



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Razones por las Cuales los Maestros Tradicionalistas de Idiomas Rechazan Aplicar
Nuevas Formas de Enseñanza**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Teresa Lynn Armstrong Villaseñor

Asesor tutor:

Mtra. Beatriz Alejandra González Medina

Asesor titular:

Dra. Martha del Ángel Castillo

Tampico, Tamaulipas, México

Mayo de 2012

Razones por las Cuales los Maestros Tradicionalistas de Idiomas

Rechazan Aplicar Nuevas Formas de Enseñanza

Resumen

El aprendizaje de una lengua extranjera o segundo idioma es resultado de una necesidad por inmigración o por encontrarse esta disciplina dentro del programa escolar, entre otras. Enseñar otro idioma requiere que el maestro sea capaz de transmitir sus conocimientos en las cuatro habilidades que lo conforman, a saber: la lectura, producción oral, desarrollo escrito y habilidad auditiva. Hacer esto sin aceptar y aplicar las innovaciones y cambios en las formas de enseñanza genera estancamiento en el aprendizaje de los alumnos y en el propio maestro. Por tanto, es necesario conocer las razones por las cuales los maestros rechazan aplicarlas. La pregunta de investigación “¿Por qué los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza?” requiere respuesta descriptiva. Para lograrla, se recurrió al método de investigación cualitativa, aplicándose los instrumentos de entrevista semi-estructurada y observación, así como llevándose a cabo el análisis de los mismos y la presentación de resultados. Conocer las razones del rechazo permitió ofrecer soluciones para contrarrestarlo y beneficiar a los alumnos y a las propias maestras en la creación de un medio productivo de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones derivadas de esta investigación han permitido saber qué está fallando actualmente, y dieron lugar a la búsqueda de opciones de solución, así como al planteamiento de sugerencias y recomendaciones pertinentes. La investigación no termina aquí; queda mucho por hacer al respecto. Dejar a un lado algunas actitudes como el miedo, la inseguridad, la resistencia al cambio y la apatía, es un primer paso para llegar a la meta de ser una maestra de idiomas apta para enfrentar los retos del siglo XXI.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	ii
Tabla de contenidos	iii
Introducción	vi
Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1 Antecedentes del problema	2
1.2 Planteamiento del problema	4
1.2.1 Descripción del enfoque de investigación	6
1.3 Objetivo de investigación	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Justificación	8
1.5 Limitaciones y delimitaciones	13
1.5.1 Limitaciones	13
1.5.2 Delimitaciones	14
Capítulo 2: Marco Teórico	16
2.1 Historia y actualidad del bilingüismo.....	17
2.1.1 Orígenes del bilingüismo.....	19
2.2 El maestro de idiomas en la educación bilingüe.....	23
2.2.1 Tipos de saberes	25
2.3 Cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas	25
2.3.1 Propuestas de cambio implementadas	33
2.4 Innovación educativa	42
2.4.1 Diferencia entre cambio e innovación	45
2.4.2 Cambios e innovaciones en la educación	46
Capítulo 3: Metodología	51
3.1 Justificación del método	52
3.2 Participantes	55
3.3 Instrumentos	57
3.3.1 Confiabilidad y validez	62

3.4 Procedimiento	65
3.5 Estrategia de análisis de datos	66
3.5.1 Categorías	68
3.5.2 Participantes e instrumentos	69
Capítulo 4: Análisis de los resultados	71
4.1 Resultados	71
4.1.1 Clasificación de datos	72
4.2 Análisis de datos	83
4.4 Reflexión	91
Capítulo 5. Conclusiones	93
5.1 Discusión	95
5.2 Limitantes	98
5.3 Conclusiones	101
5.4 Recomendaciones	105
Referencias	108
Apéndice A. Definición de términos	114
Apéndice B. Carta de consentimiento de la institución educativa	117
Apéndice C. Guía de observación	118
Apéndice D. Entrevista semi-estructurada para maestras de idiomas	119
Apéndice E. Entrevista semi-estructurada para coordinadoras de idiomas	120
Apéndice F. Entrevista semi-estructurada para directoras de sección educativa	121
Apéndice G. Forma de consentimiento de los participantes en el proyecto	122
Apéndice H. Forma de consentimiento de una maestra de inglés	123
Apéndice I. Forma de consentimiento de la maestra de francés	124
Apéndice J. Forma de consentimiento de la Coordinadora de Inglés de Preescolar ..	125
Apéndice K. Forma de consentimiento de la Directora de Preparatoria	126
Apéndice L. Fotografías tomadas durante las observaciones de clase	127
Apéndice M. Resultados de la prueba piloto.....	130
Índice de Tablas	
Tabla 1. Distribución de la muestra	57
Tabla 2. Fases del procedimiento	65

Tabla 3. Distribución de la muestra final.....	71
Tabla 4. Características, antecedentes profesionales y educativos de los maestros de idiomas	72
Tabla 5. Características, antecedentes profesionales y educativos deseables en un maestro de idiomas	73
Tabla 6. Ventajas y desventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas	78
Tabla 7. Razón de, y dificultades al aplicar cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas.....	80
Tabla 8. Triangulación de métodos y técnicas	103
Índice de figuras	
Figura 1. Modelo sistemático de la investigación cualitativa	67
Figura 2. Manifestación de apoyo a la implementación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas.....	83
Curriculum vitae	132

Introducción

Familias enteras han tenido que cambiar de ciudad, e incluso de país, debido a factores económicos, laborales o familiares. Un aspecto importante en esto es el hecho de que en algunas ocasiones el idioma del lugar al cual se llega no es igual al idioma del país de origen. En otros ámbitos, la necesidad de aprender una lengua extranjera es por exigencia escolar, pues aquélla se incluye en el programa de la institución educativa a la cual asisten los alumnos.

Para satisfacer el aprendizaje de una lengua extranjera, este proceso tiene que ser significativo para el alumno, comprendiendo que éste estudia el idioma por alguna necesidad. Por tanto, las instituciones educativas han tenido que implementar innovaciones y generar cambios en sus programas para poder cumplir con lo que la sociedad ha exigido en diferentes momentos. El maestro de idiomas, como promotor de una educación bilingüe, debe de poder aceptar dichos cambios e innovaciones. Sin embargo, la realidad es diferente.

Este estudio abarca el fenómeno social anteriormente mencionado, encerrándolo en la pregunta “¿Por qué los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza?”, y permite conocer el por qué de un fenómeno social común en las instituciones educativas alrededor del mundo, aun cuando en algunas de ellas no se le reconoce como problema o se ignora que existe. Servirá para poder ofrecer soluciones que permitan modificar la actitud de los maestros hacia los cambios que el contexto y la sociedad exigen en cuanto a la educación de los alumnos, pues se busca entregarlos a ella como personas capaces de incursionar de manera natural en cualquier ámbito.

El trabajo está integrado por cinco capítulos, siendo el primero de ellos el Planteamiento del Problema. En él se presenta el objetivo de esta investigación, el cual es encontrar las razones por las cuales los maestros tradicionalistas no aceptan los cambios e innovaciones en métodos de enseñanza de una lengua extranjera. Como objetivo específico se busca identificar las consecuencias de la discrepancia entre lo deseable y la realidad del proceso de enseñanza de los maestros de lenguas extranjeras, así como los resultados de la aplicación de innovaciones en dicho proceso para generar propuestas que den lugar a la actitud positiva de los maestros para implementar satisfactoriamente los cambios e innovaciones dentro del proceso de enseñanza. Pueden existir barreras que impidan o retrasen el logro de los objetivos planteados. La delimitación de este trabajo se circunscribe a maestras de idiomas, coordinadoras y directoras de un colegio católico privado en Tampico, Tamaulipas, México.

En el capítulo 2, correspondiente al Marco Teórico, se hace un recorrido por la historia hasta llegar a la actualidad, planteándose que desde el Renacimiento se descubrió la necesidad de la comunicación en al menos dos idiomas diferentes. En la actualidad, esas necesidades pueden verse satisfechas con los cambios educativos que han permitido la enseñanza de al menos un idioma extranjero o segunda lengua incluida en el currículum. Corresponde al maestro de idiomas ser el portador de ese conocimiento para transmitirlo a sus alumnos. No puede quedarse estancado en formas de enseñanza que ya no le permitan obtener los resultados esperados con los cambios e innovaciones generados en los elementos del contexto educativo. Es su deber estar en constante preparación, actualización y estudio para que pueda participar activa y positivamente en la formación de los ciudadanos globales de mañana.

En el capítulo 3 se describe la Metodología. Estudiar este fenómeno social es un acto que conlleva mucha profundización, reflexión, y análisis. El método cualitativo de investigación ofrece esto con mayor facilidad que el cuantitativo, sobre todo, para la pregunta de investigación planteada en este caso. Escoger a las personas que funcionen como muestra se hace con base en un perfil deseado, con ciertas características o criterios en común, y siempre contando con su consentimiento. Se utilizan las entrevistas semi-estructuradas y la observación como instrumentos de recolección de datos. Una vez terminada la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, la información obtenida a partir de ellas se analiza mediante el método sistemático para codificarla. Hecho esto, la información se categoriza para generar una síntesis de los datos correspondientes a cada categoría. Se comprueba la confiabilidad y validez de la información mediante la confiabilidad inter-calificador, la revisión de informantes y la revisión de pares.

El capítulo 4 corresponde al Análisis de Resultados con base en los datos obtenidos como producto de las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones. Se clasifica la información bajo las nueve categorías establecidas en el capítulo 3, una vez que fueron comparados y contrastados los datos similares pertinentes a cada ítem de los instrumentos aplicados.

El último capítulo, el 5, corresponde a las Conclusiones y recopila la información de todos los cuatro capítulos anteriores. Así se llega, finalmente, a las conclusiones derivadas de esta investigación. Se logra descubrir que el miedo al cambio es la razón principal por la cual los maestros de idiomas tradicionalistas prefieren no innovar o cambiar sus métodos para enseñar la lengua extranjera.

Mediante lo anterior, se generaron las conclusiones presentadas en este estudio, así como las sugerencias y recomendaciones. La posibilidad de profundizar y ampliar la investigación con diferentes personas muestra, así como en diferentes contextos, surge como resultado de las limitantes que presentó esta investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

En este capítulo se abordará el planteamiento del problema, para lo cual se presentan los antecedentes del mismo basados en la necesidad antigua y actual de ser, al menos, bilingües. De igual manera, se plantean los objetivos de investigación, tanto el general como los específicos, y la justificación. Se presenta el lugar de la investigación, que será el Colegio Félix de Jesús Rougier, en Tampico, Tamaulipas, México, así como las participantes en esta investigación. Éstas serán maestras de inglés y francés, coordinadoras y directoras de sección escolar en esa institución educativa.

Vale mencionar las causas por las cuales las personas se convierten en bilingües o multilingües, y cómo lo logran. Esto permitirá comprender mejor la razón de ser del problema de investigación que se plantea.

La globalización ha requerido que familias enteras se muevan de un lugar a otro por cuestiones de trabajo, mejora económica, o progreso personal y profesional. En otros casos, el movimiento es resultado de una necesidad económica insatisfecha en su lugar de origen debido a deficiencias educativas y escasez de empleos. Este cambio, a veces, no es sólo de una ciudad a otra dentro de su país, sino que lleva a la gente a incursionar en la vida y cultura de países totalmente ajenos al propio. Un factor importante en estos movimientos es la diferencia entre el idioma nativo y el idioma del país al cual se mudan.

Existen muchas razones por las cuales las personas se vuelven bilingües. Cuando los inmigrantes llegan a un país con un idioma diferente al suyo, tienen la necesidad de aprender ese nuevo idioma que les permita manejarse en el contexto. Sin embargo, la sociedad actual no se queda sólo en el manejo del idioma, sino que requiere que la

persona posea un alto grado de dominio del idioma por aprender, ya que es inseparable del contexto dentro del cual se utiliza (Baker, 2006; Brisk y Harrington, 2000).

Para que una persona sea letrada en más de un idioma requiere aprender las características lingüísticas y culturales de cada uno de ellos, así como manejar y aceptar las diferencias culturales e idiomáticas. Muchos bilingües están influenciados por el conocimiento de un idioma y su experiencia intercultural, independientemente de cuál idioma utilizan regularmente y qué tan bien lo conocen (Brisk y Harrington, 2000).

Las personas bilingües traen conocimiento diferente y adicional a los contextos en los cuales se mueven, haciendo que su educación sea una experiencia única. Por tanto, el contexto social donde se utilizan ambas lenguas es factor importante para entender su uso (Baker, 2006; Brisk y Harrington, 2000). El idioma para conversaciones secundarias puede comenzar a generarse en casa con esfuerzo consciente, por lo que, en la escuela, su desarrollo será continuación de esos esfuerzos iniciados con la familia.

Los estudiantes bilingües se definen por su experiencia con más de un idioma y cultura, y no tanto por asistir a clases en un programa educativo bilingüe. Pueden aprender el proceso psicolingüístico a través de uno de los idiomas, pero también deben aprender el sistema específico de símbolos, palabras, gramática y estructura de textos de cada uno de esos idiomas (Brisk y Harrington, 2000).

1.1 Antecedentes del Problema

Ser migrante no es algo nuevo. En Australia se recibieron muchos inmigrantes después de la Segunda Guerra Mundial, quienes se integraron exitosamente a su nuevo contexto a pesar de provenir de lugares en donde no se habla inglés. Esto se ha logrado

con base en la aplicación de un programa de enseñanza en el cual se ha tenido que modificar el currículo de acuerdo con las necesidades de sus inmigrantes (Feez, 2001).

La implementación de las innovaciones generadas en el currículo es compleja, pues se deben amoldar al contexto propio, y generalmente dan como resultado un cambio aparente. En Hong Kong, donde también se recibe gran cantidad de inmigrantes, ha sido poco observable el impacto generado por los cambios o innovaciones curriculares (Carless, 2001). Recibir respuestas poco favorables a la implementación de innovaciones es resultado de la actitud de los maestros, su capacitación y su comprensión de las innovaciones.

En México, la necesidad de enseñar una lengua extranjera para entregar a la sociedad personas altamente capaces de integrarse y desenvolverse en diferentes contextos mundiales, ha llevado a las instituciones educativas a generar cambios para incluir en su currículo uno o más idiomas. Estos cambios los deben aceptar y adoptar los maestros, quienes “son la clave para el cambio educativo y la mejora escolar” (Richards y Renandya, 2002, p. 385).

Las actitudes de los maestros son resultado de su propia experiencia como aprendices, de su capacitación, su experiencia laboral en la enseñanza, su interacción con otros maestros de idiomas, y los valores y normas de la sociedad dentro de la cual trabajan. Esto afecta su desempeño dentro del salón de clases, por lo que si la innovación propuesta no es compatible con la actitud del maestro, difícilmente se generará el cambio.

El apoyo y la capacitación son esenciales en la preparación de los maestros a la implementación de un cambio. Cuando las actitudes de los maestros son congruentes con

la innovación aplicada, su disposición hacia la implementación es positiva, logrando obtener respuestas satisfactorias de sus alumnos a dichas innovaciones (Carless, 2001).

Sin embargo, es común observar actitudes de rechazo de maestros hacia la implementación positiva de cambios generados en la educación. Aunado a ello está la interacción de los factores sistémicos que afectan la implementación de dichos cambios e innovaciones (Markee, 1997). Con todo esto, se retrasa o impide lograr el avance deseado en la educación y en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Por lo anterior, en este documento se aborda la situación para descubrir sus raíces y generar propuestas que lleven a una implementación satisfactoria de los cambios con base en la aceptación y actitud positiva de los maestros de idiomas.

1.2 Planteamiento del Problema

Con el paso del tiempo, la enseñanza ha pasado por grandes cambios en su estructura. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma diferente al nativo se han tenido que reestructurar los objetivos, las metas, los procedimientos, y todos los componentes, para poderse ajustar a lo que la sociedad mundial pide. La preparación del profesional en la enseñanza de idiomas debería permitirle implementar esos cambios educativos satisfactoriamente, considerando que el desarrollo del maestro y del currículum van de la mano (Markee, 1997).

La cantidad de estudiantes foráneos aumenta día con día en los centros educativos, así como la necesidad de aprender otra lengua para poder desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad actual que exige un alto grado de dominio de otro

idioma (Brisk y Harrington, 2000). Por ello, actualmente las instituciones educativas incluyen la enseñanza de al menos un idioma diferente al nativo.

Dentro del contexto escolar el maestro es la persona responsable de transmitir su conocimiento de otro idioma de manera significativa para sus alumnos. Sería prometedor si los maestros tuvieran la disposición para aplicar innovaciones pedagógicas y/o tecnológicas a la enseñanza de otro idioma. La realidad es diferente a lo esperado, pues muestran renuencia a implementar cambios en sus formas ya tradicionales de enseñar.

Con base en lo anterior surge y se plantea el siguiente problema de investigación:
¿Por qué los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza?

Pero, ¿qué es un maestro tradicionalista? Ser tradicional o tradicionalista significa hacer y pensar las cosas de acuerdo con la tradición (Urdang, 1979); es decir, actuar de modo tal que se sigan las leyes no escritas transmitidas de generación a generación.

Por otro lado, el maestro no tradicionalista es aquel que constantemente está buscando nuevas estrategias, estudiando e investigando qué aproximaciones han surgido para el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando cambios y adoptando innovaciones en su desempeño como docente. Todo esto en beneficio del alumno y con base en lo que se va demandando de la institución educativa y la educación en general.

Contrario a ello, el maestro tradicionalista de idiomas prefiere no involucrarse con innovaciones en las metodologías o aproximaciones en la enseñanza. De aquí surge la pregunta base de este estudio, y de ella se derivan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características generales debe presentar un maestro de idiomas?

2. ¿Qué antecedentes debe tener y qué recursos didácticos debe utilizar un maestro de idiomas?
3. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre las características generales y los antecedentes de un maestro de idiomas?
4. ¿Qué consecuencias resultan de la discrepancia entre lo deseable y la realidad de la enseñanza de otros idiomas, así como de la aplicación de innovaciones?
5. ¿Cómo pueden los maestros de idiomas aceptar y aplicar las innovaciones y cambios en el proceso de enseñanza de otro idioma?

1.2.1 Descripción del enfoque de investigación

La investigación respecto a un idioma diferente al nativo puede variar según las circunstancias, ya sea por contexto, tipo de lengua que se esté enseñando (segunda o extranjera), así como por las características de las personas involucradas. También varía según la metodología utilizada y las herramientas para investigar. Resulta complejo estudiar el fenómeno social de la enseñanza de otro idioma, pues quedan al descubierto muchos factores diferentes que interactúan en la situación (Seliger y Shohamy, 1989).

Para la pregunta de investigación planteada, “¿Por qué los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza?”, y sus preguntas derivadas, el método adecuado de investigación y recolección de datos para responderla debe permitir respuestas descriptivas, puesto que se están buscando razones.

El método cualitativo implica un estilo de investigación que se concentra en indagar en los fenómenos sociales y entenderlos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), así como describirlos sin someterlos a experimentación. En él, se genera una

relación especial entre el investigador y el sujeto investigado, pues esa interacción permitirá dar sentido a lo que la persona estudiada exprese (González, 2002).

Estudiar el fenómeno social en el propio contexto en que tiene lugar es uno de los principales énfasis del método cualitativo de investigación (Luque, 2004), y mediante los instrumentos que ofrece se podrá responder satisfactoriamente la pregunta de investigación. Involucrarse emocionalmente en la situación, y reflexionar sobre ello, generará información significativa para esta investigación (González, 2002). El método cualitativo de investigación presenta una mejor visibilidad y proximidad a la situación real (Luque, 2004) que las técnicas cuantitativas.

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

El objetivo general de esta investigación es identificar, por medio de los antecedentes, las razones por las cuales los maestros tradicionalistas de idiomas no implementan cambios e innovaciones en su proceso de enseñanza de otro idioma.

1.3.2 Objetivos Específicos

Los objetivos específicos para esta investigación son los siguientes:

1. Identificar las características generales de un maestro de idiomas, de acuerdo con la opinión de directivos escolares.
2. Identificar los antecedentes de un maestro de idiomas, tanto educativos/profesionales, personales, culturales, laborales, como las estrategias, métodos, tecnología y demás recursos que utiliza durante la enseñanza.

3. Comparar y contrastar las características generales de un maestro de idiomas con sus antecedentes para descubrir las diferencias entre ambos aspectos.
4. Identificar las consecuencias derivadas de la discrepancia entre lo deseable y la realidad del proceso de enseñanza de los maestros de idiomas, así como las consecuencias de la aplicación de innovaciones en dicho proceso.
5. Generar propuestas que den lugar a la aceptación y actitud positiva de los maestros de idiomas hacia las innovaciones y cambios, para lograr su implementación satisfactoria dentro del proceso de enseñanza.

1.4 Justificación

Los maestros siempre toman decisiones dentro de, y para, su salón de clases. Esta toma de decisiones inicia desde antes de que lleguen a la escuela y continúa hasta mucho tiempo después de que terminó el día laboral. Al planear una clase, calificar tareas y generar exámenes, el maestro está dentro de un proceso continuo de toma de decisiones.

Un profesor eficiente conduce a sus alumnos a alcanzar un alto nivel de rendimiento académico y socialización como producto de las decisiones que toma. Debe ser una persona interesada en sus estudiantes, a tal grado que invierta esfuerzo y tiempo para manejar su salón de clases de manera experta, así como el contenido y programas de la disciplina que imparte (Henson y Eller, 2000).

De acuerdo con Ur (2010), el maestro profesional es aquel cuyo trabajo implica desarrollar una función con cierto grado de experiencia en la docencia. Significa que el maestro de idiomas debe prepararse para hacer un trabajo competente mediante su propio aprendizaje y no basta con sólo saber dicho idioma. Este aprendizaje por parte del

maestro es algo que continúa a lo largo de toda su vida laboral. Tiene el compromiso y la responsabilidad de obtener el mejor aprendizaje posible de sus alumnos.

Actualmente el maestro ha pasado ya a ser más un facilitador de la enseñanza que un simple transmisor de ella, por lo que la mejora de la calidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje debe de pasar por cambios. Uno de ellos es que el maestro debe ser capaz de transformar su pensamiento y sus sentimientos para que pueda enseñar lo que la sociedad necesita. De esta manera, el maestro se enseñará a educar “para que los alumnos aprendan a aprender” (Cáceres y otros, s. f., p.1).

El maestro no se queda estático ante los cambios y fenómenos sociales que repercuten sobre las características y naturaleza de los estudiantes que actualmente acuden a las escuelas, logrando esto mediante las decisiones que toma. La educación y las escuelas se ven afectadas por los cambios en el tipo de alumnos que se recibe, pues existe gran diversidad de culturas e idiomas que puede funcionar como barrera para el maestro.

Por otro lado, cada grupo cultural ofrece ventajas por medio de lo que contribuye al desarrollo de la ciudad y país. Estos grupos son producto de la inmigración, por lo que, en muchas ocasiones, el idioma nativo es diferente al del país al cual llegan. El idioma no puede ser ajeno al contexto dentro del cual se utiliza, pues es la base de la comunicación en ese entorno social (Baker, 2006).

La enseñanza de otro idioma se da en todo el mundo debido a diversas razones, tales como los requerimientos de la educación, lo que el medio laboral y la ciencia exigen, además de la inmigración. Esta puede ser la más ubicua de las actividades intelectuales humanas, después de la adquisición de su lengua materna (Seliger y Shohamy, 1989).

Henson y Eller (2000) afirman que los estudiantes tienen la capacidad para funcionar hábilmente con al menos dos idiomas, sin que interfiera con la lengua nativa el aprendizaje de otro idioma. Para 2001 se estimaba que más del 60% de la población mundial era multilingüe (Richards y Rodgers, 2001), por lo que el hecho de ser bilingüe o multilingüe no es la excepción, sino la regla, desde un punto de vista histórico y contemporáneo. De ahí que el estudio de otra lengua sea una situación importante.

El estudiante bilingüe puede serlo por elección, de manera circunstancial, o por las metas escolares derivadas de su curricula. Dentro de las razones para enseñar otro idioma en las escuelas están la sensibilidad cultural, el desarrollo cognitivo, desarrollo social y moral, valores sociales y éticos, y la autoconfianza, entre otras (Baker, 2006).

Enseñar idiomas es una profesión que a lo largo de más de cien años ha estado buscando formas más efectivas de lograrlo. Se han explorando continuamente nuevas opciones para manejar aspectos básicos, así como la efectividad de diferentes estrategias y métodos de enseñanza dentro de un salón de clases (Richards y Rodgers, 2001).

Durante el siglo XX la enseñanza de idiomas se concretó como profesión, teniendo como característica el cambio frecuente y la innovación. Para Ferreiro (2006), en este siglo XXI la educación necesita descubrir formas de organizar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, pues se requiere para todos los niveles educativos.

En opinión de Richards y Rodgers (2001), la base de la enseñanza contemporánea de idiomas surgió como resultado de la búsqueda para desarrollar principios y procedimientos que permitieran diseñar métodos y materiales de enseñanza. Fueron surgiendo nuevos métodos y aproximaciones que tuvieron su aceptación en diferentes

épocas del siglo y, en su momento, fueron reemplazados por métodos basados en ideas y teorías más nuevas o atractivas que las anteriores.

Los cambios e innovaciones que se dan en los métodos para la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia reflejan la aceptación de los cambios derivados de necesidades contextuales respecto al tipo de pericia que necesitan los estudiantes. Aunque pueden considerarse que son lo mismo, para Murray (2008) el cambio se presenta como algo predecible e inevitable, mientras que la innovación es algo nuevo cuya intención es dar como resultado una mejora con amplio poder de difusión. En ocasiones los cambios inevitables pueden generar respuestas innovadoras; sin embargo, se debe buscar alcanzar más bien la innovación haciendo esfuerzos deliberados para promoverla.

Con el tiempo, los maestros han iniciado los cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, sobre todo dentro de su propia institución educativa pues, de acuerdo con Ferreiro (2006), han comprendido que las características sociales y culturales de cada época exigen una educación diferente a la que tenían las generaciones anteriores. Al mismo tiempo, las autoridades educativas buscan implementar políticas para cambiar la práctica de la enseñanza, pero se encuentran con resistencia por parte de los maestros. Para Murray (2008), el cambio debe verse como un crecimiento que conduce hacia el desarrollo. Esto último lleva a los maestros a oponerse a los cambios e innovaciones y enfocarse en el pasado sin considerar las posibilidades para el futuro.

Los maestros pueden ser agentes de cambio al reconocer a éstos como “algo que se puede manejar, puede ser planeado y es un proceso lineal” (Murray, 2008, p. 7). La influencia del ambiente sobre los cambios e innovaciones es grande, por lo que dentro de

la enseñanza de idiomas se busca adoptarlos para desarrollar en los alumnos las competencias en dos idiomas y que lleguen a ser bilingües equilibrados (Baker, 2006).

Por tanto, conocer las razones por las cuales existe rechazo por parte de los maestros hacia los cambios e innovaciones en los elementos de la enseñanza de idiomas es de gran importancia para poder saber cómo contrarrestarlas. Aceptar los cambios y adoptarlos permite al maestro tener congruencia entre lo que enseña y lo que exige el desarrollo de las sociedades actuales. Al utilizar diferentes formas y métodos, el maestro adquiere habilidades de enseñanza que puede adoptar y adaptar de acuerdo con sus necesidades particulares durante el proceso de desarrollo de su experiencia en la enseñanza (Richards y Rodgers, 2001).

Los principales beneficiados de todo esto son los alumnos, pues son ellos quienes reciben la enseñanza del maestro de idiomas. El aprendizaje puede darse por recepción o por descubrimiento, y puede lograr en el alumno aprendizajes de calidad, que Ausubel llama significativos (Dávila, 2000). Por tanto, si el aprendizaje es significativo para los alumnos en respuesta a sus habilidades para lograrlo, la actitud será positiva por ambas partes. De esta manera se evitará el estancamiento del maestro y de la institución educativa dentro de un proceso de crecimiento para satisfacer las necesidades de la sociedad y el ámbito laboral.

Ahora bien, para que se produzca el aprendizaje significativo, según Pozo (1994), es preciso que tanto el material que debe de aprenderse como la persona que debe de aprenderlo cumplan ciertas condiciones. El material debe de poseer significado en sí mismo y estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen no arbitrariamente entre sí. De igual

manera, es necesaria una predisposición para el aprendizaje significativo; es decir, debe de existir un motivo para esforzarse, ya que comprender siempre requiere esfuerzo.

1.5 Limitaciones y Delimitaciones

1.5.1 Limitaciones

El presente estudio abarca un tema que se pasa por alto en algunas instituciones educativas y en algunas otras no se le reconoce como un problema, siempre y cuando se cumpla con el programa propuesto por la instancia educativa a la cual se encuentran incorporados.

Para poder llevar a cabo una investigación acerca de las razones por las cuales algunos maestros de idiomas no adoptan cambios e innovaciones para afrontar las “peculiaridades psíquicas y sociales de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy” (Ferreiro, 2006, p.5), lo ideal sería que no hubiera limitantes para ello. Sin embargo, es posible encontrarse con renuencia por parte de los propios maestros a colaborar con este estudio por no poder reconocer la existencia del problema en sí mismos y/o en otros.

Otra limitante que puede encontrarse es la literatura e información al respecto buscada por cualquier medio. Existe gran cantidad de referencia al hecho de adoptar cambios e innovaciones en todos los aspectos de la enseñanza actual y las razones para ello, pero no se encuentra mucha alusión a las razones por las cuales esto no se lleva a cabo. La mayor parte de la información podrá encontrarse, más bien, en la investigación de campo al hablar con maestros y directivos.

1.5.2 Delimitaciones

El trabajo que se llevará a cabo para poder responder a la pregunta de investigación planteada se realizará dentro de la institución educativa a la cual se tiene acceso, siendo ésta el Colegio Félix de Jesús Rougier, en Tampico, Tamaulipas, México. Este Colegio es privado, católico, dirigido por las Misioneras Eucarísticas de la Santísima Trinidad (MESST), y tiene niveles escolares desde Preescolar hasta Preparatoria. El 4 de octubre de 2011 cumple 70 años de haberse fundado y, por ende, de experiencia. Se puede obtener más información en www.fjrtampico.edu.mx

Esta investigación será realizada durante el año natural de 2011, abarcando desde la fase de investigación teórica hasta la investigación de campo e interpretación de lo obtenido, así como el análisis de los resultados del campo. La investigación de campo se hará mediante la recolección de información en el colegio, por medio de la aplicación de los instrumentos de observación y entrevista semi-estructurada a lo largo de varios meses, respetando los periodos vacacionales y días inhábiles indicados en los calendarios escolares de las instancias a las cuales se está incorporado, siendo éstas la SEP y UNAM.

Se trabajará con maestras de lengua extranjera, pues en este colegio sólo son mujeres quienes imparten idiomas, siendo éstos inglés y francés. Asimismo, se hablará con directoras y coordinadoras de inglés de cada sección. La autora de esta investigación es la Coordinadora General de Idiomas en el Colegio Félix de Jesús Rougier y, ya por secciones, de secundaria y preparatoria. Por tanto, se hablará con las Coordinadoras de Inglés de preescolar y primaria, uniendo sus respuestas a las de esta autora.

Después de analizar los métodos de investigación, se ha decidido trabajar con el método cualitativo para poder obtener la información que se busca, así como tener acceso

a opiniones personales, actitudes, vivencias y experiencias. Este método permite flexibilidad al momento de estar llevando a cabo la investigación pues, como afirman Hernández *et al.* (2010), con el método cualitativo se explora, se comprende y se profundiza en la situación desde el punto de vista de los participantes en la investigación.

La población con la cual se trabajará estará comprendida por once maestras de los idiomas inglés y francés. Son personas del sexo femenino; adultas, dentro de un rango de edades de 26 a 52 años; profesionistas, y algunas con grado de Maestría; todas ellas trabajando en niveles desde preescolar hasta preparatoria. Se detalla la información acerca de estas personas en el capítulo 2.

Es la maestra de francés la persona de más reciente ingreso, pues se integró a partir de enero de 2011 al colegio, aunque cuenta con experiencia previa en otras instituciones. El inglés se imparte en los cuatro niveles escolares, y el francés únicamente en los dos primeros años de preparatoria.

De igual manera, se pretende obtener información con las directoras de las diferentes secciones o niveles escolares. Son mujeres; adultas, de entre 40 y 70 años; profesionistas, algunas con grado de Maestría; con experiencia en su cargo, y con acceso a los programas de cada disciplina.

Las coordinadoras de las diferentes secciones también podrán aportar información muy valiosa para este estudio, pues son quienes están en contacto más directo con las maestras que las propias directoras de sección. Cada coordinadora es mujer adulta, de entre 50 y 59 años, profesionista, con grado de Maestría y varios años de experiencia en su cargo.

Capítulo 2. Marco Teórico

En este segundo capítulo se presentan las teorías y las investigaciones que se han hecho al respecto del problema planteado. Para ello se presenta la literatura revisada en la forma de un marco teórico, se hace alusión a la historia y la actualidad del bilingüismo, así como sus orígenes. Asimismo, se introducen los conceptos de cambio e innovación aplicados al campo de la enseñanza de idiomas.

Un idioma es una herramienta muy útil para que la persona pueda comunicarse dentro de un contexto cualquiera. Generalmente, es el idioma nativo el que se utiliza en el día a día dentro de los diferentes ambientes en los cuales las personas llevan a cabo sus actividades.

Los idiomas permiten hacer viajes al interior de otras culturas y aceptarlas, tener a entera disposición herramientas aplicables en muchos contextos diferentes, y dan a la persona una ventaja sobre quienes se manejan en un solo idioma. El mundo y la sociedad actual exigen que la persona sea, al menos, bilingüe; si es multilingüe, mucho mejor. Esto no es reciente, pues ya desde el Renacimiento se descubrió la necesidad de la comunicación en, y dominio de, el latín y el griego para las negociaciones, viajes, la economía y la comunicación global.

Las necesidades resultantes del cambio y modernización de la sociedad actual han generado una discrepancia entre lo que se requiere para satisfacerlas y lo que actualmente se vive, en cuestión de conocimiento y dominio de idiomas. Esas necesidades pueden verse satisfechas con los cambios educativos que han permitido la enseñanza de al menos un idioma extranjero o segunda lengua incluida en el currículum. El idioma puede

aprenderse, por necesidad, fuera de un contexto educativo, pero la ventaja de aprenderlo dentro de una institución educativa le permite al alumno acceder a los diferentes aspectos y habilidades del idioma bajo la guía de su maestro.

Corresponde al maestro de idiomas ser el portador de ese conocimiento para transmitirlo a sus alumnos y que, con el tiempo, puedan moverse con seguridad y libertad en un mundo globalizado. El maestro, en su papel de transmisor del conocimiento, no puede ni debe mantenerse alejado de los cambios e innovaciones que surgen para mejorar su práctica educativa en la enseñanza de idiomas. La realidad observable es que hay algunos maestros de idiomas que se oponen a dichas innovaciones, poniendo en peligro la enseñanza de idiomas y su propio futuro profesional.

2.1 Historia y Actualidad del Bilingüismo

Los idiomas son la unión con el pasado personalizado, así como con el futuro probable de cada quien. Para Baker (2006), son un medio para tener acceso a los archivos del conocimiento, ideas y creencias del pasado; son repositorios de la historia.

Hasta hace poco más de un siglo, nadie se imaginaba que un idioma podía nuevamente tener la importancia que el latín en algún momento tuvo para el mundo de la comunicación internacional, el comercio, el gobierno y la educación, entre otros contextos. Sin embargo, hoy en día el inglés tiene ese lugar importante que, para Musumeci (1997), gozó el latín como el idioma de una élite, y después como una lengua extranjera prestigiosa reservada para la clase media.

Reafirmando lo anterior, Roger (2010) establece que actualmente el inglés es considerado un idioma global por su uso común en todo el mundo para negociaciones y

comunicación, entre otros aspectos. Como contradicción a lo anterior, el Chino Mandarín es el idioma más hablado en el mundo, llevándose a cabo esto entre aproximadamente 1200 millones de personas (Baker, 2006), pero que desgraciadamente están ubicadas en una proximidad geográfica tal que no le ha permitido al idioma alcanzar la misma expansión mundial o global que el inglés. Por tanto, Hall y Hewings (2001) reconocen que la enseñanza del idioma inglés está conformada por una comunidad global de maestros y estudiantes en un amplio rango de contextos sociales.

Debido a su estatus como idioma, Roger (2010) considera que algunos estudiantes de inglés relacionan su aprendizaje de dicho idioma con un sentido de identidad global e, incluso, con su deseo de convertirse en ciudadanos globales. Esto constituye una gran motivación para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, considerándolo como algo más que sólo un medio de comunicación con personas para quienes ese idioma es su lengua nativa.

Aprender, y sobre todo enseñar, un idioma diferente al nativo tiene que ir ligado directamente a la evolución de la sociedad como tal. La institución educativa debe constantemente dirigir sus objetivos y procedimientos hacia lo que la sociedad demanda. De acuerdo con Ramírez (2010), existe una relación mutuamente influyente entre la sociedad y la educación, pues cada una influye sobre la otra mediante procesos complejos de interacción.

La enseñanza es un evento complicado, ya que requiere comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nuevos entendimientos. Para Al-Issa y Al-Bulushi (2010), es indispensable que los maestros reflexionen constantemente sobre

el proceso y los resultados esperados de la enseñanza y el aprendizaje, y que reconozcan la naturaleza contextual de la enseñanza.

Crear que la educación bilingüe es algo que surgió en el siglo veinte es un error. Debe reconocerse que este tipo de educación ha existido por más de 5000 años de alguna forma u otra (Baker, 2006). Él afirma que el bilingüismo y el multilingüismo son de las primeras características que definieron a las sociedades humanas, mientras que el monolingüismo ha sido una limitante impuesta por algún tipo de cambio social, así como los desarrollos culturales y etnocéntricos.

La educación bilingüe o multilingüe tiene como propósito desarrollar las destrezas y los repertorios lingüísticos en cada una de las lenguas enseñadas. Esto es algo que se va consolidando a lo largo de toda la vida y cada persona va incorporando en su haber una nueva lengua o idioma con base en sus propósitos y necesidades (Grisaleña, Alonso y Campo, 2009), sean éstas laborales, geográficas, personales, económicas o de cualquier otro tipo.

2.1.1 Orígenes del Bilingüismo

Es esencial entender los orígenes de la educación bilingüe para comprender la necesidad de ella en el presente, así como los cambios e innovaciones que se requieren para ir a la par de lo que la sociedad va exigiendo. El papel del maestro en este proceso es esencial.

Viajando hacia el pasado, durante el Renacimiento, el redescubrimiento de los clásicos dio como resultado una renovación en la relación entre la educación y las culturas de la Antigua Grecia y Roma. La fluidez en el latín, y su aprendizaje, era de

suma importancia por ser considerado el idioma de la cultura, de la comunicación internacional y, por ende, del poder (Musumeci, 1997). De hecho, aprender latín en el siglo XV no era muy diferente a aprender inglés hoy en día.

Latín era el idioma internacional entre los sabios, los líderes mundiales y la gente de negocios durante varios siglos, aun cuando se esperaba fluidez tanto en ese idioma como en griego. Para Musumeci (1997), se consideraba que la habilidad para interpretar ideas y expresarlas en latín era necesaria para lograr la realización de todo el potencial de la persona. Similar a esta consideración es la que se tiene actualmente respecto al inglés, en cuanto a que la persona debe saber al menos un idioma diferente a la lengua nativa para poder tener éxito en su vida y desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con Baker (2006), a pesar de que el idioma latín desapareció del uso común, algo de su cultura y la influencia romana continuaron en el tiempo, aunque a menor escala que en la antigüedad. Cuando un idioma fenece, lo mismo sucede con la cultura, la identidad y el conocimiento relacionados directamente con dicho idioma.

La enseñanza y el aprendizaje sólo pueden ser efectivos si se le permite a cada persona vincularse con el pasado y directamente con las necesidades de cada nueva era que va surgiendo. Son necesarios nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que redundarán en beneficios para la mayor parte de las personas (Dryden y Vos, 2004). Esto es aplicable a cualquier disciplina, pero más aún a la enseñanza de idiomas, pues es algo cuya variación en tiempo, espacio, contexto, y propósito es de gran importancia debido a su ubicuidad.

Desde la antigüedad, Guarino Guarini, humanista del Renacimiento Italiano y proponente del estudio de las humanidades, entendía que el aprendizaje de un idioma es

un proceso que se desarrolla por etapas. Él afirmaba que la competencia surgiría con la experiencia. Debido a que él y su hijo Battista estaban de acuerdo con que el latín era un idioma práctico que servía para que los estudiantes transmitieran nuevas ideas, afirmaban que el énfasis principal en la enseñanza del idioma debía ser en el significado más que en la forma. A pesar de estar de acuerdo con su padre, más adelante Battista mencionó su creencia de que enseñar ciertas reglas fundamentales de un idioma, consideradas un fin en sí mismas, es un método eficiente para asegurar que los alumnos adquieran fluidez en él (Musumeci, 1997). Aquí se observa que ya desde la Antigüedad existía la importancia de cambiar e innovar en los métodos de enseñanza de un idioma.

Por tanto, los maestros de idiomas deben de funcionar como agentes de cambio dinámicos, con el poder y el potencial necesarios para tomar decisiones muy bien fundamentadas, y reflexionar críticamente acerca de los contextos dentro de los cuales se desarrollan los procesos educativos. Para Ramos (2008), dichos procesos educativos son el resultado de la relación entre los intereses generales que actúan sobre el mismo y los intereses particulares del propio entorno. Ahora bien, de los distintos contextos en los cuales se desarrolla el proceso educativo, uno está más alejado del alumno, como el marco socioeconómico y político; y otro más próximo, como su realidad socio-familiar y, en medio, el centro escolar y el aula.

Dejando atrás el Renacimiento para llegar hasta el siglo antepasado y pasado, en el lapso de 1880 hasta mediados de los 1980s, dentro del contexto de la profesión de enseñanza de idiomas existió la preocupación por encontrar métodos más efectivos para ello que los que estaban aplicando en cada momento específico de la historia. Se llevó a cabo una gran búsqueda para tratar de encontrar un método único e ideal, mediante

constantes cambios e innovaciones, que fuera posible generalizarlo para todo tipo de “público”, y que permitiera enseñar idiomas extranjeros con todo éxito a los estudiantes dentro de un salón de clases (Brown, 2002; Richards y Renandya, 2002).

El surgimiento y caída de una amplia variedad de métodos en la historia reciente de la enseñanza de idiomas confirma que han existido como algo atractivo para la instrucción dentro del salón de clases, funcionando también como panaceas para el problema de la enseñanza de idiomas (Brown, 2002; Richards y Renandya, 2002). Con base en ello surge la incertidumbre respecto al hecho de saber si los cambios e innovaciones son siempre deseables, especialmente en aquellos casos en los cuales los modelos exitosos de un contexto se importan a contextos nuevos.

Para dar respuesta a lo anterior, Al-Issa y Al-Bulushi (2010) consideran que los verdaderos profesionales de la enseñanza de idiomas se enfocan en el cambio, pues desarrollan su práctica pasando por un ciclo de acción, reflexión y mejora. Estos maestros investigan la relación entre la enseñanza y el aprendizaje mediante evidencia recuperada de su propia práctica. Se interpreta y analiza dicha evidencia para lograr el entendimiento de cómo la gente aprende, siendo esto un aspecto muy importante de ser maestro, pues permite saber cuáles prácticas son más efectivas que otras en la enseñanza de idiomas para obtener los resultados deseados. Mediante el refuerzo de las que mejores resultados han arrojado, y cambiando las que no han funcionado, se continúa el proceso.

Hoy en día, de acuerdo con Hall y Hewings (2001), este es un punto de mucha disputa en el área de enseñanza de idiomas con relación a la insistencia en algunos medios sobre la autonomía del estudiante como condición necesaria para un aprendizaje exitoso de un idioma.

2.2 El Maestro de Idiomas en la Educación Bilingüe

A pesar de ese punto de vista, los maestros siguen siendo factores esenciales por la relevancia de su función dentro del proceso de enseñanza de idiomas, pues deben de ser capaces de analizar y entender las causas de fallas en la enseñanza, y poder llegar a soluciones para dichos problemas que permitan “producir” usuarios competentes de idiomas (Al-Issa y Al-Bulushi, 2010). Éstos, a su vez, puedan contribuir para el beneficio propio, de su comunidad laboral y social y, en escala más grande, de su ciudad y país.

Puede lograrse lo anterior si se recuerda que la educación es la base para el sostenimiento de la sociedad y que, por tanto, existe la necesidad de formar individuos completos que dominen su propia lengua y el pensamiento crítico. Asimismo, se busca que tengan una mejor comprensión de los fundamentos científicos y de las nuevas tecnologías y puedan comprender y comunicarse en al menos otro idioma (Ramos, 2007), entre otras múltiples capacidades y competencias.

El maestro de idiomas puede ofrecer una enseñanza bilingüe de calidad si logra entender muy bien el funcionamiento de los programas, así como estar adecuadamente preparado, de tal manera que incluya las técnicas y estrategias óptimas dentro de sus actividades de enseñanza. Su preparación lingüística, académica y metodológica le permitirá tener la disposición para cooperar con los demás maestros de idiomas en la planeación y desarrollo de los programas (Ramos, 2007) como un reto para lograr los resultados esperados.

Alcanzar esta meta es parte del proceso de aceptación que un maestro de idiomas debe tener hacia la implementación de cambios e innovaciones en los métodos, programas, estrategias y demás herramientas para una exitosa enseñanza. Se debe

comprender que son necesarias para el desarrollo y avance del sistema educativo que ofrece programas bilingües y multilingües.

Aceptar otros idiomas y sentir curiosidad hacia ellos y lo que representan aseguran su supervivencia y la apertura hacia las diferentes culturas y formas de pensar. Una política educativa adecuada debe impulsar la enseñanza de la lengua materna, y también debe hacerlo respecto a otras lenguas (Grisaleña, Alonso y Campo, 2009).

Como resultado de la enseñanza y aprendizaje de otro idioma, el uso de él en situaciones reales, tales como la resolución de problemas o la justificación de opiniones individuales, le da la característica de autenticidad y utilidad a esta experiencia. Esto le facilita a los alumnos un mayor dominio del idioma al concentrarse más en el hecho de transmitir correctamente información que en el estudio de sus aspectos formales (Ramos, 2007), tales como gramática, estructura, vocabulario, ortografía, entre otros.

En opinión de Ramos (2007), aunado a lo anterior se obtiene la creación de un ambiente propenso al bilingüismo y a la lectoescritura en dos idiomas, lo cual da como resultado que los alumnos desarrollen actitudes positivas hacia otros idiomas y culturas. En este siglo XXI, eso es ya un valor agregado a la educación integral de la persona.

La sociedad ha evolucionado, y en cada uno de sus momentos históricos el sistema educativo ha debido evolucionar junto con ella. Dentro de esto, la enseñanza de idiomas también ha evolucionado, pues han cambiado los modelos de enseñanza, el tipo de actividades que se llevan a cabo dentro del aula, la forma de evaluar el desempeño y progreso de los alumnos, así como los programas, estrategias y métodos.

El profesor, dentro de esta evolución, pasó de ser expositor a ser moderador, pues ahora ya crea actividades que hacen posible una verdadera comunicación entre los

mismos estudiantes, volviéndose éstos responsables de su propio aprendizaje (Ramírez, 2010). He ahí una innovación aceptada que ha reflejado beneficios perdurables.

2.2.1 Tipos de Saberes

Zambrano (2006) afirma que existen tres tipos de saber que el maestro tiene y le dan identidad: el disciplinar, el pedagógico y el académico. De estos tres, el pedagógico y el académico son los que pueden quedar englobados dentro de la evolución hacia el cambio e innovación en la enseñanza. El saber pedagógico le permite al maestro, a través del tiempo, conocer cómo el alumno reacciona, cómo responde, qué actitudes toma, y así anticiparse para implementar estrategias y actividades que le permitan captar o recuperar la atención del estudiante e involucrarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el saber académico es el que va a permitirle al profesor transformarse mediante lo que sabe. Es decir, el maestro deja de ser un simple transmisor de conocimiento para convertirse en una persona capaz de analizar las situaciones cotidianas escolares. Esto le va a llevar a actuar, decir y orientar de manera positiva cada una de las situaciones que vive en su entorno escolar para poder transformar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje (Zambrano, 2006).

2.3 Cambios e Innovaciones en la Enseñanza de Idiomas

Siguiendo el curso de la historia, iniciando en la última década del siglo pasado y abarcando este siglo, la lingüística aplicada ha visto el desarrollo de una gran cantidad de innovaciones en la enseñanza de idiomas. Éstas han contribuido de manera muy

importante a un mejor entendimiento de las cuestiones teóricas que se relacionan con el diseño de programas innovadores de la enseñanza de idiomas (Markee, 2001).

Para este siglo XXI, de acuerdo con Richards y Renandya (2002), ha habido un movimiento que se aleja de la preocupación respecto a los métodos genéricos de enseñanza. Más bien, se acerca a una visión más compleja de la enseñanza de idiomas que engloba un entendimiento multifacético de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Mejorar el aprendizaje de los alumnos depende, en gran medida, de los cambios e innovaciones que se hagan en el proceso de enseñanza. Markee (2001) define la innovación como propuestas para cambios cualitativos en los materiales, aproximaciones y valores pedagógicos que se perciben como nuevos por personas que forman parte de un sistema educativo formal de idiomas.

Este tipo de cambios son metas que comprometen personalmente al maestro, pues debe tener presente que el alumno aprende más cuanto más participa en las clases; cuando tiene la oportunidad de descubrir el conocimiento y de pensar sobre lo que ha aprendido. Es muy importante que los alumnos puedan ir más allá de lo que está en sus libros de texto y de lo que expone el maestro, pues entre más hagan ellos por su cuenta, más aprenden. De ahí que se debe lograr crear en el salón de clases un ambiente de aprendizaje en que se sientan respetados y en que reciban apoyo, de tal manera que logren tener confianza en ellos mismos (Schmelkes, 2004).

Considerado el maestro como un diseñador de las experiencias de aprendizaje y de currículo para lograr propósitos específicos, debe de reconocerse que tiene ciertas limitaciones. No puede enseñar lo que se le antoje, pues se debe guiar por los estándares

indicados por la institución educativa que especifican lo que los estudiantes deben saber y hacer. Estos estándares le dan al maestro un marco de referencia que le permite identificar las prioridades del proceso de enseñanza-aprendizaje y le guían en el diseño del cambio e innovación del currículo y las actividades que conduzcan a satisfacer las necesidades de los alumnos (García, 2004). Se deben tomar en cuenta, como maestro de idiomas, los intereses de los estudiantes, su nivel de desarrollo en el idioma que se enseña, así como los logros que ha alcanzado.

Hay diferentes perspectivas acerca de la enseñanza de idiomas que dan lugar, a su vez, a distintos puntos de vista respecto a cuáles son las habilidades esenciales de la enseñanza. La enseñanza de idiomas puede concebirse como una ciencia, una tecnología o un arte (Richards, 2002).

Dentro de estas aproximaciones, se encuentra la generación de principios de enseñanza de idiomas a partir de la identificación de maestros efectivos y el estudio de su práctica educativa. Para Richards (2002), después de la identificación y estudio mencionados, existe una clara unión entre la capacidad del maestro para especificar inteligiblemente la intención de su enseñanza, la organización y comunicación de la instrucción, y la fidelidad de las consecuencias de los estudiantes con los resultados esperados.

El maestro no es sólo un personaje o instrumento que implementa el currículum, sino que lo define y refina, pues lo interpreta y transforma de tal manera que hace del aprendizaje algo manejable para los alumnos. Es, precisamente, lo que el maestro piensa y hace dentro del salón de clases lo que determina qué es lo que aprenden los estudiantes

en el aula. Los maestros no sólo deben desarrollar su conocimiento del contenido de la materia de idiomas, sino que deben hacerlo también respecto a su pedagogía.

Una diferencia entre un profesional de la enseñanza de idiomas y un novato, de acuerdo con Ur (2010), estriba en la manera como se desempeñan ya en el trabajo, incluyendo la calidad del aprendizaje preparatorio y continuo, así como sus estándares y compromiso. El novato hace las cosas por diversión, por el “amor al arte”; es decir, alguien puede saber un idioma extranjero y puede probar enseñarlo sin tener capacitación formal o compromiso. Pero el profesional no puede darse el lujo de “probar” enseñarlo o de hacerlo mal.

El maestro de idiomas profesionalmente competente tiene fundamentalmente integrados sus principios, conocimiento y sus habilidades. Tiene que existir un balance entre estos tres elementos, pues es inaceptable que existan dos de ellos sin el tercero. Esto le permitirá ser profesionalmente efectivo (Pettis, 2002). Además, debe existir el compromiso de buscar oportunidades para un constante aprendizaje y desarrollo y, de esta manera, incrementar la experiencia e incursionar y aceptar los cambios e innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las formas por medio de las cuales los maestros de idiomas pueden detectar la necesidad de un cambio o innovación en su práctica de la enseñanza está en el hecho de observar a sus estudiantes, hacer notas mentales y valorar formalmente a los alumnos. Además, deben analizar este proceso cuidadosamente y reflexionar sobre él para poder contribuir al conocimiento respecto a la enseñanza y aprendizaje (Brisk y Harrington, 2000), y, con base en ello, sugerir e/o implementar cambios.

Para Ramos (2008), el éxito sólo se puede conseguir mediante la mejora de los sistemas. Aquí quedan englobados los grandes sistemas educativos, como el estado, y los pequeños sistemas, que son el centro educativo y los salones de clase. En todo esto la innovación tiene una gran responsabilidad.

Saber dónde implementar una innovación educativa se concibe en términos socioculturales más que en geográficos. Para poder introducir un currículum innovador en un sistema educativo se debe reconocer el impacto potencial de varias limitaciones socioculturales en sus actividades (Markee, 2001).

Por lo anterior, las innovaciones educativas que se desarrollen deben de tener presente esos contextos extremos, considerados como el más alejado y el próximo. Esto es debido a que la mejora efectiva va a existir sólo si se equilibran las fuerzas e intereses generales que están en el contexto más alejado, y los particulares incluidos en el contexto próximo, pues coexisten en una misma realidad que son los alumnos y la institución educativa (Ramos, 2008). Sin embargo, la relación entre ambos extremos sólo es posible si se acompaña de procesos de participación que pongan sobre la mesa las contradicciones que se dan entre ellos, y el papel de la escuela y del aula es mediar para que las influencias de unos y otros sean permeables.

Muchos son los factores que influyen sobre los programas bilingües, así como sobre sus resultados. El apoyo de las autoridades educativas y escolares, la solidez del currículum, los materiales y recursos disponibles, el factor económico o presupuesto disponible y el nivel socioeconómico de la escuela, son aspectos que hacen difícil separar el éxito o fracaso del impacto del programa mismo. Sin embargo, el principal factor del

éxito es el propio maestro, por su importancia en el momento de impartir su enseñanza en un idioma extranjero (Ramos, 2007).

Para que un alumno progrese en su aprendizaje en dos o más idiomas, el maestro debe ser una persona cualificada que integre técnicas y estrategias específicas para la enseñanza del idioma junto con su conocimiento del mismo (Ramos, 2007). Además, el maestro debe saber controlar la disciplina del salón de clases y tener la capacidad y la voluntad para trabajar en la planeación de lecciones, así como buscar y crear material que le permita llevar a cabo sesiones atractivas y significativas.

Ya se ha establecido que ser bilingüe permite a la persona aprender un segundo idioma y cultura sin perder los propios. Fomenta su creatividad y flexibilidad cognitiva, pues tienen que decodificar más información que las personas que conocen un solo idioma. De hecho, para lograrlo tienen que utilizar constantemente los recursos que poseen de ambos idiomas, lo que les lleva a usar y desarrollar múltiples estrategias para lograr comunicarse.

Vale la pena hacer énfasis en que las innovaciones y las mejoras son necesarias en el sistema educativo para evitar el estancamiento del mismo. Recordar que la sociedad cambia constantemente es la idea esencial que debe existir detrás de la formulación e implementación de cambios e innovaciones. Ser promotores y practicantes de cambio asegura a los maestros su supervivencia dentro de un sistema educativo que se modifica a la par de las necesidades de la sociedad natural y laboral.

Los maestros son los principales elementos en el intento de promover las innovaciones y cambios en el diseño del currículum. Al mismo tiempo, los gobiernos

locales, estatales y nacionales, así como las instituciones educativas, han buscado implementar políticas para cambiar la práctica de la enseñanza (Murray, 2008).

Los demás participantes varían de contexto a contexto, tomando roles que definen su relación con los otros participantes. Pueden ser los implementadores, los agentes de cambio, los que adoptan el cambio, los clientes o estudiantes, o los diseñadores de materiales y currículum como proveedores (Markee, 2001). Por tanto, una amplia gama de personas que juegan diferentes papeles se involucra siempre en el diseño e implementación de cualquier innovación o cambio.

En ocasiones los cambios inevitables pueden dar lugar a respuestas innovadoras y, para que éstas tengan éxito, deben de ser manejadas cuidadosamente (Murray, 2008). El punto negativo es que el principal peligro que existe ante los retos de mejora e innovación es la resistencia al cambio. Y es que ante cualquier proceso de cambio surgen en los maestros dudas e incertidumbres, lo que los lleva a responder con oposición y pasividad (Ramos, 2008), tomando el papel de personas que se resisten y no aceptan la innovación (Markee, 2001). Por ello es importante conocer los motivos de las resistencias a los cambios, para poder paliarlos.

Las razones por las cuales se adoptan o rechazan las innovaciones son muchas y muy variadas. Hay cuestiones socioculturales, como se mencionó anteriormente, así como factores psicológicos individuales respecto a las personas involucradas. Las innovaciones mismas tienen varias características que promueven o inhiben su adopción, entre las que se encuentran la complejidad de la innovación, la capacidad de ser observada, qué tan fácil es llevarla a cabo en etapas, así como sus costos y beneficios (Markee, 2001).

Desafortunadamente, el maestro que no acepta y adopta los cambios e innovaciones pone en peligro su futuro laboral como docente, sobre todo el maestro de idiomas, pues se estará quedando atrás. Si el maestro las acepta e implementa como se pretende, las técnicas, estrategias, métodos, actividades y demás, le permitirán tener sesiones de clase vanguardistas. Estas son las herramientas con que cuenta para captar la atención y fomentar el interés en los alumnos que actualmente viven rodeados de múltiples distractores.

Debe recordarse, también, que toda innovación y cambio conlleva riesgos y está llena de dificultades. Se estima que aproximadamente el 75% de todas las innovaciones no sobreviven a largo plazo (Markee, 1997). De aquí se deriva, en parte, la oposición o resistencia a la adopción de ellas, pues se debe estar en una continua búsqueda de maneras que permitan implementar y mantener las innovaciones que, hasta las más prometedoras, son en realidad “cargas disfrazadas” (Fullan, 2001, p. 24).

Sin embargo, los maestros deben de experimentar las innovaciones de primera mano si es que van a adoptar e incorporar estos cambios en su práctica pedagógica. Markee (1997) afirma que se debe comprender la importancia de la continua innovación como parte del desarrollo profesional y organizacional, especialmente conforme las circunstancias en el ambiente más amplio están cambiando constantemente.

Desde un punto de vista actual, parece que los cambios en currículum, administración y materiales en la Antigüedad tenían lugar de manera espontánea y descontextualizada. Sin embargo, la realidad es todo lo contrario. Musumeci (1997) afirma que en cada caso la innovación propuesta había sido diseñada óptimamente para

promover el aprendizaje de una segunda lengua, con el desarrollo de habilidades interpretativas y expresivas en los estudiantes como su meta principal.

Los maestros deben de aceptar y creer en los beneficios de las innovaciones y cambios. Si no logran esto, al menos deben estar preparados para adoptarlos como un requisito del centro educativo en el cual se labora (Goh y May, 2008).

2.3.1 Propuestas de cambio implementadas

Aquellos que aún no se deciden a adoptar cambios e innovaciones no están solos. Cada uno de los que ya ha aceptado el reto, en algún momento estuvo en la misma posición de duda o rechazo. Sin embargo, se atrevieron a tomar en serio a los reformadores al momento de proponer cambios en las creencias y, por ende, las prácticas educativas respecto a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

De lo anterior se derivaron muchas y muy complejas consecuencias para las instituciones educativas, pues se comprendió que la postura frente al cambio debía de ser agresiva para poder generar un cambio decisivo en las creencias respecto a la forma de aprendizaje de una segunda lengua (Musumeci, 1997). Sin embargo, y de acuerdo con Fullan (2001), el más grande problema que están enfrentando las escuelas actualmente es la sobrecarga y la fragmentación de innovaciones, más que de ausencia de innovaciones, representadas por proyectos desconectados, episódicos, y adornados superficialmente. Por otro lado, hay una gran cantidad de ideas innovadoras alrededor del mundo, como se demuestra a continuación.

En Andalucía, España, las medidas dirigidas a mejorar la preparación y formación del profesorado, como parte de la innovación y cambio en el sistema educativo, tenían

varios ámbitos de actuación que incluían los centros de profesores. Éstos se encargaban de organizar actividades dirigidas a la actualización y mejora de los métodos pedagógicos utilizados por los docentes. Los centros de profesores quedaban al cargo de la creación de grupos de trabajo que mejoraran la formación metodológica de los profesores así como de la organización de cursos de idiomas para aquellos maestros que no pudiesen asistir en persona a los cursos organizados por las escuelas oficiales de idiomas para tal efecto (Ramos, 2007).

En este mismo caso de Andalucía, las escuelas de idiomas actuarían como centros de enseñanza de lenguas, tanto a distancia como presenciales, y la administración educativa potenciaría las estancias e intercambios internacionales de profesores.

Con el objetivo de promover e impulsar cambios que garantizaran la incorporación de Andalucía a la sociedad de la información fue que se llevaron a cabo las acciones mencionadas anteriormente. Se reconocía la importancia del factor humano en el éxito de los programas bilingües andaluces, así como los desafíos planteados por la necesidad de dotar a los maestros de las competencias necesarias para ejercer su tarea y facilitar y actualizar su formación profesional. Como se aprecia, fueron cambios e innovaciones aceptadas por todos los involucrados.

En otro lado del mundo, la mayoría de los estudiantes que habla cantonés en Hong Kong estudia inglés como segunda lengua desde su primer año de primaria. Esta enseñanza de inglés ha cambiado dramáticamente en las últimas décadas como resultado de la implementación de cambios e innovaciones. A pesar de aceptar todos esos cambios en métodos y aproximaciones a lo largo de los años, la más reciente innovación implementada ha sido controversial en las escuelas porque reta las concepciones

tradicionales de lo que es una buena enseñanza y aprendizaje (Adamson y Davison, 2008).

Como en el caso anterior, aquellas personas que insisten en los métodos tradicionales de enseñanza de una segunda lengua simplemente porque siempre han existido, deben de comprender que continuar perpetuando tales mitos es destructivo para los estudiantes, profesores y programas de una segunda lengua porque los condenan a todos al fracaso. Hay muchas maneras de lograr mejoras importantes en el aprendizaje por medio de innovaciones y cambios en la educación y sus elementos. Pero lo más importante de todo ello es que todos estos cambios educativos positivos comienzan con la autoestima. Esta estima se alimenta cuando una escuela está en la búsqueda de la excelencia (Dryden y Vos, 2004).

Existe evidencia histórica que demuestra que los educadores con visión siempre han sabido de la ineficacia de continuar con las prácticas de utilizar el idioma nativo como el idioma para la enseñanza, insistir sobre la enseñanza explícita de reglas gramaticales e involucrar a los alumnos en la repetición constante. A pesar de la longevidad de estos métodos, nunca fueron efectivos para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes (Musumeci, 1997).

No se debe suponer que se aprende de la misma manera en una lengua extranjera que en la lengua materna. En la Comunidad Autónoma Vasca se llevaron a cabo en 2009 varias experiencias con relación a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Tenían los programas del aprendizaje del inglés a través de contenidos en enseñanza tanto primaria como secundaria. Además, durante el bienio 2003-2005, doce centros de educación secundaria se comprometían a impartir, en inglés, un mínimo de

horas del currículo. Con posterioridad, esta experiencia se ha extendido a más centros, de entre los cuales algunos ofertan el francés como lengua de instrucción (Grisaleña, Alonso y Campo, 2009).

Ya en América, Charles Schmid, quien trabajaba en la Universidad de Texas y en la Universidad de Nueva York, enseñó durante muchos años con métodos tradicionales antes de aceptar las nuevas técnicas y descubrir que sí funcionaban. Enseñaba francés, alemán y, algunas veces, italiano con nuevas técnicas basadas en aprender a aprender. Afirmaba que podía dar una clase de tres horas y media a sus alumnos, dándoles 400 palabras de francés el primer día. Para el final del tercer día, los estudiantes podían repetir esas palabras en ejercicios de conversación, lo cual no había sucedido anteriormente (Dryden y Vos, 2004) con los métodos tradicionales.

Esa experiencia con los nuevos métodos de aprendizaje no le dejó duda a Schmid respecto a los beneficios obtenidos por medio de ellos. Consideraba que la aceleración en el proceso de aprendizaje era de 20 a 25 veces mayor que con los métodos tradicionales. Asimismo, afirmaba que no sólo se trataba de la aceleración en el proceso, sino también de la calidad del aprendizaje (Dryden y Vos, 2004).

Inglés es uno de los cuatro idiomas oficiales de Singapur, siendo éste el que utilizan para el comercio global y acceder a información y conocimiento de todas partes del mundo. Debido a la importancia que ha ido adquiriendo con el tiempo, se ha incrementado la cantidad de usuarios del inglés a lo largo de los años. El currículum en las escuelas primarias y secundarias de Singapur es planeado por el Ministerio de Educación, el cual establece políticas respecto a la enseñanza y aprendizaje de este idioma, así como para su uso. Como parte de todo esto, el Ministerio de Educación es

quien inicia las innovaciones en el currículum con frecuencia establecida (Goh y May, 2008).

Uno de los proyectos del Ministerio de Educación de Singapur fue el *English Language (EL) Syllabus 2001*, el cual enfatiza enseñarle a los estudiantes cómo comunicarse efectivamente en inglés para que sean capaces de utilizar ese idioma significativamente y de manera adecuada para propósitos, público, contexto y cultura específicos. Desde dos años antes de la implementación del programa se estuvo preparando a los maestros de inglés para lograr que se introdujera sin problemas. Se les dijo que tiene ciertas características de continuidad y que los maestros tienen la libertad de decidir cómo le enseñan a sus estudiantes, siempre y cuando los resultados del aprendizaje se obtengan en grados específicos.

Con ello se comprueba que los cambios e innovaciones en cualquier aspecto de la enseñanza siguen permitiendo una ventana de libertad para que el maestro de idiomas pueda inyectar su toque personal. Esto puede ayudar a crear una mayor aceptación hacia la implementación de innovaciones.

La innovación en el currículum de idiomas conlleva saber hasta dónde los maestros llevan a cabo las innovaciones tal y como las diseñó quien las desarrolló. También, implica saber qué tanto las adaptan a su propio contexto, qué estrategias utilizan y cómo responden los alumnos a la innovación.

El profesor Freeman Lynn Dhority, de Estados Unidos, ya era un maestro de alemán muy prestigiado antes de estudiar el método sugestopedia con Georgi Lozanov. Tuvo la oportunidad de probar el método y compararlo con otros resultados obtenidos de

la aplicación de métodos tradicionales para la enseñanza del alemán en su grupo de control, compuesto por once estudiantes (Dryden y Vos, 2004).

Utilizando las técnicas de aprendizaje acelerado, este grupo practicó alemán básico durante 108 horas por más de tres semanas y media en la Base de Fort Devens. Los resultados se compararon con los de otro grupo de 34 estudiantes del ejército que no había tomado clases con el Dr. Dhority, aprendiendo ellos el alemán básico con un método regular durante un periodo de 360 horas dividido en más de 12 semanas.

Los resultados comparativos de este estudio registraron niveles de escucha, comprensión, lectura y habla, que son las cuatro habilidades de un idioma. Estos resultados revelaron que tan sólo el 29% de los alumnos del curso regular alcanzó el nivel uno del alemán básico en las 360 horas, mientras que el 73% alcanzó el nivel de comprensión auditiva requerido, y el 64% el nivel requerido de habilidad de lectura (Dryden y Vos, 2004).

De vuelta en Asia, en Hong Kong se implementó la iniciativa del *Target-Oriented Curriculum* (TOC) pero, en esa ciudad como en muchas otras, las innovaciones en el currículum dan como resultado una fachada de cambio sin que haya un impacto muy notorio respecto a lo que sucede dentro del salón de clases (Carless, 2001). Una premisa principal del TOC es que los estudiantes deben de estar activamente involucrados en su propio aprendizaje y en la construcción y desarrollo de conocimiento e ideas. TOC es congruente con una buena práctica internacional con base en el conocimiento actual respecto a cómo aprenden los niños.

Dentro del contexto de Hong Kong la enseñanza es centrada en el maestro, predominan los estilos de enseñanza de clase completa, y los maestros tienden a enfatizar

la transmisión de conocimiento e información. Tradicionalmente, en el sistema educativo de Hong Kong se cree que la enseñanza didáctica es una forma superior debido a la negativa de los maestros hacia el cambio.

Las iniciativas del gobierno chino que mejoran el profesionalismo del maestro sí ayudan a crear un clima conducente al desarrollo de la reforma del currículum. Además de ello, el apoyo que se les da a los maestros a nivel de salón de clases juega un papel muy importante para facilitar la implementación de las iniciativas.

En la misma China, en Beijing, como producto de innovaciones, niños de ocho y nueve años que acuden a la Escuela Experimental Siglo XXI aprenden a hablar inglés fluidamente jugando con crucigramas gigantes, programas de preguntas y respuestas, entre otros, que les permiten hacer divertido su aprendizaje (Dryden y Vos, 2004).

Para estos autores, el aprendizaje acelerado en escuelas de aprendizaje de lenguas extranjeras está tomando auge, tal y como lo explican respecto a los alumnos de la escuela secundaria Beverly Hills de Sydney, Australia. Estos alumnos aprendieron a hablar francés de manera muy fluida debido a que se comprimió un curso de tres años en uno de ocho semanas utilizando métodos de enseñanza revolucionarios de “hágalo usted mismo”.

Con base en las necesidades observadas para personalizar el currículum conforme a las necesidades de inmigrantes que no hablan inglés, los maestros de Australia han interpretado desarrollos en la lingüística aplicada a lo largo de los cincuenta años que tiene de creado el *Australian Adult Migrant English Program* (AMEP). Estas interpretaciones han reflejado sus creencias respecto al lenguaje y el aprendizaje del lenguaje, tanto de manera consciente como inconsciente (Feez, 2001).

Este programa, el AMEP, es ofrecido por el gobierno australiano a todos los inmigrantes cuyos antecedentes no incluyen hablar inglés. Mucha gente considera que dicho programa ha sido un elemento muy importante para la integración exitosa de los miles de personas de diversos antecedentes que han emigrado hacia Australia desde la Segunda Guerra Mundial.

El AMEP se basó en la enseñanza situacional de idiomas de Inglaterra, que ligaba las estructuras con situaciones en las cuales se podían utilizar. Este tipo de enseñanza surgió como resultado de un cambio, debido a que un grupo de lingüistas británicos estaba explorando cómo se relacionaban la estructura y el significado con el contexto y la situación.

Al comparar este programa con aproximaciones actuales equivalentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, la aproximación situacional destaca por su respuesta a las necesidades de los estudiantes. Esta aproximación utilizaba diálogos que hoy en día parecen falsos y poco auténticos; sin embargo, eran requeridos debido a que los inmigrantes que no hablaban inglés tenían que poder utilizar el inglés del mundo real tan pronto como fuera posible después de su llegada a Australia.

Sin embargo, hasta la actualidad persiste la unión entre la disciplina de la lingüística aplicada y el desarrollo del currículum, así como con la experiencia en el AMEP. Mediante su programa de estudios basado en la aproximación situacional, los maestros del AMEP lograron desarrollar experiencia en ligar el idioma aprendido en el salón de clases con el idioma que se necesitaba en la vida real. Esta experiencia fue la base sobre la cual se fundamentaron los futuros desarrollos en el currículum del AMEP.

El AMEP se ha beneficiado grandemente por basar su nuevo currículum en la pedagogía de género. Esta pedagogía, igual que la de idiomas, está constantemente evolucionando y cambiando. La manera como los maestros de AMEP están trabajando la pedagogía también está cambiando debido a que cada maestro la interpreta de diferente manera.

Como resultado de los cambios e innovaciones continuos, el AMEP está experimentando un periodo de cambios rápidos. Las ideologías políticas y económicas cambiantes están alejando al AMEP de ser un programa estable, unificado y de sector público, hacia un programa fragmentado orientado hacia el mercado.

Regresando a Asia, en Corea del Sur el gobierno ha puesto la enseñanza y aprendizaje del inglés en un nivel superior en su agenda para asegurarse de que ese país tendrá un papel muy importante y activo en las actividades políticas y económicas mundiales. El Ministerio de Educación de Corea del Sur ha publicado nuevas políticas referentes a la enseñanza y aprendizaje del inglés, tales como reducir la edad de inicio del aprendizaje del idioma (Li, 2001).

Además, el gobierno comprendió que la aproximación gramatical no ayudaba a desarrollar la competencia comunicativa, por lo que decidió introducir la enseñanza comunicativa del idioma (CLT, por sus siglas en inglés) en el nivel de secundaria.

Los maestros estaban realmente interesados en los métodos que utilizaban para enseñar inglés. De 18 maestros participantes en este estudio, 12 de ellos ya habían trabajado anteriormente con el CLT y se habían topado con dificultades. Las dificultades reportadas se pueden agrupar en cuatro categorías, a saber: las causadas por el maestro, por los estudiantes, por el sistema educativo, y por el CLT mismo (Li, 2001).

Para Li (2001), debido a que muchas de las metodologías de enseñanza que se desarrollan en occidente son difíciles de introducir en oriente en situaciones de inglés como lengua extranjera con diferentes teorías y realidades educativas, lo mejor sería que esos países desarrollaran los métodos que se ajusten a sus propios contextos.

Los maestros de idiomas, así como los especialistas en métodos, pueden desarrollar métodos de enseñanza de idiomas que tomen en cuenta los factores políticos, económicos, sociales y culturales de sus países. Pero sobre todo, deben de considerar la situación de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, sus métodos de enseñanza serán los adecuados para sus estudiantes y sus sociedades.

De lo anterior se deriva el hecho de que la innovación en el currículum involucra muchos factores interrelacionados que pueden influir sobre él en diferentes etapas y diferentes niveles.

En cualquier intento por mejorar la educación, los maestros se centran en cambios perdurables. La manera como cada maestro, como usuario final de una innovación, percibe su factibilidad es un factor crucial para el éxito o el fracaso de dicha innovación o cambio (Li, 2001).

2.4 Innovación Educativa

La sociedad del siglo XXI es un escenario muy diferente a la sociedad industrial de los dos siglos anteriores, bajo cuyo esquema está generado nuestro sistema educativo actual. Por ello, es responsabilidad de los que nos dedicamos a la educación generar innovaciones en las alternativas pedagógicas que puedan satisfacer las necesidades de una sociedad cambiante, dirigida por la tecnología de la información (Ramírez, 2010) y la necesidad de la comunicación en un idioma global.

Respecto a las tecnologías de la información (TI), la innovación en ellas y la velocidad de la difusión y avance tecnológico han dejado a la profesión de enseñanza del inglés buscando formas de integrarlas de una manera útil en el currículum. Se convierte, a su vez, en innovación en la enseñanza de idiomas, no nada más innovación en las tecnologías de la información.

Introducir las computadoras dentro de la cultura del aprendizaje de idiomas es un cambio complejo al interior de la estructura convencional de la enseñanza. El aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL, por sus siglas en inglés) es una innovación que ha tenido diferentes grados de éxito. Como disciplina, se está probando entre los principales personajes involucrados, siendo los maestros y estudiantes los usuarios finales. Los alumnos, que son quienes reciben CALL, son las personas a quienes menos se les consulta durante el proceso de toma de decisiones (Sergeant, 2001). Esto puede dar resultados negativos, pues los estudiantes son quienes están en la mayor desventaja si CALL no se implementa de manera efectiva.

Debe de tenerse presente, en este proceso de introducción de las TI en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, que muchos alumnos equiparan la adquisición de inglés con las habilidades de computación como elementos esenciales para su supervivencia en este mundo moderno (Sergeant, 2001).

Ramírez (2010) afirma que la innovación educativa surge como respuesta a una preocupación derivada de los resultados de la enseñanza y se aplica en ocho áreas. Las políticas educativas, la gestión educativa a nivel macro, el currículum, la igualdad de oportunidades de aprendizaje, la formación docente inicial y en servicio, la autonomía

escolar, los medios y nuevas TIC, así como las relaciones escuela-comunidad, son los rubros en los cuales tiene lugar la innovación educativa.

Como innovación para el salón de clases que incluye las TI, CALL se lleva a cabo en muchos niveles, de acuerdo con Sergeant (2001), pues se da en un contexto que está formado por muchos subsistemas concéntricos, tales como el institucional, educativo, administrativo, político y cultural.

Ahora bien, para Almaguer (2010), la introducción de la tecnología en la educación es sólo una de las vertientes de la innovación educativa. Con ella se da respuesta a los cambios sociales y económicos que presenta la humanidad y que impactan a los requerimientos que se tiene para la educación.

Para muchas personas innovar en la educación es sinónimo de romper toda unión o conexión con el pasado, pero esto no significa partir de cero o dejar todo atrás. Sí implica cambiar, definitivamente, pero puede ser una modificación leve de algo ya existente, o una actualización de lo que está vigente. En el campo de la educación, esto puede ser un rediseño de los programas de estudio, planes curriculares, de la implantación que se haga de ellos, y/o de las estrategias utilizadas para la enseñanza y aprendizaje.

Markee (1997) explica que el cambio curricular es un fenómeno complejo y multidimensional, pues es una actividad social que resulta afectada por limitaciones éticas y sistémicas, así como por las características personales de quienes la vayan a adoptar. Influyen también los atributos de la propia innovación educativa y las estrategias que se utilizan para manejar el cambio en un contexto específico.

La novedad de cualquier idea o práctica para implementarla es más bien una cuestión de las percepciones de quienes la vayan a adoptar que un hecho definido

objetivamente. Para una persona algo puede constituir un cambio o una innovación, mientras que para otros eso mismo puede no considerarse así.

Desde el momento en que una innovación se plantea hasta la toma de decisiones sobre ella para evaluarla y decidir si se incorpora o no a la práctica actual, se atraviesa por cinco etapas, que son: el conocimiento de la innovación, la persuasión por medio de actitud favorable o desfavorable hacia la innovación, la decisión para adoptar o rechazarla, la implantación para ponerla en uso y, por último, la confirmación para reforzar la decisión respecto a la innovación (Ramírez, 2010).

En la educación y, sobre todo, en la enseñanza de idiomas la innovación es generalmente llevada a cabo por maestros entusiastas, comprometidos con el cambio. Cuando la innovación se hace a pequeña escala, como únicamente dentro del salón de clases, no genera gastos adicionales, por lo que es factible implementarla. Pero cuando se desea hacer a gran escala, como puede ser implementarla en toda la institución, entonces sí se puede incurrir en costos adicionales, lo cual generaría cambios en la organización educativa.

2.4.1 Diferencia entre cambio e innovación

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre el cambio y la innovación? Markee (1997) comenta que para algunos investigadores no existe diferencia. Sin embargo, para algunos otros el cambio es un proceso continuo, casi imperceptible, que involucra reformular elementos familiares hacia nuevas relaciones. Por otro lado, la innovación es una intervención deseada que da como resultado el desarrollo de ideas, prácticas o creencias que son fundamentalmente nuevas.

Dentro de los contextos de la enseñanza de una segunda lengua, la innovación es considerada como cambio, desarrollo, novedad y mejora. Una innovación es un cambio informado que surge por experiencia directa, hallazgos de investigaciones u otros medios, que da como resultado una adaptación de prácticas pedagógicas tales que la instrucción puede promover el aprendizaje de idiomas de mejor manera. El cambio es, para Sergeant (2001), simplemente, cualquier diferencia que tenga lugar entre un primer momento y un segundo momento.

La innovación en la educación debe de ser una intervención consciente, pues todo cambio productivo se desarrolla mediante una secuencia de decisiones que se llevan a cabo a lo largo de un periodo. En un nivel más profundo, el desarrollo y la innovación son sinónimos en cuanto que el primero es un proceso autosustentable de una innovación iniciada localmente (Markee, 1997).

2.4.2 Cambios e innovaciones en la educación

Se ha hablado mucho de cambios e innovaciones educativas, así como su intervención en la enseñanza de idiomas. Gran parte del ímpetu para el cambio en aproximaciones a la enseñanza de idiomas tuvo lugar como consecuencia de cambios en los métodos de enseñanza. La enseñanza de idiomas del siglo pasado y lo que va de este siglo XXI ha estado caracterizada por los frecuentes cambios e innovaciones, así como también por el desarrollo de diferentes ideologías de la enseñanza de idiomas que, a veces, han entrado en competencia (Richards y Rodgers, 2001).

Existe controversia respecto a la adopción de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, como se ha establecido en este documento, pues no sólo involucra

cambios en la forma como operan las escuelas, sino que también tienen lugar algunas modificaciones en los roles de los protagonistas del hecho educativo y en el contexto donde tiene lugar la innovación (Ramírez, 2010).

A lo largo del tiempo, de toda la historia, siglo tras siglo, se ha comprobado y demostrado la necesidad del bilingüismo y multilingüismo. Por tanto, debe de aceptarse que para satisfacer esta necesidad existe también la urgencia de hacer cambios e innovaciones en la enseñanza de lenguas para ir progresando al mismo ritmo que cada sociedad, en su momento histórico, ha tenido.

Al maestro actual no pueden dársele nada más las tácticas para el mejoramiento implícito en la innovación, pues el resultado e impacto de ella será reducido o nulo. Se le debe de proporcionar también una estrategia que respalde esa innovación.

La creencia de los maestros en las innovaciones y los cambios tiene influencia sobre la adopción de alguna aproximación de la enseñanza y el aprendizaje. Su disposición tiene un impacto potencialmente significativo sobre cualquier innovación al influir en lo que es posible, deseable, relevante y alcanzable desde su perspectiva imperante. Las implicaciones inherentes al cambio que tiene que hacer un maestro de una forma de impartir su clase a otra pueden ser enormes, especialmente para aquellos que sólo han experimentado una forma de enseñanza.

Para resaltar la importancia de la influencia de las creencias de los maestros sobre las posibles innovaciones conviene ver dichas creencias como sistemas de creencias (Errington, 2004) dentro de los cuales existen disposiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye las creencias en cuanto a lo que ellos consideran que deben de

estar enseñando, lo que los alumnos deben de estar aprendiendo, y los respectivos roles de maestro y alumnos en el logro de esos dos aspectos.

De hecho, Ramírez (2010) reconoce seis problemas relativos a las innovaciones educativas que pueden poner en duda la adopción de ellas. Para empezar, existen dificultades conceptuales sobre el término de innovación educativa; después, no se hacen explícitos los criterios y procedimientos utilizados para seleccionar una innovación; en tercer lugar, la forma de registro y difusión de las innovaciones no son claras; el cuarto problema se relaciona con la viabilidad de las innovaciones; en quinto lugar, está el problema de la inexistencia de procesos de evaluación y seguimiento de la innovación y su impacto; y, por último, existe carencia de investigación y sistematización de las innovaciones.

Los anteriores problemas tienen gran influencia sobre la decisión de los maestros para adoptar un cambio o innovación en la educación. En el área de idiomas, para contrarrestar la apatía presente en los alumnos al considerar la materia como una más del currículum, se ha buscado constantemente la manera más eficiente y, a la vez, atractiva para lograr transmitir la enseñanza y que ellos logren el aprendizaje de un idioma diferente al suyo. No es tarea fácil, considerando que es el propio maestro de idiomas quien muchas veces no desea cambiar su forma ya conocida y probada de enseñanza.

En cuanto a la posible adopción de cambios e innovaciones, el grado de apertura a ideas nuevas o diferentes seguramente tendrá influencia sobre lo que los maestros ven como posible o apropiado a la luz de otras creencias respecto a la resistencia de los alumnos y el grado de apoyo institucional y cultural. Para contrarrestar este punto negativo, los directivos y coordinadores pueden ayudar a los maestros a enfrentar y

modificar sus creencias negativas y miedos respecto a la innovación. Todo esto debe de hacerse de una manera coherente dentro de un contexto de apoyo (Errington, 2004).

La innovación en la educación y en la enseñanza de idiomas es una tendencia presente en cada momento de la vida laboral como maestros, y más allá. No se puede ignorar ni renunciar a ella, pues se corre el riesgo de quedarse fuera y de saber menos cada vez, pues al no avanzar existe el estancamiento y, con el tiempo, el retroceso. Se busca mejorar las prácticas que actualmente se utilizan para lograr una educación de calidad, integral, que permita al alumno ser una persona preparada para su presente y futuro bilingüe o multilingüe.

No se puede ignorar que las necesidades sociales y laborales cambian día con día, por lo que es imperante que el docente de idiomas tenga la capacidad y disposición para aceptar los cambios e innovaciones. Esto le permitirá tener herramientas suficientes para aceptar retos que le lleven a un crecimiento profesional y personal.

En la literatura revisada ha sido muy difícil encontrar publicaciones que traten directamente el tema de las razones por las cuales se lleva a cabo la adopción/no adopción de cambios e innovaciones en la educación y, sobre todo, en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, con lo encontrado se ha podido demostrar la importancia y los resultados de poner en práctica las innovaciones.

Ha sido enriquecedor encontrar posturas a favor y en contra de la adopción e implementación de innovaciones, aunque la experiencia a lo largo de la historia ha demostrado que son mayores los beneficios de lograr esa implementación que no hacerlo, tal como se ha querido dejar constancia aquí mediante la exposición de diferentes ejemplos en contextos diversos.

Se puede deducir de esta lectura, salvo que se demuestre algo paralelo o contrario con la aplicación de los instrumentos de investigación, que las principales razones para no aplicar o implementar nuevas aproximaciones a la enseñanza de idiomas son el temor de que no funcione, y la comodidad de seguir trabajando con algo ya conocido.

Para efectos de esta investigación, se considerará como válido todo lo que arrojó la indagación en la literatura. Uno de los puntos más importantes encontrados fue la afirmación de la necesidad de implementar cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas. Esta idea es respaldada totalmente por la autora al encontrar coincidencias entre lo que se observa en el colegio investigado y lo que la literatura refleja.

Por tanto, sería interesante que, con el rápido correr de este siglo XXI, se llevaran a cabo más estudios al respecto, se publicaran sus resultados, y se propusiera la manera de contrarrestar las posturas negativas. Con ello, se estaría logrando el avance hacia un bilingüismo y multilingüismo adecuados para satisfacer los requerimientos del mundo moderno. Esto lo desearon desde la Antigüedad los humanistas Guarini y Battista, y después de más de 700 años, no se ha logrado totalmente.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se aborda el tipo de método que se utilizará para la investigación, siendo éste el método cualitativo; la población que aportará datos valiosos, formada por maestras de idiomas, coordinadoras de idiomas y directoras de sección educativa. Asimismo, se presentan los instrumentos que permitirán recolectar los datos, a saber: la entrevista semi-estructurada y la observación. Todo esto se justificará para poder defender su uso y/o participación.

La enseñanza-aprendizaje de un idioma diferente al nativo es una actividad compleja que se lleva a cabo en todas partes del mundo. Estudiar este fenómeno social, desde cualquier perspectiva o variable seleccionada, es un acto que conlleva mucha profundización, reflexión, y análisis, entre otros, que ofrece con mayor facilidad el método cualitativo de investigación que el cuantitativo, sobre todo para la pregunta de investigación planteada en este caso.

Escoger a las personas que funcionen como muestra se hará con base en un perfil deseado, con ciertas características o criterios en común, y siempre contando con su consentimiento.

Se utilizarán las entrevistas semi-estructuradas y la observación como instrumentos de recolección de datos. Al llevar a cabo las entrevistas, es lógico suponer que cada persona entrevistada aportará respuestas diferentes a las preguntas planteadas, aún cuando puedan coincidir en algunos puntos.

De igual manera, durante las observaciones se esperan comportamientos personalizados, es decir, que cada persona muestra se desempeñe de manera natural y no

de una forma estudiada, prediseñada o alterada debido a la presencia de la observadora. Una vez terminada la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, la información obtenida a partir de ellos se analizará mediante el método sistemático para codificarla. Hecho esto, la información se categorizará para generar una síntesis de los datos correspondientes a cada categoría.

3.1 Justificación del Método

Aprender otro idioma puede ser la más ubicua de las actividades intelectuales humanas después de la adquisición del idioma nativo. Para Seliger y Shohamy (1989), la investigación en esta área es una de las más emocionantes e intrigantes de la ciencia cognitiva debido a la complejidad de la adquisición de un segundo idioma, lo cual no permite investigarla desde una sola perspectiva.

Sin embargo, la pregunta de investigación planteada para este proyecto dirige las acciones de respuesta hacia métodos cualitativos. El método de investigación y de recolección de los datos tiene que ser de bases cualitativas, pues éstas especificarán las razones buscadas para responder a la pregunta “¿Por qué los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza?”

El método cuantitativo de investigación mide fenómenos, utiliza estadísticas, prueba hipótesis, es deductivo y secuencial, permite la generalización de resultados y la predicción (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), lo cual no constituye información valiosa para esta investigación. Dicho método se utiliza para investigaciones de tipo científicas, pues prefiere la precisión matemática y los modelos estadísticos de la codificación numérica (Luque, 2004). En cambio, el método cualitativo implica un estilo

de investigación de tipo social, y sus instrumentos permiten captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, como es el caso de la postura frente a la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Como aspectos del método cualitativo de investigación, y de acuerdo con Hernández *et al.* (2010), éste explora los fenómenos en profundidad, se conduce en ambientes naturales, no se fundamenta en estadística, es inductivo y recurrente, no tiene secuencia lineal, permite profundidad de significados, así como amplitud y riqueza interpretativa. Asimismo, la investigación cualitativa permite la libertad de utilizar múltiples fuentes para recolectar datos, basándose en la observación de primera mano del desarrollo de fenómenos sociales, además de aplicar el instrumento de la entrevista abierta como herramientas de exploración (Luque, 2004).

Bien afirma González (2002) que el método cualitativo de investigación permite la creación de un vínculo o relación especial entre el investigador y el investigado, lográndose a través de las entrevistas, en las cuales el sujeto investigado se expone en sus respuestas. Esta relación es muy útil pues permite darle sentido y significado a lo que el entrevistado está aportando y expresando mediante sus comentarios.

Es importante, por tanto, generar esa interacción que permita involucrarse emocionalmente en la situación estudiada y reflexionar sobre ella. De esta manera se producirá información significativa para la investigación en curso, dándole un valor muy especial a los diálogos que tienen lugar durante las entrevistas.

De acuerdo con Seliger y Shohamy (1989), los procedimientos y métodos asociados con la investigación cualitativa se han ido incorporando poco a poco a la investigación de segunda lengua. Esto es debido a que gran parte de la investigación

referente a la adquisición de una segunda lengua se refiere al aprendizaje dentro de los salones de clase, en los cuales no es fácil aplicar los controles necesarios para la investigación experimental. Asimismo, aunque no se pueden controlar las variables con métodos cualitativos, éstos permiten recolectar datos de maneras que no serían posibles mediante diseños experimentales.

El objetivo de este estudio es conocer las razones por las cuales existe la no-aplicación de nuevas formas de enseñanza entre los maestros de idiomas en el propio contexto en que tiene lugar, y ese es uno de los principales énfasis del método cualitativo de investigación, tal como lo afirma Luque (2004).

Dentro de los contextos experimentales se pueden producir datos diferentes a los arrojados en contextos naturales, debido al carácter de controlados y artificiales de los primeros (Seliger y Shohamy, 1989). Por el tipo de fenómeno social estudiado se considera que mediante los instrumentos que ofrece el método cualitativo se podrá obtener una respuesta satisfactoria a la pregunta de investigación planteada.

El método cualitativo de investigación presenta una mejor y más amplia perspectiva de la situación real (Luque, 2004) del rechazo hacia la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas entre los maestros dedicados a ello que lo que pueden generar las técnicas cuantitativas.

Con base en todo lo anterior se puede afirmar que el mejor método de investigación y recolección de datos para la pregunta de investigación planteada es el método cualitativo, con toda la amplitud de respuestas e información que proporciona.

3.2 Participantes

Siendo el método de investigación de tipo cualitativo, las personas tomadas como muestra deben permitir obtener respuestas de calidad para la pregunta planteada. Dentro del método de investigación cualitativa la selección de muestras representativas pasa a un segundo plano (Luque, 2004), ya que se estudia a una persona o una situación, o varias, para poder profundizar en el aspecto a investigar, aun cuando no es fácilmente generalizable a otros casos similares.

Puesto que el objetivo del muestreo cualitativo es comprender el fenómeno social objeto de la investigación, entonces los sujetos muestra son seleccionados de manera intencional con base en quién puede dar más y mejor información acerca del tema (Mayan, 2001), como es el caso de las personas que se describen a continuación.

La muestra que se utilizará para dar respuesta a la pregunta de investigación será de tipo homogéneo, pues las personas seleccionadas poseen características, así como perfil profesional y laboral, similares (Hernández *et al.*, 2010). La selección se hará con base en maestras de idiomas (inglés y francés), coordinadoras de idiomas, así como directoras de sección. Todas ellas forman parte del personal docente y directivo, desde preescolar hasta preparatoria, del Colegio Félix de Jesús Rougier, en Tampico, Tamaulipas, México.

Ya que la investigación se enfoca en el área de enseñanza de idiomas, entonces los criterios para escoger a las personas muestra son:

- Maestras de idioma inglés en los niveles escolares desde preescolar hasta preparatoria; sexo femenino; mayores de edad, entre 25 y 52 años; con estudios mínimos de nivel licenciatura, preferentemente relacionados con

el área de idiomas; estudios adicionales, tales como Maestrías, Diplomados o cursos de actualización; con o sin certificación en el área de inglés; experiencia en enseñanza de idiomas.

- Maestra de idioma francés en preparatoria; sexo femenino; mayor de edad, aproximadamente 30 años; con estudios de licenciatura y certificación en el idioma francés; estudios adicionales, tales como Diplomados o cursos de actualización; experiencia en la enseñanza de idiomas.
- Coordinadoras de idiomas; sexo femenino; mayores de edad, entre 49 y 59 años; con estudios de licenciatura, preferentemente del área de idiomas; con grado de Maestría; estudios adicionales, tales como Diplomados o cursos de actualización; con o sin certificación en el área de inglés y/o francés; experiencia en la enseñanza de idiomas; experiencia en manejo de personal y administración del área.
- Directoras de sección; sexo femenino; mayores de edad, entre 45 y 70 años; con estudios de licenciatura y/o normal; con grado de Maestría, preferentemente; estudios adicionales, tales como Diplomados o cursos de actualización; experiencia en la enseñanza; experiencia en manejo de personal y dirección de la sección.

Cabe aclarar que todas las personas participantes como muestra para esta investigación no serán obligadas por medio alguno. Su participación será bajo consentimiento firmado (Apéndice G). De esta manera se puede asegurar en mayor

medida la obtención de respuestas honestas, voluntarias y significativas que si la participación fuera forzada.

Debe de hacerse mención que la autora de esta investigación es la Coordinadora General de Inglés y Francés del colegio participante. Igualmente, es la Coordinadora de Inglés, por secciones, de secundaria y preparatoria.

En la tabla 1 que se presenta a continuación se señala la distribución de la muestra que se escogió. Las siglas NA significan que esa categoría no aplica por no darse clase de francés en dichas secciones. Como se indica en la tabla, la Coordinadora de Inglés en Secundaria es la misma que en Preparatoria, por lo que son tres coordinadoras en total.

Tabla 1.
Distribución de la muestra, según la investigadora

Tipo de persona muestra	Cantidad seleccionada de Preescolar	Cantidad seleccionada de Primaria	Cantidad seleccionada de Secundaria	Cantidad seleccionada de Preparatoria
Maestras de inglés	2	4	2	2
Maestra de francés	NA	NA	NA	1
Coordinadora de Inglés y/o Francés	1	1	1	(la misma que secundaria)
Directora de sección	1	1	1	1
Total de personas participantes	4	6	4	4

3.3 Instrumentos

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la investigación enfocada en el método cualitativo es un estudio que parte de la inducción y de la interpretación, surgiendo de ahí la importancia de los instrumentos que se utilizan para su desarrollo.

Esto es debido a que los resultados que de ellos se obtengan se convertirán en información útil para dar respuesta a la pregunta de investigación. Entre los datos que interesan al estudio se encuentran conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los propios participantes.

La investigación cualitativa utiliza una amplia variedad de medios para recolectar datos. En algunas ocasiones se utilizan varios métodos diferentes para poder recopilar una perspectiva más amplia del evento que se estudia que si se hiciera mediante uno solo.

Investigar cualitativamente proporciona datos que no se encuentran disponibles mediante metodologías de investigación que dependen de una sola aproximación, tales como una prueba o experimento. Son datos en bruto, pues han sido recolectados sin alguna hipótesis o pregunta de investigación específica, ni han pasado por alguna depuración o selección inicial (Seliger y Shohamy, 1989).

Según Hernández *et al.* (2010), para la recolección de datos se emplean herramientas como biografías e historias de vida, documentos, registros, artefactos, grupos de enfoque, entrevistas, observación, anotaciones y bitácora de campo. Todos ellos permiten al investigador estar en contacto con las personas que están directamente involucradas en el objeto de estudio.

De entre las posibles herramientas de investigación cualitativa que cumplen con la función de obtener la información correcta, se escoge trabajar con la entrevista semi-estructurada y la observación para esta investigación enfocada en el estudio del rechazo a la aplicación de nuevos métodos de enseñanza de idiomas. Son éstas las que se considera

que pueden proporcionar respuestas personales y fundamentadas que, a su vez, permiten ampliar la información, obteniéndose datos muy enriquecedores.

El objetivo de una entrevista es obtener información al realmente hablar con el sujeto investigado; el investigador hace preguntas y la persona responde. Al ser personalizada la entrevista, permite un cierto nivel de recopilación de información a profundidad, respuestas libres, y un grado de flexibilidad tal que no se pueden obtener mediante otros procedimientos (Seliger y Shohamy, 1989) de recolección de datos.

La entrevista se realiza con la finalidad de saber y aprender más sobre las causas o determinantes de un método (Giroux y Tremblay, 2004) y brinda al investigador una oportunidad para comprender los puntos de vista y razones del entrevistado que lo expresará en sus propios términos, según lo que ha vivido y experimentado.

Para Hernández *et al.* (2010), la entrevista es la reunión que se utiliza para intercambiar información entre los entrevistados y el entrevistador. Por lo tanto, es el método que permite un acercamiento a la población objeto del estudio y el más adecuado para obtener la información deseada.

El tipo de entrevista a utilizarse será la semi-estructurada basada en una guía de preguntas definidas y específicas determinadas de antemano (Apéndices D, E y F), pero que al mismo tiempo permiten ampliar las preguntas y respuestas (Seliger y Shohamy, 1989).

En este caso la entrevistadora tendrá la opción de integrar preguntas o conceptos para ampliar el tema según se considere pertinente durante la ejecución de la misma. Además, la persona entrevistada desarrollará la confianza para expresarse y no se verá coartada en su expresión. Es por ello que la entrevistadora respetará sus silencios, no se

mostrará apurada en el hecho de completar frases que tal vez induzcan a la persona entrevistada a decir algo que no quiera y sesgue el objetivo del estudio.

El otro instrumento de recolección de datos, la observación, se realizará con el fin de buscar comportamientos de los sujetos en su ambiente natural. La observación siempre ha sido considerada como una herramienta principal de recolección de datos dentro de la investigación cualitativa.

Hernández *et al.* (2010) mencionan que la observación es analizar con profundidad el fenómeno social, reflexionar permanentemente, estar atento a los más mínimos detalles de todos los sucesos ocurridos durante la observación cualitativa. Al inicio la observación es general, pero después se va enfocando en el planteamiento (Apéndice C).

Este instrumento se ha utilizado en la investigación de la adquisición de una segunda lengua para recolectar datos respecto al comportamiento de maestros y a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, entre otros (Seliger y Shohamy, 1989).

Por tanto, la observación es un fenómeno que no se limita a ver solamente, ya que una observación adecuada, de tipo investigativa, implica todos los sentidos puestos en lo que se desea averiguar. Se debe tener muy claro que el investigador es un observador que debe ser imparcial, sólo se limitará a observar (Giroux y Tremblay, 2004).

En el caso del presente estudio se aplicará la observación con participación pasiva por parte de la investigadora, pues será parte integral de la situación observada pero no interactuará con los personajes (Hernández *et al.*, 2010; Seliger y Shohamy, 1989) dentro del contexto para no viciar o desvirtuar las actividades que se estén llevando a cabo. La

participación de la observadora deberá de pasar desapercibida para los integrantes de la situación observada, pues ella deberá de mantenerse sin interacción alguna con los participantes. Es decir, su participación pasiva se refiere a que estará presente en la situación para poder llevar a cabo la observación requerida, tomando notas de lo que está sucediendo, cómo está sucediendo, quiénes intervienen, y demás, pero no tendrá contacto alguno con los que forman parte de ella para no dar lugar a resultados falsos o inexactos de la observación.

La autoría de la entrevista semi-estructurada (ver Apéndices D, E y F) es de la investigadora de este proyecto, basada en ejemplos de Mayan (2001). De la misma manera, la guía de observación (ver Apéndice C) está basada en ejemplos de Mayan (2001) y Sánchez (1993a), con aportaciones de la autora de esta investigación.

La entrevista se aplicará en diálogos cara a cara con las maestras, coordinadoras y directoras de sección, de manera individual dentro del horario laboral, en un contexto que no resulte intimidante para que ambas partes encuentren la libertad y flexibilidad para preguntar, responder, y ampliar la información.

Por su parte, la observación se llevará a cabo dentro de los horarios de clase asignados de acuerdo con la sección a la cual corresponda cada maestra observada. Se seguirá la guía como base, pero se permitirá total libertad de observar el ambiente físico, el ambiente social y humano, las actividades individuales de la maestra y las colectivas al interactuar con sus alumnos, las herramientas y apoyos que utilizan las maestras, así como los hechos relevantes durante el desarrollo de la clase, de acuerdo con lo que aconsejan Hernández *et al.* (2010).

3.3.1 Confiabilidad y validez

De antemano se manifiesta que la información presentada aquí es verídica, de acuerdo con las respuestas recibidas, recopiladas en una institución educativa de nivel básico y medio, privada, católica, que se encuentra ubicada en Tampico, Tamaulipas, México. Sin embargo, es sabido que debe de someterse a la confiabilidad y validez pues, de acuerdo con Seliger y Shohamy (1989), estos son los dos criterios más importantes para asegurar la calidad de los procedimientos de recolección de datos.

La confiabilidad proporciona información respecto a si el procedimiento de recolección de datos es consistente y exacto, si va a arrojar los mismos resultados cada vez que se aplique a la misma persona. Por otro lado, la validez se refiere al grado al cual el procedimiento de recolección de datos mide lo que realmente pretende medir (Hernández *et al.*, 2010; Seliger y Shohamy, 1989).

Para la recolección de los datos que se convierten en información importante se emplea la entrevista semi-estructurada y la observación como métodos para lograrlo.

Con base en la información recibida se codifica en primer nivel para descubrir cuestiones relevantes en los datos y analizarlas para identificar puntos de comparación y de contraste (Hernández *et al.*, 2010), dando lugar a las categorías. Antes de proceder al análisis, comparación y contraste, se realiza la codificación selectiva (Sánchez, 1993b), mediante la cual se separa la información relevante de la irrelevante.

Después de ello, se lleva a cabo la codificación en segundo nivel para interpretar el significado de las categorías (Hernández *et al.*, 2010) y, de esta manera, incluir en ellas los datos recolectados pertinentes, fundamentándolos con ejemplos de los datos obtenidos provenientes de las diferentes fuentes de información.

El instrumento de la observación pone en duda la confiabilidad al permitir sospechar que puede haber inexactitud cuando no se utiliza una herramienta formal de observación, pues el observador puede poner sus propias impresiones en la situación observada. Sin embargo, cuando se vuelve a hacer la observación con un instrumento formal se evitan las sospechas de inexactitud. Aquí se recupera la confiabilidad en la observación.

La observación tiene como objetivo percibir en tiempo real lo que sucede dentro del salón de clases durante una sesión de idiomas. Se procura conocer de qué manera las maestras aplican la metodología, cómo se genera la interacción con los alumnos, entre ellos mismos y con el material de estudio, qué apoyos se utilizan, de qué manera se refuerza el aprendizaje logrado, entre otras situaciones.

Para verificar la confiabilidad se recurre a la identificada por Seliger y Shohamy (1989) como inter-calificador (*inter-rater reliability*), mediante la cual se le pide a otra persona que asista a las observaciones. De esta manera, se pueden comparar los datos obtenidos por ambas personas, llegar a la conclusión de que se apreció lo mismo y, así, comprobar la confiabilidad de los datos surgidos en esta práctica.

Aplicando la confiabilidad a la entrevista semi-estructurada, ésta debe consistir en preguntas que den como resultado la misma información. Es decir, en el caso de esta investigación, se debe de asegurar que todos los ítems de la entrevista tengan como objetivo recolectar la misma información relacionada con la pregunta de investigación resultante del objetivo general. Se busca, por medio de la entrevista semi-estructurada, saber los antecedentes de las maestras de idiomas, cuál es el ideal de maestra de esta asignatura de acuerdo con el punto de vista de las propias maestras, las coordinadoras y

las directoras, además de conocer si se aplican o no nuevas formas de enseñanza, y el por qué no se aplican, dado el caso.

Como bien afirman Seliger y Shohamy (1989), la validez realmente no puede ser comprobada, pero sí es necesario obtener evidencia de ella. Para esto, se recurre a la revisión de informantes, o *member checking*, por medio de la cual al finalizar las entrevistas se resume la información proporcionada o se parafrasea lo dicho como evidencia de la validez de su información.

Asimismo, se recurre a la revisión de pares, o *peer checking*, mediante la cual algunas de las maestras no participantes en este estudio revisan la información obtenida para confirmar su validez. Se le pidió a la exCoordinadora de Estudios de Primaria (actual directora de esa sección) que revisara los ítems de la entrevista y del instrumento para la observación y verificara si realmente medían lo que se pretendía medir.

Otra manera de corroborar la validez de la información es por medio de la triangulación, ya que se utilizan dos instrumentos diferentes de recolección de datos, siendo éstos la entrevista semi-estructurada y la observación de clases, así como diferentes fuentes de información, como los son las maestras, coordinadoras y directoras.

Para la validez en la entrevista debe de obtenerse evidencia de ella pues no puede realmente ser comprobada. Al analizar los ítems el investigador obtiene información para saber si son muy fáciles o difíciles, si están bien redactados y fácilmente comprendidos por las personas que forman la muestra (Seliger y Shohamy, 1989). En cuanto a la observación, la validez depende del enfoque del observador, quien debe de mantenerse equilibrado, sin tomar partido, sin imponer sus propios criterios en la situación observada.

3.4 Procedimiento

En la presente investigación se buscará conocer las razones por las cuales los maestros de idiomas no aplican nuevas formas de enseñanza en su práctica docente. Para ello se utilizará el diseño de la teoría fundamentada. Esto es debido a que el objetivo final es formular proposiciones teóricas con base en los resultados de la investigación, ya que, como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010), sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa. Descubrir estas razones se logrará a través de la observación y de entrevistas a los principales personajes que intervienen en este fenómeno socio-educativo.

En la tabla 2 se presenta la descripción de las fases del procedimiento que se seguirán para esta investigación.

Tabla 2
Fases del procedimiento, según la investigadora

Fase	Descripción
I	<ol style="list-style-type: none">1. Se solicitó la forma de consentimiento de la institución educativa en la cual se trabajará (Ver Apéndice B). Se diseñaron los instrumentos para la recolección de datos: observación (Ver Apéndice C), y la guía de entrevista semi-estructurada para maestras de idiomas (Ver Apéndice D), coordinadoras (Ver Apéndice E) y directoras (Ver Apéndice F). También se diseñó la forma de consentimiento de los participantes en la investigación (Ver Apéndice G)2.- Se contactó a las maestras, coordinadoras y directoras para invitarlas a participar en el estudio y se les dio una breve explicación del procedimiento de recolección de datos. Asimismo, se contactó a la dirección del colegio para explicarle brevemente el procedimiento de la recolección de datos y solicitarle la facilidad de realizar la entrevista a los docentes, coordinadoras y directoras, así como la expedición de la carta de consentimiento institucional para realizar el estudio.3.- Con la carta de consentimiento por parte de la dirección de la institución autorizada se procederá a tener un primer acercamiento con los presuntos entrevistados y se les dará una breve explicación sobre el procedimiento para generar confiabilidad.4. Se diseñará una guía de trabajo de campo, sin descuidar los objetivos principales del estudio.5.- Se establecerá un calendario para la realización de las entrevistas y las observaciones que se llevarán a cabo en la institución que forma parte de la muestra. Las entrevistas se conducirán en el mes de julio, a lo largo de la primera semana aproximadamente, pues ya no hay alumnos en el colegio en esas fechas. Esto permite un poco de flexibilidad en el tiempo disponible para hacer las entrevistas semi-estructuradas. Las observaciones se realizarán una vez iniciado el ciclo escolar 2011-2012, durante los meses de agosto y septiembre, con una duración de 45 minutos cada una, que es el tiempo de una hora-clase en esta institución.6.- Se definirá con anterioridad el perfil de las entrevistadas, quienes deberán de ser maestras de idiomas, coordinadoras de idiomas y directoras de sección educativa para cuidar la diversidad de la muestra y tener información de calidad.

II	<p><i>Entrevista semi-estructurada para maestras de idiomas, coordinadoras y directoras.</i></p> <p>1.- Se realizará una entrevista dirigida a partir de una serie de ítems (Ver Apéndices D, E y F). La duración de la entrevista es de 30 a 40 minutos.</p> <p>2.- Se seguirán las recomendaciones propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entrevistadora debe escuchar a la entrevistada, ya que lo que interesa es el contenido y la narrativa de las respuestas. • Lograr naturalidad, espontaneidad y amplitud de respuesta es lo esencial. • Es muy importante que la entrevistadora genere un clima de confianza con la entrevistada. • Es recomendable no brincar “abruptamente” de un tema a otro, ya que si la entrevistada se enfocó en un tema, no hay que perderlo, sino profundizar en el asunto. • Es indispensable no preguntar de manera tendenciosa o induciendo la respuesta. • No deben de usarse calificativos. • La entrevistadora tiene que demostrar interés en las reacciones de la entrevistada al proceso y a las preguntas; igualmente debe solicitar a la entrevistada que señale ambigüedades, confusiones y opiniones no incluidas. • Cuando a la entrevistada no le quede clara la pregunta, es recomendable repetirla. • Cada entrevista es única y crucial y su duración debe mantener un equilibrio entre obtener la información de interés y no cansar a la entrevistada. • La entrevistada debe tener siempre la posibilidad de hacer preguntas y disipar dudas. Es importante hacérselo saber. <p>3. Es importante hacerle saber a la entrevistada la condición de confidencialidad de la entrevista.</p> <p>4. Al finalizar se agradecerá la participación de la entrevistada.</p>
III	<p><i>Observación</i></p> <p>1. Se realizará una sesión de observación del ambiente escolar, en particular cuando se esté dando una clase de idiomas.</p> <p>2. En esta observación se considerará la actuación o desempeño de la maestra de idiomas.</p> <p>3. Se utilizará una serie de ítems para sistematizar la sesión e integrar los rubros que permitirán definir los contenidos a observar (Ver Apéndice C).</p> <p>4. De acuerdo con Mayan (2001), el tipo de observación que se realizará es la de observador completo, o de participación pasiva, porque la investigadora no interactuará con las partes.</p> <p>5. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) otras consideraciones a tener presentes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar oraciones completas al escribir notas para evitar confusiones posteriores. • No olvidar registrar tiempos (fechas y horas) y lugares a los que se hace referencia.
IV	<p>1. Al culminar la etapa de recolección de datos se elaborará un análisis de los resultados. Posteriormente se integrará el resultado final.</p> <p>2. El cumplimiento de los tiempos es muy importante.</p>

3.5 Estrategia de Análisis de Datos

De acuerdo con Seliger y Shohamy (1989), el análisis de datos se refiere a organizar, resumir y sintetizar los datos para llegar a los resultados y conclusiones de la investigación. Por tanto, el análisis de datos se convierte en el producto de todas las consideraciones involucradas en el diseño y la planeación de la investigación.

A pesar de lo anterior, cabe aclarar que en la investigación cualitativa el análisis de datos se vuelve parte del proceso mismo en forma cíclica, pues se recolectan, se analizan, se recolectan más datos para llenar espacios, se analizan, se recolectan más, y así sucesivamente hasta el punto en que la pregunta de investigación ya haya quedado totalmente contestada y los datos que se sigan encontrando ya no sean relevantes para la situación estudiada. Este es un modelo sistemático (Mayan, 2001), como se muestra en la figura 1.

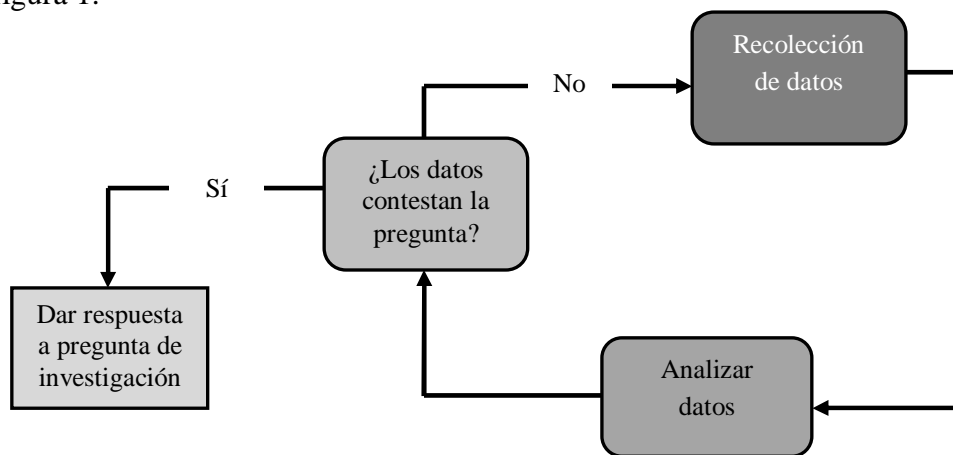


Figura 1. Modelo sistemático de la investigación cualitativa, según Mayan (2001)

Después de que se han recolectado todos los datos con la ayuda de diferentes tipos de procedimientos e instrumentos, la siguiente fase de la investigación consiste en analizarlos. En la investigación mediante el método cualitativo los datos recolectados se encuentran en la forma de palabras, ya sea de manera oral o escrita. Mediante el análisis se busca reducir esos datos hacia lo más esencial. Se requiere que el investigador tenga buena percepción, intuición y entendimiento respecto a los datos obtenidos (Seliger y Shohamy, 1989).

Para el procesamiento de datos se utilizará el diseño sistemático mencionado anteriormente. Esto aplica en el caso de los datos recolectados mediante el procedimiento de la observación, en donde la comprensión del investigador va creciendo con el proceso de investigación y recolección de datos.

Con la información recabada mediante la observación y las respuestas recibidas en las entrevistas, la investigadora se familiarizará con todos los datos y organizará la información. Este es el primer paso del análisis de datos: la codificación (Mayan, 2001).

Se llevará a cabo la codificación abierta, que consiste en revisar todos los segmentos del material obtenido, comparar constantemente para analizar y generar categorías de significado. Con esto se elimina lo que no es aplicable al estudio y se produce la evidencia para cada categoría, basándose éstas en los datos recolectados mediante los instrumentos de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Cada pregunta de la entrevista puede formar una categoría, y se revisarán en conjunto las respuestas recibidas para cada una. Mayan (2001) afirma que estas categorías deben de tener sentido para uno mismo y para otros, debe nombrárseles utilizando el mismo lenguaje que en los datos, y deben tener validez interna.

3.5.1 Categorías

Debiéndose agrupar toda esta información de una manera ordenada y lógica, se analizó cada una de las respuestas obtenidas durante las entrevistas, así como los datos resultantes de las observaciones. Se encontró que todo ese acervo de información se podía clasificar en nueve categorías, sabiendo que éstas son “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significados” (Hernández *et al.*, 2010, p.452). Ellas son:

1. Características, antecedentes profesionales y educativos del maestro de idiomas:
2. Estrategias efectivas de enseñanza de idiomas;
3. Reforzamiento de la enseñanza de idiomas en los alumnos;
4. Cambios e innovaciones en metodologías de la enseñanza de idiomas;
5. Ventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas;
6. Desventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas;
7. Razones para la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas;
8. Dificultades en la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas;
9. Manifestación de apoyo para la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

La información recibida fue amplia y variada, y gran parte de ella podría clasificarse bajo más de una categoría. Sin embargo, se buscó en cuál quedaba mejor ubicada cada una de las respuestas proporcionadas para evitar la repetición.

3.5.2 Participantes e instrumentos

Se entrevistó a diez maestras de inglés de los cuatro niveles educativos, repartidas como se indica en la tabla 3, presentándose la Forma de Consentimiento de una de ellas (Apéndice H), y a la maestra de francés de preparatoria, presentando su Forma de Consentimiento en el Apéndice I. Esto da un total de once maestras.

A nivel administrativo, se entrevistó a dos coordinadoras de inglés, encontrándose la Forma de Consentimiento de una de ellas en el Apéndice J, para unir su pensar al de la Coordinadora de Inglés de Secundaria y Preparatoria (autora de este estudio), teniendo en total la opinión de las tres coordinadoras de inglés. Asimismo, se entrevistó a dos directoras de sección, mostrándose la Forma de Consentimiento de la Directora de Preparatoria en el Apéndice K.

Se llevaron a cabo siete observaciones de clase en los cuatro niveles escolares diferentes con que cuenta el colegio: dos en preescolar (kinder 1 y preprimaria), una en primaria (segundo año), dos en secundaria (dos niveles de inglés de primer año) y dos en preparatoria (dos niveles de inglés de tercer semestre). Las fotografías mostradas en el Apéndice L son evidencia de algunas de ellas.

Por la confidencialidad estipulada en la Forma de Consentimiento que cada participante firmó, se omiten sus nombres en el presente reporte. Para citarlas se les identificará por su clasificación y sección educativa a la cual pertenecen; es decir, se les nombrará como “maestra de primaria” o “Coordinadora de Preescolar”, según sea el caso.

Después de analizar profundamente las opciones de método, de instrumentos y de participantes con los cuales se podía trabajar, se llega a la conclusión de que todo lo escogido para llevar a cabo esta investigación es lo correcto.

Capítulo 4. Análisis de Resultados

En este cuarto capítulo se aborda el análisis de los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos. Para ello se presentan tablas y texto que resumen los datos obtenidos como resultado del estudio y ya clasificados en las categorías formadas por las variables contenidas en los ítems, como se indica en el capítulo 3.

4.1 Resultados

En la tabla 3 se establece la distribución de la muestra final, tal y como se trabajó, para realizar las entrevistas semi-estructuradas y hacer las observaciones pertinentes en las sesiones de clase de las maestras.

Tabla 3.
Distribución de la muestra, según la investigadora

Tipo de persona muestra	Cantidad seleccionada de Preescolar	Cantidad seleccionada de Primaria	Cantidad seleccionada de Secundaria	Cantidad seleccionada de Preparatoria	Total de participantes por tipo de persona muestra
Maestras de inglés	2	4	2	2	10
Maestra de francés	NA	NA	NA	1	1
Coordinadora de inglés y/o francés	1	1	1	(la misma que secundaria)	3
Directora de Sección	1	--	--	1	2
Total de participantes por sección educativa	4	5	3	4	16

Como se puede observar en la tabla 3, la maestra de francés imparte dicho idioma únicamente en la sección preparatoria. Esto se hace desde enero de 2011 hasta la fecha, como resultado de la inquietud de los alumnos por aprender un idioma adicional a los dos ya conocidos por ellos.

4.1.1 Clasificación de datos

De acuerdo con las categorías establecidas para este estudio, en la tabla 4 se muestran los resultados de esta investigación para la categoría 1.

Tabla 4

Características, antecedentes profesionales y educativos de los maestros de idiomas, de acuerdo con datos aportados por las participantes en sus entrevistas semi-estructuradas

Aspecto Maestra	Características que debe de tener un maestro de idiomas	Antecedentes profesionales	Antecedentes educativos
Maestra de preescolar (participante 1)	Paciente, creativo, preparado, flexible, innovador	Maestra de inglés, francés, árabe	Pasante de Licenciatura en Lengua Inglesa Educada en colegio trilingüe
Maestra de preescolar (participante 2)	Buen manejo del idioma, vocación, capacidad de empatía, creativo	Maestra en escuelas de idiomas, preparatorias, secundarias y preescolar	Licenciada en Lengua Inglesa Estudió inglés en Estados Unidos de América 3 años
Maestra de primaria (participante 3)	Conocimiento del idioma a enseñar, preparación pedagógica, responsabilidad	Maestra de inglés durante 28 años, Coordinadora de Inglés durante 12 años, maestra de inglés en la Normal Superior del Sur de Tamaulipas	Licenciada en Ciencias de la Comunicación Maestría en Educación Bilingüe
Maestra de primaria (participante 4)	Conocimientos y certificación que acrediten como maestro de idiomas, fluidez y dicción, saber cómo se da el proceso de aprendizaje de un idioma, estar a la vanguardia en conocimientos, ser eficiente en el diseño y ejecución de su plan de estudios	Maestra en la Facultad de Psicología en una universidad particular, maestra de inglés en Harmon Hall, maestra de inglés en la Normal Superior del Sur de Tamaulipas, maestra y coordinadora de inglés en un colegio privado	Licenciada en Psicología Diplomado en Gestalt Individual y Grupal Certificación TKT
Maestra de primaria (participante 5)	Paciencia, organización, entusiasmo, facilidad para transmitir conocimientos, gusto por la enseñanza, conocimiento del idioma y capacidad para motivar a los alumnos	Asesora de matemáticas en KUMON durante 4 años, coordinadora de programas internacionales en el ITESM Campus Tampico, maestra de inglés en primaria	Licenciada en Administración de Empresas Maestría en Multidisciplinary Studies Certificación TKT
Maestra de primaria (participante 6)	Conocimiento amplio de la lengua extranjera, actualización constante, tener conocimiento a fondo de la cultura del idioma que se enseña	Maestra de inglés en preescolar en dos diferentes colegios privados. maestra de inglés de primaria	Licenciada en Diseño de Interiores Licenciada en Lengua Inglesa
Maestra de secundaria (participante 7)	Dinamismo, conocimiento y dominio del idioma, empatía, capacidad de adaptación de acuerdo con el nivel del grupo	Maestra de inglés en institutos de idiomas, maestra de inglés en secundaria privada	Licenciada en Ciencias de la Comunicación Diplomado en Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas

Maestra de secundaria (participante 8)	Abierto al cambio, conocedor de su materia y de temas de enseñanza, dispuesto a escuchar, actitud positiva, responsable y dedicado a sus alumnos	Maestra de inglés en institutos de idiomas, capacitadora empresarial en idioma inglés, maestra de inglés en primaria, secundaria y preparatoria	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Maestría en Administración de Organizaciones Educativas Certificación COTE Miembro MEXTESOL
Maestra de preparatoria (participante 9)	Vocación de la docencia, preparación en la enseñanza de idiomas, modelo a seguir, empático, dinámico, saber utilizar diferentes técnicas para lograr el aprendizaje en sus alumnos	Maestra de inglés, desde preescolar hasta preparatoria durante 18 años, curso sobre la enseñanza de inglés técnico en profesional	Licenciada en Psicología Licenciada en Lengua Inglesa Diplomado en Habilidades para la Docencia en Educación Media y Superior Certificación FCE Preparación para TKT Actualmente estudia Diplomado de Espiritualidad Estudios de Maestría en Educación Bilingüe
Maestra de preparatoria (participante 10)	Conocimiento profundo del idioma que enseña, pedagogía, apertura, disponibilidad, empatía, preparación académica correspondiente a su área	Maestra de inglés desde preescolar hasta preparatoria durante 25 años	Licenciada en Ciencias de la Comunicación Licenciada en Lengua Inglesa Certificación FCE Preparación para TKT Actualmente estudia Diplomado de Espiritualidad
Maestra de francés (participante 11)	Gusto y vocación por la docencia, creatividad, disposición y adaptación a los cambios, empatía, preparación constante	Maestra de inglés en institutos de idiomas, maestra de francés en un instituto culinario, maestra de francés en escuelas particulares	Licenciada en Ciencias de la Comunicación Estudios de Francés Certificación TKT

Además de lo mostrado en la tabla 4, las coordinadoras y directoras también aportaron datos muy valiosos para conjuntar esta primera categoría, tales como los que a continuación se presentan en la tabla 5.

Tabla 5
Características, antecedentes profesionales y educativos deseables en un maestro de idiomas, de acuerdo con las entrevistas semi-estructuradas de coordinadoras de inglés, coordinadora de idiomas y directoras de sección educativa.

Aspecto Participante	Características Deseables	Antecedentes Profesionales Deseables	Antecedentes Educativos Deseables
Coordinadora de Inglés de Preescolar	Creativo, paciente, organizado, actualizado en técnicas, estrategias y programas de enseñanza-aprendizaje	Mínimo dos años de experiencia en la enseñanza de idiomas a nivel preescolar	Nivel de Licenciatura en Lengua Inglesa Certificación en inglés por <i>University of Cambridge</i> Conocimientos tecnológicos

Coordinadora de Inglés de Primaria	Organizada, paciente, empática, maternal, con trato adecuado hacia los alumnos, actualización constante, deseos de preparación	Dos años de experiencia, como mínimo, en la enseñanza de idiomas a nivel primaria	Licenciatura en Lengua Inglesa o similar Certificación en inglés por <i>University of Cambridge</i> Conocimiento de uso de tecnología
Coordinadora de Inglés de Secundaria y Preparatoria, y de Francés	Responsable, puntual, organizada, creativa, con deseos de actualización y preparación, disposición, buena dicción, fluidez y conocimiento del idioma que enseña, manejo de diversidad de estrategias de enseñanza, cultura general	Mínimo dos años de experiencia en la enseñanza de idiomas con adolescentes	Licenciatura en Lengua Inglesa o similar Certificación en inglés por <i>University of Cambridge</i> Licenciado en Letras Internacionales Maestría en Educación Conocimientos de uso de la tecnología
Directora de Preescolar	Dicción clara y correcta, entusiasmo, tolerancia, capacidad para dar herramientas apropiadas de aprendizaje a los alumnos	Experiencia en trabajar con niños en edad preescolar en la enseñanza de idiomas	Licenciatura en Educación o en Lengua Inglesa Certificación en inglés, como el CELTA u otra
Directora de Preparatoria	Dominio del idioma (competencia lingüística), habilidades orales y escritas, conocimiento y manejo de estrategias didácticas, conocimiento de los materiales más apropiados para lograr aprendizajes significativos, capacidad para planificar, organizar y ejecutar la clase, capacidad para generar instrumentos de evaluación, y poseedor de valores universales	Experiencia docente de al menos dos años frente a grupo con adolescente	Licenciatura en el idioma que impartirá Conocimientos pedagógicos

Correspondiente a la categoría 2, las estrategias de enseñanza de idiomas con las cuales se han identificado las maestras de idiomas son: la construcción del aprendizaje significativo, los proyectos en equipo, el TPR (*Total Physical Response*), el *Whole Language Education and Integrated Skills*, basado en “conjuntar y trabajar diferentes habilidades para lograr el aprendizaje del idioma de forma más completa”, según lo comentó una de las maestras de primaria, y se observó en la clase de una maestra de secundaria. Asimismo, la instrucción diferenciada, los juegos interactivos, el juego de

roles, las inteligencias múltiples, la instrucción vivencial, el pensamiento crítico, *Natural Approach* (aproximación natural), *Communicative Approach* (aproximación comunicativa), métodos deductivo e inductivo, el uso de la tecnología y sucesos actuales, así como el uso de la realidad (*realia*) son formas exitosas de conducir una clase de idiomas, según lo dicho por la maestra de francés y observado en su clase.

La Coordinadora de Preescolar afirma que la estrategia de enseñanza que mejor ha funcionado en esa área es el PBL (*Project-Based Learning* – Aprendizaje Basado en Proyectos), obteniendo buenos resultados, de tal manera que los alumnos tienen mayor fluidez y mejor manejo del idioma que con otras estrategias aplicadas.

Por su parte, en primaria ha funcionado mejor en los últimos dos años escolares trabajar con las inteligencias múltiples y la enseñanza diferenciada que con una instrucción estandarizada para todos los alumnos de un mismo grupo. El manejo del idioma, en sus cuatro habilidades, ha sido superior en los alumnos que han recibido su enseñanza mediante estas estrategias, además de la aproximación natural y los juegos interactivos, que en los que han aprendido de diferente manera.

Con el tiempo, la Directora de Preescolar ha percibido que la utilización de las teorías educativas “que abarcan desde la conductista, la cognoscitiva hasta la constructivista” son las que mejor han funcionado. Mientras que la Directora de Preparatoria afirma que las estrategias de enseñanza que “se enfocan en el desarrollo de habilidades orales y escritas, a través de la generación de prácticas comunicativas” son las que han tenido éxito en su sección escolar.

Para la categoría 3, y como resultado de las siete observaciones de clase hechas y las once entrevistas semi-estructuradas llevadas a cabo, se pudo conocer que las maestras

utilizan canciones, rimas, visuales, juegos, Internet, CDs, películas, conocimiento previo de los alumnos, trabajo colaborativo, posters y revistas, entre otros, para reforzar la enseñanza del idioma.

El Pizarrón Inteligente como “gran aliado de la enseñanza”, según lo expresó una maestra de primaria, ha sido una herramienta de mucho provecho para las clases. Pudo observarse en la clase de primaria cómo la maestra hace uso de todos los beneficios que este Pizarrón Inteligente le ofrece. Se tiene instalado en todos los salones de esa sección, y existe uno de uso común en preescolar y otro en preparatoria.

Las cuatro maestras de primaria y una de preescolar mencionaron, también, actividades vivenciales, experiencias personales, dinámicas, ejercicios, actividades con material didáctico; esto fue posible observarlo en las clases de las dos maestras de preescolar. Las lecturas, situaciones actuales, y el desarrollo escrito fueron mencionados por una maestra de preparatoria como formas de reforzar la enseñanza del idioma.

En la sección de preescolar se hace mediante el programa *Reading* de Eduspark, el cual, como dice la coordinadora de dicha sección, “va de la mano en cuanto a los mismos temas” que la metodología trabajada.

La clase de Computación en Inglés, así como las prácticas comunicativas, los intercambios culturales al platicar con personas extranjeras, y los aprendizajes autónomos, son estrategias que permiten reforzar el aprendizaje del idioma, como coinciden en afirmar las dos directoras entrevistadas.

Respondiendo a la pregunta que dio nombre a la categoría 4, una maestra de preescolar afirma que los cambios e innovaciones “son una oportunidad para optimizar el aprendizaje”, es la forma que se va a utilizar para que una persona adquiera el idioma de

manera más natural y sencilla. Para una maestra de primaria son mejoras o adaptaciones de metodologías “ya probadas como funcionales en la enseñanza de idiomas”.

Se observó en la clase de una maestra de secundaria que las innovaciones y los cambios dan la oportunidad de aplicar nuevas técnicas de enseñanza, siempre con el fin de facilitar la transmisión y adquisición del idioma. Una de las cuatro maestras de primaria opina que se refieren a usar nuevos métodos de inducción al idioma para que el alumno aprenda más fácilmente.

Otra de las maestras de secundaria establece que son nuevas estrategias que surgen basadas en pedagogías o resultados de investigaciones, y que ayudan a complementar la educación e instrucción en el idioma. Estos cambios e innovaciones se refieren a la evolución en los métodos de enseñanza, el dejar de utilizar métodos que funcionaron en el pasado, en un contexto determinado por las características específicas del momento social, económico e histórico que se vivía y, para una maestra de preparatoria, “aplicar métodos más modernos que vayan de acuerdo con las necesidades de los alumnos dictadas por su entorno”.

Para la Coordinadora de Primaria los cambios e innovaciones se definen como implementaciones que se hacen para estar siempre a la vanguardia en métodos y estrategias de enseñanza, lo cual fue observable en la clase de la maestra de dicha sección. De acuerdo con la Coordinadora de Secundaria y Preparatoria, estas implementaciones van “dirigidas a las nuevas generaciones de alumnos que también son cambiantes”.

La Directora de Preescolar opina que son modelos didácticos que ayudan a innovar el aprendizaje. Por su parte, la Directora de Preparatoria afirma que son procesos

de enseñanza-aprendizaje que permiten pasar de las estrategias tradicionales a las que responden “a los desafíos de la realidad actual”.

Por medio de la tabla 6 se agrupan y muestran los resultados obtenidos para las dos categorías siguientes, la 5 y 6, correspondientes a las ventajas y desventajas. Esto se hace con base en las entrevistas semi-estructuradas hechas a las 16 participantes en este estudio, así como mediante las siete observaciones de clase llevadas a cabo en las cuatro diferentes secciones educativas.

Tabla 6.
Ventajas y desventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, de acuerdo con las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones de clase.

Aspecto Participante	Ventajas	Desventajas
Maestra de preescolar (participante 1)	El maestro se está adecuando a los tiempos actuales y a las necesidades de los alumnos de hoy.	La resistencia de maestras renuentes al cambio y que no son capaces de probar y experimentar, que no son flexibles.
Maestra de preescolar (participante 2)	El alumno adquiere el idioma de manera natural, sin presiones. Disminuye la ansiedad, el nerviosismo para lograr sus producciones lingüísticas. Se vuelve independiente en su aprendizaje.	Que los maestros no acepten el cambio. Al hacer un cambio se puede llegar a descuidar alguna de las habilidades lingüísticas.
Maestra de primaria (participante 3)	Muchas, pues el mundo cambia día a día. Los alumnos viven nuevas y diferentes experiencias que se tienen que ir adaptando a la nueva enseñanza.	Muy pocas. Si se observa que el cambio no funcionó, entonces se toma lo bueno que se pudo obtener de él y se vuelve a hacer una mejora.
Maestra de primaria (participante 4)	Dan la oportunidad de estar a la vanguardia en la adquisición del idioma, de obtener mejores resultados con los alumnos. Permiten tomar en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y crear una atmósfera en donde el idioma se aprende de manera natural.	Falta de apoyo por parte de directivos y maestros, pues implica capacitación, inversión económica. También se puede encontrar la resistencia al cambio.
Maestra de primaria (participante 5)	Actualización, el alumno se involucra activamente, se toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, incrementa el interés de los alumnos por aprender, se crean diversos métodos y estrategias de enseñanza.	Resistencia al cambio, falta de disponibilidad por parte del maestro, falta de recursos, dificultad para adaptarse a lo nuevo, falta de capacitación.
Maestra de primaria (participante 6)	Es bueno ir cambiando, pues las exigencias del mundo globalizado van cambiando. Cada vez hay más niños con situaciones especiales de aprendizaje. Al tener variedad de metodologías, se puede “llegar” a más niños.	No hay desventajas, ya que siempre es bueno cambiar e innovar.

Maestra de secundaria (participante 7)	Un cambio siempre es positivo, puede facilitar el aprendizaje del alumno.	Puede haber al inicio un rechazo al cambio o falta de entendimiento.
Maestra de secundaria (participante 8)	Sacar provecho de la actitud positiva y abierta del alumno y del maestro.	Rechazo por parte de algunos alumnos y/o maestros.
Maestra de preparatoria (participante 9)	Muchas ventajas, pues “nos permite innovarnos.” Es algo provechoso para la clase y para los alumnos también. Evitan que los alumnos se aburran, o que den por hecho lo que se va a hacer. Se mantiene la atención de los estudiantes.	Si no es bien aplicada o que no se vean los resultados esperados. La dificultad para hacer el cambio por parte de la maestra.
Maestra de preparatoria (participante 10)	Una mejor y profunda adquisición del idioma, mantener el interés y la participación de los alumnos.	Si el método no está probado y verificado en sus resultados antes de llevarlo a la práctica, no se consiguen los objetivos de la enseñanza y aprendizaje.
Maestra de francés (participante 11)	Lograr presentar a los alumnos clases interesantes, en las cuales se involucren activamente y logren un mayor aprendizaje que con métodos tradicionales.	Falta de apoyo por los superiores y el rechazo o resistencia de algunos maestros a la necesidad de cambiar.
Coordinadora de Preescolar (participante 12)	Tener un nuevo enfoque para la enseñanza-aprendizaje. Al mejorar la enseñanza se hace más eficaz y significativo el aprendizaje de los alumnos.	No tener en cuenta que los cambios e innovaciones deben de darse de acuerdo con los diferentes tipos de aprendizaje.
Coordinadora de Primaria (participante 13)	Se obliga a las maestras a estar en constante preparación y actualización. El alumno aprende de la manera que es más efectiva para él.	Falta de interés por parte de las maestras para aplicar esos cambios e innovaciones.
Coordinadora de Secundaria y Preparatoria (participante 14)	Ofrecer al alumno formas actualizadas y atractivas para su aprendizaje. Se evita el estancamiento de las maestras al tener que estar aprendiendo y preparándose constantemente.	Resistencia al cambio. Considerar, por parte de maestras y directivos, que lo que ha venido funcionando es lo mejor. Permanecer en su zona de confort y no querer explorar nuevas opciones.
Directora de Preescolar (participante 15)	Un mejor aprendizaje y acceso a nuevas herramientas tecnológicas. Se estimula el interés de los alumnos.	Los enfoques modernos han abandonado la relación que debe de haber entre el aprendizaje de la lengua con el estudio de la literatura.
Directora de Preparatoria (participante 16)	Se motiva más ampliamente el aprendizaje significativo. Se responde con mayor eficacia a las necesidades del entorno, y se desarrollan actividades más dinámicas y atractivas.	No hay desventajas, esto es, siempre y cuando los cambios y las innovaciones correspondan a la realidad del contexto actual, estén bien planeadas y organizadas, y se enfoquen en la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tabla 7 muestra la información resultante de las dieciséis entrevistas y las siete observaciones de clase para las categorías 7 y 8, respecto a las razones para aplicar

nuevas formas de enseñanza de idiomas, así como las dificultades que se enfrentan en ese proceso.

Tabla 7.

Razones para la aplicación, y posibles dificultades encontradas al hacerlo, de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, de acuerdo con las observaciones de clase y entrevistas semi-estructuradas.

Aspecto Participante	Razones para la aplicación	Dificultades al aplicar
Maestra de preescolar (participante 1)	Para mejorar, para dar más, para estar a la altura de las necesidades de los alumnos de la actualidad.	“Capacitarme y prepararme, pues me exige tiempo y dinero”, no tener las herramientas necesarias
Maestra de preescolar (participante 2)	“Mejoraría el aprendizaje de mis alumnos”. Para la actualización académica personal.	Rechazo de los mismos alumnos; temor de ellos a probar algo nuevo.
Maestra de primaria (participante 3)	Porque los alumnos son diferentes y siempre hay cosas que se pueden mejorar, por muy buenos resultados que se hayan obtenido anteriormente.	Que los padres de familia se resistan al cambio o que sostengan la idea de que la forma como ellos aprendieron es la mejor.
Maestra de primaria (participante 4)	Porque “mis alumnos son únicos” y las mismas estrategias no funcionan para todos. La diversidad enriquece. “Para hacer del aprendizaje un aprendizaje significativo en cada uno de mis alumnos.”	Falta de recursos necesarios para hacer los cambios; que no se den las facilidades requeridas para implementar las innovaciones, o que la institución no esté plenamente convencida de que son para mejorar y favorecer el aprendizaje.
Maestra de primaria (participante 5)	Para buscar una mejora en el aprendizaje de los alumnos y buscar mejores resultados.	Resistencia al cambio y a la adaptación.
Maestra de primaria (participante 6)	Para estar informados y buscar las diferentes maneras de enganchar a los alumnos para que les guste el aprendizaje del idioma y lo encuentren en su vida diaria.	“Poderlas manejar yo al 100% y así aplicarlas con mis alumnos”. Comprender y encontrar todas las formas posibles de aplicación.
Maestra de secundaria (participante 7)	Si es beneficiosa, clara e innovadora.	Podría ser tecnológica y material.
Maestra de secundaria (participante 8)	“Porque soy maestra propositiva, abierta al cambio y a los retos.”	No tener apoyo, ser criticada.
Maestra de preparatoria (participante 9)	Por las exigencias propias de cada grupo o la institución misma. A veces la metodología exige diferentes cosas y es bueno implementarlas y echarlas a andar.	La costumbre, el tiempo de planeación requerido, o el costo económico que impliquen. También la disponibilidad de recursos del Colegio.
Maestra de preparatoria (participante 10)	Para mantener el interés y lograr una participación activa de los alumnos.	Disciplina rigurosa en la institución.
Maestra de francés (participante 11)	Para lograr atraer a los alumnos hacia los beneficios del aprendizaje del idioma.	Falta de recursos, actitud negativa de los alumnos.

Coordinadora de Preescolar (participante 12)	Rompe la rutina de una metodología probablemente muy utilizada; trae creatividad al salón de clases y, por consiguiente, se hace más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Que las maestras no tengan interés en mejorar su desempeño, les dé flojera estudiar, que no se den cuenta de que el objetivo de cualquier maestro es el desempeño de sus alumnos.
Coordinadora de Primaria (participante 13)	Para satisfacer las necesidades cambiantes de los alumnos mediante procesos que los inviten a querer aprender más y de mejor manera.	Falta de interés y tiempo por parte de las maestras; falta de recursos de todo tipo; falta de apoyo de la Dirección.
Coordinadora de Secundaria y Preparatoria (participante 14)	Para generar nuevos procesos de pensamiento y formas de manejo y uso de la información en los alumnos; crearles retos al mismo tiempo que se les presentan de forma atractiva.	Resistencia al cambio, a salir de la rutina y el confort, por parte de las maestras. Falta de apoyo y recursos por parte de la institución.
Directora de Preescolar (participante 15)	Para enfrentarnos exitosamente al gran mundo de la globalización.	Apatía, falta de aceptación de métodos nuevos, renuencia porque implica esfuerzo.
Directora de Preparatoria (participante 16)	Porque la sociedad ha cambiado, sus ámbitos viven un proceso de globalización que demanda la generación de innovaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras para enfrentar los nuevos retos y desafíos del contexto actual.	Temor a no saber cómo hacerlo, ya sea por falta de experiencia en el manejo de las nuevas estrategias o porque resulta más cómodo mantener las formas tradicionales. Resistencia al cambio por la cual se prefiere trabajar bajo esquemas ya establecidos y conocidos.

En cuanto a la categoría 9, la Coordinadora de Preescolar considera que la motivación de la maestra debe de ser intrínseca, influyendo en ello el amor a la profesión y a los alumnos. Esto se logró observar en las siete clases a las cuales se tuvo acceso. Dicha coordinadora afirma que les platica a las maestras sobre los beneficios de las estrategias nuevas que se utilizarán y se los explica detalladamente a la directora de la sección, quien da su visto bueno y se ponen en práctica.

En opinión tanto de la Directora de Preescolar como de la de preparatoria, el intercambio y comunicación entre el profesorado, así como la orientación, la motivación y la capacitación requerida, son formas en que se apoya a las coordinadoras de idiomas y maestras de las secciones para la aplicación de nuevas formas de enseñanza.

Involucrar a las maestras de manera constante en el diseño de estrategias didácticas, así como revisar conjuntamente los planes y programas en los que se

contemple la aplicación de nuevas formas de enseñanza son manifestaciones de apoyo que la Directora de Preparatoria practica.

El apoyo por parte de las coordinadoras de sección se manifiesta mediante la invitación a las maestras para compartir las experiencias en la aplicación de nuevas estrategias, tal como lo hace la Coordinadora de Primaria. Por su parte, la Coordinadora de Secundaria y Preparatoria procura responder a la búsqueda de estar a la vanguardia en educación. Una de las maestras de preescolar percibe el apoyo de su coordinadora por medio de las retroalimentaciones de cada año.

Contrario a las opiniones anteriores, hubo dos maestras de primaria que afirmaron que no existe total apoyo, pues al aplicar los cambios se hace de forma general, “no siempre tomando en cuenta al maestro, pues no somos escuchados”. Por otro lado, una de las maestras de secundaria dijo que se manifiesta el apoyo en pocas ocasiones, ya que “no hay interés y, mucho menos, seguimiento”.

Las otras ocho maestras reconocen el apoyo mediante asesoría, supervisión, material didáctico, ideas, conocimientos, métodos, sugerencias en cambios o modificaciones en las actividades implementadas, comunicación constante.

En fechas recientes en que el colegio ha estado economizando en recursos para material didáctico por el enorme desperdicio en que se estaba incurriendo, una de las dos maestras de preparatoria entrevistadas dijo que esto, “exigió que, hasta cierto punto, me esforzara por realizar algo más para la clase”, contando con el apoyo de la coordinadora y la directora de la sección.

Con base en lo anterior, la figura 2 muestra cómo se manifiesta el apoyo en la implementación de cambios e innovaciones para la enseñanza de idiomas, así como tres aspectos detectados en los cuales falla.

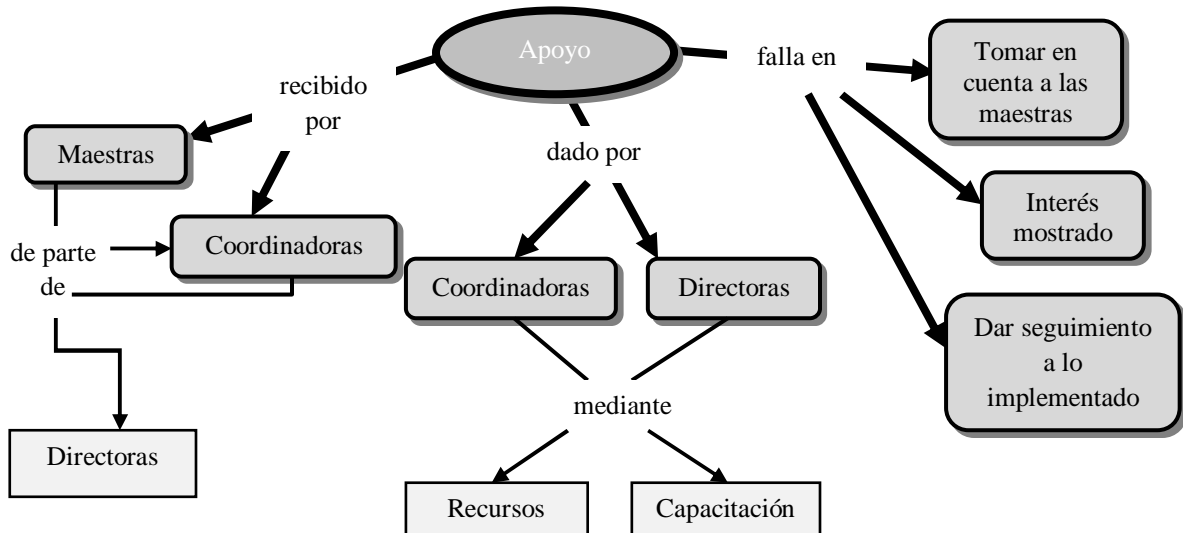


Figura 2 Manifestación del apoyo a la implementación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas, de acuerdo con la investigadora

4.2 Análisis de Datos

En el método cualitativo de investigación la recolección de datos y su análisis suceden casi simultáneamente, ya que se reciben datos no estructurados que el investigador tiene que estructurar y analizar mediante narraciones y relatos (Hernández *et al.*, 2010; Luque, 2004), es decir, los tiene que operacionalizar, hacerlos medibles (Seliger y Shohamy, 1989).

Los datos generados para el banco de información de este estudio son producto de las observaciones directas llevadas a cabo, así como de entrevistas semi-estructuradas hechas a las 16 personas de las tres categorías establecidas para la muestra.

Las observaciones se hicieron de forma descriptiva siguiendo una guía de ítems establecida para ello, ya que han sido consideradas como una herramienta principal para la recolección de datos en la investigación cualitativa (Seliger y Shohamy, 1989).

Por otro lado, las entrevistas semi-estructuradas se hicieron, igualmente, siguiendo una guía de preguntas establecidas, pero permitiendo, a su vez, que la persona entrevistada tuviera la libertad para ampliar la información tanto cuanto quisiera hacerlo.

A partir de los datos recolectados en esta investigación sobre la implementación de nuevas formas de enseñanza, se generaron categorías iniciales basadas una en cada ítem de la entrevista. Posteriormente, se logró reducir un poco la amplitud de categorías al reconocerse la posibilidad de unir información similar.

Las categorías finales o definitivas para la clasificación de los datos recolectados fueron generadas con base en el tipo de respuestas recibidas en las entrevistas y como producto de las observaciones. La información obtenida con estos instrumentos es proveniente de todos los tipos de participantes.

Buscando acomodar o clasificar la información bajo alguna categoría específica de entre las generadas, se hizo comparándola con el mismo tipo de información de otra persona participante en este proyecto. Es decir, lo que haya dicho alguna maestra se comparó con lo expresado, por ejemplo, por una coordinadora o una directora respecto a la misma categoría. Para poder hacer realmente un análisis se debe de recurrir constantemente a la comparación y contraste entre los datos recolectados.

Como se apuntó en la sección de Resultados, debido a la confidencialidad estipulada en la Forma de Consentimiento que cada participante firmó, no se

mencionarán sus nombres al citarlas. Se les identificará por su clasificación y sección educativa a la cual pertenecen.

Para iniciar con la categoría 1, a todas las 16 participantes en esta investigación se les pidió, como primera pregunta, que definieran las características que debe de tener un maestro de idiomas, respondiendo cuatro de ellas que la creatividad es una de las características principales. Esto fue comprobable en las clases observadas, pues las maestras pusieron a prueba su creatividad cuando los alumnos ya no respondían a las estrategias que se estaban llevando a cabo.

A la creatividad la supera la característica de tener el conocimiento y dominio de la lengua a enseñar, expresándolo 12 de las personas entrevistadas. Como bien dijo una de las maestras de preparatoria: “Se debe de tener un conocimiento profundo del idioma que se enseña”, añadiendo la Directora de Preparatoria que eso se clasifica como una “competencia lingüística”.

Cinco personas opinaron que la paciencia es también una característica importante de un maestro de idiomas; esto se comprobó al hacer las observaciones de clase en los dos grupos de secundaria, cuando se generaba desorden. De igual manera se observó en una clase de inglés en preparatoria y la clase de francés cuando los alumnos afirmaban no entender las instrucciones de los ejercicios que debían llevar a cabo después de que la maestra las había explicado ya varias veces. Pacientemente, se volvió a explicar la actividad a realizar durante la clase.

Asimismo, la preparación continua y la actualización fueron mencionadas por once participantes, de tal manera que “si las maestras de idiomas no están constantemente preparándose y actualizándose, corren el riesgo de caer en el

estancamiento y la obsolescencia”, de acuerdo con lo dicho por la Coordinadora de Secundaria y Preparatoria.

La fluidez y la dicción en las habilidades del idioma son dos características mencionadas tanto por una de las cuatro maestras de primaria como por la Directora de Preescolar en sus respectivas entrevistas. De igual manera, la vocación de la docencia y la empatía fueron mencionadas por cuatro personas como características deseables de un maestro de idiomas.

Dentro de los antecedentes profesionales y educativos, se encontró que hay variedad en las Licenciaturas: en Lengua Inglesa, cuatro personas y una más como pasante; en Ciencias de la Comunicación, cuatro personas; en Psicología, dos personas; y Diseño de Interiores y Administración de Empresas, una persona cada una. De entre todas las maestras participantes, tres de ellas tienen dos Licenciaturas, siendo la segunda en Lengua Inglesa.

En cuanto a las Maestrías, de entre las once maestras entrevistadas, sólo tres de ellas tienen Grado de Maestría en las áreas mencionadas en la sección de Resultados. Como lo informó la Coordinadora de Secundaria y Preparatoria, está en proceso de aprobarse como requisito para ingresar al departamento de idiomas que la persona aspirante tenga Grado de Maestría en Educación.

Respecto a la certificación en inglés, dos de las maestras de inglés entrevistadas y la de francés tienen el TKT (*Teaching Knowledge Test*), dos tienen el FCE (*First Certificate in English*), y una tiene el COTE (*Certificate for Overseas Teachers of English*). Las dos maestras que tienen el FCE están preparándose para presentar el TKT.

En cuanto a las estrategias efectivas de la enseñanza de idiomas, tema correspondiente a la categoría 2, la instrucción diferenciada, el trabajo en equipo, el *Natural Approach*, el *Communicative Approach*, así como el TPR, son las estrategias efectivas que tuvieron dos menciones cada una. Las sobrepasó la estrategia de trabajar con las Inteligencias Múltiples, pues esta es la que en las entrevistas fue reconocida por tres maestras como la estrategia que mejor les ha funcionado.

Iniciando la categoría 3, el uso de la tecnología es una de las formas de reforzamiento mencionada por tres de las maestras, y la lecto-escritura fue mencionada seis veces como un reforzamiento efectivo del conocimiento, tanto por parte de maestras, como de coordinadoras y directoras.

Con menor índice de mención se encuentran las prácticas comunicativas, los intercambios culturales y el PBL, entre otros, que no por eso dejan de ser importantes.

Se observa aquí la importancia de la lectura-comprensión y del desarrollo de la escritura en el idioma que se está aprendiendo, pues, como afirma Graves (2001), son parte esencial del aprendizaje en las cuatro habilidades básicas de cualquier idioma.

Para definir los cambios e innovaciones, correspondiente a la categoría 4, seis de las personas entrevistadas coincidieron en decir que aquéllos permiten pasar de las estrategias tradicionales a las que responden, por su nueva estructura, a los desafíos de la realidad actual. Sobre todo, estos cambios e innovaciones deben de ir de acuerdo con las necesidades actuales de los alumnos.

Cuatro maestras compartieron la opinión de que una de las ventajas al aplicar cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, como parte de la categoría 5, es que se mantiene el interés y la participación de los alumnos en la clase. Dos maestras, una de

preescolar y una de preparatoria, afirman que se logra “una mejor y profunda adquisición del idioma” pues lo va logrando “de manera natural”.

La ventaja en la función docente es que ésta mejora, logrando que los alumnos alcancen un aprendizaje más eficiente y significativo, según lo expresado por la Coordinadora de Preescolar, lo cual es opinión compartida por una maestra de primaria y una de secundaria cuando afirman que se saca provecho de la actitud abierta y positiva, propia y de los alumnos. Ellas mismas creen firmemente que así es como se logra estar a la vanguardia en la adquisición del idioma, al igual que lo piensa la Coordinadora de Secundaria y Preparatoria.

En cuanto a las desventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, como se señala para la categoría 6, el rechazo o resistencia al cambio se mencionó siete veces, siendo esta la desventaja de mayor incidencia. Fue observable durante la clase de una de las maestras de preparatoria cuando no se paró del escritorio durante la mayor parte de la clase, evitando así la interacción con los alumnos y el monitoreo, entre otras estrategias.

Sólo dos personas, la Directora de Preparatoria y una maestra de primaria, afirman que no existen desventajas para la aplicación de cambios e innovaciones. Por otro lado, una maestra de primaria y una de preparatoria opinan que una desventaja puede ser que el método, el cambio o la innovación, no se hayan probado ni se hayan verificado sus resultados, aunque otra maestra de primaria acepta que se puede tomar lo bueno de ello y se le implementa un nuevo cambio.

Fue evidente la apertura al cambio de las 16 personas contactadas. Se mostraron a favor de aplicar cambios e innovaciones, como corresponde a la categoría 7, que les

resultaran en beneficios para sus alumnos y ellas mismas. Sobre todo las coordinadoras y directoras tienen la disposición para que sea una realidad esa aplicación y lo ven como algo favorable para el colegio.

Las once maestras dijeron estar dispuestas al cambio y afirman llevarlo a cabo; sin embargo, en las observaciones se pudo comprobar lo contrario durante la sesión de una de las de preparatoria, como se mencionó tres párrafos más arriba. La otra maestra de preparatoria que fue entrevistada, pero no observada, afirma que es muy difícil hacerlo a pesar de que ella pone todo de su parte. Cabe mencionar que ella es la maestra de mayor edad y antigüedad de entre todas las participantes de dicha clasificación.

Respecto a la categoría 8, correspondiente a las dificultades a las cuales se pueden enfrentar para la aplicación de cambios e innovaciones, cuatro de las once maestras volvieron a mencionar la resistencia al cambio. Una de las maestras de primaria, incluso, mencionó que los padres de familia pueden resistirse si consideran que “la forma como ellos aprendieron es la mejor”. Dos de las maestras dijeron que puede ser la propia institución educativa quien no apruebe la implementación.

La dificultad principal detectada fue la falta de recursos, de todo tipo, mencionada por cinco maestras y las tres coordinadoras.

En cuanto a las manifestaciones de apoyo hacia la implementación de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas, correspondiente a la categoría 9, se contestaron desde dos puntos de vista diferentes: desde la perspectiva de las maestras y desde la perspectiva de las administradoras (coordinadoras y directoras).

De las once maestras entrevistadas, sólo una afirmó que el apoyo lo recibe en pocas ocasiones, pues ella considera que no hay interés ni seguimiento, mientras que dos

maestras de entre el total de las participantes dicen que el apoyo no se recibe completamente, ya que no siempre se les toma en cuenta. Por otro lado, las otras 8 maestras afirman siempre recibir apoyo.

Ahora bien, en cuanto a las coordinadoras, las tres afirman ofrecer el apoyo a las maestras cuando el cambio o innovación resultará benéfico para los alumnos, las maestras y el colegio. Confirman, también, recibir el apoyo total de las directoras de sus secciones correspondientes. La Coordinadora de Secundaria y Preparatoria dice que cuando el cambio y/o la innovación no beneficiarán a los involucrados, habla con la maestra que desea implementarlo y se busca adoptar lo que mejores resultados pueda arrojar. Por su parte, la Coordinadora de Preescolar espera que las maestras logren la motivación intrínseca para aplicar las nuevas formas de enseñanza.

En cuanto a las directoras, ambas coinciden en que apoyan a las coordinadoras para que éstas, a su vez, transmitan ese apoyo a las maestras en la implementación de las novedades que favorezcan un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado de este análisis se puede concluir que todas las personas entrevistadas consideran que es importante y benéfica la implementación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas. Coincide esto con lo que afirma Markee (1997) al decir que la enseñanza de idiomas se beneficiará enormemente si los profesionales de la enseñanza de idiomas desarrollan sus innovaciones de manera crítica.

Sin embargo, y como respuesta a la pregunta de investigación planteada, todas las personas entrevistadas y observadas están de acuerdo con que las principales razones por las cuales los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza son, principalmente, la dificultad para aceptar la necesidad de un cambio, lo

poco fácil que es salirse de lo ya conocido para incursionar en metodologías o formas de enseñanza desconocidas, y el miedo al cambio. Otras razones menores se presentan en la categorización de los datos.

Lo anterior se pudo comprobar en la práctica como producto de observaciones, pues de entre las entrevistadas, hay dos maestras que todavía no aceptan hacer la introducción de cambios en su pedagogía personal: la de mayor edad (y que es la de más antigüedad en el colegio) y su compañera de sección, quien es la que le sigue en antigüedad.

4.3 Reflexión

Realizar este estudio a tanta profundidad y, tal vez, en tiempo limitado, ha permitido detectar áreas de oportunidad en algunos miembros del personal docente del colegio en el cual se llevó a cabo. En el desempeño diario de su labor docente las maestras, en muchas ocasiones, prefieren seguir aplicando las formas de enseñanza ya conocidas por ellas y que les han dado resultados satisfactorios hasta el momento, como son trabajar nada más con el libro de manera individual, en pares o equipo, sin utilizar apoyos didácticos diferentes a un reproductor de audio, entre otros. En otras palabras, deciden seguir con la misma forma de enseñanza que han utilizado durante mucho tiempo, sin querer darse cuenta de que los tiempos cambian y la forma de educación también. O, dándose cuenta de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje son diferentes a las que se vivían hasta hace pocos años, no hacen el esfuerzo por buscar alguna innovación o cambio que pueda arrojar resultados más significativos y satisfactorios que los que se obtienen trabajando de la manera tradicionalista que lo han venido haciendo.

Sin embargo, con esta investigación se pretende sacar a la luz la necesidad de implementar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas que puedan responder a las necesidades y demandas de nuestros estudiantes actuales y futuros, entendiéndose como innovaciones los resultados de un esfuerzo deliberado y consciente para mejorar dichas formas de enseñanza.

Se trabajó con maestras de diferentes edades dentro de un rango amplio, por lo que se observaron factores como la resistencia al cambio o creer que es difícil hacerlo. Esto fue en las maestras de mayor edad, y son ellas mismas quienes reconocen tener miedo, resistirse a aceptar que lo que venían haciendo puede ya no funcionar, además de tener apatía por capacitarse en nuevas formas.

Ninguna generación de alumnos es igual a otra. Por ello, es necesario ser agente de cambio, aceptar y enfrentar el reto que se presenta con base en los conocimientos ya adquiridos de los alumnos (como la tecnología o algún idioma aprendido por intercambio vía red social, entre otras) y su sed constante de conocimiento para moverse en su contexto bilingüe o multilingüe, presente o futuro.

Los cambios constantes de la sociedad hacen que los alumnos requieran maestros de idiomas que los reten y les proporcionen las herramientas que necesitan. Pertenecer a una generación diferente a la de sus alumnos obliga a los maestros a estar a la vanguardia en todo lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje, tal y como se informó en las entrevistas semi-estructuradas realizadas.

Por tanto, los maestros deben de hacerse conscientes de sus obstáculos y buscar superarlos para lograr crecimiento profesional y personal. De no hacerlo, en poco tiempo serán obsoletos junto con sus formas tradicionales de enseñanza de idiomas.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se abordan las conclusiones de todo el proyecto de investigación. Para ello, se presentan discusiones y recomendaciones, así como limitantes que hubo durante la investigación. Esto permite sugerir cambios para una futura investigación que se hiciera bajo este mismo tema, o alguna investigación que fungiera como continuación de la presente.

De antemano se sabe que la sociedad globalizada en la que actualmente todos viven y se mueven, requiere de personas con la capacidad de dominio de al menos un idioma diferente al propio. Como resultado de los avances en la comunicación local y global, así como en la tecnología, las personas se ven en la necesidad de dominar más de un idioma para lograr una comunicación efectiva. Es decir, se requiere que las personas sean, como mínimo, bilingües.

El conocer y manejar más de un idioma ya no es un lujo, sino una necesidad, y no está limitado a las personas cultas o con niveles educativos altos, como lo era en la antigüedad. Generalmente el segundo idioma se adquiere en la institución educativa como parte de su programa, pero en ocasiones se debe a la necesidad derivada de la migración, adquiriéndose en la calle, con la familia o conocidos, entre otros.

Dentro de una escuela, el estudiante recibe la enseñanza de un idioma por parte de un maestro, quien debe de contar con la experiencia, conocimientos y pedagogía necesarios para poder transmitir esa lengua. La propia Secretaría de Educación Pública en México obliga a las instituciones educativas a proporcionar la enseñanza de al menos un

idioma más, el inglés, y en el caso de escuelas indígenas, los alumnos son trilingües (SEP, 2011). Por tanto, existe la necesidad de aprender, como mínimo, otro idioma.

Si el alumno tiene necesidades de superación, de conocimiento, de dominio de un idioma diferente al suyo, es el maestro quien debe de tener la posibilidad de acercarlo a ese aprendizaje. Pero si dicho maestro no cuenta con las herramientas y actualizaciones que se requieren, poco podrá ayudar a sus alumnos. Por tanto, el maestro de idiomas debe de estarse actualizando constantemente en esta área de enseñanza para poder satisfacer las necesidades que sus alumnos presentan.

Para poder recibir la enseñanza se requiere de maestros con las características del conocimiento, dominio y facilidad de transmisión del idioma por enseñar. Pero además, es necesario que dichos maestros tengan la voluntad y el interés por estarse actualizando constantemente en lo que a educación y métodos de enseñanza se refiere.

Recopilando la información de todos los cuatro capítulos anteriores, se llega, finalmente, a las conclusiones derivadas de esta investigación. Lo que se obtuvo ha sido muy interesante, pues permitió una mirada a la historia para conocer desde cuándo se ha manejado el concepto de bilingüe, las necesidades que había de serlo, así como el camino hacia el futuro que deriva en que la persona sea multilingüe y multicultural. Conocer las razones por las cuales los maestros de idiomas rechazan los cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas ha sido enriquecedor.

A lo largo de toda esta investigación se ha ido recopilando, poco a poco, la información necesaria para llegar a un resultado que permita conocer por qué los maestros presentan actitud de rechazo ante la posibilidad de implementar nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Con base en los resultados obtenidos, se presentan en este capítulo algunas recomendaciones y sugerencias para todos los involucrados en este proceso de cambio.

5.1 Discusión

El desarrollo acelerado de la tecnología ha permitido que la comunicación entre personas de diferentes lugares sea instantánea. Se ha logrado facilitar el intercambio de ideas, opiniones, decisiones, propuestas, y demás, sin necesidad de esperar el correo aéreo o terrestre, o estar sujetos a una línea telefónica fija. Las redes sociales, el correo electrónico, los teléfonos celulares y localizadores personales, son ejemplos claros y conocidos de los medios accesibles a las personas como una forma de lograr la comunicación entre ellas.

Por la amplitud del alcance que tienen estos medios, se puede tener contacto con personas de ciudades y países diferentes a los propios, así como de otros continentes. Esto implica que se tenga una forma en común para lograr la comunicación efectiva, pues ésta no es sólo personal, sino que también llega a ser laboral.

Es aquí donde surge la necesidad de que la persona pueda producir en, y comprender, un idioma diferente al suyo. Si se limita únicamente a su idioma nativo, puede estar perdiendo grandes oportunidades de amistad, trabajo o estudio en países que se las puedan ofrecer.

La necesidad de ser al menos bilingüe no es cosa nueva. De acuerdo con Musumeci (1997), desde la antigüedad, el comercio entre los países de Europa hizo a las personas comprender la necesidad de que fueran competentes en latín, por ser éste el

idioma que permitía mayor comunicación entre los más educados para sus intercambios comerciales y gubernamentales. Esto, además de su idioma nativo, fuera cual fuera.

El latín fue importante para comprender la traducción de los textos griegos, sobre todo durante el Renacimiento (Musumeci, 1997), por lo que ser bilingüe se remonta hasta, al menos, el siglo XV. También, gran parte de la necesidad de ser bilingüe ha surgido como resultado de diferentes actividades o necesidades de la persona. Entre ellas, está el comprender textos en otro idioma requeridos en las instituciones de educación superior, asistir a una entrevista de trabajo, hacer llamadas a compañías con las cuales se tiene algún trato de negocios, viajar al extranjero y, en otros casos, simplemente para entender una película, un programa de televisión o un videojuego. Hacerse bilingüe, de acuerdo con Brisk y Harrington (2000), convierte a la persona también en bicultural, ya que no sólo tendrá experiencia con dos idiomas, sino con dos culturas.

Pero, ¿cómo resolver esta necesidad de ser bilingüe? O, ¿cómo lograr ser bilingüe por el gusto de serlo? Se puede aprender otro idioma de manera autónoma; es decir, se puede recurrir a libros, cursos en línea, programas auditivos y visuales que ofrecen cursos completos de idiomas. Estos últimos son más aplicables a adultos que no tienen el tiempo o el interés de asistir a algún instituto de idiomas. Si ya no se está en edad escolar, se puede recurrir a algún centro de idiomas en donde se recibirá la instrucción por parte de algún maestro capacitado para ello.

Tal vez la manera más fácil y práctica para lograr ser bilingüe en edad escolar es sacar provecho de lo que la institución educativa ofrece dentro de sus programas escolares. En México, la enseñanza del idioma inglés es obligatoria en la educación básica; es decir, desde preescolar hasta secundaria. En el Acuerdo 592 de la SEP,

publicado el 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2011), se establece que el idioma inglés se debe de impartir desde el tercer grado de preescolar hasta tercer año de secundaria. Por tanto, el alumno será bilingüe al terminar su secundaria, entendiéndose por bilingüe aquella persona o institución que maneja dos idiomas (Baker, 2006). De hecho, en ese mismo Acuerdo 592 se establece que el alumno, en caso de educación indígena, será trilingüe, pues se le educará en español, en inglés y en su lengua (SEP, 2011).

Ahora bien, por parte de los maestros de idiomas, ¿qué se requiere para que su labor tenga resultados significativos para el alumno? Los alumnos experimentarán condiciones más favorables de aprendizaje en contextos donde se utilice el idioma que están aprendiendo, y la actitud hacia ellos sea positiva (Brisk y Harrington, 2000).

Se requiere que el maestro de idiomas tenga la preparación académica y pedagógica requerida para poder impartir un curso de idiomas en cualquier institución educativa. De preferencia, debe de contar con Grado de Maestría, ya sea en Educación o en Idiomas. Igualmente importante es que tenga alguna certificación en el idioma que esté enseñando. El dominio de dicho idioma, así como la facilidad para transmitirlo y enseñarlo, son aspectos esenciales, también.

Pero, al igual que todo lo que nos rodea, los métodos educativos no son estáticos. Cambian constantemente de acuerdo con las exigencias de la misma sociedad, sobre todo la laboral, del tipo de alumnos que las instituciones deben de graduar en el futuro y de la propia institución educativa en la cual se labora.

Así como todo evoluciona, los maestros de idiomas también deben de hacerlo. No se puede esperar que las generaciones actuales de alumnos aprendan de la misma manera

como los adultos lo hicieron en su momento. Se necesita cubrir otras necesidades y resolver inquietudes diferentes a las de generaciones anteriores.

Lo que al alumno le exige la sociedad laboral futura, la comunicación internacional, las redes sociales y su propio contexto, va mucho más allá de lo que se enseñaba hace 10, 20, 50 años o más. Por ende, el maestro de idiomas debe de estar a la misma altura de lo que todos esos ámbitos exigen a los alumnos. El maestro será el guía del alumno durante su educación escolar.

Desafortunadamente, a pesar de la globalización y la modernidad que cambia segundo a segundo, sigue habiendo maestros de idiomas que no gustan de innovar o ser creativos en sus clases; prefieren seguir trabajando de manera tradicional, como les ha funcionado durante muchos años.

En el caso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, los maestros hablan de métodos tradicionales de enseñanza cuando se refieren a la Metodología Audiolingüe, que es una aproximación desarrollada en las escuelas militares después de la Segunda Guerra Mundial. La finalidad de ella era estructurar los materiales y práctica de lenguaje (Musumeci, 1997).

5.2 Limitantes

A pesar de que se dieron algunos cambios administrativos en la estructura del colegio al terminar el ciclo escolar 2010-2011 e iniciar el 2011-2012, se logró recabar la información necesaria de las personas muestra, aunque actualmente varias de éstas ya no están en el puesto en el que originalmente se les habían seleccionado.

De entre estos cambios, los que afectan a la descripción original de la población muestra son los siguientes:

a) La Directora de Primaria que fungía en 2010-2011 se reasignó a otra área y, en su lugar, se ascendió a la Coordinadora de Estudios. La nueva Directora de Primaria es mujer, profesionista, de aproximadamente 35 años de edad y actualmente estudia su Maestría en Educación en la UPN. Por este proceso de cambio, no hubo la disponibilidad para que la directora saliente o la directora entrante pudieran sostener la entrevista planeada.

b) La Coordinadora de Inglés de la Sección Primaria renunció al colegio y, en su lugar, se solicitó el apoyo de la Coordinadora General de Idiomas, autora de esta investigación, para cubrir esa vacante durante el ciclo escolar 2011-2012.

c) Tres maestras de primaria renunciaron al colegio por cuestiones personales, por lo que, de las restantes, hubo quienes fueron reasignadas a grupos, grados y secciones diferentes a los que venían cubriendo, de acuerdo con las necesidades del colegio.

Aun habiéndose dado todos los cambios anteriores, más otros no pertinentes a esta investigación, se logró recabar la información suficiente que permitiera obtener los resultados que aquí se reportan. Esto se hizo sin mucha dificultad debido a que, como afirman Hernández *et al.* (2010), las personas que fueron seleccionadas forman un grupo homogéneo, ya que poseen características similares y su perfil profesional y laboral también tienen similitudes.

Como se mencionó en el inciso a), la entrevista con la Directora de Primaria no se pudo llevar a cabo debido al proceso de cambio de personas para ese puesto. De igual manera, con la Directora de Secundaria tampoco fue posible realizar la entrevista debido a su agenda saturada de actividades pues, teniendo la disposición de contestar a las preguntas por correo electrónico, esto nunca se hizo, a pesar de que la investigadora le

recordó varias veces la importancia de sus opiniones. No se podía recurrir a otras directoras, pues sólo hay cuatro secciones educativas en el colegio. Por tanto, la información recibida a nivel de dirección corresponde únicamente a las Directoras de Preescolar y de Preparatoria.

Después de haber superado los obstáculos anteriores, y a partir de los datos recolectados en esta investigación sobre la implementación de nuevas formas de enseñanza, las categorías para la clasificación de los mismos fueron generadas con base en el tipo de respuestas recibidas en las entrevistas y como producto de las observaciones.

Las preguntas hechas en las entrevistas daban lugar a respuestas amplias, por lo que era muy difícil que todas las personas participantes respondieran exactamente de la misma manera. Este tipo de preguntas, con sus respuestas, dio como resultado una gran variedad de razones e ideas, algunas de las cuales pueden ser base para propuestas.

En la guía de preguntas utilizada para las entrevistas existe sólo una pregunta con respuesta restringida a “sí” o “no”. Para fundamentarla se hacía una pregunta de seguimiento, también incluida en la guía de preguntas, que permitió a la persona entrevistada explayarse en la información.

Una de las limitantes de esta investigación es que todas las personas entrevistadas y observadas son del sexo femenino, por lo que no se cuenta con opiniones o puntos de vista de varones, lo que daría diversidad a la información.

Otra limitante es que de las cuatro directoras que inicialmente se consideraron para participar, únicamente dos de ellas lo hicieron, como ya se mencionó. Esto redujo a la mitad la diversidad de posibles respuestas, pero se logró obtener información muy

valiosa proveniente de las entrevistas sostenidas con las dos directoras que sí participaron: la de preescolar y la de preparatoria.

Una tercera limitante fue la falta de interés por parte de tres maestras por participar. Se tuvo que cambiar de candidatas en la sección primaria debido a que, de las cuatro a quienes inicialmente se tenía contempladas, tres de ellas prefirieron no hacerlo.

Al final, se logró reunir a las participantes necesarias dentro del grupo de maestras, pero en el grupo de directoras no había manera de substituir a quienes no participaron, pues únicamente son cuatro secciones educativas.

5.3 Conclusiones

Para poder conocer las razones del rechazo a incorporar nuevas formas de enseñanza en su práctica, se llevó a cabo un estudio en el Colegio Félix de Jesús Rougier, en Tampico, Tamaulipas, México. Esta institución educativa es privada, católica, con niveles escolares desde preescolar hasta preparatoria. Su incorporación es a la SEP en preescolar, primaria y secundaria, y a la UNAM en la preparatoria. Recientemente cumplió sus primeros 70 años de existencia y experiencia, el 4 de octubre de 2011.

Este colegio ofrece programa bilingüe en preescolar y primaria, considerado así por tener una carga de dos horas y media al día en cada uno de los dos idiomas: inglés y español. En secundaria y preparatoria se ofrece inglés intensivo, con seis horas a la semana en la primera, y de cuatro a seis horas en la segunda sección mencionada.

Respondiendo a la inquietud de los mismos alumnos, y para estar a la vanguardia en educación y programas, a partir de enero 2011 hasta la fecha, se ofrece el idioma

francés en preparatoria, siendo así que los alumnos de esta sección reciben educación trilingüe.

Hay 16 maestras de inglés en el colegio y una de francés; se cuenta también con tres maestras auxiliares que elaboran el material didáctico y ayudan con suplencias en casos necesarios. Existe una coordinadora de inglés en preescolar y, a partir del ciclo escolar 2011-2012, otra para cubrir las secciones de primaria, secundaria y preparatoria, así como francés. Anteriormente no cubría la sección de primaria, sólo las de secundaria y preparatoria, además del francés. Esta persona es la autora de esta investigación.

Haciendo referencia más focalizada en cuanto a la enseñanza de idiomas, Seliger y Shohamy (1989), afirman que los procedimientos y métodos asociados con la investigación cualitativa han ido incorporándose gradualmente a la investigación de segundas lenguas. Esto se debe a que gran parte de la investigación respecto a la adquisición de una segunda lengua se refiere al aprendizaje dentro de los salones de clase, en los cuales es difícil aplicar los controles necesarios para la investigación experimental debido a que no se puede aplicar una escala o un *check-list*, sino que es más fácil aplicar instrumentos que requieran respuestas descriptivas.

Con base en toda la información recibida mediante las entrevistas semi-estructuradas sostenidas y las observaciones de clase llevadas a cabo, se encontró que las principales razones por las cuales los maestros tradicionalistas de idiomas rechazan aplicar cambios e/o innovaciones en sus métodos de enseñanza, son las que se mencionan a continuación:

- a) Miedo al cambio
- b) Dificultad para aceptar la necesidad del cambio

- c) Creer que lo conocido es lo que funciona mejor
- d) Dificultad para hacer el cambio
- e) Miedo a la burla y/o rechazo de uno mismo y de los métodos
- f) En ocasiones, falta de apoyo por parte de coordinadoras y/o directoras
- g) Falta de disponibilidad de los maestros
- h) Falta de recursos materiales
- i) Falta de interés por actualizarse y superarse académicamente
- j) La edad como factor que no permite que salga la maestra de su zona de confort

Todo lo anterior se puede resumir en la información proporcionada en la tabla 8 que a continuación se presenta.

Tabla 8
Triangulación de métodos y técnicas usadas en el estudio de caso, así como los resultados obtenidos con ellos.

Categoría	Análisis de contenido	Fundamentación teórica	Resultados
Características, antecedentes profesionales y educativos del maestro de idiomas.	Entrevista semi-estructurada	La entrevista semi-estructurada permite responder a situaciones muy concretas (Luque, 2004). Por medio de la entrevista se puede evaluar las características de otro (Seliger y Shohamy, 1989).	Se obtuvieron las características solicitadas de los antecedentes de los maestros de idiomas, tanto en opinión de las propias maestras como de coordinadoras y directoras.
Estrategias efectivas de enseñanza de idiomas	Entrevista semi-estructurada Observación	La observación permite descubrir cómo se enseña el lenguaje en su contexto regular (Seliger y Shohamy, 1989). La observación establece una comunicación deliberada entre el observador y el hecho observado (Luque, 2004). La entrevista permite expresar las experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador (Hernández <i>et al.</i> , 2010).	Las maestras entrevistadas mencionaron las estrategias que les han funcionado bien en el pasado. Se obtuvo coincidencia con algunas de las estrategias mencionadas por las coordinadoras.

<p>Reforzamiento de la enseñanza de idiomas en los alumnos</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p> <p>Observación</p>	<p>La observación permite describir comportamientos de enseñanza y adquisición del lenguaje (Seliger y Shohamy, 1989). La observación tiene la cualidad de inmediatez (Luque, 2004). El contexto social es considerado en la entrevista y es fundamental para la interpretación de significados (Hernández <i>et al.</i>, 2010).</p>	<p>Durante las entrevistas, las coordinadoras mencionaron programas y técnicas utilizadas para reforzar el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos. Esto fue observable en los ambientes dentro de los salones de clases. Las directoras mencionaron actividades extra-curriculares en las cuales se involucran los alumnos para reforzar su conocimiento del idioma.</p>
<p>Cambios e innovaciones en metodologías de la enseñanza de idiomas</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p>	<p>Para la entrevista semi-estructurada se deben de tomar en cuenta aspectos prácticos, éticos y teóricos para obtener la información necesaria (Hernández <i>et al.</i>, 2010). La entrevista semi-estructurada es con base en preguntas específicas definidas de antemano, pero que permiten cierta elaboración en las respuestas y preguntas de seguimiento (Seliger y Shohamy, 1989).</p>	<p>El concepto de cambio y el de innovación es claro entre las maestras, coordinadoras y directoras.</p>
<p>Ventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p>	<p>La entrevista puede tomar diferentes giros, dependiendo de la información que se está proporcionando por parte del entrevistado (Seliger y Shohamy, 1989). La entrevista es íntima, flexible y abierta (Hernández <i>et al.</i>, 2010).</p>	<p>La totalidad de las personas entrevistadas manifestó la existencia de ventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en la enseñanza de idiomas.</p>
<p>Desventajas de la aplicación de cambios e innovaciones en las formas de enseñanza de idiomas</p>	<p>Entrevista semi-estructurada</p>	<p>La entrevista permite obtener información profunda, indagando de acuerdo con el camino que va tomando, y permitiendo la ampliación de respuestas, dentro de ciertos límites (Seliger y Shohamy, 1989). En la entrevista interesa el contenido y la narrativa de cada respuesta (Hernández <i>et al.</i>, 2010).</p>	<p>Algunas de las personas entrevistadas, además de aceptar las ventajas, admitieron la existencia de desventajas en la aplicación de cambios e innovaciones durante la enseñanza de idiomas.</p>

Razones para la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas	Entrevista semi-estructurada	La colaboración entre entrevistado y entrevistador es necesaria para extraer toda la información que se busca (Luque, 2004). La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica (Hernández <i>et al.</i> , 2010).	En cuanto a razones positivas, todas las personas entrevistadas mencionaron la actualización, ir con los tiempos, entre otras. En cuanto a las negativas, fue la falta de recursos una de los principales razones.
Dificultades en la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas	Entrevista semi-estructurada Observación	La entrevista permite que existan silencios e insistir para que el entrevistado descienda a más detalles (Luque, 2004). La observación permite estudiar el comportamiento dentro del contexto en el cual ocurre de manera natural (Seliger y Shohamy, 1989). La observación examina la realidad tal y como ocurre, sin interferencia o manipulación (Luque, 2004).	Ligado con lo anterior, la falta de recursos, sobre todo económicos, fue una de las principales dificultades identificadas. También, la aceptación de la necesidad del cambio, y el miedo.
Manifestación de apoyo para la aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas	Entrevista semi-estructurada	La entrevista está siempre abierta a que relatos imprevistos den pie a nuevas interpretaciones de la situación (Luque, 2004). Para que el entrevistado no se haga consciente de que se está obteniendo información valiosa, se puede conducir la entrevista más como una conversación (Seliger y Shohamy, 1989).	Hubo opiniones encontradas porque unas personas dijeron recibir total apoyo, y la mayoría dijo no recibir total apoyo. El ofrecimiento del apoyo se manifestó totalmente por parte de coordinadoras y directoras.

5.4 Recomendaciones

Derivado de estos datos, se recomienda a los maestros tener apertura a la oportunidad de conocer más respecto a su área de experiencia; dejar a un lado el miedo al cambio de lo conocido a lo desconocido. Es importante recordar que para que el maestro de idiomas pueda satisfacer las necesidades lingüísticas de sus alumnos, debe de estar siempre a la vanguardia en metodologías, estrategias, material didáctico convencional y no convencional, así como en tecnología.

Los cambios y las innovaciones en las formas de enseñanza pueden generar resultados positivos, que sean óptimos para ayudar al alumno a enfrentar su presente y su futuro en un mundo multilingüe. Para el maestro de idiomas también esos cambios e innovaciones le permiten mantenerse actualizado y crecer tanto personal como profesionalmente. Con ellos, deja de ser un maestro estático para ser uno cambiante, capaz de ofrecer a sus alumnos una manera significativa de aprender, día con día.

Por tanto, se le recomienda al maestro buscar constantemente las novedades que surjan en el ámbito de la enseñanza de idiomas, y de la enseñanza en general. También, se puede recomendar platicar con sus autoridades respectivas, ya sean coordinadores y/o directores, para crear la confianza que permita la aplicación de esos cambios e innovaciones en los métodos de enseñanza, y que se logren obtener resultados positivos.

A las coordinadoras y directoras se sugiere la apertura en la comunicación con los maestros para que éstos sientan el apoyo que se les brinda para la aplicación de nuevas formas de enseñanza. Debe de buscarse que dicha apertura sea algo constante para que continuamente se pueda ofrecer y recibir retroalimentación y, así, generar los cambios necesarios para continuar siendo agentes de cambio. Es recomendable para coordinadoras y directoras que soliciten ante la Dirección General los recursos necesarios para la implementación de nuevos métodos.

A las autoridades escolares de la institución educativa se les pide tener la apertura para aceptar la posibilidad de implementar los cambios e innovaciones dentro del contexto de los idiomas para mantenerse vigente entre la comunidad. Asimismo, se les recomienda flexibilidad para aceptar la solicitud de recursos de todo tipo que se requieran para la introducción y aplicación de nuevos métodos de enseñanza de idiomas. Ahora

bien, conceder los recursos dependerá de estas autoridades, con base en sus posibilidades y la importancia que atribuyan a la necesidad de renovar sus formas de enseñanza.

Por último, y con base en el alcance y resultados de esta investigación, se sugiere ampliar la población muestra al sexo masculino; es decir, aplicar la investigación en instituciones educativas que cuenten con maestros, además de maestras, que impartan la materia de Idiomas o Lengua Extranjera. De esta manera, se tendrá una mayor diversidad de respuestas para cada uno de los ítems aplicados.

Como esta investigación fue aplicada en una institución educativa privada, se sugiere hacer lo mismo en una escuela pública para conocer la opinión de los maestros y maestras que ahí laboran. Puede ampliarse la investigación buscando la manera en que los maestros de idiomas puedan superar sus temores u obstáculos para la implementación de cambios e innovaciones en su enseñanza, aunque con algunas de las recomendaciones presentadas aquí puede lograrse.

Encontrar, de manera fundamentada, las razones por las cuales los maestros de idiomas rechazan aplicar nuevas formas de enseñanza permite buscar soluciones concretas para contrarrestar esa carencia en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Los alumnos siempre van a exigir más de los maestros, derivado de las mismas necesidades que va presentando su contexto. Por tanto, el maestro de idiomas no puede ni debe quedarse estancado, pues es precisamente él quien se convierte en parte fundamental y agente de cambio de la educación multilingüe que necesitan los alumnos actuales y futuros.

Referencias

- Adamson, B. y Davison, C. (2008). *Innovation in English language teaching in Hong Kong primary schools: One step forward, two steps sideways?* En D. E. Murray (ed.). *Planning change, changing plans. Innovations in second language teaching.*(pp. 11-25). Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Al-Issa, A. y Al-Bulushi, A. (2010). Training English language student teachers to become reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education.* 35(4), 41-64. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ910392).
- Almaguer, T. (2010). *Innovación en la enseñanza para mejorar los procesos y resultados del aprendizaje.* En M. S. Ramírez Montoya (coord.). *Modelos de enseñanza y método de casos. Estrategias para ambientes innovadores de aprendizaje.* Distrito Federal, México: Trillas.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th. Ed.). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters LTD.
- Brisk, M. E. y Harrington, M. M. (2000). *Literacy and bilingualism; A handbook for all teachers.* Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H. D. (2002). *English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment.* En J. C. Reynolds y W. A. Renandya. *Methodology in language teaching; an anthology of current practice.* (pp. 9-18). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Cáceres, M. y otros. (s.f.). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. En *Revista*

iberoamericana de educación [Versión electrónica] (ISSN: 1681-5653).

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

Carless, D. R. (2001). *A case study of curriculum implementation in Hong Kong*. En D.

R. Hall y A. Hewings (eds.). *Innovation in English language teaching; A reader* (pp.263-274). Londres, Inglaterra: Routledge.

Dávila, E. S. (2000). El aprendizaje significativo; esa extraña expresión. [Versión electrónica] *Contexto educativo*. 9. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

Dryden, G. y Vos, J. (2004). *La revolución del aprendizaje; Para cambiar la forma de aprender en el mundo*. Distrito Federal, México: Tomo.

Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1). Recuperado de http://eprints.jcu.edu.au/8511/1/8511_Errington_2004.pdf

Feez, S. (2001). *Curriculum evolution in the Australian adult migrant English program*. En D. R. Hall y A. Hewings (eds.). *Innovation in English language teaching; A reader* (pp.208-228). Londres, Inglaterra: Routledge.

Ferreiro, R. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. Distrito Federal, México: Trillas.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3ª. Ed.). Nueva York, Estados Unidos: Teachers College. Recuperado de http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=QTE0S45CcFcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=fullan%2Binnovation&ots=gBjs_Nk8_l&sig=24qzdR8G9TiQHmAIdP3s_ej35mQ#v=onepage&q=fullan%2Binnovation&f=false

- García, T. (2004). *¿Qué es el diseño retrospectivo?* Antología de Aprendizajes Relevantes. Distrito Federal, México: UNAM.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goh, C.C.M. y May, T. (2008). *Implementing the English Language Syllabus 2001 in Singapore schools: Interpretations and re-interpretations*. En D. E. Murray (ed.). *Planning change, changing plans. Innovations in second language teaching*. (pp. 85-107). Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. En *Revista iberoamericana de educación*, 29. Recuperado de <http://www.oei.es/publicaciones/rie29.htm>
- Graves, K. (2001). *A framework or course development processes*. En D. R. Hall y A. Hewings. *Innovation in English language teaching; a reader*. (pp. 178-196). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Grisaleña, J., Alonso, E. y Campo, A. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados [Versión electrónica]. *Revista iberoamericana de educación*, (49)1.
- Hall, D. R. y Hewings, A. (eds.) (2001). *Innovation in English language teaching; a reader*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Henson, K. T. y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. (M. E. Ortiz, trad). Distrito Federal, México: Thomson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed). México: McGraw-Hill.

- Leeflang, K. (2007). *Visualisations: do they really facilitate foreign language learning?*
Recuperado de <http://www.let.rug.nl/alfa/scripties/KarlijnLeeflang.pdf>
- Li, D. (2001). *Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea*. En D. R. Hall y A. Hewings. *Innovation in English language teaching; a reader*. (pp. 149-166). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Luque, G. (2004). *Material de la materia de Metodología de la investigación cualitativa*. Tampico, México: Universidad Multicultural Internacional, A. C.
- Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Markee, N. (2001). *The diffusion of innovation in language teaching*. En D. R. Hall y A. Hewings. *Innovation in English language teaching; a reader*. (pp. 118-126). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Mayan, M.J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. International Institute for Qualitative Methodology.
- Murray, D.E. (2008). *Planning change, changing plans; Innovations in second language teaching*. Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Musumeci, D. (1997). *Breaking tradition: An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*. Estados Unidos de Norteamérica: McGraw-Hill.
- Pettis, J. (2002). *Developing our professional competence: Some reflections*. En J. C. Reynolds y W. A. Renandya. *Methodology in language teaching; an anthology of*

- current practice*. (pp. 393-396). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Ramírez, M. S. (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos. Estrategias para ambientes innovadores de aprendizaje*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía [Versión electrónica]. *Revista iberoamericana de educación*, (44).
- Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa [Versión electrónica]. *Revista iberoamericana de educación*, 46(2).
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching; An anthology of current practice*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Roger, P. (2010). Reluctant and aspiring global citizens: Ideal second language selves among Korean graduate students. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 14(3), 1-20. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ912068).
- Sánchez, M. A. de. (1993a). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Metacomponentes y componentes de ejecución*. Monterrey, N. L., México: ITESM
- Sánchez, M. A. de. (1993b). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición del conocimiento*. México: Trillas.

- Schmelkes, S. (2004). *Las formas de enseñanza y las prácticas educativas*. En T. García Camacho. *Antología de Aprendizajes Relevantes*. Distrito Federal, México: UNAM.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- SEP. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/destacado/Acuerdo_592.pdf
- Sergeant, S. (2001). *CALL innovation in the ELT curriculum*. En D. R. Hall y A. Hewings. *Innovation in English language teaching; a reader*. (pp. 240-249). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ur, P. (2010). *The English teacher as professional*. En J. C. Richards y W. A. Renandya. *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. (pp. 388-392). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Urdang, L. (Ed.) (1979). *The Random House college dictionary. Revised edition*. Estados Unidos de América: Random House, Inc.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja [Versión electrónica]. *Educere*, (33), 225-232.

APÉNDICE A

Definición de Términos

Los siguientes términos son utilizados frecuentemente a lo largo de este trabajo de investigación, definiéndose a continuación para evitar confusión en su significado.

Alfabeta: persona que domina las cuatro habilidades de un idioma.

Análisis de datos: proceso por medio del cual los datos recolectados se organizan, resumen y sintetizan para llegar a los resultados y conclusiones de la investigación.

Bilingüe: persona que domina dos idiomas y maneja más de una cultura.

Bilingüe circunstancial: persona que decide estudiar una lengua extranjera, como por ejemplo acudir a un centro de idiomas, y no pierde su idioma nativo.

Bilingüe equilibrado: persona que es casi igualmente fluida en dos idiomas en contextos diversos.

Bilingüe por elección: aquella persona que tiene que aprender un segundo idioma para poder funcionar efectivamente debido a que su idioma nativo no cumple con lo que se les pide en el ámbito laboral o educativo, o en la sociedad en que vive.

Cambio: acción que da como resultado una alteración del estado de las cosas o situaciones.

Categoría: clasificación o grupo que reúne a conceptos que comparten características similares.

Codificación: familiarización con la información y organización de la misma, por parte del investigador.

Confiabilidad: característica que debe de cumplir un instrumento de recolección de datos mediante la cual ésta es consistente y precisa.

Conversación secundaria: aquella que se utiliza en instituciones como tiendas, lugares de trabajo, oficinas gubernamentales, iglesias, escuelas y negocios.

Entrevista semi-estructurada: guía de preguntas definidas y específicas determinadas de antemano, pero que al mismo tiempo permiten ampliar las preguntas y respuestas.

Estudiante foráneo: aquel alumno que se encuentra inscrito en, y asiste a, una institución educativa en una ciudad o país diferente a su lugar de nacimiento o de residencia habitual.

Fenómeno social: situación que se presenta afectando positiva o negativamente a un grupo o sociedad.

Idioma nativo: idioma oficial del lugar de nacimiento.

Innovación: es el resultado de un esfuerzo deliberado y consciente.

Instrumento: herramienta que se utiliza para recolectar datos.

Lengua extranjera: lengua aprendida diferente al idioma nativo y cuyo uso no es frecuente o necesario (Leeflang, 2007, p. 16)

Método cualitativo: proceso de investigación que explora los fenómenos en profundidad, se conduce en ambientes naturales, es inductivo y recurrente, permite profundidad de significados, así como amplitud y riqueza interpretativa.

Método cuantitativo: proceso de investigación que mide fenómenos, utiliza estadísticas, prueba hipótesis, es deductivo y secuencial, permite la generalización de resultados y la predicción.

Modelo sistemático: procedimiento de análisis de datos de forma cíclica, pues se recolectan, se analizan, se recolectan más datos para llenar espacios, se analizan, se recolectan más, y así sucesivamente hasta el punto en que haya saturación.

Multilingüe. persona que domina más de dos idiomas. Sinónimo de plurilingüe.

Observación: analizar con profundidad el fenómeno social, reflexionar permanentemente, estar atento a los más mínimos detalles de todos los sucesos ocurridos durante la observación cualitativa. Es un fenómeno que no se limita a ver solamente, ya que implica todos los sentidos puestos en lo que se desea averiguar.

Participación pasiva: función del observador, en la cual es parte integral de la situación observada pero no interactúa con los personajes dentro del contexto.

Participante: persona que toma parte en una investigación, en función de muestra.

Persona/sujeto muestra: persona que será objeto de estudio durante la investigación, en representación de una mayoría.

Plurilingüe. sinónimo de multilingüe. Persona que domina más de dos idiomas.

Recolección de datos: obtención de información pertinente a la investigación mediante diversos instrumentos diseñados para tal fin.

Validez: grado al cual el procedimiento de recolección de datos mide lo que debe medir.

APÉNDICE B

Carta de Consentimiento de la Institución Educativa



COLEGIO FELIX DE JESUS ROUGIER
ASOCIACION CULTURAL FELIX DE JESUS ROUGIER, A. C.

Tampico, Tam., Julio 4 de 2011

A quien corresponda:

Por medio de la presente se otorga permiso para que la Maestra Teresa Lynn Armstrong Villaseñor lleve a cabo encuestas a Maestras de Idiomas, Coordinadoras y Directoras, así como también que haga observaciones de clase en esta Institución.

Lo anterior es con la finalidad de hacer la recolección de datos para la elaboración de su tesis que le permitirá recibir el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo que actualmente cursa en la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Agradeciendo de antemano las atenciones que le brinden a la Maestra Teresa Lynn Armstrong Villaseñor, quedo de ustedes

Atentamente,



Lic. Ma. De Lourdes Pank Valenzuela, M. Ed.
Directora General

APÉNDICE C

Guía de Observación

Guía para registrar observaciones

La siguiente guía de preguntas orientará a la investigadora durante el proceso de observación dentro del salón de clases. Por medio de ella se podrá registrar de manera descriptiva todo lo que se está llevando a cabo en sesiones de enseñanza y aprendizaje de idiomas, teniendo siempre en mente la pregunta de investigación.

1. ¿Cuándo está teniendo lugar la sesión de enseñanza de idiomas?
2. ¿Dónde está sucediendo la clase?
3. ¿Quiénes están presentes en la sesión de clases?
4. ¿Cómo se organizan las personas dentro del salón de clases?
5. ¿Qué hacen las personas dentro del salón de clases?
6. ¿Cómo genera la maestra interacción entre los estudiantes?
7. ¿Cómo se relacionan las personas dentro del salón de clases?
8. ¿De qué maneras se utilizan refuerzos durante la sesión dada?
9. ¿Qué creen las personas durante la sesión de clase?
10. ¿De qué maneras la maestra utiliza o rechaza las ideas de los alumnos?
11. ¿Cómo se organizan las actividades de la sesión?
12. ¿Cómo se manifiesta una secuencia o patrón de eventos?
13. ¿De qué maneras se hace énfasis en los conocimientos?
14. ¿Qué tanta utilización se hace del idioma nativo durante la sesión de enseñanza de idiomas?
15. ¿De qué maneras se manifiesta el entusiasmo de la maestra durante la clase?

APÉNDICE D

Entrevista Semi-estructurada para Maestras de Idiomas

Guía de Entrevista Semi-estructurada para Maestras de Idiomas

Estimada Profesora_____:

Mi nombre es Teresa Lynn Armstrong Villaseñor, y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Le solicito su valioso apoyo para concederme una entrevista, ya sea en persona o a través del correo electrónico, para contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación que llevo a cabo como parte del proceso para obtener el grado de Maestría.

Agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

El tema de mi estudio es la aplicación de nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas. Las respuestas que proporcione a las preguntas serán tratadas con absoluta confidencialidad, y se emplearán únicamente para la recolección y análisis de datos de este estudio.

Guía de preguntas.

1. ¿Qué características debe de tener un maestro de idiomas?
2. ¿Cuáles son sus antecedentes profesionales y educativos?
3. ¿Con cuáles estrategias de enseñanza de idiomas se ha sentido más identificada, y por qué?
4. ¿Qué utiliza para reforzar la enseñanza de idiomas en sus alumnos?
5. ¿Qué son los cambios e innovaciones en metodologías de la enseñanza de idiomas?
6. ¿Qué ventajas tiene aplicar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza?
7. ¿Qué desventajas tiene aplicar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza?
8. ¿Por qué aplicaría usted nuevas formas de enseñanza de idiomas?
9. ¿Por qué no aplicaría usted nuevas formas de enseñanza de idiomas?
10. ¿A qué dificultades se enfrenta al aplicar nuevas formas de enseñanza de idiomas?
11. ¿Recibe usted apoyo de su Coordinación y Dirección de Sección para la aplicación de nuevas formas de enseñanza? ¿De qué manera se manifiesta el apoyo?

APÉNDICE E

Entrevista Semi-estructurada para Coordinadoras de Idiomas

Guía de Entrevista Semi-estructurada para Coordinadoras de Idiomas

Estimada Coordinadora _____:

Mi nombre es Teresa Lynn Armstrong Villaseñor, y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Le solicito su valioso apoyo para concederme una entrevista, ya sea en persona o a través del correo electrónico, para contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación que llevo a cabo como parte del proceso para obtener el grado de Maestría.

Agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

El tema de mi estudio es conocer las razones por las cuales las maestras rechazan la aplicación de nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas. Las respuestas que proporcione a las preguntas serán tratadas con absoluta confidencialidad, y se emplearán únicamente para la recolección y análisis de datos de este estudio.

Guía de preguntas.

1. ¿Qué características debe de tener un maestro de idiomas?
2. ¿Cuáles son los antecedentes profesionales y educativos deseables en una maestra de idiomas?
3. ¿Cuáles estrategias de enseñanza de idiomas han funcionado mejor en este Colegio, y por qué?
4. ¿Qué se utiliza para reforzar la enseñanza de idiomas en los alumnos?
5. ¿Qué son los cambios e innovaciones en metodologías de la enseñanza de idiomas?
6. ¿Qué ventajas tiene aplicar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza?
7. ¿Qué desventajas tiene aplicar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza?
8. ¿Por qué se busca aplicar nuevas formas de enseñanza de idiomas?
9. ¿Por qué hay maestras que no aplican nuevas formas de enseñanza de idiomas?
10. ¿De qué maneras se motiva a las maestras para aplicar las nuevas formas de enseñanza de idiomas?
11. ¿Qué haría usted para que las maestras aceptaran aplicar nuevas formas de enseñanza de idiomas?
12. ¿Recibe usted apoyo de la Dirección de su Sección para la aplicación de nuevas formas de enseñanza? ¿De qué manera se manifiesta el apoyo?

APÉNDICE F

Entrevista Semi-estructurada para Directoras de Sección

Guía de Entrevista Semi-estructurada para Directoras de Sección Escolar

Estimada Directora _____:

Mi nombre es Teresa Lynn Armstrong Villaseñor, y soy estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Le solicito su valioso apoyo para concederme una entrevista, ya sea en persona o a través del correo electrónico, para contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación que llevo a cabo como parte del proceso para obtener el grado de Maestría.

Agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

El tema de mi estudio es conocer las razones por las cuales las maestras rechazan la aplicación de nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas. Las respuestas que proporcione a las preguntas serán tratadas con absoluta confidencialidad, y se emplearán únicamente para la recolección y análisis de datos de este estudio.

Guía de preguntas.

1. ¿Qué características debe de tener un maestro de idiomas?
2. ¿Cuáles son los antecedentes profesionales y educativos deseables en una maestra de idiomas?
3. ¿Cuáles estrategias de enseñanza de idiomas han funcionado mejor en este Colegio, y por qué?
4. ¿Qué se utiliza para reforzar la enseñanza de idiomas en los alumnos?
5. ¿Qué son los cambios e innovaciones en metodologías de la enseñanza de idiomas?
6. ¿Qué ventajas tiene aplicar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza?
7. ¿Qué desventajas tiene aplicar cambios e innovaciones en las formas de enseñanza?
8. ¿Por qué se busca aplicar nuevas formas de enseñanza de idiomas?
9. ¿Por qué hay maestras que no aplican nuevas formas de enseñanza de idiomas?
10. ¿De qué maneras se motiva a las maestras para aplicar las nuevas formas de enseñanza de idiomas?
11. ¿Qué haría usted para que las maestras aceptaran aplicar nuevas formas de enseñanza de idiomas?
12. ¿Brinda usted apoyo a las Coordinadoras de Idiomas y maestras para la aplicación de nuevas formas de enseñanza? ¿De qué manera manifiesta el apoyo?

APÉNDICE G

Forma de Consentimiento de los Participantes en el Proyecto de Investigación

Título del proyecto: Razones para rechazar aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Objetivo: Conocer las razones por las cuales no se aplican nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas.

Procedimiento a seguir: Se recopilará información mediante la aplicación de los instrumentos de encuesta y observación a maestras de idiomas, Coordinadoras y Directoras de Sección escolar. La Observación será aplicada únicamente a maestras.

Confidencialidad: Todos los datos e información recopilados a lo largo de este proyecto son de carácter confidencial. Se utilizarán con absoluta discreción y confidencialidad para fines únicamente de esta investigación. Los nombres no se harán públicos de ninguna manera, y por ningún medio.

Riesgos: No existe riesgo grave, ni de represalia de algún tipo.

Beneficios: No hay beneficios económicos, materiales, ni de otro tipo visible o palpable. El beneficio que el participante obtiene es moral, al saberse participante en una investigación que puede generar alternativas de solución para la situación que se está estudiando. El beneficio es otorgado por el participante a los investigadores al consentir utilizar la información que proporcione.

Investigadora: Teresa Lynn Armstrong Villaseñor.

Si se desea obtener copia de los resultados de esta investigación, favor de contactar a la investigadora en su correo electrónico que se proporciona a continuación:

Teresa Lynn Armstrong Villaseñor A01303695@itesm.mx

Declaro que estoy participando voluntariamente en este proyecto de investigación dirigido por la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y que de ninguna manera se me ha forzado a tomar parte en ello.

Entiendo que mi nombre será tratado con la debida y absoluta confidencialidad y que de ninguna manera se divulgará públicamente. Los datos que proporcione serán agrupados con otros para generar el reporte y la presentación de los resultados de esta investigación.

Entiendo que no incurro en riesgos asociados con esta investigación.

Entiendo que puedo hacer preguntas y pedir que se me aclaren dudas, y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la utilización de mi información y datos, así como de participar, si es que cambio de opinión.

Nombre y firma

Fecha

APÉNDICE H

Forma de Consentimiento de Participación de una Maestra de Inglés de Primaria

FORMA DE CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Razones para rechazar aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Objetivo: Conocer las razones por las cuales no se aplican nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas.

Procedimiento a seguir: Se recopilará información mediante la aplicación de los instrumentos de encuesta y observación a maestras de idiomas, Coordinadoras y Directoras de Sección escolar. La Observación será aplicada únicamente a maestras.

Confidencialidad: Todos los datos e información recopilados a lo largo de este proyecto son de carácter confidencial. Se utilizarán con absoluta discreción y confidencialidad para fines únicamente de esta investigación. Los nombres no se harán públicos de ninguna manera, y por ningún medio.

Riesgos: No existe riesgo grave, ni de represalia de algún tipo.

Beneficios: No hay beneficios económicos, materiales, ni de otro tipo visible o palpable. El beneficio que el participante obtiene es moral, al saberse participante en una investigación que puede generar alternativas de solución para la situación que se está estudiando. El beneficio es otorgado por el participante a los investigadores al consentir utilizar la información que proporcione.

Investigadora: Teresa Lynn Armstrong Villaseñor.

Si se desea obtener copia de los resultados de esta investigación, favor de contactar a la investigadora en su correo electrónico que se proporciona a continuación:

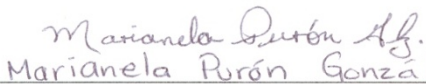
Teresa Lynn Armstrong Villaseñor A01303695@itesm.mx

Declaro que estoy participando voluntariamente en este proyecto de investigación dirigido por la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y que de ninguna manera se me ha forzado a tomar parte en ello.

Entiendo que mi nombre será tratado con la debida y absoluta confidencialidad y que de ninguna manera se divulgará públicamente. Los datos que proporcione serán agrupados con otros para generar el reporte y la presentación de los resultados de esta investigación.

Entiendo que no incurro en riesgos asociados con esta investigación.

Entiendo que puedo hacer preguntas y pedir que se me aclaren dudas, y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la utilización de mi información y datos, así como de participar, si es que cambio de opinión.


Marianela Purón González
Nombre y firma

05/07/2011
Fecha

APÉNDICE I

Forma de Consentimiento de Participación de la Maestra de Francés

FORMA DE CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Razones para rechazar aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Objetivo: Conocer las razones por las cuales no se aplican nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas.

Procedimiento a seguir: Se recopilará información mediante la aplicación de los instrumentos de encuesta y observación a maestras de idiomas, Coordinadoras y Directoras de Sección escolar. La Observación será aplicada únicamente a maestras.

Confidencialidad: Todos los datos e información recopilados a lo largo de este proyecto son de carácter confidencial. Se utilizarán con absoluta discreción y confidencialidad para fines únicamente de esta investigación. Los nombres no se harán públicos de ninguna manera, y por ningún medio.

Riesgos: No existe riesgo grave, ni de represalia de algún tipo.

Beneficios: No hay beneficios económicos, materiales, ni de otro tipo visible o palpable. El beneficio que el participante obtiene es moral, al saberse participante en una investigación que puede generar alternativas de solución para la situación que se está estudiando. El beneficio es otorgado por el participante a los investigadores al consentir utilizar la información que proporcione.

Investigadora: Teresa Lynn Armstrong Villaseñor.

Si se desea obtener copia de los resultados de esta investigación, favor de contactar a la investigadora en su correo electrónico que se proporciona a continuación:


Teresa Lynn Armstrong Villaseñor A01303695@itesm.mx

Declaro que estoy participando voluntariamente en este proyecto de investigación dirigido por la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y que de ninguna manera se me ha forzado a tomar parte en ello.

Entiendo que mi nombre será tratado con la debida y absoluta confidencialidad y que de ninguna manera se divulgará públicamente. Los datos que proporcione serán agrupados con otros para generar el reporte y la presentación de los resultados de esta investigación.

Entiendo que no incurro en riesgos asociados con esta investigación.

Entiendo que puedo hacer preguntas y pedir que se me aclaren dudas, y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la utilización de mi información y datos, así como de participar, si es que cambio de opinión.


Jessica Hernández García
Nombre y firma

3 agosto 2011
Fecha

APÉNDICE J

Forma de Consentimiento de Participación de la Coordinadora de Inglés de Preescolar

FORMA DE CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Razones para rechazar aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Objetivo: Conocer las razones por las cuales no se aplican nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas.

Procedimiento a seguir: Se recopilará información mediante la aplicación de los instrumentos de encuesta y observación a maestras de idiomas, Coordinadoras y Directoras de Sección escolar. La Observación será aplicada únicamente a maestras.

Confidencialidad: Todos los datos e información recopilados a lo largo de este proyecto son de carácter confidencial. Se utilizarán con absoluta discreción y confidencialidad para fines únicamente de esta investigación. Los nombres no se harán públicos de ninguna manera, y por ningún medio.

Riesgos: No existe riesgo grave, ni de represalia de algún tipo.

Beneficios: No hay beneficios económicos, materiales, ni de otro tipo visible o palpable. El beneficio que el participante obtiene es moral, al saberse participante en una investigación que puede generar alternativas de solución para la situación que se está estudiando. El beneficio es otorgado por el participante a los investigadores al consentir utilizar la información que proporcione.

Investigadora: Teresa Lynn Armstrong Villaseñor.

Si se desea obtener copia de los resultados de esta investigación, favor de contactar a la investigadora en su correo electrónico que se proporciona a continuación:


Teresa Lynn Armstrong Villaseñor A01303695@itesm.mx

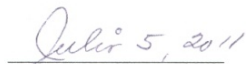
Declaro que estoy participando voluntariamente en este proyecto de investigación dirigido por la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y que de ninguna manera se me ha forzado a tomar parte en ello.

Entiendo que mi nombre será tratado con la debida y absoluta confidencialidad y que de ninguna manera se divulgará públicamente. Los datos que proporcione serán agrupados con otros para generar el reporte y la presentación de los resultados de esta investigación.

Entiendo que no incurro en riesgos asociados con esta investigación.

Entiendo que puedo hacer preguntas y pedir que se me aclaren dudas, y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la utilización de mi información y datos, así como de participar, si es que cambio de opinión.


DOLORES RANGEL DOMÍNGUEZ
Nombre y firma


Julio 5, 2011
Fecha

APÉNDICE K

Forma de Consentimiento de Participación de la Directora de Preparatoria

FORMA DE CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Razones para rechazar aplicación de nuevas formas de enseñanza de idiomas.

Objetivo: Conocer las razones por las cuales no se aplican nuevas formas de enseñanza en el área de idiomas.

Procedimiento a seguir: Se recopilará información mediante la aplicación de los instrumentos de encuesta y observación a maestras de idiomas, Coordinadoras y Directoras de Sección escolar. La Observación será aplicada únicamente a maestras.

Confidencialidad: Todos los datos e información recopilados a lo largo de este proyecto son de carácter confidencial. Se utilizarán con absoluta discreción y confidencialidad para fines únicamente de esta investigación. Los nombres no se harán públicos de ninguna manera, y por ningún medio.

Riesgos: No existe riesgo grave, ni de represalia de algún tipo.

Beneficios: No hay beneficios económicos, materiales, ni de otro tipo visible o palpable. El beneficio que el participante obtiene es moral, al saberse participante en una investigación que puede generar alternativas de solución para la situación que se está estudiando. El beneficio es otorgado por el participante a los investigadores al consentir utilizar la información que proporcione.

Investigadora: Teresa Lynn Armstrong Villaseñor.

Si se desea obtener copia de los resultados de esta investigación, favor de contactar a la investigadora en su correo electrónico que se proporciona a continuación:

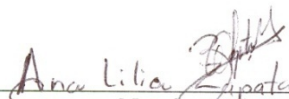
Teresa Lynn Armstrong Villaseñor A01303695@itesm.mx

Declaro que estoy participando voluntariamente en este proyecto de investigación dirigido por la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y que de ninguna manera se me ha forzado a tomar parte en ello.

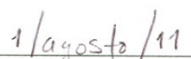
Entiendo que mi nombre será tratado con la debida y absoluta confidencialidad y que de ninguna manera se divulgará públicamente. Los datos que proporcione serán agrupados con otros para generar el reporte y la presentación de los resultados de esta investigación.

Entiendo que no incurro en riesgos asociados con esta investigación.

Entiendo que puedo hacer preguntas y pedir que se me aclaren dudas, y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la utilización de mi información y datos, así como de participar, si es que cambio de opinión.



Nombre y firma



Fecha

APÉNDICE L

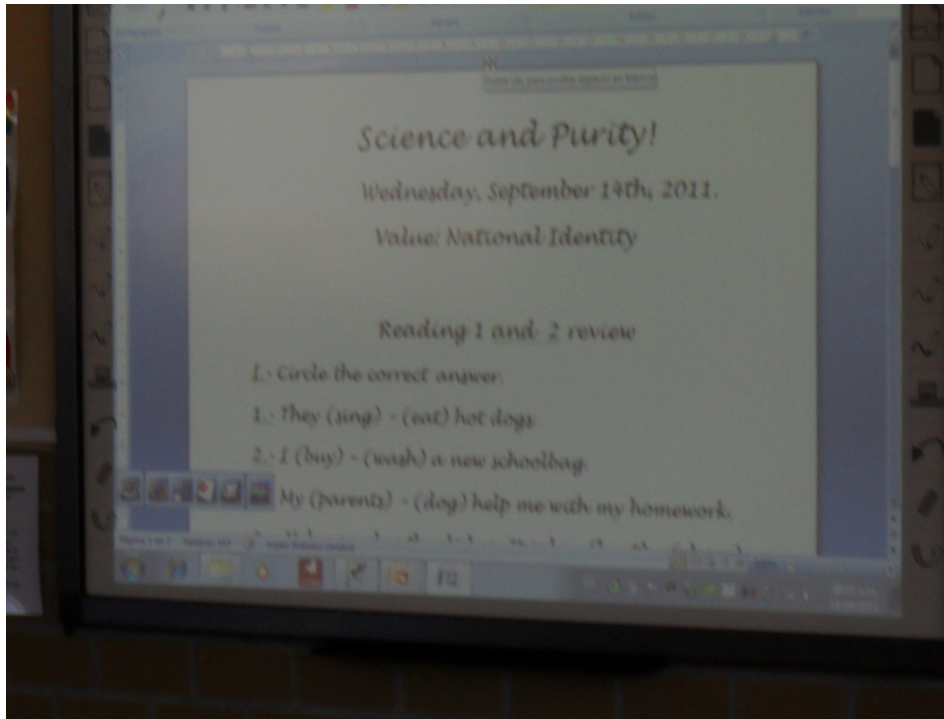
Fotografías tomadas durante las Observaciones de Clase



Clase de kinder 1, en donde la maestra monitorea el trabajo de los alumnos y les ayuda



Clase de pre-primaria, en la cual los niños representaban servidores públicos, con instrumentos (escoba, pala, etc.) y por medio de una canción



Pizarrón inteligente del grupo de 2º "B" de primaria, que en palabras de una de las maestras de esa sección, es "un gran aliado de la enseñanza"



Grupo del nivel intermedio de inglés en primer año de secundaria, en donde la maestra utiliza visuales para ejercitar verbos seguidos de infinitivo



Grupo de nivel pre-intermedio de inglés en primer año de secundaria, en donde los alumnos trabajan en equipo, libremente sentados en el piso, creando posters sobre el tema de las fobias.



Grupo de nivel 2 de inglés en tercer semestre de preparatoria, en la cual los alumnos realizan ejercicios asignados por la maestra mientras ella los observa.

APÉNDICE M

Resultados de la Prueba Piloto llevada a cabo con maestras de inglés

La entrevista semi-estructurada llevada a cabo durante la prueba piloto arrojó algunos resultados esperados y otros que llevaron a hacer alguna modificación pertinente, tanto en ítems como en las condiciones generales. Esto como resultado de lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que se debe de hacer durante la prueba piloto para medir la “pertinencia y eficacia” (p. 210) del instrumento.

Se citó a una maestra de inglés de preescolar y a dos de primaria para trabajar con ellas en la entrevista. El ítem 11 de la guía de entrevista, que a la letra dice: “¿Recibe usted apoyo de su coordinación y dirección de sección para la aplicación de nuevas formas de enseñanza? ¿De qué manera se manifiesta el apoyo?”, en el primer instrumento generado como entrevista semi-estructurada, sólo contenía la primera pregunta. Su validez no fue buena, pues no arrojaba datos sobre la forma de recibir el apoyo. Sólo daba como resultado una respuesta limitada de “sí” o “no”, sin la posibilidad de ampliar o profundizar la respuesta en caso afirmativo.

Esto se contrarrestó agregando la pregunta de seguimiento que quedó dentro del mismo ítem 11, “¿De qué manera se manifiesta el apoyo?”, para los casos de respuesta afirmativa. Por tanto, en el instrumento de entrevista semi-estructurada utilizado durante la investigación real, dicho ítem llevaba ya la pregunta de complemento. En la entrevista semi-estructurada para coordinadoras y directoras existía el mismo caso en el ítem 12, por lo que se les aplicó la misma solución agregando una pregunta de continuidad dentro del mismo ítem.

La confiabilidad del instrumento de entrevista semi-estructurada resultó buena pues todos los ítems eran respondidos de tal manera que proporcionaron la información buscada. Para este caso, el ítem 11 en la entrevista para maestras y el ítem 12 en la entrevista para coordinadoras y directoras sí proporcionaban la información requerida, pero hacía falta ampliar la información, tal y como se observó mediante la validez del instrumento.

En cuanto a las condiciones para llevar a cabo las entrevistas, se observó que surgían muchos distractores en la oficina de la investigadora, por lo que se tuvo que buscar un lugar más adecuado que dicha área para las entrevistas. Por tanto, se decidió que las entrevistas con base en el instrumento definitivo se conducirían en la biblioteca del colegio; esto con las maestras y las coordinadoras. En el caso de las directoras de sección, las entrevistas fueron en la oficina de cada una de ellas, con resultados favorables.

Respecto al instrumento para la observación, su aplicación arrojó los resultados esperados desde esta prueba piloto.