanto, una limitación fue que sólo me basé en la investigación cuantitativa.

Mumby (1982, 1984) sugiere que la investigación educativa es esencialmente apropiada para el estudio de las creencias. Además de todo lo anterior, dado que la muestra de profesores y alumnos fue pequeña, los resultados no pueden generalizarse a otras instituciones.

## **Conclusión**

El análisis de las creencias de los profesores es relevante porque cuando éstas no coinciden con los enfoques de enseñanza requeridos por las instituciones afectan los procesos de reconstrucción del conocimiento y desarrollo global. Cambiar las creencias no es fácil y con mucha frecuencia hay resistencia a hacerlo. No obstante, cuando los profesores se involucran en la exploración directa de sus creencias y principios, existe la posibilidad de desarrollar una mayor auto-conciencia a través de la reflexión y cuestionamiento crítico.

Este tipo de estudio en los profesores proviene de la psicología cognitiva, y se ha empleado para analizar la formación y actualización de los profesores desde un enfoque constructivista. Dado que el propósito de esta investigación fue el identificar las creencias y conocimientos de los profesores de la UACM con la finalidad de fortalecer su actualización, constituye una aportación para la institución, y específicamente para las academias de inglés y francés.

La investigación se llevó a cabo en el año de 2006, cuando la UACM tenía 5 años de haberse fundado. Como miembro fundadora de la academia de inglés, pude constatar que la institución hacía un esfuerzo por ser congruente con su enfoque pedagógico, el enfoque basado en el aprendizaje, y para ello ofrecía todas las facilidades a los profesores. Los profesores contaban con el tiempo, espacio y libertad para trabajar colegiadamente y existía libertad de cátedra. Los profesores de inglés y posteriormente, los de francés (pues la lengua francesa tenía poco tiempo de haberse introducido cuando se efectuó el estudio), tuvieron que adaptarse al modelo de la institución.

Para el estudio se empleó una metodología cuantitativa y como instrumento, dos cuestionarios basados en la escala de Likert los cuales fueron procesados una parte a través de  $X^2$  y otra parte a través de porcentajes y frecuencias. Uno de los cuestionarios

estaba dirigido a los profesores y el otro a los estudiantes, con la finalidad de comparar las respuestas entre ambos. La muestra fue del 100% de los profesores de las academias de Inglés y Francés, y el 22% (183) de la población de los estudiantes en aquel momento.

El cuestionario se basó en algunas de las ideas planteadas por Feuerstein (1994) en su Modelo de Aprendizaje Mediado (EAM), algunos aspectos relacionados con los ámbitos de docencia y aprendizaje en la UACM que causaban controversia entre los profesores, y algunos aspectos teórico-metodológicos de los enfoques comunicativo y basado en tareas que también estaban relacionados con la mediación. Para identificar las creencias y conocimientos de los profesores se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

¿Cuáles son los conocimientos de los profesores de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

Los profesores contaban con experiencia en enseñanza de lenguas en diferentes niveles educativos, contaban con certificaciones y cursos de formación de profesores y habían recibido capacitación sobre el modelo basado en el aprendizaje. No obstante, los resultados de la investigación indican, que aunque en sus creencias los profesores tienden a favorecer los enfoques constructivista y los enfoques basado en tareas o el comunicativo, su práctica –que refleja sus conocimientos–, es de tipo tradicional.

Con base en las respuestas reportadas por los profesores y estudiantes, los profesores detectan las diferencias individuales, les enseñan a aprender, analizan con

ellos la trascendencia de los temas a tratar, fomentan en ellos la seguridad en el aprendizaje, practican evaluaciones tanto individuales como grupales con una buena actitud hacia el error y propician relaciones cordiales y democráticas, aunque formales.

En las respuestas sólo de los profesores, ellos tienden a creer que la afectividad es importante para el aprendizaje y que el aprendizaje de una lengua cambia la percepción de la vida en los estudiantes. Además tienen algunas nociones sobre conceptos lingüísticos como lo son las tareas y el papel de la competencia lingüística dentro del EBT. En su planeación de las clases reportaron planear con base en las experiencias previas, consultar información y sistematizar la información de aprendizaje de sus estudiantes. Todas estas son características que se esperaría encontrar en un profesor constructivista.

No obstante, dado que esta investigación se basó sólo en las respuestas del cuestionario, sería importante para ellos analizar estas características con mayor profundidad en la práctica a través de otros instrumentos que puedan proporcionar información de manera más directa y detallada. Lo anterior es muy recomendable, especialmente en cuanto a qué se hace una vez que se detectan las diferencias individuales y los conocimientos previos, cómo enseñan a los estudiantes a aprender, cómo realizan las evaluaciones individuales y grupales y qué hacen con toda esa información durante el curso.

Todos los aspectos anteriores son elementos fundamentales del constructivismo para que el aprendizaje sea significativo y la formación autónoma sea efectiva. Podría decirse que aunque muy generales, estos son indicios de que los profesores podrían tener una tendencia a ser profesores mediadores.

Por otra parte, se pudo validar estadísticamente que sus creencias sobre la tutoría, asesoría, la evaluación formativa, así como en la práctica la dirección de la clase (actividad de alumnos y maestros, organización de las sillas, uso de material didáctico y enseñanza de habilidades lingüísticas), todas relacionadas con la mediación, son tradicionales.

Desde la perspectiva constructivista, el profesor debe mediar para desarrollar el saber, saber hacer y el ser en los estudiantes. Estos son conocimientos, habilidades y valores que además de que se aprenden en el aula, es en la tutoría y en las asesorías en donde se pueden desarrollar de manera más personal. Sin embargo, los profesores creen que los estudiantes no valoran las tutorías y los estudiantes creen que sí entienden para que sirven. En el caso de las asesorías. Los profesores creen que los estudiantes le dan poca importancia y sólo asisten para sustituir clases. Por su parte, los estudiantes ni asisten para aclarar dudas, ni para sustituir clases. Lo que se puede interpretar de estas dos posiciones es que existe falta de comunicación entre ambos.

Otra contradicción encontrada fue sobre la evaluación formativa, en donde los profesores manifestaban que los estudiantes estaban poco conscientes sobre la trascendencia de las evaluaciones formativas y los estudiantes creen que han tomado decisiones para mejorar su aprendizaje debido al resultado en las evaluaciones formativas. El buscar las respuestas a las preguntas: ¿Cuáles son esas decisiones? ¿A partir de qué criterio las tomaron? ¿Por qué no hacen partícipes a sus tutores o profesores sobre las decisiones que toman? ¿Podrían tomar mejores decisiones con la ayuda de su tutor o profesor? Tendrían que ser motivo de preocupación de los profesores, tutores y las academias.

En el caso de la evaluación formativa, como en el caso de las tutorías y asesorías, se evidencia falta de comunicación entre los profesores y los estudiantes. Si los problemas permanecen en las creencias de los profesores y los estudiantes, y no se resuelven a través del lenguaje entre sí, poco acceso tendrá al pensamiento y las funciones psicológicas superiores, que es el planteamiento desde el constructivismo socio-cultural.

Aunado a lo anterior, desde nuestro testimonio personal en las reuniones de academia, poco se hablaba sobre este tipo de evaluación. La atención se centraba más en la certificación (construcción del examen, selección de profesores que los aplicaran, la retroalimentación a los estudiantes), cuya finalidad es proporcionar una calificación; es decir asignar un número al producto de todo el proceso.

Lo que esto implica, es una visión centrada en el producto y no en el proceso. Contrario a la certificación, la retroalimentación sobre las evaluaciones formativas contribuye al aprendizaje. En este tipo de evaluación se pueden valorar elementos del proceso como las actitudes de los estudiantes y el profesor, el progreso de los estudiantes, sus valores y la enseñanza en el aula. Toda esta información también puede proporcionar elementos de análisis útiles en la asesoría, tutorías y en las academias. Desafortunadamente, poca atención se le daba a esta forma de evaluación y la atención de los profesores se centraba más en el producto del aprendizaje, y no tanto en el proceso. Este hecho es característico de la evaluación tradicional.

Si el profesor, como tutor o asesor, no da prioridad al proceso de aprendizaje con la ayuda de la tutoría, asesoría o evaluación formativa, entonces no se puede decir que su enseñanza esté centrada en el alumno. Especialmente si los profesores no consideran como responsabilidad suya el enseñar a los estudiantes a establecerse retos y creen que

los antecedentes socio-culturales de los estudiantes son un obstáculo para su aprendizaje, como si esta situación fuera una característica inmutable.

La información anterior, da respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo?

En la práctica y referente a sus conocimientos, los profesores y los estudiantes coinciden en sus respuestas en cuanto a la enseñanza de habilidades lingüísticas y que los profesores proporcionan instrucciones claras. Por el contrario, llama la atención que los estudiantes reportan (a diferencia de los profesores) que la organización de las sillas es de frente al profesor y que la participación del profesor en el aula es más activa que la de los estudiantes.

El hecho de que las sillas estén orientadas hacia el profesor proporciona un tipo de interacción desigual. La atención está centrada en el profesor y entre los estudiantes existen pocas oportunidades de interacción, lo que implica que si la organización de las sillas se presenta en esta forma el papel del estudiante es pasivo. Otra contradicción es que los profesores reportan que implementan tareas en las que los estudiantes tienen que negociar información significativa, pero por otra parte dicen que la finalidad de trabajar en grupos es para prolongar el tiempo de práctica, lo cual es incongruente.

El tomar como criterio para el trabajo en grupos el tiempo de práctica implica darle más importancia a la competencia lingüística que a la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la estratégica. La lengua debe ser tomada como un sujeto de conocimiento científico, pero también como contexto de análisis incluida en un contexto socio-cultural. Además desde el enfoque basado en tareas, la

práctica en grupos implica comprender, manipular e interactuar en la lengua meta de manera que se puedan enfocar en el significado. Lo importante en este enfoque es más el proceso que el producto. Por ende, no sólo se trata de practicar sino de construir a través de la interacción.

Otro aspecto en el que se encontraron contradicciones fue en cuanto al uso del material didáctico. Los profesores reportan un mayor uso de material auténtico, mientras que los estudiantes reportan un mayor uso del libro de texto.

Parte de conocer un enfoque de enseñanza es el saber identificar qué tipo de material es el adecuado. Si los profesores de inglés emplean el enfoque basado en tareas, el tipo de material a emplear se determina de acuerdo a la tarea; no existe una organización predeterminada de contenido como sucede en los libros de texto. Por lo tanto, existe una contradicción en el uso de material didáctico por parte de los profesores de inglés quienes empleaban el enfoque basado en tareas. En cambio no es así en los profesores de francés quienes empleaban el enfoque comunicativo.

Estos datos sobre el manejo de la clase como la organización de las sillas, el tipo de interacción y el tipo de material didáctico dan pauta para afirmar que el tipo de prácticas de los profesores, y por lo tanto el enfoque de enseñanza, era tradicional, y que los profesores requerían de mayor actualización en cuanto a las metodologías que empleaban.

Si se revisan los sustentos teóricos del paradigma de aprendizaje de la institución y del enfoque comunicativo o basado en tareas, las preguntas serían ¿Se están formando alumnos activos? ¿Qué tantas oportunidades tienen de interactuar y reflexionar? ¿Qué tanto se fortalecen los procesos cognitivos con este tipo de organización de las sillas,

participación más centrada en el profesor y un tipo de interacción sólo para practicar la lengua? ¿Es congruente el uso de material didáctico con el enfoque basado en tareas o el comunicativo?

Otro de los resultados de la investigación fue que los profesores le dan mucha importancia a la experiencia para identificar los problemas y soluciones. Sin embargo, es necesario que contradicciones como las encontradas sean discutidas al interior de las academias de manera que se conviertan en profesores constructores de su aprendizaje y el de sus alumnos a través de la reflexión y la investigación.

La propuesta para los profesores en la actualidad es el cambiar de un tipo de trabajo rutinario a uno más constructivo e independiente. Sería incongruente con su práctica intentar formar alumnos autónomos, si no lo son ellos mismos. Es por ello que la propuesta de aprendizaje del constructivismo no aplica sólo para los alumnos sino también para los profesores.

El constructivismo ha contribuido a la enseñanza en general, y las lenguas en particular. Prueba de ello es que en la revisión de la literatura los profesores de lenguas de países como China, Turquía, España, Taiwán, Kenia y Corea buscan dar solución a sus problemas de enseñanza y aprendizaje a través del constructivismo o el enfoque comunicativo/basado en tareas.

Todo lo anterior responde a la segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son los conocimientos de los profesores de las academias de inglés y francés con respecto a los enfoques constructivista y el comunicativo? El dar respuesta a estas dos preguntas de investigación permite afirmar que los profesores requieren de mayor capacitación, en cuanto al enfoque basado en el aprendizaje; aspectos lingüísticos relacionados con el enfoque de enseñanza que emplean, comunicativo o basado en tareas; además de

realizar investigación sobre su práctica y procurar concretar sus conocimientos en su práctica docente.

La inquietud por investigar sobre este tema surgió a raíz de trabajar en la UACM. Puedo asegurar que el hecho de haber trabajado en una institución que se asume como constructivista, y que lo cumple en los hechos, fue una tarea difícil en aquel momento por diferentes razones. En mi papel como profesora con experiencia en aquel momento de 16 años, fue difícil dilucidar la relación del constructivismo con la enseñanza de lenguas, pero lo fue aún más el trabajo en la academia. Fue muy complicado llegar a acuerdos con los profesores de donde se generaron incluso rupturas entre compañeros.

La búsqueda de una forma de enseñanza que concordara con el enfoque constructivista me llevó a estudiar la maestría en Lingüística Aplicada. Actualmente, aunque varios años después, puedo decir que estas dos experiencias han enriquecido mi formación como profesora de inglés. A través de esta investigación, comprendí que, como en el caso de los profesores, algunas de mis creencias son tradicionales y muchas otras tienden al constructivismo, aún cuando no estaba consciente de ello. Aún más, que es muy importante buscar constantemente la forma de mejorar mi práctica profesional.

Consecuentemente, es necesaria la investigación para la construcción del conocimiento y aunque es necesario invertir mucho tiempo en ella, cuando se busca mejorar la situación de enseñanza y aprendizaje, ésta puede contribuir enormemente. Adicionalmente descubrí a su vez que la teoría cognitiva a través de la investigación de las creencias es una herramienta poderosa que puede contribuir a enfrentar las contradicciones en nuestras creencias.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Abelson, R. (1979) Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366. doi/10.1207/s15516709cog0304\_4/pdf.
- Altun, S. y Büyükduman, I (2007) Teacher and Student Beliefs on Constructivist Instructional Design: A Case Study. *Educational Sciences: Theory & Practice* 7 (1) pp. 30-39. Recuperado de:  
[https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/8453e471e716cb8385db98f35b861d8001\\_altun\\_eng.pdf](https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/8453e471e716cb8385db98f35b861d8001_altun_eng.pdf)
- Arreola Caro, M.A (2012) *Evaluación holística del modelo pedagógico del centro universitario de los valles de la universidad de Guadalajara* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. España.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, J. (1980). *Psicología educacional* (2ª. Edición). Rio de Janeiro, Interamericana.
- Breen, M. (1984): Process Syllabuses for the Language Classroom. En C. Brumfit, (Ed.): *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- Brown, D. (2000) *Principles of language learning and teaching* (4a. edición). White Plains, NY. Addison Wesley Longman Inc.
- Brown, D. (2002) English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment, Richards y Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (9-18). EUA: Cambridge University Press.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Recuperado de:  
<http://es.scribd.com/doc/94084350>
- Büyükkarci, K. (2009) A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Education Journal*. Vol. 17 No. 1. Pp. 113 – 320. Recuperado de:  
<http://zanjansadra.ir/attaches/27341.pdf>

- Calero Pérez, M. (2008) *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México. Alfaomega Grupo Editor.
- Canale, M. y M. Swain (1980) Theoretical Bases of communicative approaches to second Language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*. Vol 1, No. 1, pp. 1-47. Recuperado de: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Chang, M. (2011). Factors affecting the implementation of communicative language teaching in Taiwanese college English classes. *Elt English Language Teaching*, Volumen 4, no. 2, pp. 3 -12. doi:10.5539/elt.v4n2p3.
- Cheng X. y Kia L.S (2011). Mediative functions among China's EFL teachers in interactive classrooms. *International Journal of English Linguistics*. Vol. 1, No.1, Pp. 187 -197. doi: 10.5539/ijel.v1n1p187
- Chokah, M (2013). Fifty years of the teaching/learning of French as a foreign language in Kenya: Challenges for teachers and learners. *International Journal of Education and Research*, Vol. 1 No. 3. SSN: 2201-6740. Recuperado de: <http://www.ijern.com/images/March-2013/24.pdf>
- Coll, C. (1997). Constructivismo y Educación Escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En Rodrigo, Ma. José y Arnay, José (eds.). *La Construcción del Conocimiento Escolar* (Pp. 106 – 133). Barcelona, PAIDÓS.
- Coll, C. y Martín, E. (2007) La Evaluación del Aprendizaje en el Currículum Escolar: una perspectiva constructivista en: C. Coll et al. (Eds) *El Constructivismo en el Aula* pp.163 – 183. Barcelona. 17ª Edición Editorial Graó/Colofón.
- Coordinación de Apoyo Académico (2005). Proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Curso Taller de Introducción al Proyecto UACM, 2005-2*. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Coordinación de Apoyo Académico (2005). La evaluación en la UACM, una forma de aprendizaje. *Curso Taller de Introducción al Proyecto UACM 2005-2*. México, D. F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Coordinación de Apoyo Académico (2005). Notas sobre aprendizaje y sentido. *Curso Taller de Introducción al Proyecto UACM, 2005-2*. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- Coordinación de Apoyo Académico (2005). Una educación centrada en el aprendizaje. *Curso-taller de Introducción al Proyecto UACM, 2005-2*. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Coordinación de Apoyo Académico (2005). Ámbitos de docencia y aprendizaje. *Curso Taller de Introducción al Proyecto UACM, 2005-2*. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Corrales Wade, K. (2009) Construyendo un segundo Idioma: el constructivismo y la enseñanza de L2. *Zona Próxima*. No. 10, ISSN 1657-2416. Recuperado de: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/construyendo-segundo-idioma-constructivismo-enseñanza-l2/id/54652982.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/construyendo-segundo-idioma-constructivismo-enseñanza-l2/id/54652982.html)
- Da Silva Gómez, H M y Signoret Dorcasberro (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México D.F. Trillas.
- Dailey, A. (2009). Implementing task-based language teaching in Korean classrooms. Recuperado de: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/DailyLTMImplementingTask-BasedLanguageTeachinginKorean.pdf>
- Davis, H. y Andrzejewski, C. (2009) Teacher Beliefs. [registro en línea] recuperado de: Education.com, <http://www.education.com/reference/article/teacher-beliefs/>
- De Castro Castro, C. (2006) Apariencias y realidades en la aplicación de la approche communicative. *Revista de Estudios Franceses* No. 2, Abril 2006 pp.39 .57. ISSN: 1699-4Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/808/80800204.pdf>
- Diaz Barriga, F y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3ª edición). México: McGraw-Hill.
- Ding, H. (2012). Teacher's role in students-centered English intensive reading class in China". *Canadian Social Science*, vol. 8, no. 4, pp. 62-66. doi:10.3968/j.css.1923669720120804.1157.

Dörnyei, Z.(2007) *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, cualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 98-99

El Constructivismo. (2007). Recuperado marzo 6, 2014 de: <http://uocmaster-grupo1.wikispaces.com/El+constructivismo>

Enfoque Centrado en el Aprendizaje. (n.f). Recuperado enero 16, 2014 de : <http://uocmaster-grupo1.wikispaces.com/El+constructivismo>

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2005). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

Feuerstein R., Klein, P., Tannenbaum, A. (1994) *Mediated learning experiencia (MLE): theoretical, psychological and learning implications*. Freud Publishing House Ltd.; 2nd edition. ISBN-10: 9652940852

Fidalgo, A. (2011) La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, (7) pp.84-91. Recuperado de: [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=86](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=86)

Foster, P. y Skehan, P. (2013). Anticipating a Post-task Activity: The effects on Accuracy, Complexity, and Fluency of Second Language Performance. *The Canadian Modern Language Review*, volumen 69, número 3, pp. 249-273. doi:10.3138/cmlr.69.3.249

Freeman, D. (2001) Second language teacher education. En: R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.72 – 79). Cambridge: Cambridge University press.

Frost, R. (2004). A Task-based Approach. [Documento en línea]. Recuperado junio 15 en: [http://www.teachin-english.org.uk/think/methodology/task\\_based.shtml](http://www.teachin-english.org.uk/think/methodology/task_based.shtml). [15.12.2006]

García Gonzalez, E. (2000) Vigotsky. Descripción genética de su obra. En: *Vigotsky. La construcción histórica de la psique*. (pp. 17 -22). México: Trillas.

Gilbert, J (2010) Constructivism within the second language classroom. Boise State University. EUA. Recuperado de: <http://edtech2.boisestate.edu/gilbertj/504/synthesis.pdf>

- Goldberg, M. F. (2002). *15 School questions and discussion: From class size, standards, and school safety to leadership and more*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Guerrero, C.H. (2007) Applications of Vygotskian concept of mediation in SLA. *Colombian Applied Linguistics Journal*, número:9, pág:213-228. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726655003>
- Harjanne, P. y Tella, S. (2008a). Strong signals in foreign language education, with a view to future visions. [Documento en línea]. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: <http://www.helsinki.fi/~tella/strongsignals.pdf>
- Harjanne, P. y Tella, S. (2008b). One interpretation of task-based language teaching: from theory to practice. [Documento en línea]. Recuperado el 1 de febrero de 2014 en: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:CWpcRGLWm0gJ:scholar.google.com/&hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:CWpcRGLWm0gJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Hirst, L y Slavik, Ch. (1990). Cooperative approaches to language learning. *Effective Language Education Practices and Native Language Survival*.
- Hismanoglu, M. e Hismanoglu, S. (2011) Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 15 pp. 46-52. Recuperado en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Hitotusi, N. (2005) Teacher talking time in the EFL classroom. *Redalyc.org*. Num. 6 pp. 97 -106. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169213801009>
- Hongboontri, Ch. y Keawkhong, N. (2014) School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 39 Número 5. Pp. 66-88. Recuperado en: [ro.ecu.edu.au › Education and Arts › AJTE › Vol. 39 \(2014\) › Iss. 5](http://ro.ecu.edu.au/ro-ecupub/education-and-arts/ajte/vol39-2014/iss5)
- Howatt, A. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford y Nueva York. Oxford University Press. (ISBN 0194370755 [pbk]).
- [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_aprendizaje](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje).  
<http://www.thefreelibrary.com/Constructivism+in+foreign+language+learning.-a0165912633>

- Huerta-Macías, A. (2002) Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions en: Richards and Renandya (eds) *Methodology and Language Teaching. An anthology of Current Practice*. Pp. 338 – 343. Cambridge. Cambridge University Press.
- Hymes, D.H (1972) On communicative competence en: Sociolinguistics J.B Pride y Janet Holmes. Harmondsworth, Middlesex, Inglaterra: Penguin.
- Jacobs, G y Hall,S. Implementing Cooperative Learning pp. 52 -63 en Richards J. y Renandya, J (2002) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Jin, L. (2011) Constructivism-application in oral English teaching to non-English majors. *Global Partners in Education Journal*, vol. 1, No. 1. Pp. 13-20. Recuperado de: <http://www.gpejournal.org/index.php/GPEJ/article/viewFile/24/6>
- Kasapoglu, K (2010). *Relations between classroom teachers' attitudes toward change, perceptions of "constructivist" curriculum change and implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica del Medio Oeste. Turquía.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo.
- Levon, E. (2010) Organizing and processing your data: the nuts and bolts of quantitative analysis. En Litosseliti, Lia (ed). *Research Methods in Linguistics* (pp. 49-66). Londres, Continuum International Publishing.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- Liu, W. (2011). My lived experience with the communicative approach to language teaching in China. *Humanising Language Teaching*, year 13, issue 3. Recuperado de: [www.hltmag.co.uk/jun11](http://www.hltmag.co.uk/jun11)
- Lorduy, D, Lambraño, E, Garcés G y Bejarano, N. (2009) In service English teachers' beliefs about culture and language methodology an exploratory research in Montería. *Zona Próxima*. No. 11 pp. 33 -51. ISSN 1657-2416. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003003>

- Ma, J. y Ren, S. (2011) Reflective teaching and professional development of young college English teachers—from the perspective of constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 2, pp. 153-156. Recuperado de: <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/0102153156/2589>
- Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. Nueva York, EUA. Routledge.
- Maqueo, A. M (2006) *Lengua, aprendizaje y enseñanza El enfoque comunicativo: de la Teoría a la práctica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Martínez Agudo, J. (2005) Creencias Relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUSE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica* no. 28. Pp. 219-234. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28\\_12.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf)
- Martínez Martínez, I (2004) *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Matthews, W. J. (2003). Constructivism in the classroom: epistemology, history, and empirical evidence. *Teacher Education Quarterly*. 30(3), 51-64. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852364.pdf>
- Meng, Y. y Cheng, B. (2010). College students' perceptions on the issues of task-based language teaching in Mainland China. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 4, pp. 434-442. doi:10.4304/jltr.1.4.434-442
- Mirás, M. (1999) *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos en Cesar Coll (Comp.)*, El constructivismo en el aula (pp. 47-63) Barcelona: Graó.
- Moreira, M.A (2008) Organizadores previos y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación Científica*, ISSN 0717-9618, Vol. 7, No. 2, pp. 23-30. Revisado en 2012.
- Mudeizi, M. (2013) Fifty years of the teaching/learning of French as a foreign language in Kenya: challenges for teachers and learners. *International Journal of Education and Research*. Vol. 1 No. 3. ISSN: 2201-6740. Recuperado de: [www.ijern.com](http://www.ijern.com)

- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teachers' beliefs. *Journal of Research in Science Technology* 21: 27-38.
- Muñoz, N.A (2011). El Estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa. *Redalyc.org*. vol. 29, no. 3, pp. 492- 499. ISSN (versión impresa) 0120-5307. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105222406019>
- Mvududu, N. y Thiel-Burgess, J (2012). Constructivism in Practice: The Case for English Language Learners". *International Journal of Education*, Vol. 4, No. 3. ISSN 1948-5476. URL:<http://dx.doi.org/10.5296/ije.v4i3.2223> Recuperado de:  
<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/2223/2044>
- Nagamine, T (2007) Reconceptualizing teacher knowledge and belief based on social constructivism. Recuperado en:  
[http://www.academia.edu/1757126/Reconceptualizing\\_teacher\\_knowledge\\_and\\_belief\\_based\\_on\\_social\\_constructivism](http://www.academia.edu/1757126/Reconceptualizing_teacher_knowledge_and_belief_based_on_social_constructivism)
- Nespor, J.K (1985) The role of beliefs in the practice of teaching: final report of the teacher belief study. E.U.A: R&D Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado el día 5 de diciembre de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ñeco Quiñones, Modesto. (2005). "El Rol del Maestro en un esquema pedagógico constructivista". Ponencia en VI Encuentro Internacional y Nacional de Educación y Pensamiento. México.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies*. Nueva York. EUA. Newbury House Publications.

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62 no. 3 pp. 307- 332.  
Recuperado en: <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307.refs.html>
- Pan, Y. (2012). A closer examination of communicative language teaching. *Studies in literature and language*, volumen 6, No.2, pp.40-44. DOI: 10.3968/J.sll.1923156320130602.5248.
- Perfume, Y. (2007). Constructivism in foreign language learning. *The Free Library*.  
Recuperado mayo 15, 2013 en:  
<http://www.thefreelibrary.com/Constructivism+in+foreign+language+learning.-a0165912633>
- Phipps, S. & Borg, S. (2007) Exploring the relationship between teacher's beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, vol. 21/3, pp. 17-19.
- Piaget, J e Inhelder B. (1969) *Psicología del niño*. Madrid. Morata 16ª. Ed.
- Ping, L. (2012). On Oral English Teaching for Chinese English Majors from a Constructivist Perspective. *Studies in Literature and Language*, Vol. 5, No. 3, pp. 133-138 doi:10.3968/j.sll.1923156320120503.2019
- Ramírez, M.A (2009). La Mediación en el proceso de Enseñanza aprendizaje". *Innovación y Experiencias Educativas*, 45, 1-9. SSN 1988-6047 Recuperado de:  
<http://muse.jhu.edu/journals/cml/summary/v069/69.3.foster.html>
- Richards, J. (2013) Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1) 5–33. doi: 10.1177/0033688212473293.
- Richards, J, Gallo P.B, Renandya W.A. (2001) Exploring teachers' beliefs and the process of change. *The PAC Journal*, vol. 1, no. 1, pp. 1 -14. Recuperado en:  
<http://www.pac-teach.org/jml-v1/pacj-e.pdf>
- Richards, J. And Rodgers, Th. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Robinson, P. (2011) Task-based language learning: a review of issues. *Language learning*. Suppl. 1, p. 1-36. ISSN 0023-8333. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x/abstract>
- Sánchez, A. (2004). "A Task-based approach in language teaching". *International Journal of Language Studies*. Vol. 4 (1), pp. 39-71. Recuperado de: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48051>
- Sciaraffia Bernardos, E. (2003) Feuerstein y el aprendizaje mediado". Recuperado de: <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html#.UkmkIRbk3Wo>
- Sharan, Y y Sharan, Sh (1990). *Group Investigation Expands Cooperative Learning*. Revisado 12 de noviembre de 2013. Recuperado de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198912\\_sharan.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf)
- Shi, J. (2013). The Application of constructivism: activities for enlivening comprehensive English class. *English Language Teaching*, vol 6, no. 2. Pp. 63 – 70. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23366>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Tejada Molina, G., Pérez Cañado, M. L y Luque Agulló, G. (2013). Current approaches and teaching methods. *Bilingual programmes*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/180180974/Current-approaches-and-teaching-methods-Bilingual-programmes>
- Thombury, S. y Slade, D.(2006) *Conversation: from Description to Pedágyo*. Reino Unido. Cambridge Teaching Language.
- Trong, T. L (2010). Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*, vol. 3, No. 2. Pp 64 -77. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/6240/0>

- Trujillo, S.F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lenguas. *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, no 32, pp. 147-162, ISSN 1577-4147. Recuperado de <http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf>
- Ur, P. (2002) The English Teacher as Professional, Richards y Reandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching* (388-392). EUA: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Comisión Editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Recuperado en: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Wang, Ch. (2006). *Designing communicative tasks for college English courses*. (Tesis de maestría). Universidad Normalista Chongqing y Universidad Normalista Yangtze. China.
- Wang, P (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: to what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 3, pp. 273-277. doi:10.4304/tpls.1.3.273-277.
- Wei, Liu (2011). My lived experience with the communicative approach to language teaching in China. *Humanizing Language Teaching*. Vol. 3. ISSN 1755-971. Recuperado en: <http://hltmag.co.uk/jun11/mart02.htm>
- Williams, M y Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Willis, J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=0800204](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=0800204)
- Yuan, F. (2011). A brief comment on communicative approach en: Nunan, D., (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zheng, H. (2009) A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*. Vol. 4, no. 1. Recuperado en: [www.journal.acs-cam.org.uk/data/archive/2009/200901-article9.pdf](http://www.journal.acs-cam.org.uk/data/archive/2009/200901-article9.pdf)

## APÉNDICE A. CUESTIONARIO DE PROFESORES

Nombre

✕

El propósito de este cuestionario es conocer las ideas de los profesores de idiomas sobre el enfoque constructivista. Agradezco tu colaboración al contestar este cuestionario. Es importante que sepas que tu participación es anónima. Se pide tu nombre para la sistematización del estudio, pero posteriormente será recortado como se muestra en el renglón superior y se substituirá por una clave.

¡Gracias por tu colaboración!

Clave:

**Lee los enunciados y palomea la respuesta según el grado de coincidencia que tengas con los enunciados que puede ser desde muy de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo.
El enseñar a aprender es una tarea independiente del profesor de idiomas.		✕		
El permitirle a los estudiantes resolver tareas relacionadas con su entorno en la lengua meta, ayuda a que desarrollen su fluidez.	✕			
En el enfoque basado en tareas, el desarrollo de la competencia lingüística tiene poca importancia.		✕		
La labor del profesor es en cierta forma parecida a la del psicólogo; debe hacer sentir a los estudiantes seguros de que pueden aprender.	✕			

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo.
La situación cultural limitada de los estudiantes de la UACM, obstaculiza el aprendizaje del inglés y francés.	X			
Para evitar confrontaciones entre profesores, es mejor llevar a cabo las tareas de academia individualmente.			X	
Los estudiantes tienden a solicitar asesorías más que nada para sustituir clases.		X		
Los estudiantes no valoran la importancia de las tutorías.		X		
Los estudiantes le dan poca importancia a las asesorías.			X	
Al fin de cuentas, el profesor sabe lo suficiente como para planear la enseñanza de la lengua sin consultar libros o la web.				X
Los profesores de la UACM no cuentan con el tiempo para llevar a cabo investigaciones sobre el aula que ayuden a comprender cómo los estudiantes interpretan lo aprendido.				X
Los estudiantes están poco concientes de la trascendencia de las evaluaciones formativas para su aprendizaje.			X	
Los estudiantes ya no son niños a los que se les tiene que enseñar afectivamente.			X	
La experiencia en la enseñanza de los profesores les permite identificar los problemas y soluciones de aprendizaje.		X		
No es necesario sistematizar información sobre los estudiantes para identificar sus problemas de aprendizaje.			X	

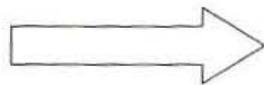
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En des acuerdo	Total mente en des acuerdo.
Para un trabajo colegiado eficiente, es más conveniente que los profesores tengan una sólida formación académica en el área en que trabajan.	X			
Es responsabilidad de los estudiantes aprender por si mismos a establecerse retos para aprender la lengua eficientemente.	X			
El profesor que les ha dado los cursos a los estudiantes debería de ser el que los certifique porque él sabe cuáles son sus capacidades.		<del>X</del>	X	
En el enfoque comunicativo se le da mucha importancia a la competencia lingüística.			X	
La gramática está intimamente relacionada con la semántica, la sintaxis y la pragmática.		X		
La expresión de sentimientos a través de una lengua extranjera es un aspecto secundario para el aprendizaje.				X
La enseñanza de una lengua extranjera está relacionada con cambios en la percepción de la vida.	X			
Para mí, los errores que surgen en la clase son oportunidades para precisar y afinar la lengua.	X			
La finalidad de trabajar en grupos en la clase es para prolongar el tiempo de práctica de la lengua.		X		

No solo  
No es la única finalidad.

En esta otra sección del cuestionario debes anotar la frecuencia con la que realizas las actividades mencionadas que pueden ser siempre, muchas veces, rara vez o nunca.

	Siempre	Muchas veces	Rara vez	Nunca
Procuró que los estudiantes reflexionen sobre su ejecución grupal en la(s) actividades de la clase.		X		
Analizo junto con mis estudiantes la trascendencia de los temas o actividades abordadas en la clase para el futuro		X		
Proporciono instrucciones claras a los estudiantes.	X			
Mi material base de enseñanza es un libro de texto.			X	
Enseño gramática en mis clases.		X	X	
Enseño comprensión auditiva en mis clases		X		
Enseño comprensión de lectura en mis clases		X		
Enseño producción escrita en mis clases.		X		
Implemento tareas en las que los estudiantes tengan que negociar información significativa.	X			
Participo activamente en la dirección de las actividades de mis estudiantes.	X			
El tipo de material que uso en mis clases es auténtico.		X		

	Siempre	Mu chas ve ces	Rara vez	Nun ca
Mi relación con los estudiantes es cordial.	X			
Para el diseño de actividades tomo en cuenta las experiencias previas de los estudiantes.		X		
La acomodación de las sillas en la clase es en hileras y frente al profesor (a).			X	
Identifico las diferencias individuales de los estudiantes al inicio del curso.		X		
Planeo mis clases tomando en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes.		X		



Favor de Completar la información solicitada.

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Academia: \_\_\_\_\_

**Marca con una X los estudios con los que cuentes y completa en el espacio en blanco la institución en la que te formaste.**

- Cursos de formación de profesores de idiomas CELE - UNAM UPN - UB
- Licenciaturas relacionadas con enseñanza de idiomas 2º año / 3 Licenciatura Enseñanza francés
- Licenciaturas distintas a la enseñanza de idiomas 2º año / 5 ENPEE / La Esmeralda Artes Plásticas
- Especialidad en \_\_\_\_\_
- Maestría en \_\_\_\_\_
- Doctorado en \_\_\_\_\_
- Diplomados PNL aplicado a la enseñanza / UPN

**Palomea la respuesta que describa tu situación académica.**

¿En dónde aprendiste el idioma que enseñas en la UACM?

- En una escuela de idiomas  Estudié en el extranjero  Viví un tiempo en el extranjero

- Soy nativo hablante de inglés/francés  A través de educación bilingüe

Otro lugar: Estudios básicos y medio superior en la lengua

¿Cuánto tiempo has estudiado formalmente el idioma que impartes en la UACM?

- 4 a 6 años  7 a 9 años  10 a 12 años  13 o más

¿Cuánto tiempo llevas hablando la lengua?

- 4 a 6 años  7 a 9 años  10 a 12 años  13 o más

¿Cuántos años de experiencia tienes dando clases de idiomas en total?

- de 1 a 3 años  de 4 a 7 años  de 7 o más años

¿En cuáles de estos niveles de enseñanza has trabajado anteriormente?

- A nivel primaria     A nivel secundaria     A nivel preparatoria  
 A nivel universitario     Otro: \_\_\_\_\_

¿Qué tipo de inglés has impartido anteriormente y que niveles dentro de ellos?  
*de francés*

Inglés general:

- Cursos para principiantes     Cursos para nivel intermedio     Cursos para niveles avanzados

Inglés para propósitos específicos ( en negocios, administración de empresas, propósitos académicos, etc.):

- Cursos para principiantes     Cursos para nivel intermedio     Cursos para niveles avanzados

Comprensión de textos:

- Cursos para principiantes     Cursos para nivel intermedio     Cursos para niveles avanzados

Traducción / interpretación:

- Cursos para principiantes     Cursos para nivel intermedio     Cursos para niveles avanzados

Considero que mi dominio de la lengua meta es como de...

- No nativo     Semi nativo-hablante     Nativo hablante

¿Conoces el enfoque filosófico, sociológico y pedagógico de la UACM?

- Sí     No

Si lo conoces, ¿cómo te has documentado acerca de él?

- A través del curso-taller de introducción al proyecto UACM  
 Por medio de las conferencias que ofrece la institución  
 Porque lei la Ley de la UACM  
 A través del programa Galatea  
 Porque he estudiado sobre constructivismo anteriormente  
 Porque he investigado por mi cuenta  
 Porque he asistido a talleres sobre constructivismo  
 Otra forma \_\_\_\_\_

**¡Nuevamente Gracias por tu Colaboración!**

## APÉNDICE B. CUESTIONARIO DE ALUMNOS

Nombre: \_\_\_\_\_

Clave: 4 P12 64

El propósito de este cuestionario es conocer tu opinión sobre el enfoque constructivista. Agradezco tu colaboración al contestar este cuestionario. Es importante que sepas que tu participación es anónima. Se pide tu nombre para la sistematización del estudio, pero posteriormente será recortado como se muestra en el renglón superior y se substituirá por una clave. Es importante que anotes la licenciatura, curso, grupo y plantel al que perteneces.

¡Gracias por tu colaboración!

Licenciatura Comunicación y Cultura Curso Inglés II  
 Grupo 201 Plantel 12k/pulqueza

Lee los siguientes enunciados y palomea los cuadros según la frecuencia con la que llevas a cabo las actividades mencionadas que varían desde siempre hasta nunca.

	Siempre	Muchas veces	Rara vez	Nunca
Tengo dificultades para comprender las instrucciones			✓	
Trabajamos la gramática en clases.		✓		
En la clase hacemos actividades en las que tenemos que escribir diferentes textos como cartas, tarjetas postales, resúmenes, etc.			✓	
En la clase hacemos actividades en las que tenemos que resolver un problema de manera oral en inglés /francés.	✓			
Escuchamos grabaciones en inglés/francés	✓			

64

	Siempre	Muchas veces	Rara vez	Nunca
Leemos sobre diferentes temas en inglés/Francés	✓			
La acomodación de las sillas en la clase es en hileras y de frente al / la profesor (a).	✓			
El tipo de material que usamos en las clases es real, como por ejemplo revistas, periódicos, películas, etc.		✓		
Mi profesor (a) me anima a continuar aprendiendo la lengua que estudio.	✓			
El material que usamos en la clase es un libro de texto.				✓
Asisto a asesorías para aclarar dudas de la clase				✓
Asisto a asesorías para reponer clases a las que no he asistido.				✓
Participo mucho en clases.			✓	
Evaluamos junto con el profesor nuestro desempeño en el trabajo en grupo.		✓		

Lee los enunciados y palomea la respuesta según el grado de coincidencia que tengas con los enunciados que puede ser desde muy de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

64

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo.
En mi clase de Inglés/ Francés he aprendido a comprender que tengo capacidad para aprender una lengua extranjera.	✓			
En mi clase de Inglés/Francés he aprendido a ver los errores como oportunidades para mejorar la lengua.	✓			
Analizamos junto con el profesor la importancia de las actividades que hacemos en clase para nuestro futuro			✓	
Evaluamos junto con el profesor nuestro desempeño en el trabajo individual		✓		
Considero que en la clase se practica la democracia entre todos.	✓			
La relación con mi profesor (a) es formal.	✓			
El profesor nos enseña estrategias para aprender mejor la lengua.	✓			
He tomado decisiones para mejorar mi aprendizaje debido a los resultados en las evaluaciones formativas.	✓			
La relación con el profesor es cordial.	✓			

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo.
No entiendo para qué sirven las tutorías			✓	
Mi profesor (a) de inglés/francés aplicó un análisis de necesidades al inicio del curso.	✓			

¡Nuevamente Gracias por tu Colaboración!

64

## **A N E X O S**

**Figura 1. Preguntas Relacionadas entre Cuestionario de Estudiantes y Profesores Creencias sobre constructivismo y el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.**

		PROFESORES				ESTUDIANTES		
TEMA	No. ITEM	PREGUNTA	ESCALA	No. ITEM	PREGUNTA			
					ESCALA		ESCALA	
MEDIACIÓN	1	El enseñar a aprender es una tarea independiente del profesor de lenguas	O	21	El profesor nos enseña estrategias para aprender mejor la lengua.	O		
	4	La labor del profesor es en cierta forma parecida a la del psicólogo; debe hacer sentir a los estudiantes seguros de que pueden aprender.	O	15	En mi clase de inglés/francés he aprendido a comprender que tengo capacidad para aprender una lengua extranjera.	O		
CONSTRUCTIVISMO UACM	23	Para mí, los errores que surgen en la clase son oportunidades para precisar y afinar la lengua.	O	16	En mi clase de inglés/francés he aprendido a ver los errores como oportunidades para mejorar la lengua.	O		
	8	Los estudiantes no valoran la importancia de las tutorías.	O	24	No entiendo para qué sirven las tutorías	O		
	12	Los estudiantes están poco conscientes de la trascendencia de las evaluaciones formativas para su aprendizaje.	O	22	He tomado decisiones para mejorar mi aprendizaje debido a los resultados en las evaluaciones formativas.	O		
	25	Procuro que los estudiantes reflexionen sobre su ejecución grupal en las actividades de clase.	F	14	Evaluamos junto con el profesor nuestro desempeño en el trabajo en grupo.	F		

**Figura 2. Reporte de los Profesores y Alumnos sobre la Práctica Concreta de los Profesores.**

		PROFESORES			ESTUDIANTES			
ENFOQUE COMUNICATIVO	Habilidades de la lengua	TEMA	No. ITEM	PREGUNTA	ESCALA	No. ITEM	PREGUNTA	ESCALA
		Participación oral del profesor	34	Participo activamente en la dirección de actividades de mis estudiantes.	F	13	Participo mucho en clases	F
		Agrupamiento de las sillas	38	La organización de las sillas en la clase es en hileras y frente al profesor (a).	F	7	La organización de sillas en la clase es en hileras y de frente al profesor (a).	F
		Instrucciones claras	27	Proporciono instrucciones claras a los estudiantes	F	1	Tengo dificultad para comprender las instrucciones	F
		Gramática	29	Enseño gramática en clases.	F	2	Trabajamos la gramática en clases	F
		Comprensión Auditiva	30	Enseño comprensión auditiva en mis clases	F	5	Escuchamos grabaciones en inglés/francés	F
		Comprensión de Lectura.	31	Enseño comprensión de lectura en mis clases.	F	6	Leemos sobre diferentes temas en inglés/Francés	F
		Producción escrita	32	Enseño producción escrita en mis clases.	F	3	En la clase hacemos actividades en las que tenemos que escribir diferentes textos como cartas, tarjetas postales, resúmenes, entre otros.	
		Producción oral	33	Implemento tareas en las que los estudiantes tengan que negociar información significativa.	F	4	En la clase hacemos actividades en las que tenemos que resolver un problema de manera oral en inglés /francés.	F
		Detección de diferencias individuales	39	Identifico las diferencias individuales de los estudiantes al	F	25	Mi profesor de inglés/francés aplicó un análisis de necesidades al inicio	F

		inicio del curso.			del curso.			
ENFOQUE COMUNICATIVO	Categoría	PROFESORES			ALUMNOS			
		TEMA	No. ITEM	PREGUNTA	F <sup>ESCALA</sup>	No. ITEM	PREGUNTA	F <sup>ESCALA</sup>
Material		Uso de material auténtico	35	El tipo de material que uso en las clases es auténtico.	F <sup>ESCALA</sup>	8	El tipo de material que usamos en las clases es real, como por ejemplo revistas, periódicos, películas u otros.	F <sup>ESCALA</sup>
		Material libro de texto	28	Mi material base de enseñanza es el libro de texto.	F	10	El material que usamos en la clase es un libro de texto.	F

**Figura 3.** Creencias sobre constructivismo y el enfoque comunicativo ( con una escala diferente).

		PROFESORES			ALUMNOS		
CATEGORÍA	TEMA	No.	PREGUNTA	ESCALA	No.	PREGUNTA	ESCALA
		Constructivismo UACM	ASESORÍAS	9	Los estudiantes le dan poca importancia a las asesorías.	O	11
REPARACIÓN	7		Los estudiantes tienden a solicitar asesorías más que nada para sustituir clases.	O	12	Asisto a asesorías para reponer clases a las que no he asistido.	F

**Figura 4. Creencias sobre las Practicas del Constructivismo y el Enfoque Comunicativo (escalas distintas).**

		PROFESORES			ALUMNOS		
CATEGORÍA	TEMA	N O.	PREGUNTA	ES	PREGUNTA	ES	
				C		LA	
MEDIACIÓN	Trascendencia de temas a futuro	26	Analizo junto con mis estudiantes la trascendencia de los tema o actividades abordadas en la clase para el futuro.	F	1 7	Analizamos junto con el profesor sobre la importancia de las actividades que hacemos en clase para nuestro futuro.	O
	Propiciar buenas relaciones intergrupales	36	Mi relación con los estudiantes es cordial.	F	2 3	La relación con mi profesor es cordial.	

Figura 5. Items solo de profesores.

Categoría	Tema	No.	Enunciado Profesor	Escala
MEDIACION	Afectividad En El Aprendizaje	13	Los estudiantes ya no son niños a los que se les tiene que enseñar afectivamente.	O
	Ayuda A Imponerse Retos	21	La expresión de sentimientos a través de una lengua extranjera es un aspecto secundario para el aprendizaje.	O
	Importancia Competencia Lingüística	17	Es responsabilidad de los estudiantes aprender por sí mismos a establecerse retos para aprender la lengua eficientemente.	O
COMUNICATIVO	Importancia Competencia Lingüística	19	En el enfoque comunicativo se da mucha importancia a la competencia lingüística.	O
	TBLT	20	La gramática está íntimamente relacionada con la semántica, la sintaxis y la pragmática.	O
		2	El permitirle a los estudiantes resolver tareas relacionadas con su entorno en la lengua meta, ayuda a que desarrollen su fluidez.	O
ENFOQUE		3	En el enfoque basado en tareas, el desarrollo de la competencia Lingüística tiene poca importancia.	O
		24	La finalidad de trabajar en grupos en la clases es para prolongar el tiempo de práctica de la lengua.	O
	Aprendizaje y Percepción	22	La enseñanza de una lengua extranjera está relacionada con cambios en la percepción de la vida.	O
CONSTRUCTIVISMO UACM	Certificación	18	El profesor que les ha dado los cursos a los estudiantes debería de ser el que los certifique porque él sabe cuáles son sus capacidades.	O
	Investigación para preparación de clases.	10	Al fin de cuentas, el profesor sabe lo suficiente como para planear la enseñanza de la lengua sin consultar libros o la web.	O
	Investigación sobre el aprendizaje.	15	No es necesario sistematizar la información sobre los estudiantes para identificar los problemas y soluciones de aprendizaje.	O
		11	Los profesores de la UACM no cuentan con el tiempo para llevar a cabo investigaciones sobre el aula que ayuden a comprender cómo los estudiantes interpretan lo aprendido.	O
		14	La experiencia en la enseñanza de los profesores les permite identificar los problemas y soluciones de aprendizaje.	O

	10	Al fin de cuentas, el profesor sabe lo suficiente como para planear la enseñanza de la lengua sin consultar libros o la web	O
	11	Los profesores de la UACM no cuentan con el tiempo para llevar a cabo investigaciones sobre el aula que ayuden a comprender cómo los estudiantes interpretan lo aprendido.	O

**Figura 6. Items de enunciados respondidos solo por profesores**

Categoría	Tema	No	Enunciado profesor	Escala
CONSTRUCTIVISMO UACM	Trabajo Colegiado	6	Para evitar confrontaciones entre profesores, es mejor llevar a cabo las tareas de la academia individualmente.	O
		16	Para un trabajo colegiado eficiente, es más conveniente que los profesores tengan una sólida formación académica en el área en que trabajan.	O
	Estudiantes . Antecedentes Socio-Culturales	5	La situación cultural limitada de los estudiantes de la UACM, obstaculiza el aprendizaje del inglés y francés.	O
	Experiencias Previas	37	Para el diseño de actividades, tomo en cuenta las experiencias previas de los estudiantes.	F
		40	Planeo mis clases tomando en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes.	F

**Figura 7. Items solo de alumnos**

Categoría	Temas	No	Enunciado alumnos	Escala
MEDIACIÓN	Creencias sobre fomentar la seguridad en el aprendizaje. Evaluación	9	Mi profesor me anima a continuar aprendiendo la lengua que estudio.	O
		19	Considero que en la clase se practica la democracia entre todos.	O
		18	Evaluamos junto con el profesor nuestro desempeño en el trabajo individual.	O
		20	La relación con mi profesor es formal	O

