

Percepciones interinstitucionales sobre la formación de profesores de inglés

Douglas Goodwin Seadler
Oscar M. Narváez Trejo
Caridad Macola Rojo
Patricia Núñez Mercado
(Coordinadores)



Investigación Colectiva 10

Biblioteca Digital de Humanidades

ISBN: 978-607-502-437-0

© 2015 Universidad Veracruzana

Dirección General del Área Académica de Humanidades

Edificio "A" de Rectoría, 2º piso

Lomas del Estadio s/n

Zona Universitaria, CP 91000

Xalapa, Ver.

dgah@uv.mx / www.uv.mx/bdh

Tel. / fax: (228) 8 12 47 85 | 8 12 20 97

Dirección General Editorial

Hidalgo 9, Centro, Xalapa, Ver.

Apartado postal 97, CP 91000

diredit@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88



Imagen de portada: Alma Eloísa Rodríguez Medina

Creative Commons: BY-NC-SA.

Para saber más de la licencia

ReconocimientoNoComercial-CompartirIgual,

por favor visite:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Diseño (portada e interiores) y formación:

Martha Ordaz

Adán Delgado

Cristophe Barrera

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
DOUGLAS GOODWIN SEADLER	
OSCAR M. NARVÁEZ TREJO	
CARIDAD MACOLA ROJO	
PATRICIA NÚÑEZ MERCADO	
REFERENCIAS	22
CAPÍTULO 1	23
MARÍA MAGDALENA CASS ZUBIRÍA	
SECUNDINO ISABELES FLORES	
RAPHAEL HUBERT ELIE SEBIRE	
PERCEPCIONES ACERCA DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LA FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA	23
I.1. INTRODUCCIÓN	23
I.2. MARCO CONTEXTUAL	24
I.3. METODOLOGÍA	27
I.4. PARTICIPANTES	28
I.5. RESULTADOS	29
I.5.1. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	29
I.5.2. PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS	36
I.5.3. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES	50
BIBLIOTECA DIGITAL DE HUMANIDADES	7

I.5.4. PERCEPCIÓN DE LOS EMPLEADORES	51
I.6. CONCLUSIONES	56
I.6.1. FORTALEZAS	56
I.6.2. ÁREAS DE OPORTUNIDAD	57
I.6.3. SUGERENCIAS	58
REFERENCIAS	65
CAPÍTULO 2	67
JOSÉ LUIS BORGES UCÁN	
FLORICELY DZAY CHULIM	
DEON VICTORIA HEFFINGTON	
CARIDAD MACOLA ROJO	
PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS:	
CASO DE LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO	67
2.1. MARCO CONTEXTUAL	67
2.2. METODOLOGÍA	70
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	72
2.2.1. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES	73
RAZONES POR LAS QUE LOS ESTUDIANTES INGRESAN A LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	73
EL NIVEL DE IDIOMA QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES PREVIO A SU INGRESO	74
CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS	76
BALANCE EN EL NÚMERO DE MATERIAS POR SEMESTRE Y LA CARGA DE TRABAJO EN ELLAS	77
NÚMERO DE ASIGNATURAS Y HORAS DE INSTRUCCIÓN	78
PERTINENCIA DE LAS DIFERENTES LÍNEAS CURRICULARES	79
SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON SU PROPIO DESEMPEÑO	82
METODOLOGÍA, EVALUACIÓN, ASESORÍA, HABILIDADES DOCENTES Y VALORES DEL PROFESORADO	83
GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL PE	85
2.2.2. PERCEPCIONES DE PROFESORES	87
2.2.3. PERCEPCIONES DE EGRESADOS	93

SATISFACCIÓN DE LOS EGRESADOS CON RESPECTO AL PROGRAMA EDUCATIVO	101
2.2.4. PERCEPCIONES DE EMPLEADORES	103
2.3. CONCLUSIONES	110
REFERENCIAS	113
CAPÍTULO 3	115
OSCAR M. NARVÁEZ TREJO	
GABRIELA G. ESTRADA SÁNCHEZ	
PATRICIA NÚÑEZ MERCADO	
PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES	
DE INGLÉS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA	
DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	115
3.1. INTRODUCCIÓN	115
3.2. MARCO CONTEXTUAL	117
3.3. METODOLOGÍA	121
3.3.1 ENFOQUE CUANTITATIVO	121
3.3.2 ENFOQUE CUALITATIVO	121
3.3.3. INSTRUMENTOS	123
3.3.4. DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA	124
3.3.5. PARTICIPANTES	125
3.3.6. ANÁLISIS DE DATOS	127
3.4. HALLAZGOS	127
3.4.1. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES	128
3.4.2. EGRESADOS	132
3.4.3. PROFESORES	139
3.5. CONCLUSIONES	147
REFERENCIAS	149

CAPÍTULO 3

PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Oscar M. Narvárez Trejo
Gabriela G. Estrada Sánchez
Patricia Núñez Mercado

3.1. INTRODUCCIÓN

Las acciones que el gobierno federal y las autoridades educativas están llevando a cabo para que desde temprana edad y hasta el nivel posgrado los estudiantes mexicanos aprendan inglés, incluyen la formación de cuadros de especialistas que den cobertura nacional a la enseñanza del idioma. Si bien existen programas educativos orientados a la formación de profesores inglés, incluso a nivel posgrado, también hay profesores en servicio quienes carecen de una formación sólida que respalde su trayectoria docente, basados en lo anterior podemos plantear que la creciente demanda de profesores de inglés supone nuevas interrogantes para un escenario todavía incierto.

La formación de docentes en el campo de las lenguas extranjeras, y específicamente de inglés, ha retomado interés a partir de la obligatoriedad del aprendizaje de este idioma. La formación de docentes, en general, y de inglés, en particular, ha sido poco estudiada. Las investigaciones existentes documentan las metodologías de enseñanza y los principios teóricos del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero no la formación docente. De ahí nuestro interés en este tema poco explorado en México. Este estudio busca contribuir con el estado del campo y resarcir de algún modo el escaso interés que se ha dado al tema.

Dicho estudio es necesario para conocer la situación de la formación de profesores en nuestra actualidad. Tal como lo menciona Ortiz:

El carácter dialéctico del proceso de enseñanza-aprendizaje en las concepciones didácticas contemporáneas no ha tenido la suficiente fundamentación científica, a pesar de su importancia teórica y práctica para el perfeccionamiento de los diseños curriculares universitarios en el siglo XXI, para afrontar con éxito y eficacia una época plena de problemas de diversa índole. (2011, p. 9).

Como es de suponer, un estudio sobre la formación de profesores surge del trabajo realizado con anterioridad en otras latitudes (e.g. Barcelos, 2006) y en el ámbito nacional (e.g. Lengeling, 2007 y 2010). Las percepciones de los actores educativos también se han estudiado en el ámbito mexicano, aunque la bibliografía es todavía escasa (Reyes Cruz, 2009 y Ortiz, 2011). Recientemente, un equipo de investigadores estudió el fenómeno de la deserción escolar desde la perspectiva de los involucrados en el encuentro escolar, en un programa de formación de profesores de inglés. Estudiantes ‘regulares’, estudiantes ‘en riesgo’, profesores y la perspectiva institucional (Hernández y Narváez, 2014) proporcionan una amplia visión de cómo la comunidad educativa percibe el ambiente universitario y su efectos sobre la conducta de sus actores.

Monereo *et al*, desde la perspectiva de la educación, plantean la formación universitaria en general en los siguientes términos:

Si bien es cierto que aún hay quien considera que la persona que está preparada para hablar, leer o investigar sobre un tema también lo está para enseñarlo a otros, también es verdad que desde la formación universitaria del profesorado hace tiempo que se plantea la necesidad de profesionales competentes que, además de ser buenos conocedores de su materia, sean capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles. (2004, 51).

Una mirada al estado actual del conocimiento sobre el tema que nos ocupa nos indica que las competencias que un profesor de lengua extranjera se clasifican en tres grandes rubros: competencia comunicativa, competencia pedagógica y competencia investigativa. La primera se entiende como “la capacidad de un hablante de producir e interpretar enunciados de manera apropiada, adaptando su discurso a la situación de comunicación y tomando en cuenta los factores externos que lo condicionan” (Cuq, 2012 en Cortés, Cárdenas y Nieto, 2013, p. 26). Las mismas autoras definen la competencia

pedagógica como “aquellas propiedades del docente que emergen frente al desarrollo del conjunto de tareas, las cuales les permiten interactuar con sus estudiantes para que ellos aprendan y se formen como personas igualmente competentes” (Op. cit., p. 27). Por último, la competencia investigativa se plantea como la capacidad de los docentes para planificar, reflexionar y analizar su práctica docente, y vincular estos conocimientos generados con la teoría con el propósito explorar, desarrollar y mantener cambios en el aula y en la escuela.

Algunas de las necesidades que se han identificado en cuanto a la formación de profesores de lengua en el país tienen que ver con una conexión más evidente entre teoría y práctica, más oportunidades de práctica a los profesores en formación, el desarrollo de un aprendizaje autónomo, mayor énfasis en habilidades de comunicación intercultural y el uso de la tecnología con propósitos pedagógicos, preparación para manejar grupos numerosos y grupos de estudiantes cada vez más jóvenes, y, final y especialmente, garantizar un dominio del inglés de los egresados de estos programas educativos (Cánovas, 2008).

Esta investigación, llevada a cabo por el Cuerpo Académico Las Lenguas Extranjeras en el Sistema Educativo Público en México (CALESEP), en colaboración con otros cuerpos académicos de tres instituciones de educación superior (IES), se enfoca en las percepciones que tienen los actores educativos respecto a la formación de profesores en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Este capítulo aborda dicha temática desde la perspectiva de docentes, estudiantes y egresados. El enfoque mixto del estudio desde la perspectiva de tres grupos de participantes diferentes nos brinda la oportunidad de visualizar de manera integral la formación que los estudiantes reciben en esta institución.

3.2. MARCO CONTEXTUAL

Antes de proceder a la descripción del estudio y sus principales hallazgos, es necesario contextualizarlo. Con este propósito, en este apartado describiremos brevemente los rasgos del programa educativo en cuestión y sus antecedentes.

Los antecedentes de la Licenciatura en Lengua Inglesa datan de 1961, cuando se creó la carrera de Maestro en Letras Inglesas, de la cual sólo egresó una generación. Posteriormente, en 1965, se preparaba a profesores de inglés de enseñanza media con un plan de estudios que variaba constantemente, y no fue sino hasta 1968 que se im-

plementó un plan de estudios del que egresaban licenciados. Posteriormente, se hicieron varias re-estructuraciones del programa y es en 1990 cuando se le da el nombre de Licenciatura en Lengua Inglesa, cuyo plan de estudios consistía en 6 semestres con materias de tronco común, y 4 semestres con materias en las áreas de concentración de docencia, traducción y literatura.

Finalmente, en 2008, nuevamente hay un cambio de plan de estudios, que es precisamente el objeto de estudio de esta investigación. En la actualidad, la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana (FIUV) está integrada por tres programas educativos de licenciatura (Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Enseñanza del Inglés), cuatro posgrados (Especialización en Enseñanza del Inglés, Maestría en Didáctica del Francés, Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje) y un Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX). El DELEX sirve como el espacio en donde los estudiantes de las licenciaturas en Lengua Inglesa y Lengua Francesa llevan a cabo actividades que les permiten complementar su formación académica, como son el estudio de una tercera lengua y/o realizar su práctica docente.

Los factores que incidieron en la decisión de enfocarnos en el Programa Educativo de Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) son varios, entre ellos: es el PE más antiguo, el que más estudiantes tiene, el que se imparte de manera presencial y por lo tanto es el que mayores características comparte con los otros programas de las IES participantes en el estudio.

La LLI admite cada año a 220 estudiantes (aproximadamente 40% de la demanda). En el periodo agosto 2011-julio 2012, periodo de duración del estudio, registró una población estudiantil de 1,087 jóvenes. Sin embargo, el índice de deserción es alto, a pesar de que en el año 2008 se implementó un cambio de plan de estudios.

El plan de estudios vigente es el aprobado en el 2008 y se diseñó bajo un enfoque por competencias que opera con el sistema de créditos. El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) proporciona al estudiante la oportunidad de asumir su formación integral, eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo con sus intereses profesionales y características personales. Con tan solo 318 créditos, este PE se convierte en una de las licenciaturas con menos créditos en todo el país. Los estudiantes podrán reunirlos en un mínimo de cinco y un máximo de diez periodos escolares continuos. El mapa curricular estándar e ideal es de siete periodos.

Según la fundamentación del plan de estudios 2008, la LLI tiene la misión de formar profesionales críticos, creativos y propositivos con un amplio dominio del inglés, preparados para desempeñarse en las diferentes áreas laborales en donde la lengua in-

glesa es el componente principal: en la enseñanza de lenguas en los diferentes ámbitos educativos y el ejercicio de la traducción, entre otros.

La LLI tiene dos metas fundamentales: lograr que el estudiante alcance un alto dominio del inglés correspondiente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), y que obtenga los elementos mínimos indispensables para que se pueda dedicar a la docencia y/o a la traducción, así como desenvolverse en cualquier otra área en donde la lengua inglesa sea una herramienta principal. El estudiante aprenderá inglés así como las herramientas necesarias que le permitan ser un profesional en su disciplina. Su formación se completará con experiencias educativas de diversas áreas de conocimiento.

La LLI está estructurada en función de las cuatro áreas de formación establecidas en el MEIF:

- *Área de Formación Básica General y Área de Iniciación a la Disciplina*, que incluyen experiencias educativas (EE) orientadas, por un lado, a la generación de habilidades comunicativas tanto en lengua materna como en lengua extranjera; y por otro, a la iniciación a la disciplina, partiendo de una formación en investigación, lingüística y traducción, conformado a partir de los aportes de la cultura propia y la anglófona. Esta área comprende 35 % del total de créditos requeridos.
- *Área de Formación Disciplinaria*. Conformada por catorce EE comunes que contribuyen a la formación integral de los estudiantes; por una serie de experiencias educativas optativas de las cuales el estudiante deberá elegir tres, lo que permite ofrecer, de manera flexible, herramientas conceptuales y/o metodológicas adecuadas a los ámbitos en que se desplieguen las aptitudes, vocaciones y experiencias de los estudiantes. Estas experiencias abarcan 48% del total de créditos.
- *Área de Formación Terminal*. Agrupa las EE de Servicio Social, Experiencia Recepcional, Seminario de Redacción para el Trabajo Recepcional, y una optativa más que permita al alumno delinear mejor el perfil de su elección. Esta área constituye 12% del plan de estudios.
- *Área de Formación Electiva*. Abre el espacio para que cada estudiante realice actividades que complementen su formación integral: actividades deportivas, de creación artística o labores académicas como la participación en congresos o seminarios de su interés y pertinentes a su ruta de aprendizaje. Las experiencias de formación electiva conforman 5% de los créditos totales.

Internamente (además de las áreas de formación) las EE están agrupadas en áreas del conocimiento, a saber: Lengua, Docencia, Traducción, Lingüística, Español, Cultura e Investigación. Éstas se consideraron pertinentes para contribuir a la formación integral de los estudiantes con el objetivo de formar profesionistas de la lengua inglesa.

Dado los objetivos del programa, una de las áreas de conocimiento más importante es la de lengua. Con el propósito de facilitar el tránsito y contribuir significativamente a la flexibilidad, los estudiantes podrán obtener los créditos correspondientes a las EE de inglés si comprueban su competencia comunicativa mediante algún examen de certificación de lengua. Se establece en el PE que es requisito de egreso contar con una certificación internacional de dominio del inglés de nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El estudiante obtendrá el grado de licenciado en Lengua Inglesa al haber cubierto el cien por ciento de los créditos establecidos en el programa académico y los requisitos de egreso establecidos por la legislación universitaria y el programa educativo. Es requisito de egreso para los estudiantes de este programa la acreditación de una segunda lengua extranjera (L3) que amplíe su panorama cultural y laboral.

La planta académica del programa educativo de Licenciatura en Lengua Inglesa está integrada por 66 docentes, de los cuales 32 son profesores de tiempo completo, 22 de base y 12 interinos; 12% de la plantilla de profesores cuenta con el grado de doctor, 58% con el grado de maestro, 17% con pasantía de maestría, 6% con especialidad, y 7% sólo tiene el grado de licenciado, lo que arroja que el 93% de la planta docente cuenta con un posgrado.

En cuanto a infraestructura, la FIUV cuenta con un centro de documentación, un centro de auto acceso y un cubículo estudiantil. Además, el campus ofrece los servicios de biblioteca y centro de cómputo. Se cuenta con la plataforma institucional y la red inalámbrica con acceso gratuito para todos los universitarios.

A partir de que la Facultad de Idiomas participó en un ejercicio de evaluación externa por el órgano de acreditación del área de humanidades (COAPEHUM) en 2009, se hizo evidente la falta de estudios sobre los fenómenos educativos que afectan el desempeño académico. Como consecuencia, directivos y docentes de esta entidad se dieron a la tarea de trabajar colaborativamente para conocer las perspectivas de los estudiantes, docentes y egresados respecto a la formación que reciben o imparten en este programa educativo.

Dado que el programa tiene como uno de sus objetivos formar profesionales con un alto dominio del inglés que le permita desempeñarse, entre otras cosas, como do-

cente de la lengua, es pertinente realizar un estudio de este tipo para conocer hasta qué grado el programa cumple los objetivos.

3.3. METODOLOGÍA

Como se menciona en el marco metodológico en la introducción, este estudio se realiza bajo un enfoque mixto-secuencial (Creswell, 2005). Se decidió emplear un enfoque mixto con el propósito de conocer el fenómeno estudiado a profundidad. A continuación describimos los rasgos de los enfoques cuantitativo y cualitativo de este estudio.

3.3.1 Enfoque cuantitativo

Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2006) señalan que bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir, ya que se asignan valores numéricos a eventos de acuerdo con ciertas reglas; por lo tanto, bajo el enfoque cuantitativo se recolectan y analizan datos para probar hipótesis que han sido formuladas previamente. Los estudios de corte cuantitativo pretenden la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva por lo que enfatizan el análisis de partes o componentes del fenómeno estudiado. Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Durante el proceso de cuantificación numérica, el instrumento de recolección de datos juega un papel central. En este estudio en particular, utilizamos un cuestionario como el instrumento principal de recolección de datos cuantitativos; plasmamos las variables que, en su conjunto, proveerían un panorama de cómo los diferentes participantes perciben el programa educativo estudiado.

3.3.2 Enfoque cualitativo

Esta investigación es de naturaleza exploratoria, y por ello se consideró indispensable también utilizar una metodología cualitativa, pues en el presente estudio se pretende obtener información de un grupo de individuos con respecto a un fenómeno desde su propia perspectiva y así alcanzar un entendimiento más profundo de dicho fenómeno.

En otras palabras, las preguntas de investigación que guiaron este estudio se han propuesto descubrir y entender las experiencias de los participantes en contexto, y para

ello se requiere un tipo de investigación que nos lleve a “[...] explorar, vislumbrar, iluminar y luego tratar de interpretar fragmentos de [esa] realidad” (Holliday, 2002, p. 5). De esta manera, la naturaleza de la investigación, además de exploratoria, es también interpretativa.

Debido a que el estudio está enmarcado en una perspectiva cualitativa, es necesario señalar algunas de las características sobresalientes que caracterizan este paradigma, especialmente las que resultan relevantes. La investigación cualitativa se ha convertido en una forma popular de indagar muchos de los asuntos que preocupan tanto a investigadores como a académicos (Richards, 2003). La concepción de la investigación cualitativa ha sido ampliamente explorada y contrastada con su supuesto contra-paradigma: la investigación cuantitativa. Según Denzin y Lincoln, la primera acentúa “la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y lo que se encuentra estudiando, y las restricciones situacionales que determinan la investigación” (1994b, p. 4); mientras tanto, la segunda tiende a basarse en la idea de que los datos pueden ser controlados, objetivos y conducir a la obtención de resultados generalizados, y que los seres humanos *no se supone que* deban interferir en la realidad física *de afuera* (Richardson, 1996).

La investigación cualitativa intenta indagar profundamente las cualidades, el carácter de la vida social en entornos particulares, permite la exploración de temas importantes que pueden emerger, aquellos misterios de la realidad “a los que el investigador debe someterse, y no puede hacer más nada que interpretar” (Holliday, 2002). Ésta estudia pequeños y/o particulares grupos de actores humanos en sus entornos naturales, en su mundo cotidiano, en un momento en particular. De acuerdo a Denzin y Lincoln (1994, p. 3), la investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al investigador en el mundo con una aproximación interpretativa y naturalista hacia este mismo; así, los investigadores estudian las cosas en sus entornos naturales e intentan que tengan sentido, o interpretarlas en términos de los significados que la gente misma les da. De manera similar, Maykut y Morehouse describen la investigación cualitativa como aquella que:

[...]busca entender una situación tal y como es construida por los participantes [...], ésta intenta capturar lo que la gente dice y hace, esto es, los productos de cómo la gente interpreta el mundo. (1994, p. 18).

De igual modo, Mason explica que “la investigación cualitativa se propone producir

interpretaciones completas y contextualizadas basadas en datos ricos, llenos de matices y detallados” (2002, p. 3), objetivo que resulta apropiado para nuestra intención en este estudio, ya que se desea entender, tanto como sea posible, cómo es que los participantes (estudiantes, egresados y profesores) perciben la formación que la LLI ofrece a sus estudiantes. Además, reconocemos la conveniencia de enmarcar este estudio perteneciente al campo de la formación de profesores de inglés, dentro del paradigma cualitativo, porque como Richards (2003) comenta, una perspectiva cualitativa nos puede permitir acercarnos a lo que sucede en lugares tales como salones y escuelas, como es el caso de la LLI.

De entre los diversos asuntos cubiertos por la investigación cualitativa, Creswell (1998) describe a las *tradiciones* como aquellos acercamientos a la investigación situados históricamente y que emplean un conjunto de métodos de investigación. Basado en estas tradiciones, Richards (2003) sugiere que las siguientes son las más relevantes en el ámbito de la enseñanza del inglés: etnografía, teoría fundamentada, fenomenología, estudio de caso, historia de vida, investigación acción y análisis de conversación. Algunos de los medios de recolección de datos comúnmente usados en estas tradiciones son: observación, entrevista, documentos, registros y diarios. En esta investigación integramos elementos de estas tradiciones para indagar el fenómeno, mismo que puede definirse como un estudio de caso.

3.3.3. Instrumentos

Los datos obtenidos en este estudio provienen de un enfoque investigativo mixto (cuantitativo-cualitativo) que incluye el empleo de entrevistas semi-estructuradas y una encuesta, posibilitando un mejor entendimiento del fenómeno estudiado.

Para levantar la encuesta, el grupo de investigadores adaptó el instrumento a las características particulares de la LLI (Anexos A, B y C). Del mismo modo, se hicieron las adaptaciones pertinentes a la guía de entrevista con el objetivo de que se respetara al participante como el generador de datos para el estudio. Recolectamos datos mediante entrevistas dado nuestro interés en conocer los puntos de vista de los participantes con respecto al objeto de estudio.

Se decidió utilizar una entrevista semi-estructurada (Patton, 2002) debido a que lo que se intenta es lograr que los participantes compartan sus opiniones y puntos de vista acerca de la formación de profesores con nosotros, concediéndoles “cierto grado de poder y control sobre el curso de la entrevista” (Nunan, 1992, p. 150). Este tipo de entrevista consiste en contar con una lista de preguntas y/o guías para cubrir el tema

en cuestión, considerando que la misma línea de preguntas debe ser utilizada con cada entrevistado; sin embargo esta no debe ser entrometida o dirigida.

La entrevista es un método asociado al paradigma interpretativo, ampliamente usado en trabajos etnográficos y estudios de caso. (ver Anexos E, F y G). Tuvimos mucho cuidado en que todas las entrevistas con los tres grupos de participantes procedieran de manera fluida y armoniosa. Para tal propósito, nos limitamos a iniciar y guiar la conversación, insertando las preguntas de la guía de manera natural en el flujo de la conversación, ya que, desde el punto de vista de Denzin y Lincoln (1994), las entrevistas son conversaciones que constituyen el arte de hacer preguntas y escuchar.

Por otra parte, estamos conscientes de que los datos obtenidos en cualquier tipo de investigación son los que el participante desea compartir; es decir, se entiende que el entrevistador depende del participante y de lo que desea que el entrevistador conozca. También consideramos que entrevistar no es simplemente una actividad como tener una conversación cotidiana, ya que implica entrar en la perspectiva del otro y después tratar de interpretarla desde la posición ideológica particular del investigador.

3.3.4. Determinación de la muestra

Los participantes en este estudio fueron elegidos bajo el criterio de muestreo intencional (*purposeful sampling*) que sugiere Patton (2002); esto es debido a que el foco de interés en este estudio es conocer las percepciones de los actores educativos involucrados en la formación de profesores. Se seleccionó a profesores, estudiantes y egresados que cumplieran con el criterio de inclusión.

En el caso de los profesores, dicho criterio consiste en haber impartido clases de alguna EE del plan de estudios 2008, con amplia trayectoria académica y formación sólida. Los estudiantes fueron seleccionados por su grado de avance en el PE por lo que sólo aquellos que habían cubierto 70% de los créditos fueron elegidos. El criterio de inclusión en cuanto a egresados fue distinto en la LLI dado que el plan de estudios era de reciente creación al momento en que se recolectaron los datos. Por ello, se decidió entrevistar a todos los egresados hasta ese momento que ya estuvieran titulados y en labores. No consideramos pertinente incluir a egresados de generaciones anteriores ya que pertenecían a un plan de estudios distinto, y los datos que podrían arrojar no tendrían impacto en la evaluación del nuevo plan de estudios.

3.3.5. Participantes

Para todos los grupos de participantes se llevaron a cabo tanto encuestas y entrevistas. Para la encuesta, la muestra constituye 31.9% de la población estudiantil, 25.8% de los profesores y 5% de los egresados. Cabe mencionar que se contempló la inclusión de un mayor número de participantes de cada grupo, sin embargo, no todas las personas contactadas contestaron o devolvieron los cuestionarios.

En cuanto a los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2008, aprovechamos el día en que la mayoría de ellos presentaban sus reportes de investigación para que contestaran el cuestionario. En esa ocasión, 28 estudiantes lo contestaron. En el caso de los estudiantes de la cohorte 2009, se solicitó a la secretaria de la facultad la relación de estudiantes que la conformaban. Con los datos proporcionados, se localizaron a los estudiantes en las secciones y horarios donde tomaban clases. La mayoría fueron contactados en sus salones de clases y, previa autorización de los profesores, se procedió a pedirles que lo contestaran. Durante la semana del 3 al 7 de septiembre se logró encuestar a 66 estudiantes de esta cohorte.

En el caso de los egresados del 2011 y 2012, se mandó un correo a los 24 graduados, de los cuales sólo respondieron 6; a los que egresaron en el 2011, se les mandó la encuesta por correo electrónico y por este mismo medio respondieron; a los que egresaron en el 2012, se les pudo citar en las instalaciones de la Facultad de Idiomas y ahí contestaron la encuesta.

En el caso de los profesores, en un principio se aprovechó el espacio de la Jefatura de Carrera en Lengua Inglesa para entregar los cuestionarios a los maestros, quienes en algunos casos contestaron los cuestionarios en ese momento; sin embargo, la mayoría de los profesores no lo devolvieron sino hasta después de una o dos semanas. Este proceso se llevó a cabo durante las primeras dos semanas de septiembre y se reunieron 15 encuestas contestadas. Posteriormente, se buscó a los maestros en sus salones para recordarles sobre la encuesta e incluso se les entregó nuevamente una copia de la misma, pero sólo se consiguieron 2 encuestas más durante las dos siguientes semanas de esta manera. Se decidió a proceder al análisis de los datos con 17 encuestas, pues se consideró que ya se contaba con una muestra representativa de la población de docente y que había una diversidad en el tipo de contratación, la antigüedad y las academias a las que pertenecían los encuestados.

Para las entrevistas, en el caso de los egresados, se seleccionaron a 3 de los 4 que terminaron en diciembre 2011, y a 3 que egresaron en julio 2012, todos ellos pertene-

cientes a la primera generación del plan de estudios 2008; es decir, a todos los egresados que contestaron la encuesta. En el caso de los estudiantes, se entrevistaron a 8 estudiantes, 4 de la cohorte 2008 y 4 de la cohorte 2009.

Las entrevistas a los docentes participantes tuvieron lugar entre el 24 y 28 de septiembre de 2012 y las entrevistas de los egresados participantes tuvieron lugar del 25 y 31 de agosto del 2012 en espacios públicos de la Facultad de Idiomas y fueron grabadas después de obtener la autorización de los participantes y de asegurarles la confidencialidad de la información que ellos proporcionarían asignándoseles un pseudónimo. Una vez recabados los datos, se procedió a su análisis, tal como se describe en la siguiente sección.

En total, se entrevistaron 6 docentes, 6 egresados y a 8 estudiantes. En cuanto a la muestra cuantitativa, se encuestaron 28 estudiantes pertenecientes a la cohorte 2008, y 66 de la cohorte 2009; de los egresados y 17 profesores sólo 6 devolvieron el cuestionario. En resumen, el número y tipo de participantes en este estudio pueden apreciarse en la siguiente tabla:

PARTICIPANTES	Estudiantes	Egresados	Profesores
Características	Mínimo 70% de avance crediticio	100% de créditos, titulados y laborando	Por lo menos uno de cada una de las academias, y diversidad en el tipo de contratación y antigüedad
Encuestados	94 28 del cohorte 2008 66 del cohorte 2009 31.9% del total	6 3 de egreso 2011 3 de egreso 2012 25% del total	17 25.8% del total
Entrevistados	8	6	6

Tabla 3.1 Participantes

3.3.6. Análisis de datos

El análisis se llevó a cabo en un proceso continuo que comienza desde la colecta misma hasta la fase terminal, ya con todos los datos recabados. En esta última fase, nos guiamos por el método de comparación constante (Strauss, 1987). Esta fase del análisis la realizamos con el apoyo de procesadores de palabras y de base de datos comunes, de acuerdo a lo sugerido por La Pelle (2004).

Las etapas del análisis de datos se pueden resumir de la siguiente manera:

Dado que el proceso de análisis de datos es un continuo que comienza desde la colecta misma (Glaser y Strauss, 1967 y Maykut y Morehouse, 1994), durante las entrevistas, mientras escuchábamos a los participantes e incluso durante algunas de las transcripciones, comenzamos a advertir y discernir algunos fragmentos de información que nos parecían interesantes y relevantes al tópico en cuestión, procedimos a tomar notas y a comentarlas entre los miembros del grupo de investigación.

Ya que contábamos con todos estos los datos, durante su procesamiento más formal, nos guiamos, como ya lo hemos mencionado, por el método de conceptualización/codificación (Coffey y Atkinson, 1996), así como por el método de comparación constante de acuerdo a las etapas que siguió el desarrollo del análisis. Este proceso también se empleó con los comentarios que los participantes encuestados anotaron en los espacios proporcionados para tal efecto.

Como se menciona anteriormente, realizamos un análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario; esto es, analizamos y presentamos las respuestas de los encuestados estadísticamente, mediante gráficas ilustrativas. En la siguiente sección, presentamos los hallazgos principales.

3.4. HALLAZGOS

En esta sección, describiremos los hallazgos más relevantes. Comenzaremos con las perspectivas de los estudiantes ya que consideramos que son los actores principales del proceso educativo y cuya opinión es más relevante para los propósitos del estudio; posteriormente, presentaremos los resultados obtenidos del grupo de egresados, ya que creemos que por la reciente culminación de sus estudios y su ingreso al mercado laboral proporcionan una perspectiva más objetiva, más madura sobre su proceso de formación. Culminaremos la sección de hallazgos con las perspectivas que tienen los docentes

del programa educativo respecto a la formación de los estudiantes, pues su participación en ella es innegable.

3.4.1. Percepción de estudiantes

De los resultados de la encuesta, es relevante la opinión que los estudiantes encuestados tienen respecto al programa educativo. Para este propósito, hicimos una distinción entre las dos cohortes generacionales que participaron en el estudio debido a la marcada diferencia en el grado de satisfacción. Como se aprecia en la gráfica correspondiente a la generación 2008, sólo la mitad de la población se encuentra satisfecha. Esto es, la mitad de los estudiantes encuentran que el programa no satisface sus expectativas, lo cual puede impactar negativamente en su desempeño académico (véase Figura 3.1).

Esta insatisfacción con el programa educativo incrementa considerablemente con la más reciente generación, como se aprecia en la Figura 3.2. Los resultados aquí presentados evidencian la necesidad urgente de realizar una revisión y reestructuración del plan de estudios, ya que el porcentaje de insatisfacción es considerablemente alto. Este incremento en el grado de insatisfacción entre generaciones no deja de ser sorprendente puesto que el plan de estudios se comenzó a implementar precisamente con la gene-

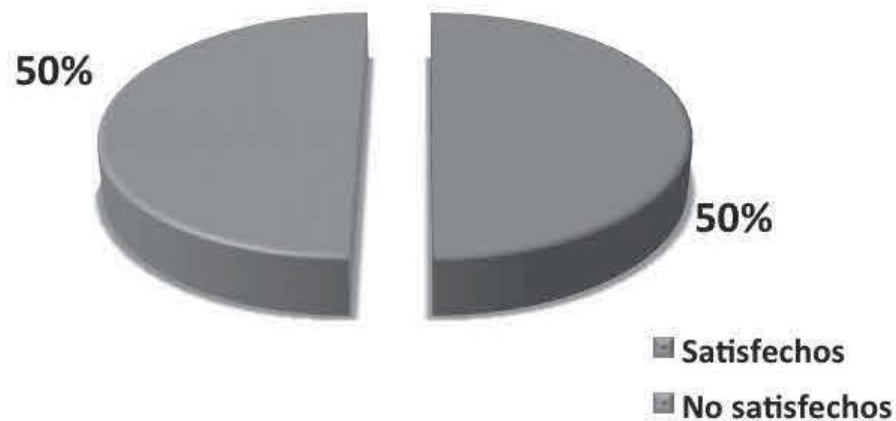


Figura 3.1 Satisfacción de estudiantes del cohorte 2008 sobre el programa educativo

ración 08 y se entendería que dicha implementación acarrearía ciertos problemas que pudieran causar malestar entre el estudiantado que lo cursaba por primera ocasión.

Es también de suponer que una vez iniciado el proceso de implementación, las cosas mejorarían sustancialmente para las generaciones subsiguientes, tal y como es el caso de la generación 09. Sin embargo, el grado de insatisfacción incrementó. Aunque esto también podría indicar que el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al PE se incrementa paralelamente a su avance dentro del mismo, sería pertinente conocer las posibles consecuencias de esta insatisfacción evidente en la generación más reciente de estudiantes encuestados. Las posibles causas, pueden inferirse con los datos reportados líneas adelante.

En esta sección de la encuesta, los estudiantes emitieron diversos comentarios que enriquecen los datos anteriores:

Deberían ofertar más EE enfocadas a la traducción, al mismo nivel que las de docencia. También relación traducción-interpretación. (uv/Enc/Est/16).

(Crear) un plan de estudios que realmente permita el desarrollo de las habilidades y aptitudes profesionales del estudiante. (uv/Enc/Est/3).

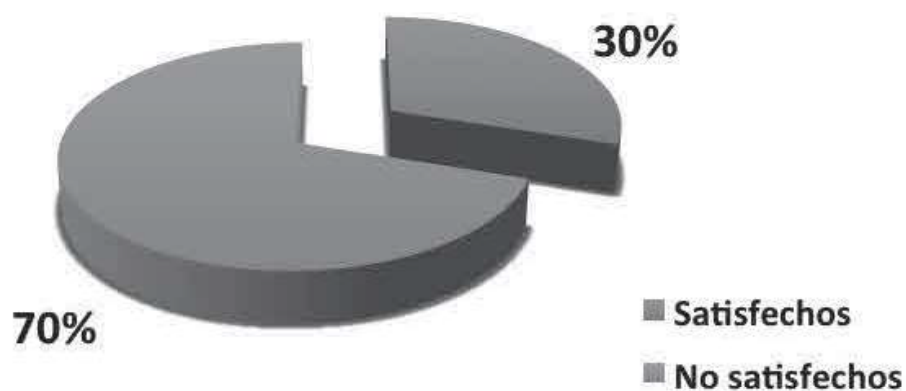


Figura 3.2 Satisfacción de estudiantes del cohorte 2009 sobre el programa educativo

Se plantee en las diferentes academias objetivos bien definidos para cada EE. (uv/Enc/Est/9).

En estos casos, se aprecia una insatisfacción en cuanto a la preparación recibida en el área de traducción y el desarrollo de habilidades y aptitudes profesionales, aspectos que se perciben como insuficientes; así como una insatisfacción en cuanto al planteamiento de objetivos definidos para los cursos, en lo que también se expresa la percepción de una carencia.

Cabe resaltar que 61% de los estudiantes cree que la carrera cumple con los objetivos que plantea, y la mayoría cree que la carga de trabajo y el número de experiencias educativas por semestre es adecuado. La mayoría también cree que las áreas del conocimiento del plan de estudios son pertinentes y adecuadas. Se entiende que el plan de estudios y su estructura curricular son bien percibidos; es decir, en este sentido el grado de satisfacción es aceptable.

Sin embargo, algunos estudiantes comentaron que es necesario reforzar el conocimiento de inglés ya que detectan carencias en su formación respecto al nivel de lengua deseado y falta de formación práctica en cuanto al manejo del inglés y las cuestiones de didáctica. Estas ideas se aprecian en los siguientes extractos:

Enfocar más materias al aprendizaje de la lengua inglesa en sus cuatro habilidades. (uv/Enc/Est/3).

No hay suficientes materias para desarrollar las habilidades. Hay pocos talleres. (uv/Enc/Est/14).

Respecto a las perspectivas acerca del profesorado, varios aspectos fueron considerados en el cuestionario para obtener una idea más clara de cómo los estudiantes consideran el trabajo de los académicos. En cuanto a la metodología empleada, 63% de los estudiantes está *de acuerdo*, mismo porcentaje que está *de acuerdo* con las asesorías académicas brindadas; 78% considera que la forma de evaluación empleada por los profesores es *adecuada*. Cuando se les preguntó si los profesores demuestran habilidades para fomentar su motivación, interés, atención y participación, sólo 48% de los participantes está *de acuerdo* mientras que 33% señaló estar *en desacuerdo* y 19% restante indicó estar *en total desacuerdo*.

A la pregunta de que si se sienten satisfechos con el desempeño de los profesores, los resultados muestran que hay división de opiniones ya que 53% indica su satisfacción

mientras que 36% menciona *no estar satisfechos* y 7% menciona *estar satisfechos* sólo con algunos de ellos, tal y como lo demuestra la Figura 3.3.

A continuación presentaremos algunos comentarios vertidos al respecto que ilustran de manera clara la perspectiva de los estudiantes:

No todos los maestros cumplen con el perfil para algunas materias. (uv/Enc/Est/14).

No aplica para todos los profesores, ya que algunos demuestran capacidad y otro definitivamente no. (uv/Enc/Est/16).

No todos son buenos maestros, hay algunos muy mediocres para ser honestos. (uv/Enc/Est/23).

Se puede percibir un grado de insatisfacción importante en cuanto al desempeño de los profesores del programa educativo. Es también evidente que los estudiantes claramente identifican el grado de compromiso, el conocimiento de la materia y las habilidades docentes de cada profesor que les ha dado cursos.

Hay maestros muy capacitados pero lamentablemente no saben enseñar. (uv/Enc/Est/25).

Con algunos por supuesto que sí, pero no todos tienen el conocimiento y las actitudes para estar frente a grupo. (uv/Enc/Est/22).

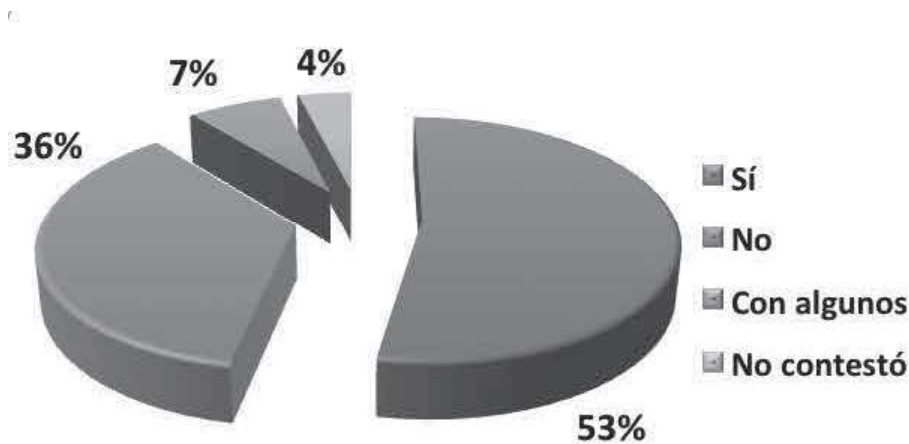


Figura 3. 3 Satisfacción de estudiantes con respecto al profesorado

3.4.2. Egresados

Los egresados muestran satisfacción con la formación recibida, como lo indica la Figura 3. 4; sin embargo, perciben cierta falta de práctica de docencia. Es importante resaltar que estos participantes distinguen como principales fortalezas de la LLI las experiencias educativas de lingüística e investigación. Asimismo, consideran que la motivación por parte de la planta docente, la autonomía promovida y el hecho de conocer las diferentes áreas de conocimiento son oportunidades invaluable para recibir una formación de calidad.

En las entrevistas, los egresados dicen:

Pues creo que los tres años y medio de la licenciatura fueron básicos, tuve los conocimientos, bueno más allá de los básicos que no tenía y más allá, creo que los maestros están preparados, no todo es perfecto obviamente, pero creo que hay aspectos más positivos que negativos de la licenciatura y... me siento preparada. (uv/Ent/Egr/2).

Pues ahora que estoy comenzando a ejercer lo que es ser maestro, este... encuentro que las materias que se enfocaron en la enseñanza del inglés, son muy útiles porque puedes utilizar las técnicas que te... nos dieron algunos maestros durante sus clases. (uv/Ent/Egr/3).

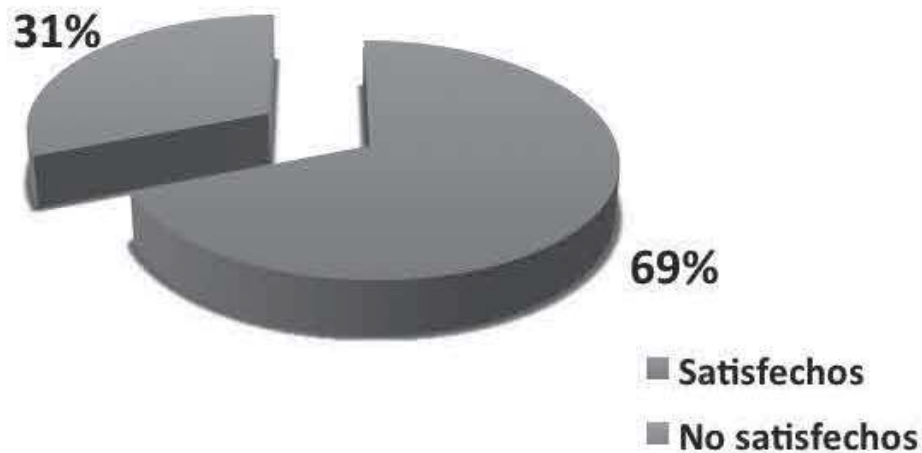


Figura 3.4 Satisfacción de egresados sobre el programa educativo

Se puede observar que los egresados están altamente satisfechos con la formación recibida en la LLI. Sin embargo, aunque la formación en lengua inglesa es considerada como una fortaleza debido al nivel de exigencia requerido (B2 de acuerdo al Marco de Común de Referencia Europeo), los egresados consideran que se debería practicar y estudiar más horas ya que esto permitiría a todos los alumnos llegar a un mismo nivel de competencia lingüística.

En las encuestas, los egresados opinaron que

[...] en tanto que los semestres se han reducido súbitamente a 3 o 4 meses de trabajo en el aula, sería aplicable diseñar programas para tener 1 o dos experiencias educativas de inglés más para complementar la formación de lengua. Pienso que esta es el área principal de la Licenciatura, por lo tanto debe ser reforzada y se podrían cursar en inter-semestrales u otro(s) semestre(s). (uv/Enc/Egr/6).

También comentan que:

[...] es importante no estar enfocados sólo en libros de textos y acudir a las situaciones reales. (uv/Enc/Egr/1).

[...] me hubiera gustado haber recibido más instrucción en el área de lengua. (uv/Enc/Egr/2).



Figura 3.5: Percepción de egresados sobre la pertinencia del área de Lengua

En este sentir de los egresados se refleja lo que podría considerarse como una falta de horas de estudio de la lengua inglesa, lo que conllevaría a replantear los niveles de lengua que actualmente se ofertan en la LLI.

Otro aspecto destacado por los egresados, tanto en las encuestas como en las entrevistas realizadas, fue lo que ellos consideran como áreas de oportunidad, de crecimiento o de desarrollo en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. Dentro de este rubro se encontró que los egresados piensan que algunas de estas áreas de oportunidad son: práctica de la expresión oral en la lengua extranjera, las técnicas de docencia empleadas por algunos de los profesores, uso de la lengua en situaciones más reales, libros de texto más acordes con las necesidades de los estudiantes y evaluación de los estudiantes. Ellos opinan que la modificación de todos estos elementos enriquecería la formación de los futuros profesores de inglés. En este respecto, los egresados comentaron en las entrevistas:

Lo que siento que todavía falta que realce un poco es speaking, pero en realidad creo que sí es una, es un buen modelo. Es un buen modelo. Sí aunque me gustaría que hubiera también no sé este... mmm... igual ya si entrara ya con un nivel, ¿no?, para que todos estemos como que al menos parejos ¿no?, porque creo que ha habido mucho ese problema, en el que muchos ya saben y otros no saben y entonces se hace [...] siento que sí es un problema lidiar como eso ¿no? Y ya no sólo es la perspectiva de alumno, también uno cuando entra a ser maestro no sabe cómo lidiar con eso. (uv/Ent/Egr/1).

Algunas materias son tediosas; por ejemplo, a mí literatura a mí no, a mí casi no me gusta, no sé en la forma [...] en la forma en la que lo hagan, me imagino, eh [...] pues sí, va a salir mucho, por ejemplo pues la traducción también he visto que este [...] pues sí la llevé a cabo y pues es como más práctica y pues la de la docencia yo creo que si tiene más este [...] como mejor planeada quizás o elaborada, quizás sería agregarle a literatura o a traducción otra forma de darlo, quizás que no sea tan aburrido o metódico o no sé. (uv/Ent/Egr/3).

Ejemplo, en las clases de inglés ¿no?, siento que los libros este sí están bien, pero como que hay adaptarlo más al contexto, más a los temas, así que está muy del libro ¿no?,... pero siento que está muy enfocados en los libros. Siento que también los exámenes deberían de ser una parte del libro obviamente porque te están enseñando, pero también qué es lo que vemos en el mundo real ¿no?, o sea si nos vamos al extranjero qué es lo que se ve. (uv/Ent/Egr/4).

Como se puede observar, los egresados tienen muy claro cuáles son las áreas en las que necesitaron más instrucción como alumnos, que ahora como maestros enfrentan y en las que probablemente necesiten crecer.

A los participantes también se les preguntó sobre las posibles rutas que lleven a optimizar de manera eficiente la formación recibida. En este respecto, los egresados opinan que, de acuerdo al grado de preparación recibida, tal y como se aprecia en la Figura 3.6, algunos aspectos a considerar son: a) hacer conscientes a los alumnos de la autonomía y de lo que ésta representa; b) concientizar acerca de la corresponsabilidad del alumno-maestro en su desempeño así como el compromiso de los alumnos con ellos mismos; y c) organizar de mejor manera las experiencias ofertadas y la homologación en la forma de impartir clases llevará a una mejora significativa en la calidad de la formación recibida.

En las entrevistas los egresados expresan su opinión sobre algunos de los aspectos mencionados en la encuesta, lo que refleja su sentir e inquietud acerca de cómo se podría mejorar la formación en la LLI.

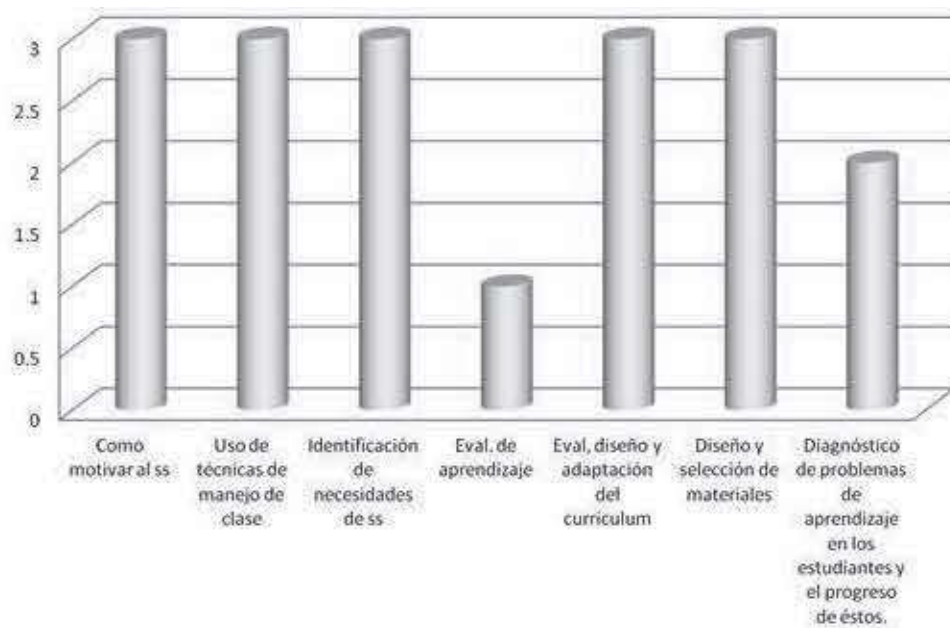


Figura 3.6 Percepción de los egresados sobre el grado de preparación recibida

Estableciendo estrategias yo creo, porque es que creo que ahorita ha sido muy subjetivo, ¿no? Me ha tocado que es dependiendo del maestro que te toque, cuando no debería de ser eso; bueno, yo opino que no debería ser eso. Que debería de ser bueno, tal maestro maneja ciertas estrategias, pero realmente yo evaluando mi formación, pues tuve maestros de diferentes ¿no?, creo que en cada nivel de inglés tuve un maestro diferente, entonces cada quien usa las estrategias que quiere y tampoco puede ser así, o sea necesita ser algo así como que más definido, Entonces yo creo que igual si los maestros trabajaran, no sé, ciertos tipos de estrategias, algunas en específico, igual eso ayudaría. (uv/Ent/Egr/1).

Pues yo creo que primero eso corresponde más que a los maestros, yo creo que mi compromiso conmigo misma como alumno, o sea si yo ya quiero estudiar una un [...] una licenciatura yo creo que debo estar consciente en que [...] es un momento como de una madurez, mmm pues no sé, en tu vida porque ya vas a adquirir otras responsabilidades y los maestros ya no van a estar atrás de ti. Yo creo que los alumnos tienen primero que ah [...] concientizar en dónde están parados y pues también los maestros quizás de vez en cuando hacerles ver que [...] pues tienen que poner de su parte para poder aprender porque no siempre el maestro va a ser el problema, a veces el alumno es el que trae estas, estos problemas de aprendizaje. (uv/Ent/Egr/3).

Me gusta la idea de que nos [...] no solamente nos enfoquemos a un área como antes en plan 90 sino que nos están dando como que varios [...] de dónde agarrar entonces siento que está bien eso, pero me gustaría que las materias fueran equitativas porque luego había muchas de traducción, habían muchas de enseñanza y luego literatura como que lo dejaban un poco. (uv/Ent/Egr/4).

Aprendí todos estos aspectos, pero sobre todo estoy aprendiendo sobre la marcha. No es lo mismo la teoría que la práctica. En la academia obtuve toda la teoría, o parte de ella, y ahora estoy en cargo de aplicarla tomando en cuenta todas las variantes que se me han puesto enfrente en la práctica. (uv/Enc/Egr/6).

Los egresados opinaron que lo que las instituciones buscan es un perfil específico y la obtención de grado para impartir clases de inglés. El conocimiento en el diseño de materiales y la forma de interactuar con los alumnos es otro elemento clave para la contratación de dichos maestros. Asimismo, expresaron que los aspectos mencionados anteriormente junto con una planta académica comprometida, la corresponsabilidad alumno-maestro en la formación y la forma en la que sus maestros se comportaron con ellos impactaron positivamente en su formación.

Pues el nivel de compromiso es bastante alto, ¿no? tal vez no de todos, pero en general siento que si [...] se esforzaban porque éramos la primera generación y entonces había que hacer ajustes, pero al final de cuentas sí estaban interesados en que nosotros obtuviéramos el conocimiento. (uv/Ent/Egr/2).

Pues sí influyeron mucho porque por ejemplo, mmm... no sé, yo le pondría el ejemplo de la maestra X. Ya estuve dando clases en una primaria y este [...] y tú dices, 'bueno no tengo que ser así porque yo recuerdo que la maestra da clases y siempre tiene que estarse moviendo y tiene que estar [...] entonces yo tengo que hacer lo mismo', yo siento que es una buena forma de imitar las actitudes que tiene la maestra dentro del salón y como persona también es algo muy es muy buena, muy linda y yo creo que eso también aporta. (uv/Ent/Egr/3).

Eh [...] ahora sí siento que obviamente hay muchos maestros que les gusta ¿no? se nota porque este [...] les da o sea teníamos una duda y pus (*sic*) te la contestan ¿no? o si no saben al momento pues te lo investigan. Entonces eso habla muy bien de ellos, de su formación, de cómo están enseñando a sus alumnos. (uv/Ent/Egr/4).

Las opiniones expresadas por los egresados demuestran que en general la planta docente de la LLI está comprometida con la formación integral de los estudiantes y esto se ve reflejado al momento en el que esos estudiantes se convierten en profesionistas.

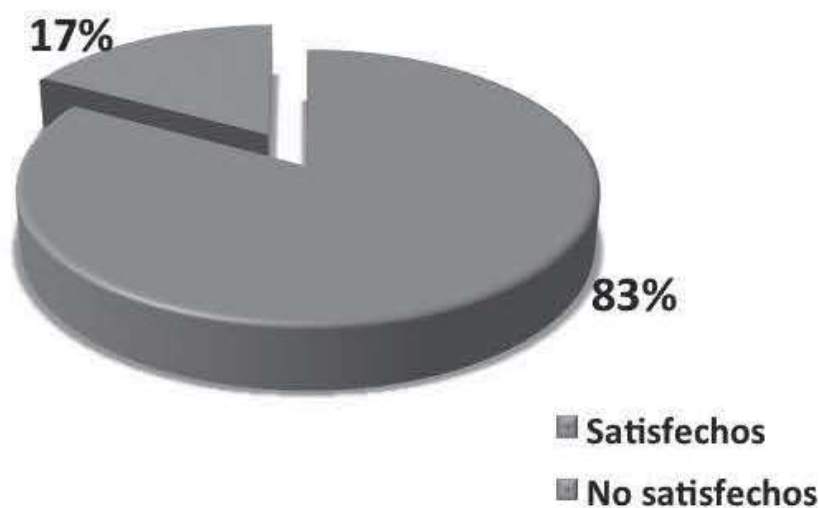


Figura 3.7 Satisfacción de los egresados con respecto a los profesores

Un último aspecto importante a resaltar es el que se refiere a la preparación recibida. Los egresados piensan que están preparados para el mundo laboral puesto que tienen bases sólidas para saber manejar un grupo de clases y para saber qué actividades realizar para apoyar a los alumnos en su formación. Sin embargo, los egresados consideran que existe cierto desconocimiento de las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas, por lo que los estudios de posgrado son considerados como una oportunidad para fortalecer lo aprendido. También mencionaron que la práctica con alumnos *reales* sería de mucha utilidad para enfrentarse al mundo laboral.

Pues [...] creo que [...] sí [...] tenemos bases, pero igual hay muchas cosas en las que no tenemos ni la más remota idea y el mundo 'real' está pesado allá afuera, entonces creo que sí es (.) es necesario que profundicen no sé, otro tipo de prácticas, por ejemplo no sólo que los alumnos preparen una clase para, para los mismo compañeros en el salón ¿no? Que eso, realmente, no ayuda de práctica, ¿no? En el mundo de afuera es completamente diferente, o sea para empezar no le vas a terminar dando a adultos, por mucho que finjan ser niños y lo que sea, es completamente diferente. Entonces, en ese sentido sí luego digo, 'híjoles' [sic], hay cosas que yo no sé ¿no? (uv/Ent/Egr/1).

Sí, sí, a pesar de eso estoy en la especialidad, porque creo que debo desarrollar un poco más, aunque sí siento que tal vez para que sean cuatro años ya con la especialidad tenga, no sé me sienta más segura, tal vez sea eso. (uv/Ent/Egr/3).

Me siento preparado y listo para ejercer mi profesión. Aproveché cada una de las herramientas y variantes que la universidad me proporcionó. Debo decir que yo complementé mi formación en el área de Lengua, en tanto que practiqué por mi cuenta y busqué oportunidades para practicar mi inglés. También, debo decir que en ocasiones no se trata de cantidad de horas dentro de un salón de clases, sino de calidad y efectividad. (uv/Enc/Egr/1).

Con estas reflexiones y opiniones de los egresados podemos concluir que la LLI cumple con los objetivos planteados y que la formación recibida por los participantes les ha ayudado para satisfacer las necesidades del mundo laboral al que se enfrentan una vez terminados sus estudios universitarios. Sin embargo, hay que resaltar que también existen áreas de oportunidad que necesitan un análisis profundo y ser solventadas y en un futuro poder satisfacer las necesidades reales, no sólo de la sociedad sino de los futuros maestros de inglés.

3.4.3. Profesores

En las encuestas realizadas a los profesores, a propósito de la percepción general tienen de la Licenciatura en Lengua Inglesa, y tomando en cuenta que la gran mayoría expresan estar familiarizados con el Programa Educativo (71%) y con la ubicación de sus experiencias educativas o materias con respecto al mapa curricular en el Plan de Estudios 2008 (88%), se encontró que la gran mayoría considera que los objetivos planteados para la carrera se cumplen (5.9% *totalmente de acuerdo* y 70.6% *de acuerdo*). También puede decirse, en lo general, que los profesores consideran adecuado el número de EE por semestre y la carga de trabajo, pues en ambos casos la gran mayoría expresó estar *de acuerdo* (63% y 53%, respectivamente); hubo quienes expresaron estar *totalmente de acuerdo* (6% y 20%, respectivamente), sin embargo, el porcentaje de profesores que dijeron estar *en desacuerdo* no es tan bajo como para ignorarse (31% y 27%, respectivamente).

En cuanto a la pertinencia de las áreas disciplinares de la licenciatura: Lengua, Docencia, Lingüística, Cultura y Literatura, Español, Investigación y Traducción, como se puede apreciar en la siguiente gráfica (Figura 3.8), la mayoría de los profesores parece estar de acuerdo con su inclusión en el programa educativo, pues en todos los casos más de la mitad de los encuestados las perciben como *totalmente pertinentes*, y el resto las considera o bien *pertinentes* o *medianamente pertinentes*. A pesar de existir en la encuesta una opción para marcar las áreas como *no pertinentes*, nadie la escogió para ninguna de las áreas. Las áreas que se perciben como más pertinentes son, en primer lugar Lengua; en segundo, Lingüística y en tercero, Docencia y Literatura y Cultura. Las otras tres áreas: Traducción, Investigación y Español, se encontraron *totalmente pertinentes* en un menor porcentaje, pero en todos los casos más de la mitad de los profesores las marcaron como tal.

Con respecto al número de horas y EE destinadas a cada una de las áreas disciplinares del Programa Educativo, no hubo un solo profesor que dijera que se requirieran menos en ninguna de ellas, aunque sí hubo un número muy reducido de casos en los que no se contestó esta pregunta en tres de las áreas (Cultura y Literatura, Investigación y Traducción). Como puede apreciarse en la siguiente gráfica (Figura 33), las áreas en las que la mayoría de los profesores identifican la necesidad de un mayor tiempo de instrucción son, en primer lugar, Lengua (73%), que cuenta con 9 EE de un total de 41, e Investigación (67%), la cual cuenta con únicamente 2. Docencia es identificada como un área en la que también se necesita mayor tiempo de instrucción por ligeramente

Pertenencia de las áreas disciplinares

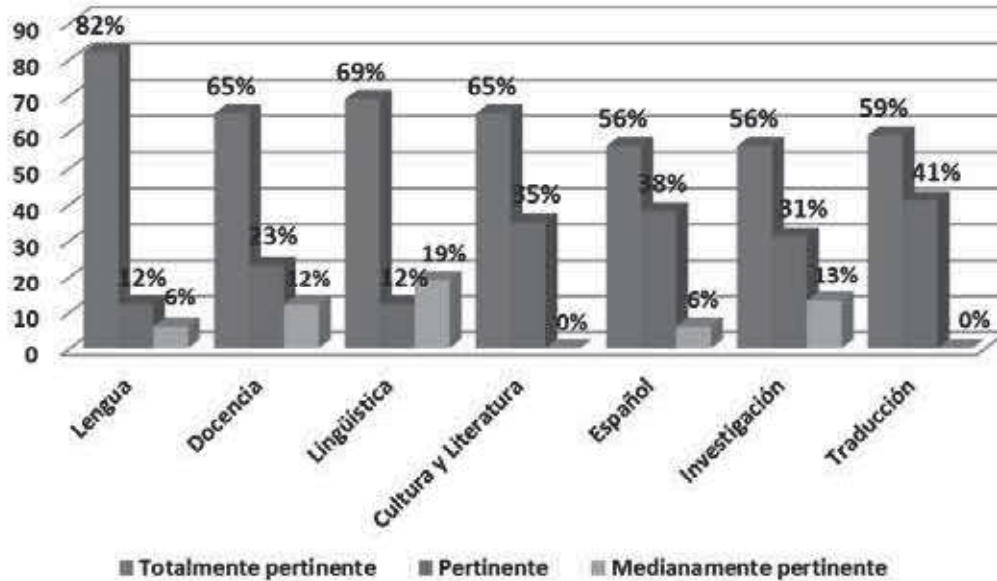


Figura 3.8 Percepción de profesores sobre la pertinencia de las áreas disciplinares

más de la mitad de los profesores (53%). En el caso de las cuatro áreas restantes (Español, Traducción, Cultura y Literatura y Lingüística) más de la mitad de los profesores consideran que el número de horas y EE destinadas a ellas son suficientes. Respecto al área de Lingüística, aunque ocupa el segundo lugar de pertinencia dentro de la licenciatura, y a pesar de que sólo se le dedican 2 EE, no se considera que se necesite mayor tiempo de instrucción, por el contrario, es percibida por la gran mayoría de los maestros (86%) como un área en la que se cuenta son suficiente número de horas y EE.

En las entrevistas realizadas a profesores, su perspectiva sobre la necesidad de mayor tiempo de instrucción en las áreas de Lengua y Docencia coincide con los resultados de las encuestas, pues identifican ciertas carencias en el nivel de inglés que se logra y la preparación en cuanto a la formación docente que se ofrece. Por ejemplo, el profesor Jesús comenta: “[...] uno de los beneficios anteriores era quizá que tuvieran mucho más input [...] sobre cuestiones de docencia y cuestiones de lengua”. (uv/Ent/Prof Jesús).

La profesora Monique compara el plan anterior (1990) con el actual (2008) de forma similar. En cuanto a docencia, menciona:

Número de horas y EE por Área

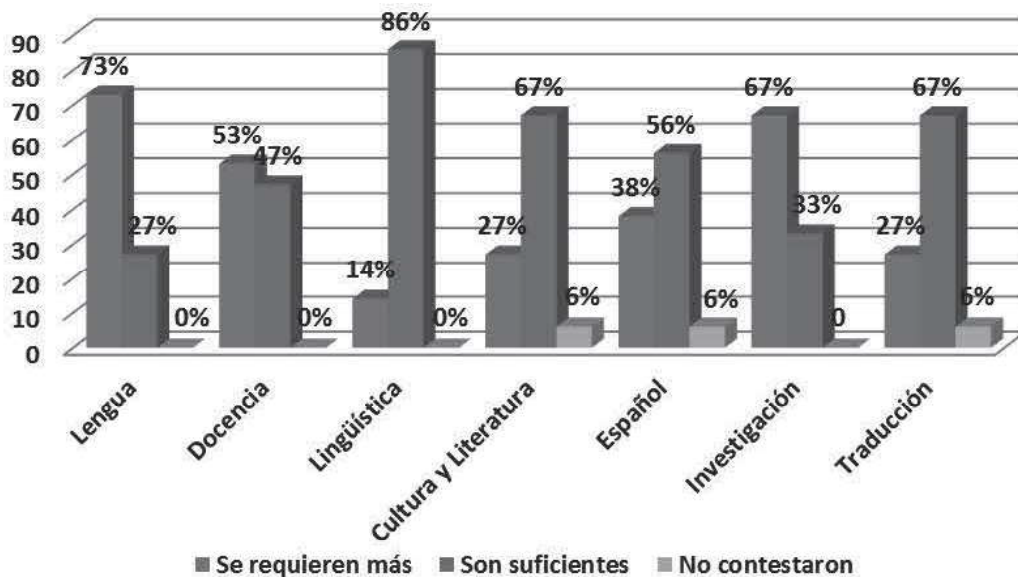


Figura 3.9 Percepción de profesores sobre el número de horas y experiencias educativas por área disciplinar

Bueno, yo creo que uno de los problemas es que si lo comparamos con el plan anterior que (.) pues que hay mucho menos énfasis en la enseñanza (...) tienen que cursar ciertas experiencias de las tres áreas que son Literatura, Traducción y Docencia, entonces Docencia de pronto se ve muy disminuido. (uv/Ent/Prof Monique).

En cuanto a lengua, comenta:

La mayoría de los profesores hemos, incluso yo, ajá, bajado a veces el nivel porque si antes pues leían textos complicados, ahora como que uno tiene que buscar algo más sencillo. (uv/Ent/Prof Monique).

La profesora Jill también considera que no se hace suficiente dentro del área de docencia:

(...) la gran mayoría, porque los de la maestría se quejan de eso, y sí es cierto, en su formación como docente nadie se los decía, y es mundial, eh, no sólo de aquí, nadie les enseña

cómo manejar un grupo. Sí, necesitan algo de dinámica de grupos y también de psicología de la enseñanza porque no [...] creo que en ninguno de los programas se meten en eso, así, en psicología de la pedagogía. (uv/Ent/Prof Jill).

E igualmente compara el nivel de lengua con el que se trabajaba en el Plan 1990 y con el que se trabaja ahora, con el Plan 2008: “[...] el problema que yo me fijo, no, es que el nivel (de lengua) ha bajado” (uv/Ent/Prof Jill).

Por su parte, la profesora Louise sugiere que la práctica que se ofrece a los estudiantes en cuanto a su formación como profesores es reducida:

Mucha gente pone mucho énfasis en la teoría y menos en la práctica y me parece que sería una buena dirección que tomar, especialmente con gente que tiene que ir a un salón en el futuro, cercano o lejano, y nadie parece estar tratando de tener contentas a las personas en cuanto a esto. (Traducido del inglés). (uv/Ent/Prof Louise).

Es la profesora Ale quien más énfasis hace en la carencia de una formación docente sólida:

El plan de estudios que tenemos actualmente no cumple cabalmente, ¿no?, con los objetivos generales de la formación de profesores [...] La salida que tenemos pues es incipiente para la formación de profesores en, este, en la enseñanza del inglés [...] No estamos haciendo formación de profesores de inglés de una manera, este, completa, estamos formando incipientemente profesores de inglés. (uv/Ent/Prof Ale).

Y también coincide en que debe hacerse algo al respecto en cuanto al nivel de lengua:

Si realmente quisiéramos tener un programa más fuerte necesitaríamos tener un curso de inmersión total, mínimo de un año, ¿no?, para que esos alumnos que vienen con una desventaja en cuanto al manejo de la lengua pudieran nivelarse. (uv/Ent/Prof Ale).

El profesor Poncho también considera que el nivel de lengua que alcanzan los egresados no es el deseable:

[...] nuestros alumnos difícilmente alcanzan el nivel B2, muy pocos llegarían tal vez al nivel C1 minus como una calificación c en C1. (uv/Ent/Prof Poncho).

Al respecto de la idoneidad en cuanto a infraestructura y recursos, los resultados de las encuestas muestran cierta inconformidad por parte de los maestros, pues los porcentajes que reflejan estar *en desacuerdo* respecto a lo adecuados o suficientes y pertinentes, son elevados, como se observa en la siguiente gráfica (Figura 3.10).

Sin embargo, en las entrevistas, sólo un profesor menciona algo en relación a estos aspectos, aunque lo hace de manera extensa y enfática:

Para mí, una de las cosas que me causó más angustia [...] es el acceso a recursos bibliográficos. [...] Es un contraste tan terrible [...] si nosotros somos un país en desarrollo y tenemos estas carencias de recursos, no me imagino un país subdesarrollado [...] en cuestión de recursos y de espacios yo creo que se necesita un trabajo de fondo muy fuerte. [...] tenemos una Facultad de Humanidades que tiene dos puertas, que tiene un estacionamiento escaso, pero son dos puertas como ficticias porque realmente el acceso es relativamente fácil por otras partes [...] tiene espacios dentro de la misma área de poca seguridad, poca luz, por ejemplo atrás del auditorio donde se ha intentado poner este famoso comedor estudiantil que nunca ha funcionado. Entonces yo creo que esta cuestión

Infraestructura y recursos

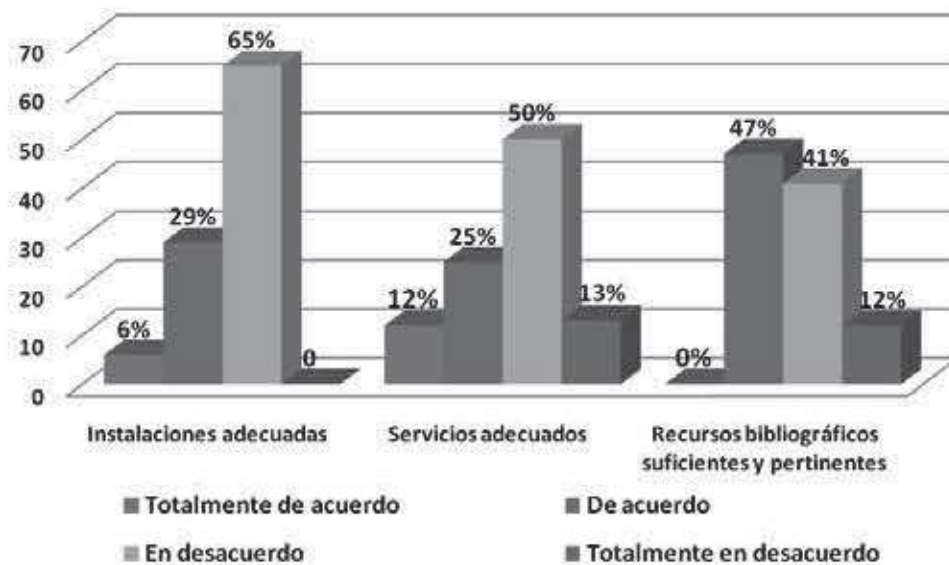


Figura 3.10 Percepción de profesores sobre infraestructura y recursos

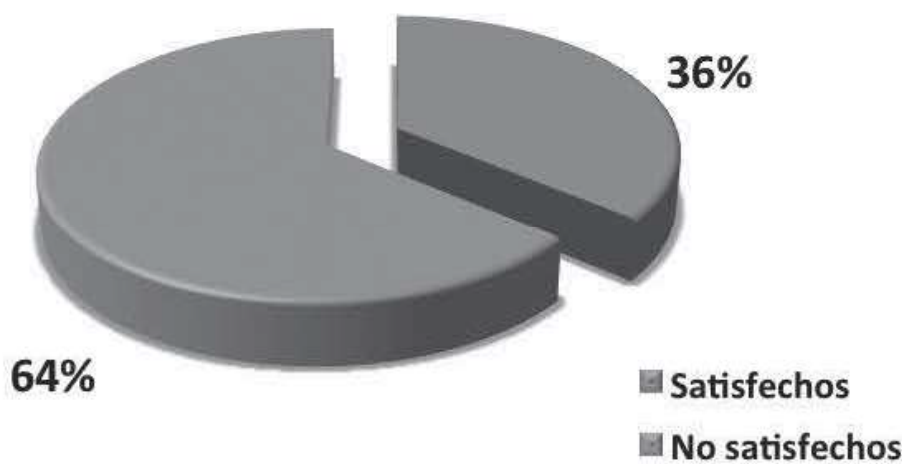


Figura 3.11 Satisfacción de los profesores con su desempeño como tutor

de recursos, de espacios nos limitan y limitan al alumno. Árboles que no sabes si se nos van a caer encima un día de estos, ya se cayó uno aquí afuera. Los edificios no están en condiciones de tener este tercer piso, extensiones a aleros que no le dan una definición a la misma visión estructural de la universidad. (UV/Ent/Prof Jesús).

Uno de los nuevos conceptos que surgen con el nuevo Plan de Estudios es el de tutorías, y de ellas depende en gran parte que el avance crediticio de los alumnos y la elección de sus EE sean los más adecuados. Por ello, debe ponerse atención al hecho de que la gran mayoría de los profesores encuestados expresó no estar satisfecho con su desempeño como tutores, lo cual se ve claramente en la siguiente gráfica, por lo que éste podría llegar a ser un factor que impacte negativamente en la formación de los estudiantes.

Con lo referente a los resultados de las encuestas de profesores, el último aspecto concierne al grado de satisfacción que los profesores tienen con respecto a su propio desempeño como docentes, lo que se representa en la siguiente gráfica (Figura 3.12).

En relación a este punto pueden mencionarse ciertos aspectos considerados en las entrevistas con los profesores como fortalezas del programa, estos aspectos incluyen principalmente el desarrollo de los perfiles de la planta docente de la licenciatura durante los últimos años en cuanto a posgrados e investigación, así como su capacidad para adaptarse a la carencia de ciertos recursos. Sin embargo, aunque la mayoría de

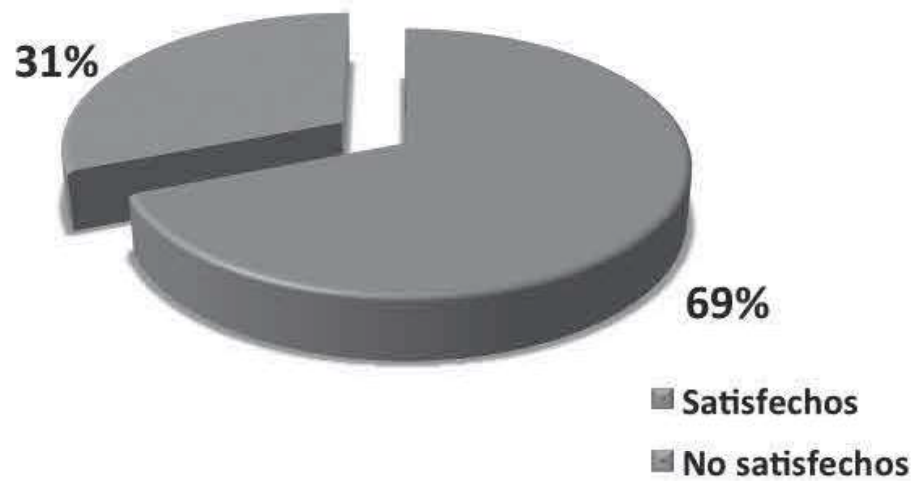


Figura 3.12 Satisfacción de los profesores con su desempeño docente

los profesores expresan *estar satisfechos*, el porcentaje de los profesores que expresan *no estar satisfechos* es significativo, 31%. Este porcentaje podría referirse a ciertos puntos también mencionados por los profesores en las entrevistas en cuanto al desempeño y prácticas docentes de algunos profesores de la licenciatura:

Hay compañeros poco comprometidos con la enseñanza, con los alumnos, con su trabajo mismo y a lo mejor sí hace falta trabajar con ellos de manera más cercana. (uv/Ent/Prof Poncho).

La planta docente hasta cierto punto se ha ido eh [...] pues como [...] desarrollando. Sin embargo, yo creo que en cuanto a la formación de... en la práctica docente pues falta mucho por hacer, o sea no es porque uno tiene el grado que de pronto de vuelta uno un profesor maravilloso y además creo que [...] hay pues muchos profesores, incluso uno a veces recae en los viejos esquemas de que, pues el profesor es el que da todo, de que lo importante es el contenido. (uv/Ent/Prof Monique).

En ambos casos, los profesores dicen estar conscientes de que es muy difícil hacer algo al respecto, pero que algo debe intentarse.

También en las entrevistas, aparte del nivel de lengua y la formación docente de los estudiantes, otros aspectos mencionados que son de suma importancia se refieren a

las limitaciones de tiempo y la importancia de la autonomía, la cual se relaciona con la importancia de hacer conscientes a los alumnos de que la licenciatura es sólo el comienzo de su formación profesional, la cual continua en desarrollo en la medida que ellos así lo busquen.

En cuanto a las limitaciones de tiempo, los puntos que se mencionan al respecto son los siguientes:

Otro factor pues es el factor tiempo, pues en el plan anterior había más, más tiempo, o sea había más [...] más semestres. Ahora los periodos son muy cortos y pues los alumnos lo logran hacer en tres años y medio, en el mejor de los casos. (uv/Ent/Prof Monique).

Siento que el tiempo, los recursos de tiempo, son bastante limitados y que debido a esto y otras cuestiones el alumno no sale formado óptimamente. Ya en vista de estas limitaciones de tiempo que tenemos creo que ya varios maestros juntos hemos identificado que tenemos que rediseñar los programas. (uv/Ent/Prof Poncho).

Es solo que [...] fue estúpido hacer más cortos los semestres teniendo más cosas que hacer. Los maestros se están realmente esforzando en cubrir sus programas, pero es tan difícil entre un semestre tan corto y luego puentes, y juntas e interrupciones [...] ¿Cómo puedes llegar a las personas (estudiantes) así? Programas largos y difíciles con tan poco tiempo, entonces para mí, la practicidad y el tiempo serían realmente algo importante de tomar en cuenta si lo que quieres es mejorar el programa. (Traducido del inglés) (uv/Ent/Prof Louise).

Finalmente, la importancia de la autonomía, y su relación con la necesidad de seguir la profesionalización al finalizar sus estudios de licenciatura, se resaltan como a continuación se expresa:

Lo que logras al salir de aquí, para mí, son las herramientas básicas que necesitas para tener un trabajo, de ahí en adelante pues ya te corresponde a ti decidir si prosigues con tus estudios, si te pones a trabajar para lograr más experiencia o si haces ambas cosas. (uv/Ent/Prof Poncho).

Yo creo los preparamos hasta cierto punto, pero que mucho depende del alumno mismo. (uv/Ent/Prof Monique).

Con tres años y medio, cuatro de formación, si vienen con un nivel cero, yo creo que se va a llevar [...] se van a llevar un poquito más tiempo realmente para llegar a ser docentes de

[...] de lengua inglesa, entonces, ellos deberían estar muy conscientes que van a estar [...] invertir más tiempo en esta formación ¿no? Deben ir a los posgrados. (uv/Ent/Prof Ale).

Creo que (el entrenamiento que reciben los estudiantes) depende mucho de los saltos que ellos mismos hacen, como alguien que ya es bueno concentrándose y resolviendo cosas probablemente ya pueda aplicar todas las cosas que ve en el salón (.). Yo diría que sí, definitivamente es un buen comienzo pero [los alumnos] tienen que darse cuenta que sólo es el comienzo (...) realmente tienes que mantenerte a la altura pero también los chicos tienen que hacer otras cosas, no pueden sólo decir 'Oh, terminé la universidad, ya acabó todo', no todo acabó, es sólo el comienzo. (Traducido del inglés) (uv/Ent/Prof Louise).

Así pues, en conclusión, puede decirse que los profesores están conscientes de que la formación de profesores de inglés que se les ofrece a los estudiantes en cuanto a su formación en este programa educativo es incipiente. Esto se debe en gran medida a que no es un programa en enseñanza del inglés, si no en Lengua Inglesa, por lo que el área de docencia se ha visto disminuida al cambiar de Plan de Estudios. También puede decirse que los profesores tienen ya identificadas las áreas que deben trabajarse para mejorar la calidad del programa, tales como mayor tiempo de instrucción en cuanto al nivel de lengua y la docencia, el rediseño de programas para compensar las limitaciones de tiempo inevitables, y mayor énfasis en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes no sólo para optimizar su aprendizaje durante la licenciatura sino también para promover su continuidad una vez que han finalizado sus estudios.

3.5. CONCLUSIONES

Dado los hallazgos del estudio se derivan de ellos varias conclusiones. Es evidente que los tres grupos de participantes tienen una percepción positiva tanto de los objetivos de la licenciatura y la pertinencia de las áreas. Del mismo modo, el grado de satisfacción es relativamente alto en los tres grupos. Los profesores identifican al proceso de investigación que se lleva a cabo en la licenciatura como una de sus fortalezas; al respecto, los estudiantes y los egresados, también identifican tanto a la investigación como al área de lingüística como fortalezas.

Sin embargo, los tres grupos identificaron como área de oportunidad el nivel de lengua. Mencionan que se puede y debe mejorar pues lo consideran insuficiente para desempeñarse satisfactoriamente una vez inmersos en el campo laboral. En el mismo

tenor, los profesores y estudiantes mencionaron que perciben un faltante en la formación como docente pues piensan que se necesita más práctica; es decir, observan que los estudiantes están bien formados teóricamente pero resaltaron que al hacer sus prácticas docentes notan sus carencias. Sin embargo, esto se contrasta con lo que piensan los egresados quienes, al estar inmersos en el campo laboral, se dan cuenta de que sí cumplen con los requisitos establecidos por las diferentes instituciones en las que se emplean, pero no descartan que tener más práctica sería muy beneficioso.

Los tres grupos de participantes concuerdan en que la duración del periodo escolar no es suficiente para alcanzar los objetivos satisfactoriamente y que este aspecto influye en las carencias de lengua y práctica docente arriba mencionadas. Asimismo, reconocen que debe ponerse mayor énfasis en desarrollar estrategias para promover el trabajo autónomo. Los estudiantes y egresados admiten que hay una corresponsabilidad en la formación y están conscientes de que su desempeño académico podría mejorar considerablemente de asumir el compromiso de autoformación.

Otro aspecto que es necesario resaltar es el nivel de satisfacción con el programa. Al respecto, cabe señalar que tanto los profesores como los egresados parecen estar satisfechos en lo general. Sin embargo, la percepción de los alumnos varía conforme avanzan en el programa, y se vuelve más positiva su opinión cuando están por concluir sus estudios.

Es relevante también el hecho de que a pesar de los esfuerzos institucionales por implementar el sistema de tutorías como parte integral del programa educativo, los participantes de este estudio no hacen mención alguna al respecto, como si no hubiera tal sistema.

REFERENCIAS

- Barcelos, A. M. F. (2006). *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. *Linguagem & Ensino*, 9 (2), 145-175.
- Cánovas, C. P., CELE's Revamped Teacher Training Course - Contents and Piloting, *Mextesol Journal*, 32/2, 2008, pp. 71-83.
- Coffey, A. y Atkinson, P., *Making Sense of Qualitative Data*, London, Sage, 1996.
- Cortés Cárdenas, L., Cárdenas Beltrán, M.L. y Nieto Cruz M. C., *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*, 2013.
- Cresswell, J. W., *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Los Angeles, Sage, 2005.
- , *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks, California, Sage, 1998.
- Denzin, N. y Lincoln, Y., "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research", *Handbook of Qualitative Research*, Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), USA: Sage, 1994.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed., USA, Sage, 2000.
- Facultad de Idiomas, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Modelo Educativo Integral y Flexible*, 2008.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine, 1967.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P., *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill, 2006.
- Holliday, A., *Doing and Writing Qualitative Research*, Great Britain, Sage, 2002.
- La Pelle, N., Simplifying Qualitative Data Analysis Using General Purpose Software Tools, *Field Methods*, vol. 16 (1), February 2004, 85–108.
- Lengeling, M., Falling into the EFL job in Mexico, *Mextesol Journal*, 31 (2), 2007, pp. 88-96.
- , *Becoming an English teacher*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2010.
- Mason, J., *Qualitative Researching*, 2nd ed., Great Britain, Sage, 2002.
- Maykut, P. y Morehouse, R., *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide*, London, Routledge Falmer, 1994.
- Monereo, C. et al, *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, Barcelona, GRAÓ, 2004.
- Nunan, D., *Research Methods in Language Learning*, USA, CUP, 1992.

- Ortíz, E., La Concepción Dialéctica del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Universitario, *La Formación de Profesionales Universitarios: Problemas y Perspectivas*, Fernández, E. y Pérez, C., Puebla, BUAP, 2011.
- Patton, M. Q., *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd ed., Newbury Park, CA, Sage, 2002.
- Reyes Cruz, R. (coord.), *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Chetumal, UQRO, 2009.
- Richards, K., *Qualitative Inquiry in tesol*, Great Britain, Palgrave, 2003.
- Richardson, J. (ed.), *Handbook of Qualitative research Methods for Psychology and the Social Sciences*, UK, The British Psychological Society, 1996.
- Strauss, A., *Qualitative analysis for social scientists*, New York, Cambridge University Press, 1987.