



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO.

FACTORES QUE DETERMINAN LAS COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS DEL INGLÉS EN SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

CLAUDIA REYNOSO GÓMEZ
LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. ALBERTO ARAUJO GARCÍA
COTUTORES DRA. SONIA VENCES RIOS.
MTRA. VERÓNICA VILCHIS ESQUIVEL

TOLUCA, MÉXICO, ENERO DE 2013.

AGRADECIMIENTOS

He tenido la oportunidad de concluir otro reto en mi vida. Este reto me permitió forjarme con esfuerzo. Hoy, el camino llega a su término. He consolidado otro peldaño de varios que se vislumbran; nada de esto se hubiera logrado sin la ayuda, el apoyo y la fortaleza recibidos de mis seres queridos cada vez que caía.

A Petra Gómez Rodríguez, mi madre, el pilar a lo largo de mi vida, debo la existencia y le agradezco enseñarme a afrontar las situaciones de frente, a tener calma ante la adversidad, a confiar en mí y a pensar en el futuro.

A mi padre, Héctor Reynoso Mondragón†, en cualquier lugar dónde se encuentre, agradezco por iluminar con su recuerdo la senda de este camino, esperando que mi esfuerzo recompense en alguna medida sus anhelos.

Las batallas de cada día las libré gracias a la mano incondicional de un compañero. A mi esposo, Juan Alfonso que ha sido en mi vida un amigo, un hermano, un padre, un cómplice, a él debo agradecer el rescatarme de tristezas y desesperanzas, su enorme paciencia y el amor que me mostró en todo momento. Agradezco de igual manera el apoyo académico que me brindó, permitiendo con sus consejos, vislumbrar el sentido de lo que es una investigación, por darle orientación a mis ideas para ir construyendo bases firmes en este trabajo.

A mi hijo Alfonso (Pon) le agradezco por enseñarme que las cosas son fáciles si pensamos que las podemos realizar, por su increíble paciencia, por permanecer a mi lado en las noches y refrescar mi mente con sus tiernas manos, por la luz de sus ojos que cada día me ilumina, por sus preguntas, por sus sonrisas, por sus reflexiones, por la simple existencia en mi vida.

A mis hermanos Héctor†, Arturo, Jaime, Armando, Yolanda, Antonio y Alfredo Reynoso Gómez por creer en mí trabajo y por mostrarme que las dificultades se afrontan unidos. Por

su mano sincera en los momentos difíciles y por su protección de hermanos que siempre me han mostrado.

Mi enorme agradecimiento al Dr. Alberto Araujo García, quien ha sido un ejemplo a lo largo de mi trayectoria académica. Mi agradecimiento porque cada discusión, me permitía estructurar el pensamiento y acomodar las ideas para lograr un trabajo certero, por el esfuerzo que hizo para que me consolidara no solo como estudiante, sino como mejor ser humano. Mi agradecimiento por compartir sus experiencias como investigador en educación para abrir nuevos horizontes intelectuales, especialmente por compartir sus avances en la graficación de las lecturas. Mi reconocimiento por la dirección de este trabajo y por mostrarme el camino a seguir, por rescatarme del rezago intelectual y guiar mis pasos hacia el sendero de la investigación. Gracias por creer en mí, por materializar y estructurar mis ideas y pensamientos pero sobre todo por brindarme una mano sincera en la cual confiar.

A la Dra. Sonia Vences Ríos agradezco su incondicional ayuda, por acompañarme a lo largo y ancho de la maestría, por los atinados comentarios y las sugerencias que dieron fortaleza a este trabajo. Siempre encontré en su persona el respaldo académico y la fortaleza que solo una mujer profesional y una amiga puede dar.

A la Maestra Verónica Vilchis Esquivel agradezco sus observaciones y el tiempo dedicado para mejorar el trabajo. Las revisiones y sus comentarios fueron más que una ayuda para la investigación. Gracias por el interés puesto en este trabajo para que fuera una realidad. De manera sincera mi reconocimiento por dar valor y sentido a la investigación.

A los maestros y doctores del ISCEEM: David Sandoval Cedillo, José Blas Mejía Mata, Gregorio Zamora Calzada, Jesús Francisco Condés Infante y Enrique Mejía Reyes, por permitirme el encuentro con los autores, las teorías y por mostrarme que las metas se pueden lograr si hay fuerza en el espíritu y humildad en nuestros actos.

A los maestros de inglés de la secundaria No. 2 porque sin su apoyo no se hubiera realizado este trabajo. En especial al maestro Fernando que con sus comentarios me permitió observar el trabajo que realiza en la escuela. A la maestra Gina por su paciencia y a la maestra Verónica por su colaboración incondicional.

A mis compañeros del ISCEEM, Luis Fernando Ramírez Narvárez y Bibiana Hernández Martínez por compartir sus experiencias intelectuales en la maestría y por los comentarios que hicieron al trabajo para mejorarlo.

A mis compañeros del grupo tres de maestría y en especial a Jorge Sánchez Ruíz por el apoyo que me mostraron, por el entusiasmo que compartieron conmigo dentro de esta experiencia académica. A Martha González López por mostrarme que las cosas se hacen con calma, paciencia y dedicación.

A mis amigos, Martín, Adrien y Ole por brindarme su confianza, por sembrar en nuestra amistad la semilla de la tolerancia y la esperanza, por cada día que me dieron ánimos para continuar y por estar a mi lado cuando los necesite.

Finalmente a mis enemigos porque gracias a ellos he aprendido a valorar mis aptitudes, mis virtudes y mis defectos. Por permitirme con sus comentarios crecer y aprender a ser mejor conmigo. Por orillarme a afrontar retos con esfuerzo en cada momento de la vida.

Hoy, he consolidado otro peldaño de varios que se vislumbran y sé que el camino todavía no llega a su término; aún estoy dispuesta a asumir nuevos retos que me permitan encontrar mi evolución.

CLAUDIA REYNOSO GÓMEZ

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos	
Introducción	9
1. CAPÍTULO 1. ACUERDOS Y NORMAS INTERNACIONALES, PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP. FACTOR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	27
1.1. Marco Común Europeo	28
1.1.1. El origen del Marco Común Europeo.	29
1.1.2. Competencias comunicativas.	35
1.1.3. Certificaciones	38
1.1.4. La estructura del Marco Común Europeo y las implicaciones en el ordenamiento de conocimientos para aprender una lengua	42
1.2. El Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP y su relación con el Marco Común Europeo	51
1.2.1. El Sistema Educativo Nacional	55
1.3. Los maestros de inglés una vinculación forzada	58
1.3.1. El sistema educativo nacional símil de empresa dentro del enfoque mercantilista.	58
1.3.2. Los modelos de formación que determinan el hacer del maestro de inglés.	61
1.3.3. La profesionalización del maestro de inglés.	63
2. CAPÍTULO 2. EL HACER DEL MAESTRO DE INGLÉS. UN FACTOR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.	69
2.1. ¿Qué hace el maestro en la clase de inglés?	70
2.1.1. El desarrollo de una clase de inglés.	71
2.1.2. El hacer del maestro de Inglés vs. la Teoría	72
2.1.3. La planeación para la clase de inglés	79
2.1.4. La promoción de la lengua por componentes lingüísticos.	84
2.1.5. La clase de inglés: tiempo, material audiovisual y el trabajo en academia.	86
2.2. Los elementos teórico-metodológicos del maestro de inglés	89
3. CAPÍTULO 3. FACTORES PROXIMOS Y DE ORDEN SUPERIOR QUE DETERMINAN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS EN SECUNDARIA.	99
3.1. Encuadre próximo	99
3.1.1. Factor físico	99
3.1.2. Factor tiempo	103
3.1.2.1. Tiempo destinado para la clase	103
3.1.2.2. Tiempo de otras actividades que se toman de la clase de inglés.	105
3.1.2.3. Tiempo efectivo	105
3.1.2.4. Tiempo que dedica el maestro para planear.	106
3.1.3. Factores personales.	108
3.1.3.1. Conexión con la cultura y la lengua	108
3.1.3.2. Certificación y nivel académico	109
3.1.3.3. La práctica de la lengua	110
3.2. Encuadre de orden superior	112
3.2.1. Político legales	113

3.2.1.1.	Relación Marco Común Europeo y Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.	113
3.2.1.2.	Instituciones Internacionales.	114
3.2.1.3.	Autoridades.	116
3.2.2.	Organizacionales.	117
3.2.2.1	Planeación	117
3.2.2.1.1.	Planeación individual.	117
3.2.2.1.1.1.	Uso de Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.	119
3.2.2.1.2.	Planeación de actividades a nivel institucional.	122
	HALLAZGOS	125
	CONCLUSIONES	126
	BIBLIOGRAFÍA	131
	ANEXO 1: PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	135
	ANEXO 2: LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL MARCO COMÚN EUROPEO.	140
	ANEXO 3: LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA	156
	ANEXO 4: CUADRO COMPARATIVO MARCO COMÚN EUROPEO-PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.	163
	ANEXO 5: LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.	167
	ANEXO 6: EJEMPLO DE UN LESSON PLAN	173

INTRODUCCIÓN

Los factores que están determinando las competencias comunicativas del inglés pueden vislumbrarse desde cuatro grandes perspectivas:

- La implementación de acuerdos y normas emitidas por organismos internacionales.
- El Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP y su puesta en práctica.
- El quehacer del maestro de inglés, y
- Los factores próximos y de orden superior.

La implementación de acuerdos y normas emitidas por los organismos internacionales, está circunscrito por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en este trabajo se usará solo Marco Común Europeo para referirlo). Desde esta perspectiva se abarcan intereses de tipo económico, político y de mercado.

Estos intereses se ven reflejados en la estructuración del Marco Común Europeo, en donde de manera implícita se menciona que “el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para competir en un mundo como el nuestro, marcado por los cambios incesantes. A esto se le suele añadir otra indicación: que se haga con la máxima rentabilidad y con la máxima eficacia posible” (Apple, 2002: 19).

Con la elaboración del Marco Común Europeo en 2001, el enfoque que tuvo el aprendizaje de la lengua cambio a comunicativo. México toma como referencia dicho marco para la realización de Programas de Inglés elaborados por la SEP. El enfoque propuesto, refirió al desarrollo de competencias que propicie: escuchar, leer, hablar y escribir la lengua que se aprende. Al abordar el Programa Lengua Extranjera. Inglés. 2006, SEP, se puede observar

el nuevo enfoque adoptado a partir del Marco Común Europeo, el cual tiende a ser comunicativo.

Dicho programa establece que los alumnos al finalizar la educación secundaria deben ser capaces de escuchar, leer, hablar y escribir el inglés por lo menos a nivel A2 Plataforma, establecido por el Marco Común Europeo (Consejo de Europa, 2001: 222-227). Este nivel exige que se tenga dominio en: datos personales, acciones habituales, pedir información, expresiones sencillas, situaciones cotidianas, mensajes, etc.

Los esfuerzos por aprender la lengua y elevar el nivel de competencia comunicativa están reflejados en el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Los resultados que de éste se obtienen son poco favorables, ya que al cuestionar a los jóvenes de tercer grado de secundaria, si podían expresarse en inglés se pudo observar la negativa. Las actividades que realiza el maestro parecen arrojar resultados poco factibles y las implicaciones se pueden ver reflejadas en el desempeño de los alumnos. Al parecer el desarrollo de competencias no es el más óptimo.

De esta manera, el uso que esta investigación hace sobre competencias comunicativas del inglés refiere a la capacidad para hablar, escribir, escuchar y leer de manera adecuada y en el momento adecuado, para Lomas citando a Cots “la noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüística para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién y cómo decirlo y cuándo callar” (Lomas, 1998: 39).

Según el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, enuncia que “la mayoría de los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicarse en inglés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades lingüísticas” (SEP, 2006: 107). Esta realidad aún sigue vislumbrándose, no obstante, los cambios realizados al programa.

En el hacer del maestro existen factores que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas del inglés afectando los resultados, por ejemplo, se puede observar que una mayoría de alumnos al terminan la secundaria no logran una comunicación eficaz en la lengua. Otro aspecto es la poca posibilidad por parte de los alumnos en la comprensión de un diálogo en inglés, la escasa referencia que se tiene para comprender textos en la

lengua que se estudia y la falta de capacidad para la realización de un texto escrito en inglés. Por otro lado se puede deducir que existe una práctica de métodos tradicionales para el aprendizaje del inglés en algunos de los maestros que imparten las clases.

Otros factores que están alrededor del hacer del maestro de inglés son los próximos y de orden superior. Los factores próximos son aquellos que directamente involucran el hacer del maestro por ejemplo, el aspecto físico, el tiempo y los aspectos personales y culturales. En los factores de orden superior se encuentran los políticos legales y organizacionales que están indirectamente involucrados en el hacer del maestro.

Para estructurar esta investigación de manera ordenada y localizar los factores que determinan las competencias comunicativas del inglés, esta investigación comenzó por establecer los referentes empíricos. Estos referentes surgieron a partir de un ámbito de competencia, un ámbito del cual existe cierto dominio constituyendo el punto de partida. La inexistencia de este dominio habría impedido precisar y tener los referentes teóricos o empíricos.

En caso particular, el referente empírico fue la observación, la experiencia personal en la escuela secundaria y el estudio del inglés con todas sus implicaciones. Para la realización de esta descripción, la investigación se apoyó en Villoro (1989) el cual fue la referencia para distinguir entre conocer y saber. Esta diferenciación permitió establecer el cuidado pertinente para comenzar con la elaboración de la pregunta de investigación. La vida cotidiana, la observación empírica y la experiencia en el aprendizaje de una lengua, aportaron elementos para comenzar la construcción de la pregunta central de la investigación que giraba en torno a por qué los maestros no logran desarrollar competencias comunicativas.

En este momento de la investigación, se contaba con algunos indicios como que los alumnos al terminar la educación secundaria no logran una comunicación ni comprensión en la lengua y la existencia de métodos tradicionales para el aprendizaje del inglés. En este sentido, las aportaciones de Davidson (1990), contribuyeron a enfatizar la importancia sobre el lenguaje, al respecto menciona que a las interpretaciones las podemos hacer desde los conceptos y desde las creencias, aquí existe una necesidad de conocer las

palabras y su correcta interpretación, es decir, tener el mismo código para interpretar los hechos.

El segundo momento fue la elaboración de la pregunta, para Gadamer, el camino que debe seguir la investigación es a través de la pregunta de investigación ya que toda experiencia presupone una pregunta y todo conocimiento ha pasado por una pregunta “es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación” (Gadamer, 1991: 439).

Para comenzar a elaborar la pregunta central se analizó la descripción de los referentes teóricos, se hizo un análisis de qué se pretendía con la investigación y se buscó la esencia misma del problema que se quería comenzar a investigar. Al considerar que el problema debe tener claridad, permite descubrir los presupuestos y controlar la solución, “condiciones, necesarias y suficientes para que un problema pueda considerarse un problema” (Bunge, 1985:214).

Queda claro que todo trabajo científico es el resultado de una investigación, la cual, parte de una problematización. No hay investigación sin un problema que resolver. Este problema contiene la dificultad en un contexto, entonces, la pregunta debe girar bajo la consigna de dar respuesta a la interrogante e incrementar el conocimiento. La reestructuración de la pregunta inicial permitió aclarar puntos, aumentar expectativas y esclarecer el camino que comenzaba. La pregunta central del trabajo de investigación se realizó de la siguiente manera **¿Por qué los maestros no logran desarrollar competencias comunicativas del inglés en los alumnos de secundaria?**

Con el propósito de obtener más evidencias sobre el hecho y no perder la dirección del problema las **preguntas alternas** quedaron de la siguiente manera:

- ¿Qué factor del hacer del maestro de inglés está impidiendo que se desarrollen las competencias comunicativas de los alumnos?
- ¿Qué elementos teórico-metodológicos requiere el maestro para que los alumnos puedan ser competentes comunicativamente?

La construcción de los objetivos, es una manera de establecer qué es lo que se pretende con la investigación. Es importante tener una línea continua que nos permita dibujar lo que se intenta con la investigación. Esta realización de los objetivos tuvo dos momentos, el primero, fue el establecimiento del objetivo general de la investigación, y el segundo, los objetivos particulares.

Una vez jerarquizados los objetivos a partir de la pregunta central, se logró enmarcar el rumbo y contribuyó, de manera específica, a la obtención de una línea que dirigió el trabajo. Fue la guía de la misma investigación. Esta guía acompañó todo el proceso y desarrollo de la investigación. Los objetivos quedaron de la siguiente manera:

Objetivo General:

- Identificar por qué los maestros no logran desarrollar competencias comunicativas del inglés en secundaria.

Objetivos Particulares:

- Identificar factores del hacer del maestro de inglés que impiden se desarrollen competencias comunicativas.
- Identificar los elementos teórico-metodológicos que requieren los maestros de inglés para desarrollar las competencias en los alumnos.

Cabe aclarar que cada objetivo se constituyó con una vinculación que relaciona la pregunta central con el objetivo general y los objetivos particulares con las preguntas alternas. De tal suerte que ambas instancias, tanto preguntas como objetivos responden a una misma línea que vinculó la investigación y la llevó a una concordancia inmediata.

Cohen (1990) en *Introducción a la lógica y al método científico*, dice que no se puede iniciar una investigación sin haber experimentado la dificultad en una situación. Esta dificultad o problema es la que guía la búsqueda en el orden de los hechos. El motivo principal de la investigación fue la problematización, este problema debió vincular los hechos con la capacidad de discernir. Una vez establecido el problema, se hizo necesario dar los supuestos que den una respuesta tentativa a la pregunta central y a las alternas.

La formulación de las hipótesis según Cohen, debe contar con las características como ser relevantes, válidas para la investigación. No son posibles de enunciar si no existe la familiaridad con el tema que se estudia. El entramado de la investigación adquiere cada vez más sentido si se observa cuidadosamente que es una red que enlaza experiencia empírica con dominio del ámbito de estudio “se desprende de lo anterior que las sugerencias valiosas para resolver un problema solo pueden provenir de quienes están familiarizados con los tipos de conexiones capaces de presentarse el tema investigado” (Cohen, 1990: 19). Los supuestos son sugeridos por los elementos de estudio, el conocimiento anterior y la orientación de la investigación.

Según Cohen existen cuatro condiciones que deben satisfacer a la hipótesis: una hipótesis debe estar formulada de tal manera que se puedan hacer deducciones de ella, una segunda condición es que se debe proporcionar respuesta a la pregunta o preguntas de investigación; otra condición fundamental es la “función de verificación”, es decir, esta debe ser refutable, verificable; y una última condición es que pueda presentar conexiones de las relaciones que se consideran fundamentales.

Para comenzar a elaborar los supuestos, se hizo necesario, estructurar de manera lógica el pensamiento, pues en un primer momento, se arriesgó a hacer supuestos al azar. Para la estructuración de un supuesto, se requiere tener claro la estructura del mismo. Un análisis de la lógica es imprescindible.

La contribución de Bunge (1985), a partir de su obra *La investigación científica*, permitió tener claro que una hipótesis son suposiciones o conjeturas sobre determinados hechos que posibilitan la deducción. La formulación de la hipótesis está sujeta a la buena fundamentación de la misma, con el objetivo que permita acrecentar los dominios de la ciencia. Para Bunge, Las hipótesis científicas se pueden producir por analogía, inducción, intuición, deducción y construcción.

Una hipótesis debe estar bien construida, bien formada, la fuerza que en ella aplica permitirá la relación entre las evidencias empíricas y los nuevos descubrimientos, por tanto, una hipótesis debe ser relevante.

En esta investigación, las lecturas de los autores, la pregunta central y alternas y los objetivos permitieron establecer los siguientes supuestos, en orden de responder a las preguntas:

Supuesto Central:

- Los maestros no tienen desarrolladas sus competencias comunicativas en inglés y no son capaces de desarrollarlas en los alumnos.

Supuestos Alternos:

- El hacer del maestro carece de sentido práctico y social, en la mayoría de los casos, los maestros de inglés hacen uso únicamente del libro de texto o fotocopias del tema.
- El maestro de inglés requiere conocer los fundamentos teórico-metodológicos de la lengua.

Para esta investigación se determinó el uso de la observación no participante, para Mayntz, esta observación se caracteriza porque no está sujeta a un plan de observación y los observados saben que están sujetos a ser observados, según Mayntz “una observación no participante raras veces puede llevarse a cabo sin conocimiento de los observados [...] El papel del observador es, pues, introducido explícitamente en el campo de observación” (Mayntz, 1983: 128).

Para acceder a las aulas de clase y observar el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés también se usó el anecdotario, así como la encuesta y la entrevista. Además se realizó un cronograma de actividades en el cual se hizo la calendarización de las actividades a partir del índice temático.

Después de la realización del cronograma y siguiendo con el esquema de trabajo, se procedió a estructurar algunos de los elementos teóricos que darían forma y consistencia al proceso de la investigación. El establecimiento de un contexto que sirva de base para lo que se está investigando permite también llegar a dar respuesta a las preguntas de investigación desde el contexto de las preguntas y los objetivos.

Después de establecer el Marco Teórico, las lecturas de Lamo de Espinosa (1994) y Mayntz (1983) contribuyeron a determinar cuál sería el proceder en la investigación, éste quedó bajo el respaldo de las siguientes actividades: Construcción de un cuerpo conceptual, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

Estos referentes teóricos permitieron establecer una convergencia con la línea de investigación, que dieron un peso mayor a la investigación. Las contribuciones que se obtuvieron fueron la base para que el proceso de la investigación continuara de manera certera. El índice temático quedó instalado de manera objetiva a sabiendas de posibles cambios y reestructuraciones determinadas por el avance de la investigación.

El aparato conceptual se formó a partir del estudio minucioso del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. El análisis comenzó por hacer el enlace con la página electrónica para obtener el documento, una vez impreso, se hizo la lectura general. Posteriormente, se realizó una segunda lectura para encontrar los elementos básicos y de mayor interés que permitieron estructurar el análisis. Se buscaron aspectos que llevaran a inferir el proceder para el aprendizaje de una lengua, como son el sustento teórico y metodológico.

Ya que este documento es el generador de una amplia gama de actividades que incurren en el aprendizaje de lenguas. Se permitió el análisis minucioso del mismo. Bajo este tenor, se encontraron una serie de acciones encaminadas al logro del aprendizaje de una lengua. El siguiente paso fue la elaboración de un texto resumen, que contenía la teoría precisa y los preceptos del Marco Común Europeo.

Este hecho permitió encontrar elementos para la reflexión. Elementos para observar el hacer del maestro de inglés y elementos para el análisis de los objetivos del mismo. Las políticas inherentes en el Marco Común Europeo permitieron hacer un análisis del documento y de las instancias que lo formaron. De ahí se derivaron varias subdivisiones de éste, la historicidad de la Unión Europea y sus objetivos económicos, la influencia del liberalismo económico y la globalización.

Estos subtemas contribuyeron a tener un contexto más amplio para hacer el análisis del Marco Común Europeo. Desde el cual, es de suponerse que todas las instituciones que involucran el aprendizaje de una lengua deberían partir. Este análisis permitió establecer las bases teóricas de la investigación, que posteriormente, contribuyeron a dar respuestas a muchas de nuestras interrogantes y de dirigir la atención hacia puntos particulares.

Al mismo tiempo se realizó la revisión de aquellos trabajos, artículos e investigaciones que tuvieran similitud con el presente trabajo de investigación. En este análisis se encontraron diversas publicaciones que tratan temas paralelos al desarrollo de competencias comunicativas del inglés, bien en el sentido de desarrollo o como proceso de enseñanza-aprendizaje, tal es el ejemplo del la investigación *Optimización de la enseñanza-aprendizaje del inglés en los niveles primario y secundario: un reto investigativo actual*, por Rodríguez (2006), o bien, la investigación *Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje: un recurso útil para la enseñanza del inglés*, de Padrón (2010). Los trabajos más destacados y con mayor similitud surgieron de universidades hispanas (tal parece indicar, que este aspecto sobre la problemática para el aprendizaje del inglés, es una característica común en países de habla hispana).

Al respecto, los trabajos elaborados con esta temática abarcan la utilización de TIC y el papel de los estudiantes y profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés, como en el trabajo *Plataforma de enseñanza virtual, competencia intercultural, competencia comunicativa en lengua inglesa*, de Revilla (2007); algunos más, dedican el estudio a las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas para dinamizar el proceso. En otras investigaciones, como en *Aprendizaje basado en tareas, interacción oral, grupos numerosos, enseñanza del inglés en secundaria*, de Fero (2005), la enseñanza del inglés es vista desde la perspectiva de los métodos para el aprendizaje de la lengua.

De manera general, las investigaciones o trabajos relacionados con la presente investigación cuestionan sobre la preparación del maestro de inglés, los intereses del alumno, las estrategias que se utilizan para la aprendizaje o bien en dar la oportunidad de practicar la lengua por los alumnos. Un ejemplo de estos trabajos lo constituye la investigación realizada por González (2008) en *Competencias comunicativas, creencias y reflexiones de los profesores de inglés, prácticas de clase, roles de los estudiantes de*

inglés, toma de decisiones. Este trabajo parece que se asemeja más con la presente investigación, en el sentido de que hace una reflexión sobre el hacer del maestro de inglés en las aulas colombianas y el concepto que tienen los maestros sobre las competencias comunicativas. De esta investigación se desprende que las competencias comunicativas del inglés son vistas como un todo integrado, los componentes comunicativos no son tomados en cuenta y que los profesores actúan por creencias acerca de lo que son las competencias comunicativas.

Los trabajos citados no enfocan del todo la perspectiva de la presente investigación en el sentido de hacer una búsqueda sobre los factores que determinan el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés. Ninguno de estos trabajos enfatizan la problemática existente sobre los factores próximos o de orden superior, no abarcan el mismo proceso de la investigación que se realizó, aunque si ayudan a contextualizar la investigación. En términos generales, los trabajos revisados, toman como referencia al Marco Común Europeo, constituyendo un punto en común entre los trabajos analizados y la investigación que se sustenta.

Para continuar con un orden de investigación, se realizó el trabajo de campo. Este momento fue uno de los más importantes e interesantes de la investigación. En lo particular considero que fue uno de los elementos que más satisfacciones dejó en el proceso de la investigación. Con el auxilio de cuatro autores básicos, se implementó este diseño del trabajo de campo. Hyman (1984), Mayntz (1983), Schwartz (1996) y Valles (1999) fueron los teóricos que permitieron la realización de este apartado.

Para comenzar el trabajo de campo, se hizo necesario obtener un concepto sobre el término observar, pues esta acción tiene varias implicaciones así como varias polisemias. Una observación desde el contexto de la investigación no es solo ver, es una especificidad que va más allá de la simple captación de la mirada. Es una acción que lleva inherente todo un proceso. Este proceso permite la recreación de los hechos, es por decirlo así, la esencia misma del actuar.

Para iniciar, se determinaron las funciones de los conceptos, para lo cual, Mayntz especifica que “un concepto es un contenido figurado designado con un término verbal no

idéntico al fenómeno” (Mayntz, 1983: 13). De aquí se desprendió la idea de que lo que se ve puede estar lleno de prejuicios del observador, no obstante, no constituye la esencia misma de lo que se quiere ver. En este sentido el observador debe ser muy hábil para captar la esencia del fenómeno sin los prejuicios existentes.

Dentro del proceder de la investigación se estableció el sentido de los referentes empíricos que dieron sustento a la repuesta de investigación y se bosquejaron los puntos empíricos de lo que se observaría. En un inicio, sin orden alguno, se lograron gracias a las experiencias empíricas y se fueron acomodando de acuerdo al desarrollo del diseño del trabajo de campo.

Posterior al bosquejo, se comenzó por diseñar el universo a observar, este estuvo implicando los siguientes aspectos:

- Maestros de inglés (y alumnos) de la Escuela Secundaria No. 2
- La pregunta central y alterna.
- El objetivo general.
- Los objetivos particulares.

Con el apoyo de diferentes autores, se buscó más información sobre lo que es la observación para sustentar de manera adecuada la investigación. De ahí se desprendió la aportación de Sampieri, según el cual, los pasos para construir un sistema de observación en este caso son cuatro: “Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar. Extraer una muestra representativa de los aspectos, eventos o conductas a observar. Establecer y medir las unidades de observación. Y Establecer y definir las categorías y subcategorías de observación” (Sampieri, 1998: 310).

Para García (2005) la observación es una técnica que se debe a las siguientes condiciones “Tener un objeto de estudio mediante la observación. Alcanzar las definiciones cuidadosas de las unidades de observación. Determinar una selección de los datos pertinentes. Lograr una correspondencia con un objetivo de investigación. Planificar sistemáticamente. Que sea repetible. Estar apoyada en una teoría. Efectuarse bajo condiciones establecidas

específicamente. Realizar de forma adecuada, controlada, rigurosa y uniforme. Ser susceptible de comprobación.” (García, 2005: 317).

Para Valles, citando a Ruiz Olabuénaga e Ispiza (1989: 79-80) “La observación es una de las actividades comunes de la vida diaria [...] Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa: Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano. Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales. Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión” (Valles, 1999: 149).

En esta parte se rediseñaron los puntos empíricos para la observación, permitiendo un orden, es decir, los puntos empíricos para la observación aun no constituían un punto de referencia entre la investigación, sus alcances y lo que se quería observar.

Gracias a las aportaciones de Posner (2005), en su obra, *Análisis de un currículo*, se establecieron formalmente las unidades de observación, en cuanto a la relación que hace en los “Factores de encuadre” en próximos y de orden superior. De ahí se definió con mayor especificidad estas unidades que quedaron divididas de la siguiente manera: Encuadres próximos (físicos, de tiempo, personales y culturales) Encuadre de Orden Superior (Político-legales y organizacionales). Del establecimiento de las unidades de observación con un orden específico, se logró la obtención de categorías y subcategorías de observación.

El siguiente paso fue seleccionar las categorías para cada encuadre, las subcategorías, los datos que se habrán de seleccionar para la investigación y la pregunta. Aquí se seleccionaron los aspectos que serían considerados en una entrevista y los que sería tratados por medio de una encuesta.

Una vez seleccionadas las unidades de observación, se procedió a hacer las preguntas pertinentes que proporcionen la información para la investigación. Hasta este punto se estructuraron preguntas de acuerdo a las categorías manejadas para la observación y la encuesta. Con el fin de obtener información de los maestros, se tuvo especial cuidado en

analizar cada una de las preguntas a fin de que fueran claras, entendibles y dieran posibilidad para el diálogo.

La entrevista estructurada, se realizó en diferentes momentos. Gracias a las aportaciones de Schwartz (1996) se tuvo especial cuidado en los siguientes aspectos:

- 1) Se estructuró con el objetivo de obtener información de los maestros.
- 2) Se colocó en la mesa de discusión para fortalecerla con opiniones y sugerencias
- 3) Posteriormente se hizo la reestructuración y se colocó en tela de juicio nuevamente.
- 4) Finalmente se realizó el pre-test a maestros de inglés de escuelas particulares para obtener información. Esta información sirvió en dos sentidos. Primero, someter las preguntas para asegurarse de que estuvieran bien estructuradas. Segundo, que la información que de éstas se obtuvieron, sirviera para una contrastación con la información obtenida de los maestros de la escuela secundaria observada. De acuerdo con Hempel “la contrastación consistirá en derivar nuevas implicaciones contrastadoras a partir de la hipótesis y comprobarlas mediante las oportunas observaciones o experiencias” (Hempel, 1984: 36)
- 5) Después de la aplicación del pre-test. Se hicieron modificaciones para que las preguntas fueran claras y arrojaran datos sobre los factores que impiden se desarrollen las competencias comunicativas del inglés.

El diseño de la encuesta se obtuvo gracias a las aportaciones de Hyman y Mayntz. Esta encuesta estuvo diseñada con las aportaciones de Posner y sus factores de encuadre. La encuesta se diseñó por primera vez para obtener datos de los maestros de inglés que nos permitan llegar a inferencias. Esta encuesta estuvo sometida a un escrutinio y se aprobó una vez que se reestructuró con cierta lógica y orden.

El objetivo de la encuesta fue conocer aspectos que manejan los maestros de inglés y que pasan desapercibidos por haberse constituido como parte de su hacer cotidiano. Esta encuesta fue aplicada a los maestros de inglés de la secundaria No. 2. Después de realizada la observación no participativa, las entrevistas y la encuesta; el análisis de los datos comenzó con la elaboración de un cuadro de doble entrada, donde los resultados de las

entrevistas y las encuestas comenzaron a arrojar los datos y las nuevas categorías. Las categorías de esta investigación se designaron de la siguiente manera:

CATEGORÍA CENTRAL	CATEGORIAS SUBORDINADAS	CATEGORIAS ALTERNAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • NIVELES DE REFERENCIA • CRITERIOS(LINGÜÍSTICO, SOCIOLINGÜÍSTICO, PRAGMÁTICO) 	MARCO COMUN EUROPEO
MAESTRO DE INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> • FORMACIÓN • PREPARACIÓN • DOMINIO DE COMPETENCIAS • FORMAS DE ENSEÑANZA 	<ul style="list-style-type: none"> • CERTIFICACIÓN
FACTORES	<ul style="list-style-type: none"> • FISICOS • TIEMPO • PERSONALES • CONTRATACIÓN • DESIGNACIÓN • CULTURALES • POLITICO-LEGALES • ORGANIZACIONALES 	<ul style="list-style-type: none"> • SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO • PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS 2006, SEP

El último momento del proceso de la investigación fue la construcción del informe, esta construcción tuvo por objetivo la integración de todo el trabajo. La construcción del informe tuvo tres momentos: la construcción de la introducción, el desarrollo de capítulos y la construcción de hallazgos y conclusiones. (PARA MÁS INFORMACIÓN VER CUADRO DEL PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ANEXO 1.)

De manera general se puede decir que el objeto de estudio de este trabajo de investigación fue identificar los factores que determinan el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés en secundaria, identificando las implementaciones de acuerdos y normas emitidas por organismos internacionales que permiten la realización del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, así como el hacer del maestro, la planeación, los elementos teórico-metodológicos y los factores de próximos (físico, tiempo, personales, culturales) y de orden superior (político-legales y organizacionales).

El presente trabajo se desarrolla en tres capítulos. El capítulo uno pretende hacer un análisis entre el Marco Común Europeo y las aportaciones al Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Este análisis permitió hacer la correlación entre lo prescriptivo del Marco Común Europeo y el hacer del maestro de inglés. Muestra al mismo tiempo los márgenes internacionales en los que se basa el Marco Común Europeo y los objetivos a los que obedece y cómo estos objetivos se ven reflejados implícitamente a nivel internacional, de manera evidente cómo se ve influenciado por ésta normatividad el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

El capítulo dos refiere el contexto dónde se desarrolla el hacer del maestro de inglés, se aborda el análisis del proceso de una clase de inglés y sus repercusiones, la planeación y los aspectos periféricos al hacer del maestro. También se analizaron los elementos teóricos-metodológicos que requiere el maestro de inglés para su desempeño.

El capítulo tres explica los factores que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje y que no permiten desarrollar las competencias comunicativas del inglés. En este capítulo hizo un análisis entre el hacer del maestro de inglés y los factores al interior y exterior del aula que determinan el desarrollo de competencias. A partir de las aportaciones de Posner y sus factores de encuadre, se hizo una comparación con los resultados obtenidos de las observaciones al interior del aula.

El siguiente apartado está destinado a los hallazgos y las conclusiones, éstas marcan el cierre al proceso de la investigación y los aportes a la misma. Aquí se hace una interpretación y se establecen las relaciones entre las preguntas y los supuestos, finaliza con las aportaciones a manera de conclusiones.

La parte final de este trabajo, se integró con un apartado de los anexos. Los anexos muestran de manera ordenada los aspectos que se quisieron rescatar de la investigación, no siendo la parte sustancial de la misma pero no por eso de menor importancia, para dar el sentido y la perspectiva a la misma. En estos anexos se incluyen algunas evidencias del proceso de investigación.

CAPÍTULO 1.

ACUERDOS Y NORMAS INTERNACIONALES,
PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.
FACTOR PARA EL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS

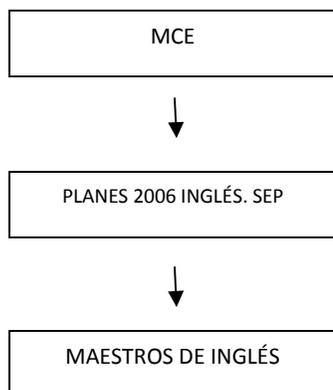
Introducción

El Marco Común Europeo, el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP y los Maestros de Inglés son tres elementos de los cuales se deriva una relación lineal en un primer momento y en un segundo momento, una relación de tipo triangular.

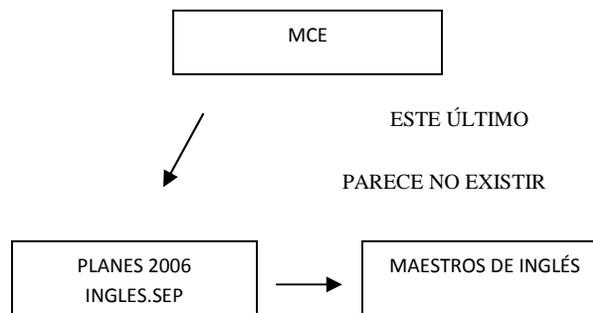
La relación lineal comienza con la influencia del Marco Común Europeo de manera directa en la elaboración del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Este programa, a la vez es el utilizado por los maestros para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Esta relación se asemeja a una cascada, de la cual derivan diferentes implicaciones.

En la relación de tipo triangular, los elementos tienen un vínculo que se fortalece básicamente por las disposiciones oficiales e internacionales, este aspecto, de tipo recurrente, se presenta cuando el Marco Común Europeo es la referencia directa del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Este programa es un elemento que influye en el hacer del maestro de inglés y por tanto, la relación triangular debería vincularse en cuanto los maestros encargados de inglés tuvieran el conocimiento del Marco Común Europeo, sin embargo, este último vínculo no existe.

RELACIÓN LINEAL



RELACIÓN TRIANGULAR



1.1. Marco Común Europeo.

El primer elemento de la relación lineal es el Marco Común Europeo. Este documento con carácter prescriptivo, fue elaborado por la parte intelectual de un organismo internacional (Consejo de Europa) cuyo objetivo principal es la de establecer una forma universal para el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua. Es evidente que los elementos que aporta, se establecen para generar el desarrollo de competencias comunicativas y como centro generador de competencias, constituye el punto de partida para la elaboración de planes, programas, exámenes, libros de texto y certificaciones:

“El Marco común de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. En toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas y las destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco común europeo define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (Consejo de Europa: 2001: 1)

Esta manera benéfica para la integración de las naciones europeas, es válida para los países que conforman la Comunidad Europea, no así para los países que están fuera de este bloque, por las circunstancias de estructura e infraestructura que difieren unas de las otras. En los países en vías de desarrollo puede verse más la influencia de estas disposiciones, por la preocupación de desarrollarse en el sentido de inclusión más que de exclusión. Con ello se quiere decir, que una de las preocupaciones de estos países es que en las oportunidades mercantiles se vean incluidos y no excluidos o minimizados ante las certificaciones mundiales.

El Marco Común Europeo se establece como una forma universal para el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua, en este sentido se está ejerciendo un poder de dominio. Este poder va construyendo una realidad en la medida que establece un orden, un sentido inmediato del mundo y una dominación de tipo intelectual.

A partir de su elaboración, este Marco Común Europeo se ha ido constituyendo como un símbolo de unidad, de unión para la Comunidad Europea pero también de referencia para las demás naciones. Según Bourdieu los “instrumentos estructurados y estructurantes de

comunicación y de conocimiento, los < sistemas simbólicos > cumplen su función política de instrumentos de imposición o de la legitimación de la dominación, que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre la otra (violencia simbólica) aportando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que las fundan y contribuyendo así, según la expresión de Weber a la < domesticación de los dominados >” (Bourdieu, 1999: 69).

1.1.1. El origen del Marco Común Europeo.

Este ejercicio de reflexión comienza por observar el origen del Marco Común Europeo. Como es sabido este marco se estructuró y se concretó como tal, bajo la supervisión del Consejo de Europa y surgió con una política y objetivos precisos. El Consejo de Europa es una organización internacional¹ con ámbito regional, es decir, configura sus objetivos en la cooperación de los Estados de Europa, cuya finalidad más cercana es la de promover ideales y principios que favorezcan el progreso económico y social de la Comunidad Europea.

El Marco Común Europeo está directamente relacionado con el Consejo de Europa y este consejo a su vez, prioriza los objetivos de la Unión Europea. La Unión Europea como comunidad política, persigue objetivos particulares: la integración económica, política y jurídica de los países miembros y se constituye bajo el régimen de organización internacional, cuyo propósito principal es la integración y gobernanza supranacional de los Estados Europeos. En este sistema político-económico se combinan la cooperación multilateral y la integración regional para beneficios políticos y económicos comunes.

La Unión Europea² está caracterizada desde sus principios por un sistema interno en régimen de democracia representativa. De esta Unión Europea se desprenden siete instituciones:

1. Constituido en el Congreso celebrado en La Haya el 7 de mayo de 1948, el Consejo de Europa es la más antigua de las organizaciones que persiguen los ideales de la integración europea, y es asimismo la única que integra en su seno a todos los Estados europeos.

2. Tuvo su creación en 1992 con la firma del Tratado de la Unión Europea en la ciudad de Maastricht, Holanda. Su sustento económico fueron los tres tratados anteriores el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica.

Parlamento Europeo	Representa a los ciudadanos de la Unión, ejerce la función legislativa y presupuestaria
El Consejo Europeo	Formado por los Jefes de Estado, cuya función es la de dar orientación política general y de representación exterior, además de nombrar a los jefes de las altas instituciones constitucionales.
El Consejo	Reúne a los representantes de los Gobiernos de los Estados, guía la búsqueda de un acuerdo común.
Comisión Europea	Representa y defiende los intereses de la Unión en su conjunto, propone la legislación, políticas y programas de acción y es responsable de aplicar las decisiones del Parlamento Europeo y del Consejo.
Tribunal de Justicia de la Unión Europea	Representa la potestad jurisdiccional en el sistema constitucional europeo.
Tribunal de Cuentas	Es el órgano encargado de supervisar la correcta administración de los fondos europeos, tanto en el nivel de sus Instituciones, órganos y organismos, como en el de los Estados miembros
Banco Central Europeo	Es el responsable de la política monetaria, sustenta el Euro, preserva la estabilidad de los precios y la inflación.

Como la Unión Europea se constituye por 27 países considerados soberanos e independientes representa casi la totalidad del continente Europeo. En esta Unión Europea, los países que la conforman no están obligados a una forma de gobierno establecida, cada país continúa con su representación política interna. Así tenemos que la Unión Europea está conformada por veinte repúblicas, siete monarquías de las cuales seis son reinos y una es ducado (Luxemburgo).

En esta política de la Unión Europea que fortalece el impulso a la economía de mercado, se pueden observar que en ella convergen 24 lenguas oficiales (de trabajo y) para fines establecidos por la propia comunidad, las lenguas consideradas de mayor importancia son el alemán, el español y el francés. En el caso del inglés se ha establecido como lengua franca, entendiéndose por lengua franca, aquella lengua que permite la comunicación para negocios u otros tipos de comunicación a niveles internacionales. Esta hegemonía en la lengua, logró alcanzar la ciencia y la tecnología. Esta es una de las razones por las cuales países desarrollados y subdesarrollados tienen interés en que sus ciudadanos aprendan esta lengua.

Es conveniente señalar que los fines políticos de la Unión Europea son establecer una comunidad integrada en su mayoría por países desarrollados, con capital monetario que permitan establecer un poder económico para competir en gran escala con países económicamente fuertes. Los objetivos de la Unión Europea son netamente económicos para el establecimiento de una comunidad económica sólida, ya que enfrenta diferentes problemáticas. Como explica Habermas, estos son el choque con otros intereses mundiales, la creación de una fuerza que los mantenga como poder hegemónico y la configuración política supranacional:

“La unificación europea, se ha realizado, [...] por las vías pragmáticas del incremento de un espacio económico comunitario (moneda, en parte, común). Los estímulos de índole económica-liberal de esta dinámica, ventajosa para todos los participantes, [son] lo suficientemente fuertes como para impulsar <desde arriba>, es decir, por vías de acuerdo entre las élites políticas de los Estados miembros, las instituciones requeridas.” (Habermas, 2009: 83).

Ahora bien, ¿Por qué emana de la Unión Europea un Marco Común Europeo y por qué es elaborado por el Consejo Europeo? La respuesta a esta interrogante parece un tanto

obligada. En este sentido, se puede observar, que al constituir una comunidad económica con diferentes países que por herencia poseen costumbres y tradiciones diferentes, que en caso extremo podrían considerarse con características culturales propias, existe la necesidad de promover dentro de la población de la Unión Europea el sentido de unificación, en tal caso, se observa en las notas preliminares del Marco Común Europeo:

“El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (Consejo Europeo, 2001, notas preliminares, X).

En este sentido, el objetivo principal del Consejo de Europa es la promoción de las lenguas con una directriz común. ¿De qué necesidades se deriva esta iniciativa? Como es bien sabido, la Unión Europea muestra como objetivo central la unificación: Ha unificado la economía de países que en las últimas décadas ha estado tambaleante, ha unificado una moneda que dé forma y peso a la comunidad, ha unificado el sistema de tal forma que la economía del bloque no vea incrementos violentos de inflación, los precios de los productos se estandarizan al igual que los sueldos. Ante esta situación de unificación de toda una Comunidad Europea se ha vislumbrado el problema de comunicación entre estas naciones:

“Una vez que se inicia el proceso de comunicación entre personas, aunque provengan de diferentes culturas, podrán ponerse en cuestión tanto las pretensiones cognoscitivas de cada parte, como sus principios morales. Las pretensiones cognoscitivas, o los principios o los juicios morales, siempre pueden ponerse en cuestión por cualquier persona, sin importar el contexto cultural del cual provengan [...] en cuanto en un proceso de interacción colectiva transcultural cambia el núcleo de creencias, valores y normas que constituían a los tipos de personas dentro de una de esas culturas, entonces, tanto la identidad, tanto la colectiva como la individual, cambian también; [...] la identidad colectiva depende de esos recursos conceptuales, con las que las personas son constituidas dentro de los contextos sociales. Esto significa que la identidad colectiva habrá cambiado. Ya no será la misma entidad colectiva” (Olivé, 1999: 146)

El aparente obstáculo de la lengua podría ser uno de los hechos que justifique al Marco Común Europeo, sin embargo: “debe sus características más específicas no sólo a los intereses de las clases o de las fracciones que lo expresan [...] sino también a los intereses

específicos de los que las producen y a la lógica específica del campo de producción” (Bourdieu, 1999: 70).

Los diferentes rasgos entre culturas, las costumbres, las tradiciones y las religiones pueden presentar diferencias. Una de las estrategias para la unificación también fue el establecimiento de una directriz para el aprendizaje de la lengua. Esta posibilidad se materializó en el Marco Común Europeo.

Esta estrategia para la integración de los países, pretende formas igualitarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua (cualquiera que se requiera aprender), que le permita establecer formas universales de certificación en lenguas. Este proceder se debe en mucho a la movilización de ciudadanos en la misma Comunidad Europea (aunque en la actualidad la movilidad de trabajadores va vislumbrándose a nivel mundial). El aprendizaje de diferentes lenguas permite romper el obstáculo que anteriormente se tenía para comunicarse, este hecho facilita la socialización entre ciudadanos de diferentes países.

La pretensión de unificar el proceso enseñanza-aprendizaje en los países que no pertenecen a la Comunidad Económica Europea, podría deducir que es una buena justificación social para sus “políticas lingüísticas del Consejo de Europa” que lleven a pensar en el hecho de inclusión más que de exclusión, sin embargo, como lo cita Bourdieu, esta simulación también podría ser un instrumento de distinción, en el sentido de que aquel que no logre los niveles de referencia estaría un tanto excluido de los rangos de competencia:

“este efecto ideológico, la cultura dominante lo produce disimulando la función de división bajo la función de comunicación: la cultura que une (medio de comunicación) es también la cultura que separa (instrumento de distinción) y que legitima las distinciones constriñendo a todas las culturas (designadas como sub-culturas) a definirse por su distancia con la cultura dominante” (Bourdieu, 1999: 68)

El Consejo Europeo a través de este Marco Común Europeo justifica su proceder en la “unidad entre sus miembros”, así se tiene que, al establecer los objetivos políticos del Marco Común Europeo se tiene que entre sus pretensiones están:

“Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensa, no solo en educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz

Mantener el desarrollo de la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de destrezas necesarias para comunicarse en Europa interactiva” (Consejo Europeo, 2001: 3)

Estos objetivos de alguna manera engloban una preocupación de inclusión de todos los miembros que la conforman, pero sus objetivos van más allá del simple hecho de conformar una Comunidad Europea, va más allá de los límites de la comunidad, pues este Marco Común Europeo ha llegado a establecerse como una referencia a nivel internacional, este hecho hace pensar que la política lingüística que emerge del Consejo de Europa no esté ajena a someter a las minorías a los designios de una cultura mayoritaria:

“las fracciones dominantes, cuyo poder descansa sobre el capital económico, apunta a imponer la legitimidad de su dominación, ya sea por su producción simbólica, ya sea por la intermediación de las ideologías conservadoras que no sirven verdaderamente jamás a los intereses de los dominantes sino por añadidura y que amenazan siempre desviar a su beneficio el poder de definición del mundo social que detienen por delegación; la fracción dominada [“intelectuales”] tiende siempre a ubicar el capital específico, el cual desde su posición, en la cima de la jerarquía de los principios de jerarquización” (Bourdieu, 1999: 69)

Este análisis hace pensar que las bases del Marco Común Europeo son más bien líneas obligadas, para que los países cuyas lenguas no son consideradas con el peso suficiente, se vean obligados a someterse a estándares en los procesos de enseñanza-aprendizaje de otra lengua, que los lleven a las certificaciones en lenguas más importantes, como es el caso del inglés.

La apropiación de estándares internacionales emitidos por organizaciones mundiales, para llegar a ser competentes y encontrar una buena fuente de ingresos, puede llegar a ser una visión de un bloque. Según Apple: “Tras esta postura se encuentra una concepción del estudiante como capital humano. El mundo es intensamente competitivo desde el punto de vista económico y a los estudiantes-como futuros trabajadores- se les deben proporcionar las aptitudes y las actitudes necesarias para competir con eficacia” (Apple, 2002: 55). Esta eficacia debe mostrar el desarrollo de competencias comunicativas de la lengua. Estas competencias comunicativas ilustran de manera elocuente un ámbito donde el uso, la interacción y el trato entre la lengua y el usuario permitan demostrar la capacidad.

1.1.2. Competencias Comunicativas.

La perspectiva del Marco Común Europeo está supeditada a demostrar la capacidad comunicativa del que aprende una lengua, al mismo tiempo muestra un interés por vincular el aspecto laboral al desarrollo de capacidades de los futuros trabajadores. Para Cázares “el tema de las competencias, irrumpió, casi sin pedir permiso, en el mundo de la educación. Pero como buen extraño, ha despertado interés y suspicacia por igual en las aulas y los pasillos de las escuelas. Y todo porque proviene de otro universo, el laboral, tradicionalmente distanciado de la academia” (Cázares, 2008: 16) Esto permite vislumbrar que el enfoque de las competencias comunicativas es básicamente una vinculación al sector laboral, donde el usuario debe demostrar sus capacidades.

Estas capacidades (en distintos ámbitos hasta llegar al comunicativo) en las sociedades industrializadas permiten el crecimiento económico, intelectual vendiendo la idea del éxito personal, para Husen “en las sociedades altamente industrializadas la aptitud cultivada se ha convertido cada vez más en el vehículo del éxito personal así como del crecimiento económico, nos enfrentamos al dilema entre igualdad y meritocracia. Mientras la sociedad considere la inteligencia como una inversión en crecimiento económico, los que conquisten méritos en trabajo teórico serán escogidos para una recompensa especial, lo que significa estar mejor pagado y ascender a puestos de poder e influencia” (Husen, 1988: 113)

Las competencias comunicativas de una lengua también se marcan por compartir “las mismas convenciones para interpretar lo que se dice o para usar el habla del mismo modo” (Romaine, 1996: 40). De esta manera, al desarrollar competencias comunicativas dentro de las diferentes comunidades que alberga la Comunidad Europea, está determinando la intersección de dos líneas, por una parte el desarrollo de capacidades y por otra la de compartir convenciones sociales, culturales y económicas que permitan la sana convivencia entre los miembros de las diferentes comunidades .

Ante esta situación, se permite vislumbrar al usuario de la lengua como competente, donde la principal idea “apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico” (Tobón, 2010: 5) donde la principal premisa es que “para ser competentes es necesario que aprendan a explicarlos (conocimientos) en actividades y problemas con calidad integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes” (Tobón, 2010: 12).

Desde esta perspectiva del desarrollo de competencias, existen diferencias sobre éstas, por ejemplo para Lomas “el concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, [...] el componente discursivo, que permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción” (Lomas, 1998: 39)

Desde el análisis de Hymes (1991) la competencia comunicativa es más bien una comprensión del mundo social más que el aspecto lingüístico (desde la visión chomskiana) por tanto una práctica social que permite el desarrollo de esta competencia. Brown interpreta la concepción de Hymes sobre competencias comunicativas como “normas de reparto de la comunidad para la realización e interpretación del discurso y las reglas para la

interpretación por lo menos de una variedad lingüística” (Brown, 2000: 75) [Traducción propia].

Mientras para que para Chomsky la concepción de competencia es más lingüística, es vista desde dos perspectivas la competencia y la actuación, ambas forman parte de un lenguaje exclusivo del humano. Para Smith, Chomsky “usa el termino competencia, sin más, para referirse solo al <conocimiento del hablante-oyente que tiene de su lengua> o a su conocimiento y expresión” (Smith, 2001: 60) mientras que la actuación es la manifestación de la competencia.

Halliday, apoyado por las teorías de Hymes, menciona que competencias comunicativas utilizan los modos apropiados en situaciones comunicativas donde poseer una capacidad comunicativa “hace capaz de saber cuándo hablar y cuándo guardar silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y a quién” (Halliday, 1982: 84).

Esta variedad de perspectivas contribuyeron a que el Marco Común Europeo se expresara como una compilación de teorías que han devenido con respecto a la lengua y su aprendizaje. El Marco Común Europeo especifica entre sus notas que se puede considerar a la competencia comunicativa comprendiendo varios componentes: el lingüístico (conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas) el sociolingüístico (condiciones socioculturales del uso de la lengua, convenciones sociales) y el componente pragmático (actos del habla, dominio del discurso, la cohesión y la coherencia). (Unión Europea, 2001: 13-14)

Esta compilación del Marco común Europeo referente a competencias comunicativas, muestra una compactación de diferentes miradas sobre las competencias comunicativas, también centra el aprendizaje de la lengua sobre tres criterios, aunado a esta especificidad podemos observar que como instrumento de conocimiento estructurado hace posible el sentido del mundo, este sentido se muestra en una sola racionalidad, la del mundo occidental que en mayor parte da privilegios a países económicamente fuertes, mediante la ordenación en “sistemas de símbolos” según Bourdieu “los símbolos son instrumentos por excelencia de la “integración social”: en cuanto instrumentos de conocimientos y de

comunicación,[...] hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo social que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social: la integración <lógica> es la condición de la integración <moral>” (Bourdieu, 1999: 68).

1.1.3. Certificaciones.

Este hecho de ver el mundo desde la perspectiva de competitividad se puede ver claramente en las formas de certificación, que ya se van haciendo cada vez más obligadas. Se puede deducir que las certificaciones son una política establecida por organismos internacionales que permite, bajo normas específicas, el permiso de movilidad (a cualquier parte del mundo), *siempre* que se reúnan con las condiciones especificadas por organismos internacionales.

Estas certificaciones tienen como denominador al Marco Común Europeo, esto quiere decir, que bajo estas bases se han elaborado las certificaciones para las lenguas. Un sujeto no certificado por instancias internacionales difícilmente puede validar sus conocimientos y su competencia lingüística. Entonces se hace necesario obtener una certificación.

En la mayoría de los casos, este proceso comienza con el desarrollo de competencias y preparación del alumno para que presente el examen de certificación. Este examen valora el grado de competitividad comunicativa pero además de implicar un valor monetario, con éste, va la compra de una imagen. En muchos casos, esta preparación para la certificación es ofertada por las instancias internacionales que aparentan, entre su proceso, un pase garantizado al mercado internacional.

Para Apple este proyecto es más bien una metáfora de consumismo que permite comprar una imagen de acceso al mercado laboral: “las metáforas del consumidor y del supermercado son muy apropiadas [...], al igual que ocurre en la vida real, hay individuos que pueden entrar en el supermercado y elegir entre una inmensa variedad de productos similares o distintos, y hay individuos que sólo pueden realizar lo que podría llamar un consumo <posmoderno>: se quedan afuera del supermercado y solo pueden consumir la imagen” (Apple, 2002: 56)

Esta idea de consumismo remite a dos aspectos básico, por un lado el consumismo de aquellos que están insertos ya en un mercado competitivo, puede ser miembros de comunidades que poseen capital, los cuales pueden acceder a este supermercado que ofrece el desarrollo de competencias mediante la asistencia a sus centros; por el otro lado los miembros que no pertenecen a comunidades económicamente fuertes, los cuales solo compran la imagen de aquellas instituciones que ofrecen el desarrollo de competencias pero que su acceso se hace difícil, bien por la falta de recursos o bien por no tener las bases para acceder a este supermercado.

En este examen de certificación se evalúan las cuatro competencias comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir), sin embargo, la certificación tiene la tendencia de valorar a los alumnos, ello no implica de modo alguno la garantía total de ser o no contratado en las empresas, esto es, funciona más bien como requisito. Esta certificación implica que un sujeto está capacitado para emplear el lenguaje, para la eficaz comunicación pero no implica el pase automático a un buen puesto a nivel internacional. Resulta más bien un requisito que una adquisición de puesto.

En la actualidad existen instituciones examinadoras de lenguas como puede ser ALTE (Association of Language Testers in Europe), que actúa para analizar y evaluar el desempeño de los que aprenden una lengua (representada por 26 lenguas). Otro ejemplo es Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Language), esta institución albergan a más de 12 500 instituciones educativas, empresas y organismos gubernamentales. Uno de sus principales objetivos es realizar certificaciones que permitan observar el nivel alcanzado de inglés, ya sea para acceder a instituciones de educación superior o como una ventaja en el ramo laboral. Bajo el lema de “capacidad para utilizar el inglés exitosamente” la certificación permite la adquisición de una validez “para toda la vida”.

Desde este acercamiento a las instituciones que validan el desarrollo de las competencias del que aprende una lengua, se permite ver la integración de los individuos a un mercado laboral, esta acción legitima la inserción del Marco Común Europeo a instituciones como la base principal de acceso al dominio de una lengua.

De la misma manera Cambridge ESOL promueve al menos tres certificaciones para maestros: TKT (Teaching Knowledge Test), ICELT (In-Service Certificate in English Language Teaching) y DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults). TKT (Teaching Knowledge Test) reconocer los conocimientos esenciales que requiere todo profesor de inglés, por tanto, evalúa los conocimientos pedagógicos. ICELT (In Service Certificate in English Language Teaching) permite certificar los conocimientos y habilidades de la práctica docente, uno de sus objetivos es comprobar el desarrollo de habilidades, la conciencia lingüística del maestro, el uso de la lengua en el aula, la planificación, enseñanza y evaluación. Por otra parte DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults) permite establecer la cualificación del desarrollo docente con un énfasis especial, ya sea para la enseñanza del inglés para adultos, niños o para propósitos definidos).

Para Apple, estos efectos cada vez más frecuentes en muchos países va acompañada de la visión neoliberal de los mercados económicos, los cuales suelen recurrir a la regulación de contenidos, sistemas de evaluación y autorregulación de instituciones. En palabras de Apple este hecho se puede explicar porque “el neoliberalismo exige la constante presentación de pruebas de que uno hace realmente <una empresa de sí mismo>. Por lo tanto en estas condiciones la educación o sólo se convierte en un artículo como el pan y el automóvil, dominados por valores, procedimientos y metáforas comerciales, sino que sus resultados deben ser reducibles a unos <indicadores de rendimiento> normalizados” (Apple, 2002: 100)

Otro aspecto que se puede encontrar en esta política lingüística, se desprende de los siguientes cuestionamientos ¿Qué pasa con aquellos que de alguna forma han aprendido la lengua sin el ambicioso proyecto que pretende el Marco Común Europeo? ¿Qué pasa con los alumnos que no se someten a una certificación pero que son eficaces comunicativamente?

En cuanto a los sujetos que han aprendido una lengua de manera autodidacta o fuera de los esquemas normativos del Marco Común Europeo, en la mayoría de los casos, no ven la lengua en el sentido de imagen sino de capacidad comunicativa, y algunos muestran un

rechazo a las certificaciones. Pues a demás de que se estratifica a un sujeto también puede verse desde dos sentidos: el primero como la garantía de un ciudadano de calidad y la segunda un ciudadano que ha mostrado ser competente, entonces la certificación adquiere el carácter de inclusión para unos (los que ya demostraron ser competentes) y de exclusión para otros (los que no lograron los niveles de desempeño).

En otros casos, suele suceder que sin el documento de certificación difícilmente se logra un ascenso laboral o una movilidad que implique un aumento de mejores posibilidades laborales y económicas. Con esta certificación se puede ver “la ocultación de las pretensiones de poder imperialista de una cultura dominante” (Habermas, 2009: 76) Un sujeto sin certificación en la lengua es un sujeto que con gran dificultad logra insertarse en el campo laboral (nacional o internacional) sin importar que domine la lengua.

Una certificación implica no solamente la oportunidad de ingresar a una esfera laboral superior, implica que un sujeto adquiere un rango de calidad. En la mayoría de casos, la certificación vende la idea de logro personal, la idea de ampliar la gama personal.

“Los enseñantes han visto que su <anterior autonomía reconocida> se ha ido convirtiendo en una <autonomía regulada> donde su trabajo está cada vez más normalizado, racionalizado y <vigilado>. En la condición de autonomía <reconocida>, cuando un enseñante recibe la acreditación profesional es libre - dentro de ciertos límites- de actuar según su propio criterio. [...]Pero en la condición cada vez más extendida de la autonomía <regulada>, la actuación de los enseñantes se somete a un escrutinio mucho más severo en función de los métodos y los resultados” (Apple, 2002: 71)

Un sujeto que obtiene la certificación en una lengua de mayor peso llámese inglés, francés o alemán; es un sujeto que cumple con la calidad, entendiendo por calidad como las características de un producto, para satisfacer necesidades y expectativas para las que fueron creadas. Esta manera de ver el proceso de aprendizaje de una lengua, la apropiación de niveles de referencia que evalúen su desempeño y la certificación, se desprende de la concepción de compra-venta de una idea que favorece a un mercado competitivo: en este sentido el Marco Común Europeo continua “el monopolio de la dominación legítima del mundo” (Bourdieu, 1999: 156).

En este proceso de análisis de una certificación se pueden considerar, del mismo modo, dos vertientes que posibilitan el desarrollo de competencias. Por un lado estas certificaciones permiten comprobar la competitividad de un sujeto para elevarlo al grado de competente y; por otro lado, de manera inducida permite promover el aprendizaje de una lengua a través de su amplia gama de proyectos para el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua. Desde la perspectiva de Apple “existen conexiones entre por lo menos dos dinámicas que actúan en las reformas neoliberales: los mercados <libres> y el aumento del control. Esto se puede ver en el hecho de que, en muchos contextos, la mercantilización ha ido acompañada de un conjunto de políticas concretas para los <productores>, es decir, para los profesionales que trabajan en el campo de la educación. Estas políticas han sido reguladoras y han desempeñado un papel instrumental en la conformación del sentido común” (Apple, 2002: 109)

1.1.4. La estructura del Marco Común Europeo y las implicaciones en el ordenamiento de conocimientos para aprender una lengua.

El Marco Común Europeo es una combinación de políticas económicas y lingüísticas que están actuando directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Por un lado, se plantean importantes demandas de una comunidad económica, la unidad entre países, el respeto a las culturas, el sentido de pluriculturalidad y multiculturalidad; por otro lado, se replantea la necesidad de accesibilidad a un mercado competitivo, proporcionando los niveles y la estratificación de conocimientos que servirán para los fines anteriores.

Desde la mirada de Apple, se puede vincular el discurso oficial a objetivos específicamente económicos y a partir de estos conceptos se da forma y estructura a los conocimientos para aprender una lengua extranjera:

“el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para competir en un mundo como el nuestro, marcado por unos cambios incesantes. A esto se le suele añadir otra indicación: que se haga con la máxima rentabilidad y con la máxima eficacia posible. El árbitro supremo que determina si hemos tenido éxito o no es el aumento de las puntuaciones [...] de los estudiantes en los exámenes. Se vincula [a los currículos] con un sistema de [...] evaluación que, a su vez, también se vincula con un sistema de financiación escolar. Cuando todo funciona bien, se supone que estos vínculos garantizan la recompensa

al trabajo bien hecho. Los <buenos> estudiantes aprenderán <buenos> conocimientos y conseguirán <buenos> puestos de trabajo” (Apple: 2002: 20)

A partir de los objetivos económicos perseguidos por la Comunidad Económica Europea, la estructura de los niveles de referencia para las lenguas se articula de modo diferente. Esta estructuración de conocimientos debe garantizar la eficacia en la comunicación para que se logren los objetivos políticos y económicos.

Ante esta percepción el proceso enseñanza-aprendizaje se torna diferente, la utilización de métodos de repetición y traducción no se hacen necesarios ya que el proceso está más ligado al desarrollo de las competencias. Esta vinculación lleva implícito el uso de la tecnología, la capacitación para el empleo, el uso de las inteligencias múltiples que permitan a los alumnos desarrollar competencias para el trabajo. Según Althusser “esto incluye no solo el entrenamiento de trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para trabajar dentro del proceso de producción, sino también asegurar que los trabajadores incorporen las actitudes, valores y normas que ofrecen las disciplinas requeridas y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes” (cit. Giroux, 2008: 109).

Desde una perspectiva globalizadora y con tendencias al neoliberalismo económico, se puede vislumbrar que se necesita la puesta en práctica de saberes y su movilización, es decir, se requiere saber y poner en práctica lo que se sabe, entonces, se hace necesario que los alumnos tengan los conocimientos y su aplicación inmediata.

Los organismos internacionales, por ejemplo la Comunidad Económica Europea, con el objetivo de vincular el sector productivo a la educación, han logrado establecer la relación educación-sector laboral, destinado a satisfacer las demandas de las grandes empresas transnacionales. Es importante que el sector productivo vea desarrollar la competitividad de quienes trabajan.

Para Gramsci citado por Apple en *Educación y poder* dice que “una de las principales tareas [de los <intelectuales> es], extender y legitimar los significados y la práctica ideológica dominante” (Apple; 1997: 31). Esta tarea se puede ver en el Marco Común Europeo cuando entre sus líneas específicas “Las competencias del usuario o alumno”, que

van encaminadas a dos puntos: conocimiento social, lingüístico y pragmática de la lengua y fundamentos que permitan desarrollarse laboralmente. Ello comprende el conocimiento del mundo (vida diaria, niveles de vida, estructura social, etc.) y el conocimiento sociocultural por citar un ejemplo. (VER MÁS EJEMPLOS EN ANEXO 2. LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL MARCO COMÚN EUROPEO).

El Marco Común Europeo parece citar las competencias que debe alcanzar un alumno. Estas competencias por un lado, tienden a desarrollar habilidades para el trabajo y por otro, proporcionan elementos para desarrollar competencias a lo largo de la vida.

Para países en vías de desarrollo, la tendencia del Marco Común Europeo, deja ver, como a partir del conocimiento de la cultura de una sociedad, se proporciona una racionalidad, se entiende por racionalidad “el ejercicio de una capacidad de los seres humanos-que podemos llamar razón-mediante la cual [se] llevan a cabo elecciones en la búsqueda de fines apropiados” (Olivé, 1999: 42), para comprender no solo la lengua que se estudia sino la cultura que la rodea: “me refiero a la capacidad de ciertos grupo para transformar la cultura en un producto, para acumularla y convertirla en lo que Bourdieu ha llamado <capital cultural>” (Apple, 1997: 34).

El hecho parece encerrar más una tendencia a someter a los <usuarios> a comprender y asirse los valores de una sociedad dominante y entenderla, ya que en la mayoría de los casos se aprenden las lenguas de mayor peso como son inglés, francés, italiano o alemán, ello lleva a conocer y aceptar esta cultura: “El control del sistema cultural de una sociedad, del conocimiento que conserva y producen las instituciones, y de los actores que trabajan en ellas es esencial en la lucha por la hegemonía ideológica” (Apple, 1997: 31).

Este aspecto se ve reflejado claramente en el Marco Común Europeo mediante la tendencia que prevalece a favorecer la adopción del “capital cultural” en los países menos desarrollados y “emplearlo como si todos [...] tuvieran igual acceso a él. Sin embargo, [...] se favorece implícitamente a aquellos que han adquirido ya competencias lingüísticas y sociales necesarias para manejar la cultura” (Rogel Dale, cita de Apple, 2008: 49).

El Marco Común Europeo parece estructurar el aprendizaje de la lengua en niveles que se constituyen como la parte preeminente, sin embargo, se pudiera pensar que esta manera de estructurar el aprendizaje se sujeta a una política económica. Los niveles parecen focalizar hacia la economía de mercado donde el concepto de trabajador está sujeto a la individualización de conocimientos que permitan el desarrollo de competencias. En este sentido, las empresas representadas por el poder dominante requieren de un “control de calidad”. Para Apple “a los procesos de responsabilidad, medición, <control de calidad> y evaluación [...] exigen [...] aplicar a la educación las políticas neoliberales de mercantilización y las políticas neoconservadoras de un control central más firme” (Apple, 2002: 78)

Con ello se quiere decir que en esta tendencia neoliberal de los mercados, la producción se sujeta a un <control de calidad> que permita aumentar sus ganancias a través de su competitividad. Al parecer existe cierta semejanza con lo que pasa en los niveles comunes de referencia, pues son una escala que de manera explícita jerarquizan el dominio lingüístico, (sociolingüístico y pragmático) dando a demostrar que “la competición por la obtención de acreditaciones y de capital cultural es [...] intensa, [...] la introducción de mecanismos para reestratificar la población refuerza el valor de aquellas acreditaciones” (Apple, 2002: 79).

Estos criterios establecidos por el Marco Común Europeo, cumplen dos funciones básicas, que parecen asemejarse a los niveles de calidad en las empresas, esto es, marcan la descripción y medición dentro del control de calidad que se requiere para aprender una lengua, dicha idea se presenta en las páginas del Marco Común Europeo cuando cita:

“Una de las finalidades del Marco de Referencia es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sectores de certificados. Con este propósito se ha desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema” (Consejo Europeo, 2001: 25).

Esta jerarquización por niveles de la organización del aprendizaje de lenguas parece ocuparse de “la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción” (Giroux, 2008: 108), al contener seis niveles,

categorizados y bien estructurados; el aprendizaje de una lengua parece reflejar la necesidad de que los futuros trabajadores sean entrenados “siguiendo programas de aprendizaje para lograr adquirir las habilidades de trabajo necesarias para sus empleos” (Aronowitz, 1973, cita de Giroux, 2008: 109).

Estos niveles de referencia se muestran a continuación tal como se explicitan en el Marco Común Europeo:

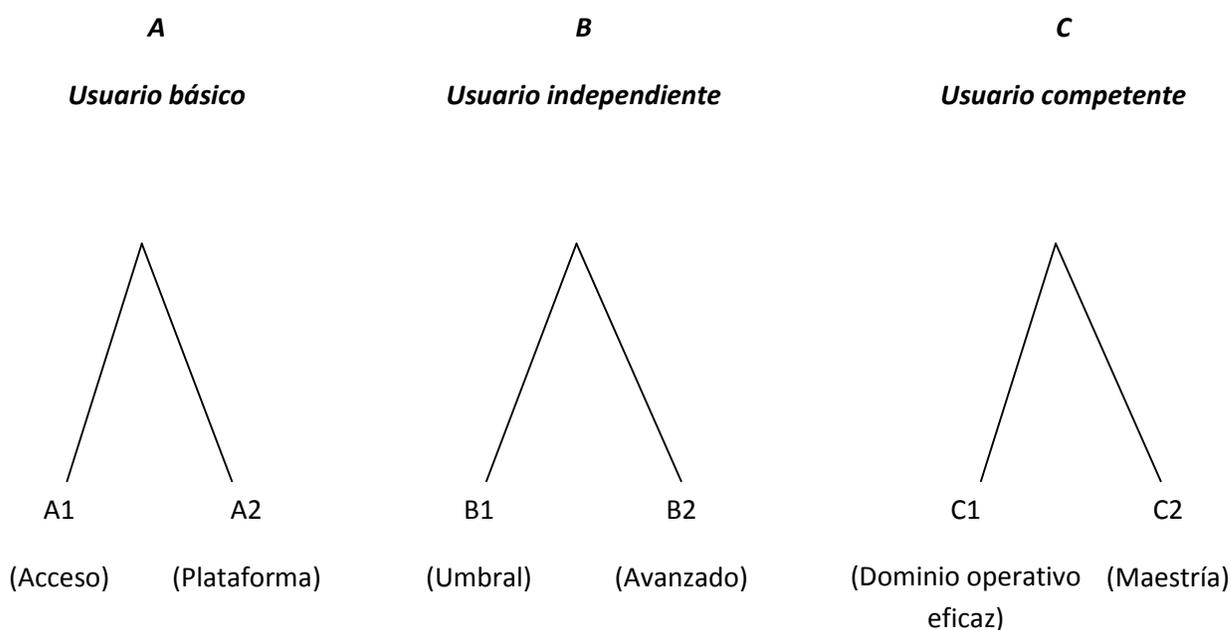


Figura 1. (Marco Común Europeo de Referencia, 2001: 25)

Esta jerarquización de los niveles comunes de referencia en seis niveles aparenta guiar bajo los criterios lingüístico, sociolingüístico y pragmático, sin embargo, esta escala “representa el principal conjunto de relaciones en el mantenimiento y reproducción de países industrializados avanzados de Occidente” (Giroux, 2008: 109).

A través de esta estratificación, se podría pensar que es una guía para aprender una lengua de manera sencilla que permite la comunicación y proporciona a los profesores un esquema global de lo que debe abarcar el aprendizaje de lenguas, este ejercicio de análisis se puede observar en la siguiente escala global de los niveles comunes de referencia que a continuación se presentan:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal</p>

		<p>básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
--	--	---

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Desde la perspectiva de Bourdieu, esta estructura de niveles de referencia, puede “imponer una definición del mundo social que es consistente en sus intereses” (Bourdieu, 1979, citado por Giroux, 2008: 120) pues en la mayor parte de la escala se señala la manera de cómo el alumno debe aprender aspectos ya especificados, que de alguna manera fueron interpretados, seleccionados y ordenados por el Consejo de Europa desde una perspectiva propia, una perspectiva occidental que se impone de manera tácita a otros países sin importar estatus económico.

Los niveles comunes de referencia manejan aspectos culturales, lingüísticos, pragmáticos que hacen pensar en una estructura favorable para países hegemónicos. Según Giroux “la cultura desde esta perspectiva se convierte en un vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. Esto plantea los intereses políticos y económicos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes sino como elementos naturales y necesarios del orden social” (Giroux, 2008: 120) que proporcionan una visión de la cultura y la lengua que se estudia.

De esta manera, la estructura de los niveles comunes de referencia permite aprender significados, calidades de estilo, modos de pensamiento con un valor social, el valor social de la lengua que se aprende. El resultado de esta acción es la legitimación de una cultura dominante que integra intereses por una parte e ideologías por otra, con el objetivo de establecer una conexión entre cultura dominante, según Bourdieu <capital cultural> y proceso educativo:

“El capital cultural, se refiere por un lado a los diferentes conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos [...] En términos más específicos [se heredan] grupos de significados, a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus, como resultado de lo que la clase o clases dominantes etiquetan como el capital cultural más valioso. Las escuelas [al incorporar a planes y programas] desempeñan un papel particularmente importante, ya que, [...] incorporan los intereses e ideologías de clase que sacan provecho del tipo de familiaridad” (Giroux, 2008: 121)

El siguiente cuadro es un ejemplo de cómo el <capital cultural> se estructuró por el Marco Común Europeo:

Cuadro 5.2 Contexto externo de uso: categorías descriptivas

Ámbitos	Objetos	Acontecimientos	Acciones	Textos
Personal	Mobiliario, decoración Ropa Electrodomésticos Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal Objetos de arte, libros Animales de compañía o salvajes Árboles, plantas, jardines, estanques Enseres de la casa Bolsos Equipamiento deportivo y de ocio	Acontecimientos familiares Encuentros Incidentes, accidentes Fenómenos naturales Fiestas, visitas Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche Vacaciones, excursiones Acontecimientos deportivos	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse) Bricolaje, jardinería Lectura, radio y televisión Actividades de ocio Aficiones Juegos y deportes	Teletexto Garantías e instrucciones Recetas Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios Cartas personales Textos hablados retransmitidos y grabados
Público	Dinero, monedero, cartera Formularios o documentos oficiales Mercancías Armas Mochilas, maletas, maletines Material deportivo Programas Comidas, bebidas, tapas Pasaportes, permisos	Incidentes, accidentes Enfermedades Reuniones públicas Pleitos, juicios en tribunales Disturbios en la vía pública, multas, arrestos Partidos de fútbol, concursos Espectáculos Bodas, funerales	Compras y utilización de servicios públicos Utilización de servicios médicos Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión Diversión, actividades de ocio Oficios religiosos	Avisos públicos Etiquetados y embalajes Folletos, pintadas Billetes, horarios Letreros, regulaciones Programas Contratos Menús Textos sagrados, sermones, himnos
Profesional	Material de oficina Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía	Reuniones Entrevistas Recepciones	Administración empresarial Dirección industrial Operaciones de	Cartas de negocios Informes Señalización de

Cuadro 5.2 Contexto externo de uso: categorías descriptivas

Ámbitos	Objetos	Acontecimientos	Acciones	Textos
		Congresos, ferias comerciales Consultorías Rebajas de temporada Accidentes de trabajo Conflictos laborales	producción Procedimientos administrativos Transporte de mercancías Operaciones comerciales, compraventa, marketing Operaciones informatizadas Mantenimiento de oficinas	seguridad Manuales de instrucciones Regulaciones Material publicitario Etiquetados y embalajes Descripción de puestos de trabajo Tarjetas de visita Señalización
Educativo	Material escolar, uniformes, ropa de deporte Alimentos Material audiovisual Pizarra y tiza Ordenadores Mochilas y carteras	Inicio de curso Matriculación Semana blanca, puentes Visitas e intercambios Reuniones con los padres Acontecimientos deportivos, partidos Problemas de disciplina	Asambleas Lecciones Juegos Recreos Asociaciones y sociedades Conferencias, redacciones Trabajo de laboratorio Trabajo de biblioteca Seminarios y tutorías Deberes Debates y discusiones	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, vídeo texto Cuadernos de ejercicios Artículos de periódico Sumarios, resúmenes Diccionarios

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

De la estructuración de los niveles de referencia, cuyo objetivo tácito fue coadyuvar a la elaboración programas, evaluaciones y certificaciones, se desprende una valiosa jerarquización de contenidos que fueron adoptados por los países para contribuir a un aprendizaje de lenguas (VER ANEXO 3. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA). Esta medida fue una referencia para las políticas lingüísticas así como para no excluirse de las certificaciones en lenguas. El caso particular de México, es un ejemplo de esta situación, el

Marco Común Europeo tiene una estrecha vinculación, ya que este último fue la base para diseñar el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

1.2. El programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP y su relación con el Marco Común Europeo.

Un segundo elemento en la relación lineal, mencionada con anterioridad, es el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Este programa parece dar dirección en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en secundaria, lleva implícitas políticas, teorías de aprendizaje y una visión del mundo. Al parecer esta “conexión entre educación y esferas ideológica, política y económica de la sociedad” (Apple, 1997: 24) aterrizan en el hacer del maestro de inglés.

Se piensa que éste programa se realizan tomando aspectos como la política lingüística que cada país tiene definida, intereses de un grupo, la economía mundial y nacional que permiten generar en los programas acciones bien definidas en la que “la escuela es [...] un mecanismo que reparte normas y disposiciones que refuercen y reproduzcan las posibilidades de éxito en un mercado competitivo” (Apple, 1997: 59).

En el caso de la lengua extranjera inglés, el programa está sujeto a necesidades que bien pueden ser sociales o de tipo económico y político. Se puede observar que el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP desprenden de dos tipos de política, por un lado, las políticas educativas provenientes de organismos internacionales y por otro las políticas educativas procedentes del periodo sexenal en turno y de grupos en el poder (empresarios, sindicatos), pero ¿Cuál es la relación entre el Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP?

Esta relación se establece con la elaboración del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, donde el Marco Común Europeo fue una directriz que implementaron los organismos internacionales. De este marco se tomaron los tiempos, los descriptores de actividades, el nivel que los alumnos deben desarrollar y el nivel que el maestro debe tener para impartir la

clase, por tanto, de manera directa influye en el hacer del maestro cuando se especifica que:

“Los alcances y la amplitud de este programa se determinaron considerando el tiempo disponible para el estudio, en conjunción con el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa y la Association of language Testers in Europe. Este marco describe y establece niveles comunes de referencia para 18 lengua, entre las que se encuentra el inglés” (SEP, 2006: 115)

Este Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP fue realizado por especialistas, que de alguna manera, conocen y están involucrados con esta área del conocimiento, la pregunta que surge es la siguiente ¿Por qué vincular directamente los programas con el Marco Común Europeo? La respuesta a esta interrogante adquiere sentido cuando se tiene una visión del mundo mercantilista. Como se ha analizado anteriormente, las políticas lingüísticas del Marco Común Europeo, sobrepasan el hecho comunicativo e implementan dentro de su proceder otro tipo de intereses, que lleven a desarrollar ciertas características en el usuario, que atiendan a parámetros de control laboral y productividad.

Estas políticas lingüísticas funcionan para la Comunidad Económica Europea pero para otros países en vías de desarrollo o con una economía emergente, el hecho aparenta más bien una planificación para la capacitación, donde lo importante es la relación de dominio que de este Marco Común Europeo se desprende. Para Apple esta relación se sostiene por que “el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación de las sociedades” (Apple, 1997: 28), de esta manera se puede manipular tácitamente y reproducir lo que la “sociedad necesita” desde la perspectiva de la Comunidad Económica Europea.

Esta legitimación de países hegemónicos conlleva a que países como México tome al Marco Común Europeo como una disposición, donde de manera inconsciente las personas implicadas acaten las imposiciones de organismos internacionales y reconozcan la reproducción de su cultura, de manera que ellos se vean más incluidos que excluidos. Este proceso de dominación permite que los alumnos se encuadren en niveles o estructuras ya establecidas.

El hecho de acatar las disposiciones internacionales permite que los alumnos se involucren con culturas occidentales pero también proporciona la idea de incluirse en un mundo laboral y con un aparato productivo que requiere personal específico.

Otro aspecto importante, al parecer, es que los organismos internacionales como es el caso de Comunidad Económica Europea, influyen de manera sutil a las autoridades educativas de otros países (México) y obliga a reproducir los parámetros establecidos en el Marco Común Europeo, para dar prioridad a sus demandas económicas y a su sistema de mercado. En este tenor, las disposiciones oficiales de la Comunidad Económica Europea se ven reflejadas de manera oculta en la estructura del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Como lo menciona Apple “desempeña [...] la creación y recreación del monopolio ideológico de las clases dominantes y segmentos de clase en nuestra sociedad” (Apple, 1997: 34)

La estructura del Programa Lengua Extranjera Inglés, 2006, SEP, parece tener muchas similitudes con el Marco Común Europeo, (VER ANEXO 4. CUADRO COMPARATIVO MARCO COMÚN EUROPEO-PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP) esta tendencia se puede ver a lo largo del programa, el proceso enseñanza-aprendizaje se visualiza como una función social, selecciona y organiza los contenidos tomando en cuenta los niveles de referencia, proporciona el estándar emitido por el Marco Común Europeo para tener acceso a un nivel de referencia. (VER ANEXO 5. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP)

Estos aspectos hacen pensar que la secundaria será el agente por medio del cual la cultura hegemónica va a reproducirse. Desde la mirada de Apple “las escuelas pues, también son agentes para la creación y recreación de una cultura dominante eficaz. Enseña normas, valores, reglas y la propia cultura, contribuyendo a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes.” (Apple, 1997: 57).

Las políticas lingüísticas son disposiciones y acuerdos que engloban una estrategia a seguir para los asuntos relacionados al aprendizaje de la lengua. En algunos países, poco desarrollados, esta política lingüística tiende a oficializar el inglés. Esto se debe en mucho a

que son colonias de países desarrollados o bien como medida emergente para que sus habitantes no queden excluidos de empresas, avances científicos o tecnológicos, dejado en muchos casos, en segundo término sus lenguas maternas entonces “el idioma Inglés es sin duda el factor clave, ya que es el medio para la adquisición de influencia en todos los ámbitos enumerados aquí, al igual que el medio de vínculos comerciales y militares” (Phillipson, 1992: 144)

En el caso de México la política lingüística carece de delineación precisa. No es extraño ver como las autoridades educativas implementan programas que con el tiempo son olvidados, o bien no existe una capacitación para los maestros que imparten estos programas. A esto se une que no existe el recurso para hacerlo operativo. En algunos casos se circunscriben planes de enseñanza y los maestros la toman como una asignatura más. En otros casos, los maestros que se involucran en nuevos programas no se les preparan ni capacita con herramientas adecuadas, son maestros que tienen alguna noción de la lengua y que las autoridades piden implemente el programa.

Esta política lingüística enfoca básicamente el español por ser la lengua nacional y el inglés. El español constituye un punto de partida para trabajar aspectos gramaticales que permiten involucrar al alumno con este campo. Esta mirada unidireccional, en muchos casos, resulta poco eficiente y por ende el aprendizaje de otra lengua, por ejemplo el inglés, resulta muy difícil, pues si los usuarios no tienen las bases gramaticales de la lengua materna, una lengua extranjera se hace obligada y en muchos casos de difícil acceso.

En un segundo término, la cercanía con Estados Unidos, la situación de emigración y la hegemonía de la lengua inglesa, hacen pensar que es importante el aprendizaje del inglés. Para el caso de México, la política lingüística da mayor prioridad al español e inglés, al parecer las lenguas de origen nacional son tomadas en cuenta de manera escasa y en la mayoría de los casos el apoyo otorgado es minúsculo, según Pellicer “El derecho a comunicarse y expresarse en todos los contextos de su vida social, en aquella o aquellas lenguas con las que individual y colectivamente se identifican, le es negado a millones de seres humanos en virtud de imperialismos lingüísticos que actúan sobre más de 6000

lenguas, marginadas de la administración de la justicia, la educación formal, los servicios públicos y los medios de comunicación en el mundo de nuestros días” (Pellicer, 1997:1)

1.2.1 El Sistema Educativo Nacional.

Las políticas que dirigen el Sistema Educativo Nacional se pueden manejar en dos ámbitos, el internacional y el nacional. El internacional está representado por los intereses de las organizaciones mundiales. Estas organizaciones internacionales influyen de manera directa sobre la construcción de currículos, planes y programas.

De acuerdo a la economía mundial dominante la estructuración de planes y programas está mediatizada para otorgar los medios necesarios para desarrollar un mercado competitivo: “Una economía industrial avanzada precisa la producción de conocimiento técnico para mantener en funcionamiento la sofisticada maquinaria económica y conseguir la maximización de las oportunidades de expansión económica. Sin sobrepasar ciertos límites, lo que realmente se precisa es la no distribución generalizada de este conocimiento de alto nivel entre el pueblo. Lo que se requiere es maximizar su producción” (Apple, 1997: 61).

Aunando a este mercado competitivo esta el importante y creciente avance de la tecnología, que de cierta manera también adquiere un tinte de influencia en los planes y programas, en el caso de los programas de inglés, estos se ven involucrados con el uso de la tecnología. Este hecho permite establecer conexiones directas entre lo que se produce y el producto que se necesita para implementar esta producción, sin embargo, las políticas de este hecho se dan de manera desigual entre los países que se apegan a esta política. Para León Olive, la idea del uso de tecnología se ve afectada con las características desiguales de las naciones:

“Una de las características principales del mundo contemporáneo es la creciente interacción-en los niveles económico, político y cultural-, para bien o para mal, de los diversos países y de las diversas culturas. La tecnología disponible en las naciones industrializadas se ha incrementado de manera impresionante, y suele aplicarse en función de intereses de grupos o de las naciones, que difícilmente pueden justificarse como universales. Pero la realidad es que ese desarrollo científico y tecnológico ha producido un empequeñecimiento del mundo y ha obligado a estrechar relaciones –a veces cordiales y a veces no- entre países, pueblos y culturas muy diferentes, las cuales la mayoría de las veces se encuentran en planos de desarrollo técnico-económico muy desigual.” (Olivé, 1999: 23)

La influencia de organismos internacionales determina el enfoque de programas de estudio, estas políticas también marcan los niveles y las jerarquías de conocimiento, que permitan competir a los alumnos ante los mercados internacionales e imponen las necesidades de un aparato productivo “la pretensión de que las sociedades industrializadas poseen los principios de racionalidad universales que se deben imponer por su propia fuerza, ha llevado, o bien a una imposición etnocentrista intolerante hacia los principios de otras culturas o bien a una posición estéril para traducir los principios morales que se pretenden universales a elementos prácticos que guíen la interacción transcultural de maneras aceptables para todas las partes involucradas” (Olivé, 1999: 27)

México en el contexto mundial tiende a mantener un estrecho vínculo entre la política educativa internacional y la nacional. Se podría decir, que una proviene de la otra y entre ambas se complementan. En este caso estas políticas funcionan como políticas emergentes, esto quiere decir, que ante la posición económica tan desigual de México con países desarrollados, estas políticas constituyen más una medida para participar en la reproducción del aparato productivo.

Ahora, ¿Qué pasa con el Sistema Educativo Nacional y sus políticas nacionales en relación con las internacionales? De las políticas internacionales se desprenden las políticas nacionales. Las políticas nacionales parecen reflejar la política internacional, sin embargo, estas políticas nacionales también se ven afectadas por los intereses de grupos nacionales (empresarios, líderes políticos y Estado).

Este Sistema Educativo Nacional funciona con la influencia de organismos internacionales y nacionales lo que lleva a diferentes tipos de problemáticas en las áreas operativas. Por ejemplo en el caso de la implementación del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP se podría pensar que éstos exigen ciertas condiciones de infraestructura, las cuales no están contempladas o no existen. Tal es el caso del uso de la tecnología.

En el Marco Común Europeo, se sugiere la utilización de recursos tecnológicos como pueden ser el uso del ordenador e internet. En una gran mayoría de escuelas secundarias no poseen los aparatos requeridos, elemento que parece no ser analizado por las políticas en

cuestión. Otro elemento que se podría pensar no está contemplado por el Sistema Educativo Nacional es la actualización técnica y tecnológica. Una gran mayoría de maestros carece de la actualización básica en esta área. Algunos maestros de inglés aún no integran entre su proceder esta herramienta, por diferentes razones de tipo económico o de actualización en el área.

El Sistema Educativo Nacional tiene una relación muy estrecha con la política aplicable a los planes sexenales, en el caso del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, ésta se ve más vinculada al Programa Nacional de Educación 2001-2006. En este sentido se detectó el interés por beneficiar a las empresas en el orden de la corriente económica imperante:

“Junto con los cambios que están ocurriendo como consecuencia de la dinámica demográfica, en el país se están gestando importantes transformaciones sociales. El futuro de la educación será influido, de manera especial, por las modificaciones en las formas de organización social y en la valoración de los diferentes actores sociales [...] Se advierte renovado interés en la función social de gremios, empresas y asociaciones de carácter sectorial, que abren los espacios de convergencia, más allá de la protección de intereses particulares” (SEP, Plan Nacional de Educación 2001-2006: 29)

De esta manera las políticas educativas nacionales también mantienen estrecha relación con la economía globalizadora y las instituciones internacionales: “Se requiere, por tanto, estimular la participación de las instituciones educativas nacionales, así como de empresas públicas y privadas, en el intercambio internacional de servicios educativos, de conocimientos y experiencias, aprovechando los espacios de acción que existen en el marco de las relaciones bilaterales y en el de los organismos internacionales, lo que supone nuevos mecanismos y marcos normativos” (SEP, Plan Nacional de Educación 2001-2006: 34).

Al observar la aplicación de programas de inglés en las escuelas secundarias, se percibe, que muchas de las actividades que se sugieren tanto por el Marco Común Europeo como por el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, no pueden desarrollarse de manera eficiente debido a las conformación de las aulas o la inaccesibilidad a aparatos tales como la computadora, la grabadora, el cañón, etc. Esta parece ser una limitante que podría pasar desapercibida pero que constituye un problema más de fondo que de figura.

El Sistema Educativo Nacional parece implementar los programas de inglés en estructuras que requieren de elementos para llevar a cabo los programas, esto quiere decir, que la carencia de éstos para la aplicación de los programas es, en algunos casos, uno de los obstáculos para la realización de manera efectiva los programas de inglés, bien puede ser por la falta de capacitación de los maestros de inglés o que los maestros no reúnen con las características especificadas para desempeñar este papel.

1.3. Los maestros de inglés una vinculación forzada.

Un tercer elemento en la relación lineal son los maestros de inglés. El hacer del maestro de inglés parece denotar elementos a través de los cuales da forma y figura al proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés. Se pueden establecer tres elementos en este análisis: A) El Sistema Educativo Nacional considerado como un símil de una empresa dentro del enfoque mercantilista, B) los modelos de formación determinan el hacer del maestro de inglés, y C) La profesionalización del maestro de inglés.

1.3.1. El sistema educativo nacional símil de empresa dentro del enfoque mercantilista.

El Sistema Educativo Nacional tiene objetivos definidos, estos objetivos provienen de dos políticas: la política internacional, y la política nacional (antes mencionadas). Como Sistema Educativo Nacional se puede pensar que en él existen características que le permiten funcionar de manera articulada y en buen sentido, sin embargo, parece existir un problema de engranaje entre las partes que lo integran.

Partiendo de que la economía mundial ha virado hacia una economía de mercado, con intereses específicos en la competitividad, las escuelas como factor de reproducción, pueden implementar las alternativas para la producción de trabajadores competitivos. Parece que pasa algo parecido en el mundo laboral, las empresas han “prestado atención a la lógica de reestructuración del capital mundial así como a las consecuencias de largo y mediano plazo de los cambios de los procesos tecnológicos de la rentabilidad y de la jerarquía interna de la división de trabajo a nivel internacional” (Lara, 1998: 1).

En este sentido, el Sistema Educativo Nacional está obligado a adquirir la misma dirección que las empresas, por el supuesto de que es en las escuelas dónde se reproducen las ideologías. Las escuelas se convierten, entonces, en centros organizacionales, donde las cualificaciones y el desarrollo de competencias son los objetivos prioritarios. En este proceso los alumnos requieren perfeccionar sus habilidades, aptitudes que les permita insertarse en un mercado laboral, al igual que las empresas los “procesos de aprendizaje mediante los cuales los trabajadores creativamente modifican la maquinaria, las herramientas, la organización, etc. [han cambiado] Para las empresas el desafío es entonces: producir, acumular, y apropiarse de los conocimientos [...]. Para ello se requieren formas de aprendizaje al interior [...] que estimulen y den la oportunidad a los trabajadores de aportar mejoras al proceso [...] el trabajador debe contar con la capacidad de aprender por [...] la interacción” (Lara, 1998: 24)

No es extraño observar que las formas de producción se asemejan a los objetivos de la educación, ambas se orientan a valores tales como la competitividad, la organización, las cualificaciones y las evaluaciones. Para Sacristán “La lógica del mercado deja a la educación y a sus profesionales al albur de las demandas externas, el dominio de las motivaciones socialmente condicionadas, porque el mercado opera en un mundo donde las cosas se han caracterizado como más o menos deseables, donde las finalidades de grupos obedecen a pautas culturales” (Sacristan,1999: 56)

En países desarrollados el sistema educativo tiene un sentido más funcional. La estructura e infraestructura está acorde con el desarrollo económico del país que la sustenta. Las condiciones de infraestructura cuentan con la calidad y las dificultades técnicas son solventadas de manera casi mediata.

En el caso de México las condiciones en las que trabajan los maestros de inglés no comparten el mismo nivel que las escuelas de países desarrollados. Como Sistema Educativo hay elementos que no alcanzan los niveles satisfactorios para realizar el trabajo y las implicaciones que de esto provienen se ven reflejadas en el hacer de los maestros de inglés, pues al no contar con los elementos necesarios para trabajar, ajustan su quehacer a

lo que hay. Esta imposibilidad de alguna manera afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Para llegar a esta perspectiva mercantilista, se necesita de una estructura e infraestructura para dichos fines, la observación ha permitido percatarse de que el Sistema Educativo Nacional tiene deficiencias en cuanto a sistema. Una de estas deficiencias es el hecho de acatar disposiciones internacionales que están acordes a intereses de una comunidad europea pero que no concuerdan con la realidad mexicana. Por ejemplo, el Marco Común Europeo, entre sus líneas cita que para el desarrollo de la comprensión audiovisual, el usuario puede recibir el input (entrada de conocimientos) a través de actividades tales como ver la televisión, un video, o “utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.)”. La pregunta aquí es ¿Se cuenta con los recursos adecuados en las aulas de las escuelas secundarias para realizar este ejercicio que implica el desarrollo de una competencia?

Esta pregunta lleva a reflexionar sobre las condiciones en las que se encuentran las aulas y los aparatos electrónicos que distan mucho de ser de punta y no comparten las mismas características que se presentan en países desarrollados.

Otra de las deficiencias del sistema, al parecer, es que no existe una profesionalización de los trabajadores (maestros de inglés en tal caso) que permitan asegurar que la producción y desarrollo de competencias, bajo niveles de referencia, sean desarrollados. Se entiende que en el mundo de las empresas, la producción se somete a estándares de calidad que deben ser aprobados. En el caso del Sistema Educativo Nacional, la implementación de evaluaciones semejantes, parece constatar que la calidad de esta producción (desarrollo de competencias lingüísticas) no es muy efectiva.

En el caso de los maestros de inglés, parece no existir una capacitación adecuada para el ámbito que desempeñan. Se podría pensar que en una mayoría de casos, los maestros de inglés no cuentan con el nivel para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Una de las razones, puede ser, que se otorgan puestos, por asignación, sin tomar en cuenta el perfil académico de los maestros.

En este sentido, no existe una relación entre lo que dice el Marco Común Europeo y el hacer del maestro de inglés, pues este último al parecer no es un “experto en la lengua” tal y como se indica en el Marco Común Europeo. Para Sacristán, este hecho “plantea una dimensión de la profesionalidad docente poco transitada” (Sacristán, 1999: 50) ya que el sistema Educativo Nacional no se ha involucrado en la capacitación y actualización de sus maestros de inglés.

Otro elemento que se puede pensar influye sobre el desarrollo de competencias comunicativas a nivel de Sistema Educativo Nacional, es el tomar recomendaciones internacionales no en el sentido de sugerencias sino que se imponen enfoques promoviendo la estandarización de sujetos a disposiciones internacionales. Este hecho se ve reflejado en el programa de inglés. Para Sacristán “la estructura organizativa de las escuelas, las disposiciones y las reglas están marcadas, lo mismo que las prescripciones del currículum muestran el cauce por el que discurrirá la actividad de desarrollarlo; todo lo cual es un límite objetivo a la iniciativa de los docentes. Casi todo el mundo de lo escolar está regulado” (Sacristán, 1999: 91) en tal caso el programa 2006 de inglés está regulado por las disposiciones del Marco Común Europeo.

1.3.2. Los modelos de formación que determinan el hacer del maestro de inglés.

Los maestros de inglés realizan procesos de enseñanza-aprendizaje para desarrollar competencias comunicativas, sin embargo, los maestros dentro del aula tiende a reproducir estructuras organizativas, disposiciones, reglas, ideas, pensamientos, sentimientos, del momento en que ellos fueron estudiantes. Ante esta situación, la reflexión va en sentido de que estas características permiten reproducir modelos bajo los cuales ellos se formaron, es decir, la manera de cómo fueron formados, de acuerdo con planes y programas que no tienen similitud con el modelo de desarrollo de competencias.

Para Sacristán la educación encierra una continuidad de tradiciones que se realiza para educar a otros por lo que “la práctica de la educación es una tradición generada en y para la

función de propagar otros rasgos de cultura a los sujetos que no disponen de ella, es decir, que la tradición es contenido y método de la educación” (Sacristán, 1999: 91)

A pesar de que la economía mundial se enfoca hacia la competitividad en el mercado y que esta economía ha permitido implantar una política educativa diferente, encaminada al desarrollo de competencias, donde no se haga necesario el uso de sistemas tradicionales para el proceso enseñanza-aprendizaje, este proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés pudiera estar más manejado con métodos tradicionales como aprendieron los maestros el inglés.

Este hecho hace pensar que el Sistema Educativo Nacional, al implementar programas para la lengua extranjera con un enfoque comunicativo, basado en el desarrollo de competencias y a pesar de apropiarse de las disposiciones internacionales del Marco Común Europeo; las características en el proceso enseñanza-aprendizaje del Marco Común Europeo y las características del proceso enseñanza-aprendizaje con que se desarrollaron los maestros no es el mismo, entonces, los maestros pudieran presentar un rechazo (inconsciente) ante la nueva manera de proceder para el desarrollo de competencias:

“Junto a la experiencia, la tradición y los estilos de trabajar de los profesores existen una serie de reguladores explícitos de las actividades relacionadas con el currículum, como son las leyes y los reglamentos, la organización escolar, la ordenación del puesto de trabajo, la formación de profesores, los sistemas de evaluación y el establecimiento de ciertas reglas éticas que definen ámbitos de práctica que se proyectan en las acciones de enseñanza: en los contenidos abordados en las aulas, en los métodos, en la interacción personal, en las relaciones con la cultura externa a los centros y en los procesos de innovación” (Sacristán, 1999: 112).

En otros casos, los valores productivos que tiene el maestro de inglés, es decir, el concepto de lo que debe producir, en términos mercantilistas, aún no ha cambiado para él, a pesar, de que en los programas este explicitado, en palabras de Sacristán “una primera manifestación o aceptación de la relación entre teoría y práctica se presenta en este plano del sujeto, como un problema de interrelaciones entre pensamiento o conocimiento y actividad de los sujetos. Ese saber va unido al saber hacer y a la información sobre los valores” (Sacristán, 1999: 121). Con esto se quiere decir, que los valores de producción del maestro fueron reproducidos con otros estándares, que muy posiblemente no concuerdan con los actuales, limitado de cierta forma el desarrollo de competencias comunicativas del inglés.

Parece que el hacer del maestro de inglés en las aulas de la secundaria está más manejado por las creencias que por el conocimiento, ya que “todo profesor, por el hecho de ser un sujeto humano, dispone de material cognitivo, tiene “teorías”, pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que puede y sobre lo que hay que hacer, tiene creencias sobre sus prácticas, elabora explicaciones sobre lo que ha hecho, lo que sigue haciendo y sobre los planes alternativos que hay que desarrollar. [...] Además, por el hecho de formar parte de una cultura profesional y por haber asimilado informaciones específicas (no necesariamente científicas) tendrá “teorías” sobre su actividad que puede ser solo propias de los miembros que forman esa cultura profesional” (Sacristán, 1999: 121).

1.3.3. La profesionalización del maestro de inglés.

Como se ha visto anteriormente, la globalización económica, la economía de mercado producida en las últimas décadas, las organizaciones internacionales y las compañías multinacionales han establecido políticas económicas y financieras que permiten tener un control del mercado, una eficiencia en la estructura organizativa, una actividad económica productiva de punta y patrones de evaluación. Ante esta expectativa, los sistemas educativos están obligados a aceptar estos mecanismos de actuación y adoptarlos a los programas.

Estos programas van legitimado estos mecanismos y permiten establecer en proceso enseñanza-aprendizaje el enfoque por competencias. Esta situación parecería que deja en desventaja al maestro de inglés, ya que como se comentó anteriormente sus procesos en la enseñanza estuvieron manejados con otro enfoque que no coincide con el desarrollo de competencias.

En algunos casos, los maestros desarrollaron competencias no por el método comunicativo, sino por métodos tradicionales para el aprendizaje de lenguas, para Lomas este “aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido total de los aspectos típicamente comunicativos” (Lomas, 1998: 8). Esta expectativa que brinda ese tipo de métodos dista mucho de lo que hoy están pidiendo los estándares internacionales.

Entonces, seguramente, que una mayoría de maestros de inglés tienen dificultades para desarrollar competencias comunicativas del inglés.

En observaciones realizadas a maestros de inglés en secundaria, se ha podido identificar que los maestros no cuentan con estrategias adecuadas, “cuando se enseña y se aprende en las aulas o se desarrollan actividades totalmente originales, [...] se acomodan patrones de comportamiento ensayados y perfeccionados” (Sacristán, 1999: 261).

En este caso, los maestros de inglés están reproduciendo lo que han aprendido con anterioridad en las aulas, para Araujo “los maestros formadores encuentran los contenidos curriculares propuestos y una serie de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que en un momento determinado se consideran deben ser aprendidos por los alumnos y enseñados por ellos” (Araujo, 2007: 60) Una buena parte de estos casos, no son responsabilidad únicamente del maestro de inglés sino que el Sistema Educativo Nacional.

De aquí que en anteriores explicaciones, se haya hecho hincapié sobre las formas en que el Sistema Educativo Nacional tiene descuidado el ámbito de la profesionalización y actualización de sus maestros. En buena parte, esta concepción se debe a que para muchos, la función del maestro no es una profesión sino una semiprofesión que no está sujeta a componentes ideológicos propios de la profesión por tanto no requiere del dominio pleno de la profesión.

A pesar de esta concepción, los mecanismos de evaluación de la calidad implementados en la política económica mercantilista exigen a un maestro con capacidades, que permita desarrollar de manera personal e inmediata a los alumnos las competencias comunicativas del inglés.

El Marco Común Europeo, el programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP y los maestros de inglés son tres elementos con una relación importante. A pesar de que el Marco Común Europeo permea políticas económicas de mercado, la descripción que hace en niveles de referencia son un buen intento por ordenar el conocimiento y el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, permitiendo el desarrollo de competencias comunicativas.

Se puede observar que los acuerdos y normas emitidas por el Marco Común Europeo fueron implementadas en el programa Lengua Extranjera inglés, 2006, SEP y que a pesar de ello existe un desconocimiento parcial por parte de los maestros sobre el Marco Común Europeo, este suceso da cuenta, de que tanto Marco Común Europeo como el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP no están vinculados en el hacer del maestro, hecho que obstaculiza el desarrollo de competencias comunicativas del inglés.

CAPÍTULO 2.

EL HACER DEL MAESTRO DE INGLÉS
UN FACTOR PARA EL
DESARROLLO
DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Introducción

Se piensa que los maestros de inglés realizan actividades que los llevan a desarrollar las competencias comunicativas del inglés mediante dos procesos. El proceso de recepción referido a escuchar y leer (listening and reading) y el proceso de producción que se refiere a hablar y escribir (speaking and writing), sin embargo, se ha visto que dentro del hacer de los maestros, no se han logrado estos procesos, mismos que se pueden estimar en el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP cuando da cuenta de esta situación, al expresar que “la mayoría de los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicarse en inglés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades lingüísticas” (SEP, 2006: 107)

A pesar del esfuerzo por mejorar el enfoque de la lengua extranjera, el hacer de los maestros para el logro de competencias comunicativas del inglés no ha sido superado. Desde 1993 hasta la fecha, los Planes y Programas de Estudio proporcionan alternativas para el logro de este objetivo, no obstante, el manejo del inglés que hace el maestro en las aulas existen pocas satisfacciones. Este acontecer se puede ver reflejado, en un limitado número de alumnos que se pueden expresar con claridad en inglés. Respecto a la escritura de un texto sencillo en la lengua, los alumnos se muestran poco viables. La dificultad para entender de manera oral o escrita un texto hace suponer que los alumnos no han adquirido cierto nivel de inglés.

Para el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, al concluir la secundaria, los maestros de inglés debieron propiciar en los alumnos un nivel en la lengua:

“El tiempo que contempla el mapa curricular de secundaria para la enseñanza de la lengua extranjera determina el nivel que los estudiantes pueden alcanzar al concluir la educación básica...por lo cual se ha establecido como mínimo, deberán haber alcanzado el nivel A2, Plataforma [proveniente del Marco Común Europeo. Esto es, el alumno debe] ser capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica, sobre sí mismos y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en

términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (SEP, 2006: 114-115)

Los objetivos del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP para secundaria están ligados, básicamente, a que el maestro desarrolle en los alumnos cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir, sin embargo, las circunstancias en las que labora el maestro de inglés marcan resultados distintos. Según el Marco Común Europeo, que es un documento prescriptivo a nivel mundial sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación para las lenguas, considera que para el aprendizaje de la lengua se hacen necesarios recursos cognitivos, emocionales y volitivos:

“El uso de la lengua-que incluye el aprendizaje-comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos” (Consejo de Europa: 2001: 9)

Así surgen algunas interrogantes ante esta situación, ¿Qué hacen los maestros en la clase de inglés?, ¿Cómo desarrollan las clases? ¿Cuáles son los resultados del desempeño de los maestros? Las interrogantes nos llevan a escudriñar a través de diferentes aspectos. Uno de estos aspectos incluye el proceso que realizan los maestros al interior de las aulas y los elementos teóricos-metodológicos para el aprendizaje de una lengua.

Para esbozar el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés se requirió hacer observaciones al interior de las aulas. Estas observaciones permitieron rescatar acciones de los maestros de inglés. Las observaciones se realizaron en los grupos de tercer grado de secundaria. Éstas tuvieron lugar en el turno matutino con 240 alumnos observados y tres maestras de inglés que imparten inglés III para los grupos de 3°A, 3°D, 3°E y 3°F. Las observaciones tuvieron lugar de febrero a junio de 2011 en las instalaciones de la Escuela Secundaria.

2.1. ¿Qué hace el maestro en la clase de inglés?

Se piensa que los maestros de inglés realizan actividades para el desarrollo de competencias comunicativas. Estas acciones están encaminadas al aprendizaje de la

lengua. En la mayoría de los casos, estas acciones se tornan en sentido contrario, es decir, el hacer del maestro de inglés esta virando de tal forma que el proceso enseñanza-aprendizaje carece de sentido respecto a dos elementos considerados fundamentales: el Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

2.1.1. El desarrollo de una clase de inglés.

Con algunos minutos de retraso, los alumnos se introducen al salón de clases haciendo ruido, juegan, toman agua, escuchan música con los audífonos o juegan con el celular. La maestra de inglés hace un esfuerzo para que cada alumno tome su lugar. Después de algunos minutos, los chicos logran permanecer en sus sitios. La maestra y la orientadora continúan pidiendo silencio. Al percatarse que los chicos están más tranquilos, la orientadora sale del salón y la maestra inicia su clase.

La maestra toma de su mochila una libreta que al parecer contiene algunos apuntes. Con un marcador comienza a escribir en el pizarrón. Llama la atención, que la maestra hace varias columnas. En esas columnas hay nombres de platillos escritos en inglés. En frente de cada platillo escribe la traducción en español.

Pasan algunos minutos, los chicos comienzan a hablar de nuevo y la maestra continúa escribiendo en el pizarrón sin decir nada. Cuando termina de hacer al menos cuatro columnas, deja libreta y marcador sobre el escritorio. Comienza a explicar la actividad. Al dirigirse al grupo en español, la maestra explica cada columna y su traducción. Hace referencia a los platillos que almacena cada columna. Al tiempo que explica, los alumnos hacen algunas preguntas con respecto a platillos mexicanos, a lo que la maestra argumenta que los nombres de platillos mexicanos no se escriben en inglés:

“La maestra comenzó escribiendo diferentes cuadros con el vocabulario referente a la comida, toda la clase escribió y tradujo las palabras, delante de cada palabra en inglés, se escribía la palabra en español para saber que quiere decir. Los alumnos copiaron las palabras y sugirieron alimentos relacionados con la comida mexicana, que era el tema de la sesión [Alimentos y bebidas]” (Reynoso, 2011, Anecdótico: Sesión 23 de febrero)

Algunos alumnos escuchan la explicación de la maestra. Otros hacen distintas actividades: platican con el compañero de al lado, usan sus celulares, escriben recados. La maestra pide a los alumnos copien las listas que están en el pizarrón. Los alumnos previamente han buscado recortes de algunos platillos. Ellos preguntan a la maestra si van a ilustrar las listas. La respuesta de la maestra es no.

A continuación, la maestra sigue la clase en español, explica a los alumnos que en las hojas de colores, que pidió con anterioridad, deben realizar un menú: Colocando el nombre del establecimiento, calle y teléfono, seguido del menú. Los recortes que pidió con anticipación serán pegados en el tríptico que los alumnos van a realizar.

Los chicos comienzan a copiar los platillos y a hacer una elección de los que llevará su tríptico. Se escucha al fondo del salón un murmullo y algunos alumnos comienzan a guardar sus cosas en las mochilas. El sonido del timbre de salida se escucha y en su mayoría los alumnos comienzan a desocupar las bancas. La maestra logra decir a algunos que la clase siguiente terminaran el tríptico.

2.1.2. El hacer del maestro de inglés vs. la teoría.

El Consejo de Europa, pendiente de las necesidades de la Comunidad Europea, instituyó el Marco Común Europeo, que es un documento donde se aportan las bases para el aprendizaje de cualquier lengua. En la actualidad, este documento se ha instaurado como elemento normativo para el aprendizaje de las lenguas a nivel mundial. Para el Marco Común Europeo, en el inciso 4.4 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias menciona:

“Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias comunicativas. Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son interactivas, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos. En otros casos, como cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para su publicación, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto”. (Consejo de Europa, 2001: 60)

Si hablamos de actividades comunicativas, tal y como lo establece el Marco Común Europeo, se obtienen varias apreciaciones sobre las clases de inglés. Se puede observar que los maestros se ocupan de escribir palabras aisladas y sin referente. El Marco Común Europeo especifica que una tarea comunicativa será aquella que lleve implícita actividades comunicativas, es decir, actividades que nos lleven a escuchar, leer, hablar y escribir en este caso del inglés. El hecho de escribir las palabras, transcribirlas en los cuadernos o repetir las en trípticos no tienen un carácter congruente con lo especificado ni en el Marco Común Europeo ni en el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

La tarea comunicativa engloba las habilidades a nivel práctico, es decir, las actividades estarán tendientes a utilizar la lengua en un sentido de acción con los otros más que repetitivo y a nivel personal. Para dar cuenta de este hecho y como se ha citado al Marco Común Europeo, se puede suponer, que el sentido que se otorga es comunicativo, para la Comunidad Europea es importante el proceso comunicativo, puesto que entre las diferentes naciones que alberga esta Comunidad, se hace necesaria la adecuada comprensión en la comunicación.

Esto se debe al hecho de que los habitantes de la comunidad europea tienen la necesidad de cambiar de residencia a causa del trabajo. El requerimiento de una comunicación entre esta comunidad hace necesario el dominio de una o más lenguas diferentes a la materna. Por tanto, el aprendizaje de una lengua en la Comunidad Europea precisa del sentido comunicativo. Este sentido comunicativo parte del hecho de conocer costumbres, tradiciones, expresiones cotidianas de la lengua que se aprende.

En este sentido, el proceder de los maestros de inglés, aún no toma en cuenta este sentido comunicativo. El aspecto repetitivo de una clase de inglés, el sentido que se otorga de aprender la gramática de manera aislada no permite el sentido comunicativo. Cabe destacar que los objetivos que implican pertenecer a una comunidad económica como la europea no acogen los mismos objetivos que una comunidad hispanoparlante que no tiene la necesidad, ni la exposición a otras lenguas por el escaso contacto.

Por otra parte, las necesidades que albergan los alumnos de la escuela secundaria son distintas a los de la Comunidad Europea. El contexto en los que ambos se desarrollan indica de manera distintas necesidades. A lo sumo, la Comunidad Europea tiene contacto directo con diferentes nacionalidades y lenguas distintas que provoca superar este conflicto. En cambio, tanto los maestros como los alumnos de la secundaria no tienen esta misma necesidad de compartir experiencias con otros que hablen diferentes lenguas. Las necesidades comunicativas de ambos actores no está presente.

Al considerar el aprendizaje de una lengua como “un acto comunicativo como el hecho de escuchar, leer, hablar y escribir un texto” (Consejo de Europa, 2001: 60) se están considerando actividades que lleven al desarrollo de estas habilidades. Se observa que la práctica de la lengua, se ve menguada por la participación en español. Se considera necesaria la participación de ambos actores, en el sentido de interacción bidireccional. La interacción entre ambas partes, maestros y alumnos es una actividad de expresión “El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación” (Consejo de Europa, 2001: 61)

Esto puede indicar que la posibilidad unívoca de promover la clase en español tiene ausente este punto, pues los alumnos no tienen la posibilidad de procesar la lengua desde la lengua misma. Este proceder, obstaculiza de algún modo esta parte comunicativa de la lengua. Las explicaciones de las actividades, de la gramática o del vocabulario, pueden adquirir otro sentido si se toma en cuenta que el uso de la lengua en un contexto social es más importante que mediante el uso repetitivo y sin contexto.

La interacción comunicativa que proponen el Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, establecen una estrecha vinculación entre actividades del habla y los procesos mismos del aprendizaje, de tal suerte que en un intento por adquirir la lengua la expresión de comandos básico y otras expresiones de uso cotidiano deben darse en la lengua que se pretende aprender. Los comandos básicos que se expresan en las clases de inglés no hacen uso de la lengua extranjera de manera práctica.

Retomando el sentido que otorga el Marco Común Europeo sobre el aspecto comunicativo y el contexto social manifiesta un interés particular, ya que la Comunidad Europea debe relacionarse con elementos de otras ideologías, otras costumbres, otras tradiciones. Se hace necesario que se tenga conocimiento de estos aspectos para comprender la comunidad del habla en la que probablemente de desarrollarán laboralmente. Este sentido no se especifica con claridad en las clases de inglés. Los maestros de inglés aíslan las clases, las prolongan con explicaciones en español sobre aspectos que no incorporan el contexto social de la comunidad del habla de donde proviene la lengua que se estudia.

Tentativamente suponemos que el uso de la lengua que los maestros otorgan quedan lejos de lo que es el aspecto social de la lengua misma, esto se quiere decir que, se supone que el maestro de inglés está obligado a dar un sentido social al inglés: en la realidad, este sentido, parece estar ausente: Para Dabène las acciones que se realizan para el aprendizaje de la lengua extranjera no pueden dejar de lado el aspecto y uso social de la lengua que se quiere aprender, ni la sociedad de donde viene, este es un recurso que no debe olvidar el que enseña la lengua extranjera, “ninguna operación en el aprendizaje de una lengua extranjera puede ignorar los usos sociales de ésta lengua, no podemos ignorar los usos lingüísticos de la sociedad donde se origina la lengua”. (Dabène, 1994: 41) [Traducción propia]

En la mayoría de casos los maestros son los que supuestamente hablan en inglés, mientras que los alumnos raramente participan de manera espontánea haciendo uso de lo que van aprendiendo de la lengua. Los maestros dirigen las actividades pero también son dueño del saber. Este hecho hace establecer una brecha entre maestro y alumno. Entre el que sabe y no sabe. De tal suerte que los alumnos pierden confianza en lo que realizan y muchos no hablan porque les da pena o por miedo a las represalias del maestro ante el error que pudieran cometer. No han aprendido el uso de la lengua.

Este factor permite la posición de superioridad que tienen los maestros con respecto a los alumnos y las formas que utiliza para el aprendizaje del inglés, con esto se permiten suponer la existencia de formas que no son precisamente comunicativas:

“La maestra pidió el libro de inglés y comenzó por indicar que se debía hacer. El ejercicio consistía en colocar el pasado simple o pasado continuo en un ejercicio. Se

otorgó tiempo para su realización, mientras la maestra revisó trabajos pasados. Se verificó el ejercicio, leyendo una parte la maestra y otra los alumnos. La maestra habla en inglés, también leyó pero su inglés no parece muy fluido y cuando lee, lo hace haciendo espacios y repitiendo las palabras. Cuando los alumnos leen su ejercicio, hay corrección de pronunciación y verificación del ejercicio.

La maestra pidió se realizara el segundo ejercicio, mientras los alumnos contestaban, se pasó lista. Se verificó el ejercicio y se pasó a los lugares a firmar. Algunos participan, otros no, algunos ponen atención, otros, hacen cosas que no son de la materia.

La maestra habla poco en inglés, cuando llegó al salón saludo en inglés e hizo algunas preguntas, pero la mayor parte de las veces habla en español.

El tiempo terminó y se quedó pendiente un ejercicio, el cual se revisará el próximo lunes” (Reynoso, 2011, Anecdotario: Sesión 25 de febrero)

Algunos maestros piden a sus alumnos escriban ejercicios basándose en un ejemplo. Copiar y cambiar algunas palabras o verbos es muy frecuente entre los alumnos, muchos no son capaces de hacer nuevos ejemplos por ellos mismos. La repetición de palabras, por ejemplo, del vocabulario, se hace de manera constante. Se repiten palabras para memorizar un vocabulario. En los proyectos que realizan los alumnos, una mayoría de los maestros, llevan la actividad preparada y los alumnos la copian.

Con respecto al vocabulario, el Marco Común Europeo sugiere actividades para el desarrollo de vocabulario las cuales consisten en la inclusión de “exposiciones y expresiones que lleven por consecuencia el uso de la palabra o bien el uso en contexto. El uso de un apoyo visual como pueden ser imágenes, gestos, mímica, presentación de objetos reales, explorando campo semánticos y construyendo mapas conceptuales, buscando sinónimos o consultado obras, explicando estructuras léxica y practicando su aplicación” (Consejo de Europa, 2001: 148)

En la perspectiva del enfoque comunicativo, el papel del maestro en el aprendizaje de una lengua hace suponer que no es el administrador del programa de estudios ni la autoridad en la clase. Al observar las clases con algunos maestros de inglés se puede ver lo contrario. Según Dabène la función de maestro es la de proporcionar el inglés como un medio vehicular para la comunicación, es decir, que sea funcional y permisible de usar de manera práctica más que abstracta: la “misión del maestro de lengua extranjera será precisamente-y más-para dar a sus alumnos en función del éxito de los sistemas de vehiculares. Lo que

algunos han llamado <el ola comunicativa> es la traducción de esta toma de conciencia educativa que debe aparecer allí, animar a los profesores de la lengua a tener una cierta modestia en la definición de sus objetivos”. (Dabène, 1994: 57) [Traducción propia].

En lo que se refiere a escuchar, son pocos los maestros que hacen uso del material auditivo que viene anexo al libro de texto. En muchos casos, el uso de otros materiales no existe. De esta manera la posibilidad de un acercamiento a la lengua de manera práctica al interior del aula, es poca. Para el Marco Común la exposición directa al uso de un material audiovisual auténtico es parte imperante del aprendizaje de la lengua. Esta habilidad puede ser desarrollada mediante las formas siguientes “cara a cara con el hablante nativo, oyendo conversaciones, escuchando radio, grabaciones, viendo y escuchando la televisión, videos, utilizando el ordenador, CD-ROM, participando en conferencias por ordenador” (Consejo de Europa, 2001: 141)

Otros maestros muestran ejemplos de la lengua y centran a los alumnos en la exposición del tema. En este sentido el maestro es el que imparte la clase y el alumnos es receptor. Otros maestros de inglés presentan a los alumnos palabras, enunciados o diálogos pre-establecidos que los alumnos deben copiar en sus cuadernos y hacer un ejercicio similar para reafirmar el tema. En este aspecto, la clase de inglés se centra en la repetición y en la memorización de diálogos con el objeto de que los alumnos tengan un modelo para poder expresarse. Posterior a la memorización de los diálogos, los alumnos pasan al frente y comienzan a decir lo memorizado, muchos maestros llaman a esta actividad role play.

Algunos maestros usan el libro de texto para impartir la clase, este libro se lee por el maestro o por algún alumno, posteriormente, los alumnos contestan los ejercicios y se verifica que las respuestas sean las correctas. Algunos alumnos hacen los ejercicios esforzándose en comprender el significado de las palabras, la estructura y la gramática. Otros alumnos prefieren hacer tareas de otras materias o simplemente no contestar el ejercicio y esperar a que den las respuestas.

La utilización del libro de texto por algunos maestros haría pensar que la lectura de textos en inglés y su comprensión tendrían un peso superior: estas actividades solo permiten establecer poca o escasa relación con el texto.

En observaciones realizadas, la atención del maestro se centra básicamente en aspectos como revisar tareas, formar hábitos, resolver el libro o ejercicios fotocopiados y realizar proyectos que guarden aspectos del plan y programa y que se puedan desarrollar de manera fácil para los chicos, como son la realización de trípticos, presentación de role play o carteles.

Con respecto a la relación con los alumnos, las observaciones permiten inferir que algunos maestros tienen poco control con los alumnos, parece ser que esta situación surge cuando la clase de inglés se hace en español, los alumnos pierden interés en ella, no se presenta ningún reto para escuchar, leer, hablar, escribir. Cuando los significados de las palabras no son claros para los alumnos, éstos comienzan a perder el interés en el aprendizaje de la lengua. La atención del alumno se centra en cualquier distractor. Para el maestro resulta difícil captar la atención de un grupo numeroso sobre todo si es en las últimas clases de la jornada.

El valor que los alumnos otorgan a la clase de inglés es similar a otra asignatura, los alumnos ven la clase de inglés como otra más del currículo. Un ejercicio presenta dificultad para los jóvenes en cuanto las palabras no son claras, esto es, carecen de significado y contexto. Algunos usan el diccionario o el celular para ubicar “lo que quiere decir”, pero muchos más no prestan atención a este detalle y continúan realizando el ejercicio. Algunos maestros por su parte, creen que las palabras han quedado claras, parecería que no se detienen a asegurarse si ha sido entendido el ejercicio o el significado de las palabras. En muchos casos, los ejercicios son revisados de manera grupal, de tal suerte que los que siempre contestan son los más avanzados en la lengua; una parte o la restante del grupo se queda falta de conocimiento.

Una mayoría de los alumnos que ingresan a la secundaria han tenido poco contacto con el inglés, se circunscriben a escuchar y ver algunas palabras en anuncios o comerciales

publicitarios, palabras aisladas que llevan a la interpretación de la palabra a conveniencia publicitaria pero que en la mayoría no se comprende su significado. Al iniciar la secundaria, los alumnos han tenido poco contacto con la lengua. Algunos al llegar a las clases de inglés manifiestan intención de aprender. Al paso de los días esta iniciativa se va perdiendo. Una parte de la población de estudiantes no logra el aprendizaje de la lengua, el aprendizaje se hace lento, tedioso, aburrido o tarda años para desarrollar las competencias comunicativas.

2.1.3. La planeación para la clase de inglés.

Las actividades que se realizan en el aula están planeadas con anticipación, esta planeación esta dosificada y plasmada en lo que técnicamente se llama Lesson Plan [Plan de Lección]. Cázares menciona que “para la planeación, el orden que cada uno de los principios lleve dentro de la organización de procesos educativos de desarrollo o evaluación puede variar, y darse un énfasis especial, dependiendo del tipo de tema que nos reúna en el aula” (Cázares, 2008: 69) Un maestro de inglés se permite hacer esta distribución de acuerdo a objetivo, proceso de producción o recepción, tema, conocimientos previos, material, tiempo para la actividad, tareas para el maestro, tareas para los alumnos, tipo de interacción y propósito de esa tarea, de manera general es un ejemplo de Lesson Plan. (VER ANEXO 6 PARA UN EJEMPLO DE LESSON PLAN).

Algunos maestros de inglés hacen una planeación de sus clases de la siguiente manera: en un cuaderno hacen la recolección de ejercicios fotocopiados de libros de texto de inglés, que cumplen la característica de ser más fáciles o bien están enfocados al tema de la clase.

Estos ejercicios constituyen la planeación. Colocan las fechas en los que las desarrollarán y el tema del que se trata. Cuando llega la fecha, son repartidas las fotocopias a los alumnos y los ejercicios se resuelven en la clase.

Otros maestros siguen los temas del programa y los van acomodando de acuerdo al tiempo, y no llevan un orden específico. Para algunos maestros, al preguntar ¿Cómo planea la enseñanza? La respuesta fue <de una forma, pero a veces se tiene que hacer adecuaciones,

no se sigue paso a paso lo que planeas, a veces comienzas por el final, todo depende del grupo, de manera clara que no queden dudas en los chicos, no me preocupa terminar el programa, me interesa lo poco que se aprende por el bien de los chicos.” (Reynoso, 2011, OLVAVER-9/12/11: 67).

Con esta referencia se puede inferir que la planeación requiere mayor atención en áreas específicas como puede ser el objetivo de la clase y los logros que de ahí se desprenden. Según Cázares “la planeación [...] se compone como una competencia de mediación para el desarrollo de aprendizajes de los alumnos, pero es un ejercicio en el cual el docente deberá prepararse para vivirlo congruentemente. Dedicar tiempo específico desde su capacitación o desde sus espacios informales al desarrollo de las habilidades de pensamiento será un valor agregado a su ejercicio docente. Planear cuáles habilidades de pensamiento serán las que se trabajen dentro del aula y fuera de ella es un acompañante clave para los procesos educativos” (Cázares, 2008: 72) Otra pregunta realizada fue ¿Cómo organizas tu planeación? la respuesta fue <Por tiempos, por sesión, por materiales, los aspectos que voy a evaluar. Pero la planeación no sirve de mucho aquí te exigen que los pases, que no haya problemas. El Lesson Plan lo estructuro de acuerdo a tiempo, vocabulario, acciones que voy a hacer, desarrollo, cierre. Es una guía de lo que tengo que hacer.> (Reynoso, 2011, MUJOFER-9/01/12:44).

Para otros maestros la planeación se desprende de características del grupo, los temas que menos afluencia tienen o más problemática presentan. En las entrevistas realizadas, los maestros pocas veces mencionaron la realización de un formato de Lesson Plan, ni dieron indicios para sospechar se llevará a cabo. De manera general, los maestros respondieron que la planeación es individual y sólo la academia establece generalidades como pueden ser fechas para la evaluación, informes o realización del periódico mural.

Los objetivos para la planeación son tomados del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Gracias a las entrevistas realizadas en la secundaria, los maestros expresaron que los objetivos tomados del programa no les otorgan un orden, que planifican de acuerdo con las necesidades del grupo o temas que dan mayor problema. Esta libertad de planear, a la larga provoca que no tenga sistematicidad la enseñanza.

La relación entre el libro de texto y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, hace suponer la estrecha vinculación entre ambos. Lo cual quiere decir, que ambos deberían de tener una planeación de temas de manera semejante. Esto no quiere decir que el hecho se suscite. Muchos libros de texto son elegidos sin saber si están acordes con el Programa 2006 o si el orden de los temas está vinculado con el Programa. Se puede pensar que los maestros siguen alguno de los dos, sea libro de texto o Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, algunos maestros no recurren a ninguno de los dos. Este acontecer hace pensar que la planeación de actividades no presenta un orden.

Las actividades que el maestro selecciona están en relación a objetivos para la clase. Existen dos tipos de actividades, al menos, que se pueden realizar, Las actividades de feedback y las tareas para la comprensión de un objetivo. El feedback no es otra cosa que la retroalimentación que el maestro hace al finalizar la clase.

En estas actividades, se supone que el maestro hace una pequeña evaluación no estructurada sobre el objetivo de la clase, en algunos casos, puede ser una conversación o charla amena integrando el objetivo de la clase, otras preguntas que no se lleven más allá de algunos minutos. Por el contrario la realización de tareas es un ejercicio más específico. Estas tareas comprenden ejercicios bien estructurados y seleccionados que permitan a los alumnos comprender el objetivo de la clase.

Estas tareas pueden recurrir a realización de juegos, memorias, rompecabezas, etc. Actividades que lleven al logro del objetivo a desarrollar. No es obligado un ejercicio escrito. Las actividades que más logros obtienen son aquellas que vinculan el objetivo de la clase con una actividad mental. En el caso de la secundaria observada, las tareas están muy vinculadas a la repetición de ejercicios, es decir, el maestro lleva un ejercicio escrito y los alumnos deben completar, no se utilizan juegos o actividades de interés. El ejercicio fotocopiado de otros libros es el más socorrido. La selección y diseño de materiales para las tareas parece ausente.

Las actividades más frecuentes para una mayoría de maestros, son el role play, elaboración de trípticos o carteles. Esto hace inferir que los maestros no se permiten la elaboración o

selección de otros materiales, El uso de internet como lo marca el Marco Común Europeo no es muy frecuente.

Se pudiera pensar que a pesar de la propagación de este medio, los maestros no se han percatado que existen páginas electrónicas que permiten la práctica de la lengua, cada proceso, ya sea de producción o recepción tiene actividades que facilitan su desarrollo.

A pesar de que los maestros comentaron que destinaban más de 6 horas en la elaboración de la planificación, algunos dejaron ver que la planeación es un requisito a nivel institución más que una práctica útil del mismo. La mayoría comentó que la planeación era individual y no en academia. Las actividades estaban en relación con las necesidades del grupo y no con el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

Se observa que dentro de esta planeación de actividades no se contemplan las destinadas a dar asesoría a alumnos, en algunas instituciones a nivel particular, se realizan las asesorías a los alumnos que las demanden, de manera gratuita y en horario escolar. En la secundaria observada, algunos maestros comentaron que es singular que los alumnos pidan este tipo de asesoría y si lo hacen es cuando están muy cercanos los exámenes. De manera contraria, los maestros no ocupan tiempo libre para brindar este tipo de asesoría.

De manera general las clases de inglés deben un orden, las actividades previas al objetivo pueden recurrir en pequeñas actividades destinadas a centrar la atención para iniciar la actividad central o recordar antecedentes del objetivo principal. Siguiendo el orden, la parte central de la clase se destina a actividades que llevan al logro del objetivo, incluyendo tareas para los chicos, estas tareas pueden ser una actividad recíproca donde los participantes son el maestro y los alumnos, ambos aprenden. Ninguno de los dos es superior al otro.

En este sentido, el maestro es guía para el aprendizaje de la lengua y el alumno es hacedor de la lengua, la va descubriendo en contexto y la práctica en lo próximo. Muy frecuente las tareas para llegar a un objetivo dentro de la clase de inglés pueden recurrir a materiales que incluyan el uso de memoria, reconocimiento, atención u otras habilidades que permitan aprender la lengua.

En la escuela secundaria observada, la estructuración de la clase, no tiene definido un Lesson Plan con estas características, la mayoría de los maestros recurren a la práctica tradicional. Este hecho hace pensar que los maestros incurren más a prácticas tradicionales que a un método comunicativo. Cabe destacar que para una clase de inglés son necesarios, por lo menos, tres momentos, esto es, una actividad inicial para centrar el interés y la atención, una actividad que lleve al logro del objetivo o aprendizaje del lenguaje y una evaluación o feedback. Estos momentos no se pudieron observar en las clases de inglés.

Como se ha especificado anteriormente, la retroalimentación o feedback es la actividad que lleva a englobar lo que se aprendió en una clase o como resultado de varias sesiones, consiste generalmente en hacer actividades que permitan al maestro reconocer el grado de avance y dominio de la lengua con respecto al referente que han venido cultivando los alumnos. Estas actividades pueden ser muy sencillas y contemplar aspectos rutinarios.

La parte principal del feedback es la retroalimentación que hace el alumno al enlazar lo aprendido con la vida real. Para esta actividad el maestro se puede servir de pequeños cuestionamientos al finalizar la clase, dichas preguntas pueden llevar al maestro a inferir si existe o no el aprendizaje. Por lo general no lleva más de 5 a 10 minutos y se realiza en la cotidianidad y la camaradería. Si la actividad requiere más precisión se puede hacer uso de un ejercicio que complemente la actividad y permita cerciorar si hay avance en el aprendizaje.

En la escuela secundaria, las actividades realizadas en el proceso de aprendizaje, se limitaron a la resolución de un ejercicio. No se presencié la retroalimentación como tal. Cabe destacar que los “pasos citados” no fueron ni sustituidos ni realizados por algunos maestros. Esto hace pensar que muchos de los maestros no tienen preciso el proceder dentro del aula con respecto al aprendizaje de la lengua.

Cabe la posibilidad de inferir, que la retroalimentación que hacen los maestros de la secundaria se presenta cuando los alumnos hacen un role play o alguna actividad que implique presentar el logro de competencias. Muchos de los maestros, indican a sus alumnos que antes de hacer un role play deben formar grupo de tres o cuatro chicos y

escribir sus diálogos, memorizarlos y presentarlos en fechas preestablecidas. Es una manera peculiar de pensar que las competencias están siendo desarrolladas, sin embargo, este proceder no relaciona mucho el sentido comunicativo del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

2.1.4. La promoción de la lengua por componentes lingüísticos.

El Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP tienden a promover la lengua desde la misma lengua. En este sentido, la promoción de una lengua está fundamentada en tres aspectos básicos. Estos aspectos fomentan de manera integral el aprendizaje de la lengua y son tres: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Se entiende que la lengua desde la perspectiva comunicativa se aprende con un sentido diferente, se ha dejado atrás la memorización, la repetición y la interpretación de frases, para darle el sentido práctico y en contexto de la lengua. El componente lingüístico refiere a las bases estructurales de la lengua. Engloba la estructura de la lengua desde la gramática, la fonología, la semántica, esto es, el uso que la comunidad lingüística le otorga a la lengua: “incluye los conocimientos, destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas...las dimensiones de la lengua como sistema” (Consejo de Europa, 2001: 13).

El componente sociolingüístico está determinado por las variantes y las funciones pragmáticas que la comunidad le otorga a la lengua, puede comprender los usos socioculturales, las convenciones sociales de donde procede la lengua. Con el objetivo de brindar un panorama general de la cultura procedente de la lengua, el componente sociolingüístico es uno de los más importantes, de este depende el sentido y el significado que se le otorga a cada una de las expresiones que puede usar el que aprende la lengua y es una alternativa de coherencia.

La lengua que se aprende desde el componente lingüístico sin permitirse descubrir los aspectos sociales que la rodean es una lengua bien estructurada pero carente del sentido social que le atribuye la comunidad que lo habla. El Marco Común Europeo menciona que el componente sociolingüístico “se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la

lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad)” (Consejo de Europa; 2001: 14)

En lo que respecta al componente pragmático, éste tiene que ver con el uso de la lengua a nivel práctico. El componente pragmático refiere al uso que se le da a los dos anteriores, esto se refleja en la actividad acertada para la comunicación. El componente pragmático de la lengua permite expresarse de manera adecuada en una conversación, pues de forma inmediata existe la interacción entre el que habla y aprende y la lengua misma. Para el Marco Común Europeo el componente pragmático de la lengua “tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos [...] tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos [...]” (Consejo de Europa, 2001: 27)

En las observaciones realizadas al interior de las aulas, y en las entrevistas a los maestros se puede ver que la promoción de la lengua desde la promoción de los componentes lingüísticos se está realizando de otra manera. Al componente lingüístico se le está otorgando un peso mayor, no obstante, la magnitud del componente obliga a repetir la teoría sin establecer el contacto con los otros dos componentes. Al interior de las aulas, la repetición de lo que pudiera ser la gramática, el vocabulario, la semántica, sintáctica o fonología de la lengua se confunde con simple ejecución de ejercicios. Como se puede ver en las notas de observación “La maestra comenzó por abordar la clase con los ejercicios anteriores. Donde los alumnos debían llenar los espacios en blanco de las hojas fotocopiadas con la respuesta correcta. Para lo cual, se tenía una hoja previa con un ejercicio parecido. Los chicos comenzaron a hacer el ejercicio mirando el ejemplo anterior y tratando de contestar el nuevo con las respuestas adecuadas y que fueran parecidas en estructura a las del ejercicio previo.” (Reynoso, 2011, Anecdotario: Sesión 25 de febrero)

El hacer del maestro permite la estructura del idioma de una manera reincidente, se transfiere el conocimiento o el aparente conocimiento de un ejercicio a otro. La suficiencia con la que este proceder establece los márgenes para aprender la lengua permite la

repetición de un acervo idiomático. Lo cual quiere decir, que la posibilidad de establecer un vínculo entre la lengua y los componentes sociolingüístico y pragmático se deja de lado por la simple repetición de ejercicios. Las actividades que solo se repiten sin el contexto, sin los componentes de la lengua de alguna manera quedan a nivel básico. Sin un proceder equilibrado de los componentes el aprendizaje de la lengua es más complicado y difícil.

El componente sociolingüístico permite darle sentido a las expresiones: De alguna manera esta posibilitando la estructura racional de la lengua y permite la comprensión de expresiones que se usan en la comunidad de donde procede la lengua que se estudia. Este componente permite conocer aspectos culturales de la comunidad y establecer relaciones entre frases, cultura y el que aprende. Este aspecto no se ve reflejado en las clases de inglés. Es fundamental que no se olvide que tanto el componente sociolingüístico y el pragmático permiten el dominio de la lengua.

2.1.5. La clase de inglés: tiempo, material audiovisual y el trabajo en academia.

De acuerdo al Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP para la lengua extranjera. El inglés que se imparte en la educación secundaria tiene una duración de 45 a 50 minutos por sesión, a la semana reciben tres sesiones de 50 minutos aproximadamente “En un ciclo escolar de 200 días de labores (40 semanas), las tres sesiones semanales (de 45 a 50 minutos cada una) suman un total de 90 a 100 horas efectivas de clase. Ello significa que al término de la secundaria, los alumnos habrán estudiado de 270 a 300 horas de inglés, por lo cual se ha establecido como mínimo, deberán haber alcanzado el nivel A2, Plataforma” (SEP, 2006: 115).

Al consultar el programa de lengua extranjera se puede apreciar que la duración para cada sesión contempla 50 minutos. De estos 50 minutos se preguntaría ¿Cuántos minutos son efectivos de clase? y ¿Cuántos minutos están fluctuando en otras actividades? Con el interés de ser objetivos en las apreciaciones, la investigación utilizó la observación no participativa en diferentes sesiones, con diferentes maestros de inglés. Los maestros de inglés también tuvieron la oportunidad de expresar su hacer cotidiano en las entrevistas

realizadas de manera individual. Es así como se recolectaron datos que son de gran importancia para un análisis sobre el tiempo efectivo de la clase de inglés.

Para comenzar, en las observaciones realizadas se pudo apreciar que el tiempo de sesión estaba designado por las autoridades de la escuela. Los horarios son asignados por el subdirector. El subdirector decide los horarios de cada asignatura. Las clases de inglés se realizan en diferentes horarios y varían de un grupo a otro. Las clases de inglés se ajustan a horarios disponibles por los maestros. Esta posibilidad de emplear las primeras horas del día al estudio del inglés se ve poco.

Las clases que se imparten en las primeras horas del día tienen mayor atención por parte de los alumnos a las clases que se imparten en las últimas horas de la jornada. En general las clases están seccionadas. La mayoría de los maestros dedican un tiempo de los 50 minutos designados para revisión de tareas o ejercicios. Ello implica que una parte de los 50 minutos efectivos de clase están siendo usados para la formación de valores o de hábitos. En la entrevista realizada a uno de los maestros dijo “Al hablar de escuela secundaria tienes que hablar de formación. Que traigan sus cosas” (Reynoso, 2011, MUJOFER-9/01/12:70).

De aquí podemos apreciar que en las clases de inglés se están anteponiendo valores, formación de hábitos y otros aspectos que de alguna manera van mermando el tiempo efectivo de la sesión de inglés. Otro de los aspectos que se vieron en las sesiones de inglés, fue el relacionado con la evaluación. En la semana de evaluaciones. Los maestros presentan el examen calificado o bien la nota de cada chico para lo cual la sesión es utilizada para este fin. En el anecdotario de las observaciones realizadas se escribió lo siguiente: “La sesión que se llevó a cabo fue para verificar las calificaciones parciales de los chicos, se hizo la corrección del examen por parte de los alumnos, los cuales, debían repetir los aciertos que tuvieron mal con la respuesta correcta. Se fue llamando a cada alumno por su nombre y se otorgó la calificación de acuerdo al examen y trabajos realizados a lo largo del bimestre. Los alumnos que terminaron de la corrección de su

examen, hicieron el separador para el siguiente bimestre. (Reynoso, 2011, Anecdótico: Sesión 16 de febrero).

Esto implica que los maestros no alcanzan a cubrir las 270 o 300 horas efectivas de inglés. Existen otras actividades que no están contempladas en la clase de inglés pero que los maestros de inglés se ven obligados a realizar por ser parte del funcionamiento de la secundaria. Estas actividades pueden variar en excursiones, salidas a ceremonias, activación física, eventos deportivos o cívicos, concursos o actividades que salen del contexto como pueden ser accidentes, desastres naturales o amenazas recibidas en la escuela.

De manera general, el tiempo para la clase de inglés varía de 50 minutos. De estos cincuenta minutos, hay un tiempo destinado a otras actividades que no están relacionadas directamente con el uso de la lengua que se aprende. Y en términos generales provocan que el tiempo se reduzca para el estudio del inglés.

Como se ha mencionado en el apartado de la Planeación de clase (Lesson Plan) los maestros no cuentan con un Lesson plan como tal. Las actividades se planifican de acuerdo a grupo, hora, número de alumnos, objetivos del maestro. Esto permite que la atención sobre la planificación del programa de inglés quede a un lado y no se avance con un orden en lo que respecta al sentido del programa.

Cuando se pregunto a los maestros si los alumnos piden asesoría fuera del horario de clases, los maestros expresaron que la mayoría de sus alumnos no pedían asesoría fuera de las sesiones. Por tal motivo los maestros de inglés de la secundaria que se observó no realizan esta actividad y se concretan a dar su clase únicamente en el horario establecido. De alguna manera, esta posición habla sobre la manera de actuar de ambas partes. Se puede pensar que con las sesiones de inglés los componentes de la lengua: lingüístico, sociolingüístico y pragmático quedan ensamblados, sin embargo, los resultados distan mucho de esta situación.

En observaciones realizadas a otras instituciones secundarias, se pudo apreciar que existe un trabajo en academia. Este trabajo permite centrar la atención en aspectos básicos del

aprendizaje del inglés como pueden ser: tratamiento de alguna problemática sobre el aprendizaje de la lengua, establecimiento de un formato semejante para el Lesson Plan o intercambio de experiencias exitosas en las clases de inglés. En este sentido, las entrevistas realizadas en la secundaria muestran que las reuniones de academia son utilizadas para abordar asuntos de otra índole. El aprendizaje del inglés pocas veces es tratado. Las problemáticas que se suscitan dentro de las clases no son motivo para ser tratadas dentro de estas reuniones y en términos generales se habla sobre a qué grupos se les asignará la elaboración del periódico mural o de ceremonias.

El trabajo de academia no establece ningún intercambio de experiencias exitosas por parte de los maestros de inglés. Este trabajo en academia que debería estar pensado para coordinar el trabajo cooperativo (entre los distintos elementos que conforman el grupo de maestros de inglés en la secundaria), para intercambiar experiencias docentes o bien para buscar soluciones a problemáticas dentro del aprendizaje de la lengua, solo permite dar cuenta de acciones que están en la circunferencia de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitado a información y no formación.

En este sentido sería bueno precisar el manejo y dominio de los elementos teóricos y metodológicos que permitirían al maestro de inglés el desarrollo de competencias, entendiendo a estos como el sustento teórico en el que se apoya el maestro para darle forma y sentido a la clase de inglés.

2.2. Los elementos teórico-metodológicos del maestro de inglés.

En este apartado se hace un análisis que se ha observado del manejo teórico metodológico de los maestros. En el hacer docente, muchas de las prácticas que se realizan en el aula se basan en diferentes acciones: por un lado tenemos la tradición en la enseñanza, los métodos, técnicas y estrategias en boga y por el otro el hacer del maestro construido a partir de su experiencia. (Perrenoud, 1999: 50).

Cuando se habla de desarrollo de competencias, de alguna manera se sugiere una dinámica diferente con resultados diferentes a los anteriores. Los antiguos métodos ya no constituyen una práctica que puntualice en las competencias, se requiere de una nueva manera de proceder y de actuar.

Así tenemos que para esta investigación, por elementos teóricos-metodológicos se entiende a aquellos conocimientos y habilidades que el maestro está requiriendo para tener una práctica redituable en las aulas. Si se pregunta ¿Qué elementos teórico-metodológicos requiere un maestro de inglés para desarrollar competencias? ¿Qué aspectos de la teoría? ¿Qué métodos usar? ¿Cómo proceder en las clases que permita de alguna forma llegar a las competencias comunicativas del inglés?

Estos elementos teórico-metodológicos permiten establecer tres dimensiones de análisis, la primera se constituye como la dimensión instrumental. El conocimiento que se tiene de la lengua, las habilidades que posibilitan a un maestro en el dominio de la lengua como pueden ser escuchar, leer, hablar y escribir constituyen la dimensión instrumental, integrada básicamente por la competencia comunicativa del maestro.

En otro sentido, la organización de una clase bajo la creación de un Lesson plan que constituya una guía para el proceso de enseñanza aprendizaje, el método que se elija como protagonista para el trabajo dentro del aula, que en este caso es el *communicative approach teaching*, las técnicas para desarrollar las competencias comunicativas del inglés mediante dos procesos, el proceso de recepción referido a escuchar y leer y el proceso de producción que se refiere a hablar y escribir ambos se refieren a dimensiones metodológicas diferentes.

Finalmente, el bagaje cultural, el contexto social de una lengua, como son las tradiciones del país de donde procede la lengua de estudio, las frases, modismos, el lenguaje común de la comunidad de habla constituye la última dimensión para este análisis. En los planos de análisis, se pueden destacar, al menos, tres tipos de maestros referidos para esta investigación, pues la práctica de un maestro puede diferir de acuerdo a tiempo y circunstancias “lo que llamamos la práctica de un profesor puede cambiar con el tiempo; y

los profesores varían bastante entre sí a veces. Desde otras prácticas diferentes a las habituales la percepción del problema puede cambiar” (Sacristán, 1999: 26), este hecho hace colocar a los maestros de inglés en tres planos, el primer plano está constituido por los aquellos maestros que se les asigna la asignatura de inglés por diferentes razones, imposición del directivo, conveniencia en la organización escolar, por falta de docentes para la asignatura, o por cualquier otro motivo.

Estos maestros en la dimensión instrumental, no poseen los elementos mínimos requeridos para la enseñanza del lenguaje, es decir, estos maestros, no poseen las competencias comunicativas de la lengua, no hablan inglés, no entienden la lengua, no escriben ni leen en inglés. Son maestros que están colocados en un lugar erróneamente o por conveniencia.

En la dimensión metodológica, estos maestros que imparten inglés desconocen lo referente a la metodología de las lenguas, no constituye su área de saber, pues en la mayoría de los casos, la asignatura no coincide con la especialización del maestro. Este maestro no tiene referentes sobre la lengua, los aspectos comunicativos ni los procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de otra lengua. Sus clases por lo general tienen un tono incipiente y sin sentido, se puede decir que los métodos a utilizar son la repetición y la memoria. La clase se realiza bajo el cobijo de los libros de texto o fotocopias.

Estos maestros visto desde la dimensión del contexto social pocas veces tienen un panorama de lo que constituye la cultura de la lengua que se aprende. Se puede recordar que la lengua que se aprende no sólo es la lengua en sí como elemento sintáctico, morfológico, lingüístico, sino que lleva implícito el contexto sociocultural de la misma, una lengua sin contexto social y cultural es una lengua estéril. Este tipo de maestro pocas veces es capaz de aprehender las costumbres y tradiciones del país de donde procede la lengua, pocas veces es capaz de mostrarse abierto a las actitudes propias de la comunidad de habla, es decir, el mismo desconocimiento de la lengua y su contexto social no permite la interrelación con el mismo.

En un segundo plano, se tiene a los maestros-usuarios, este grupo de maestros-usuarios son aquellos maestros que llegaron a aprender algo del inglés, quizá su dominio sea en un nivel

B2 (Marco Común Europeo), hablan inglés solamente, no se constituyen como un usuario experimentado, quizá avanzado pero más bien con falta de fluidez y elementos sintácticos-lingüísticos que le permitan establecer una relación más fluida entre la lengua y los alumnos.

En el aspecto metodológico, los maestros-usuarios, saben poco de los métodos, han constituido su relación con el inglés gracias a los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua y desconocen el *communicative approach teaching* como método de apropiación propia. Sus elementos en teorías de aprendizaje de la lengua son escasos o nulos pues solo se constituyen como usuarios. Estos maestros-usuarios caracterizan su clase por manejar otro tipo de estrategias, quizá más apegadas a lo que es el Plan y programa de la lengua inglesa. La misma experiencia de usuarios permite establecer otro contacto entre la lengua y los alumnos, más didáctica, buscan diferentes maneras para el aprendizaje del inglés.

En lo referente a la dimensión social y cultural, son maestros que pueden o no conocer de manera profunda la cultura anglosajona, sin importar el grado de conocimiento, tienen nociones de lo que es el contexto cultural aunque no se detienen a profundizar.

El último plano lo constituye el maestro que tiene pleno dominio de la lengua, al parecer este maestro tiene en su dimensión instrumental, una poderosa arma como es el dominio de la lengua. En este sentido, este maestro es poseedor de las competencias comunicativas. Cabe aclarar que gracias a las observaciones realizadas en escuelas particulares, se puede apreciar que un maestro con dominio de las competencias comunicativas en inglés, es un maestro que se permite un diálogo más abierto con los alumnos, su pronunciación y por ende la estructuración del pensamiento en otra lengua es el óptimo, permitiendo una interacción entre los alumnos y la lengua.

Se observó en las escuelas particulares que este simple hecho hace que los alumnos puedan desarrollar las competencias comunicativas con mayor facilidad y éxito que en las escuelas públicas. En el aspecto metodológico, este maestro con dominio de la lengua, puede no tener precisión en lo que a métodos se refiere pero lo soslaya con el dominio de la lengua. Estos maestros, aun sin la formación docente, son capaces de desarrollar de manera eficaz

las competencias de los alumnos. Las clases que imparten están estrechamente ligadas a la lengua, usan videos donde se aprecie la pronunciación, internet para alguno de los procesos, receptivo o productivo, sus clases son dinámicas y apegadas a la vinculación con la lengua que se aprende. En lo que se refiere a la dimensión social y cultural, el dominio de la lengua, les ha permitido una vinculación con las tradiciones y costumbres de los países anglosajones, la estrecha vinculación con la cultura, les permite tener un bagaje extenso sobre tradiciones, usos y costumbres de la comunidad del habla.

Una respuesta inmediata a la pregunta sobre ¿Qué elementos teórico-metodológicos son necesarios para un maestro de inglés? queda latente. Una posible respuesta es que la enseñanza de la lengua es una de las tareas que necesitan un dominio en diferentes ámbitos.

Por un lado tenemos los elementos referentes a la lengua. Se puede decir, que las capacidades de un maestro de inglés deberían ser las más óptimas para el desarrollo de planes y programas. Los elementos teórico-metodológicos que son necesarios para la enseñanza del inglés serían los indicadores de un proceso más equilibrado para el desarrollo de las competencias en los alumnos. Para dicho proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés es necesario asumir que los maestros que imparten la lengua extranjera son los más indicados para presentar estas competencias (escuchar, leer, hablar, escribir).

Por el hecho mismo que tanto el Marco Común Europeo como el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP proporcionan las bases para la enseñanza y aprendizaje, éstos no indican con precisión los aspectos teórico-metodológicos con los que debe contar un maestro de inglés, y se recurre a la idea de que el facilitador de la lengua será un ente con las competencias desarrolladas permanece latente.

Este facilitador es el medio a través del cual la lengua puede desplazarse hacia el que aprende. Según el Programa de Estudio 2006 Lengua Extranjera:

“El maestro [...] es concebido como un usuario del lenguaje más experimentado quien está a cargo de crear las condiciones para que los alumnos aborden el idioma, y de guiar el proceso. El docente es entonces responsable de establecer un diálogo con los estudiantes acerca y a través de textos orales y escritos, de forma que los alumnos se conviertan en participantes efectivos de una comunidad hablante de inglés: el salón de clases” (SEP, 2006: 117)

Por otro lado, el Marco Común Europeo, no tiene injerencia con respecto al grado de capacidades, habilidades o aptitudes con que debe contar un maestro. Como tal no se explicitan, aunque se puede deducir que el maestro, al ser usuario de la lengua es poseedor de un buen nivel dentro de la lengua: “Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben de estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes [...] respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje” (Consejo de Europa, 2001: 139).

Sin especificar de manera tajante, al ser un usuario experimentado del lenguaje, implica de alguna manera, que el maestro está en condiciones de dirigir el proceso. Este acto indica que conoce la función de la lengua que aprende en diferentes sentidos (lingüístico, fonológico, sintáctico, semántico, social y práctico).

Para que aborde y guíe el idioma, el maestro de inglés es el instrumento por medio del cual la transferencia de la lengua se hace posible, es este sentido, un maestro de inglés es portador de una gama de posibilidades lingüísticas relacionadas no sólo con la misma esencia de la lengua, sino con un contexto cultural, social y práctico de la lengua.

Al abordar el tema sobre los elementos necesarios para la enseñanza de una lengua se piensa de manera integral en los elementos que contribuyan al logro del objetivo. Ya que el enfoque de programas de la SEP, basados en el Marco Común Europeo, especifican que será comunicativo, la acción lleva un sentido: “tiene en cuenta recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (Consejo de Europa, 2001: 9). En lo referente al enfoque adaptado, el Marco Común Europeo indica que “las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2001: 9)

De estas citas, se puede deducir, que para desarrollar competencias comunicativas es necesario saber el uso, función y estructura de la lengua: ¿Cómo podría un maestro abordar la enseñanza de la lengua sin saber el uso, función y estructura de la misma?

Para obtener una visión general de las herramientas que el maestro de inglés requiere dentro del aula, se consideran necesarios, los siguientes aspectos, que llevarán al desarrollo de las competencias comunicativas, aspectos tales como lengua inglesa, lengua española, docencia del inglés, lingüística, literatura del inglés, estudios culturales del inglés y computación aplicada a la educación.

De manera general se puede observar que el hacer del maestro en cuanto al desarrollo de su clase y la planificación que hace de la misma son aspectos que determinan el desarrollo de competencias comunicativas del inglés, ya que en algunos casos se deja ver que la planificación de actividades es un requisito a nivel institución más que una práctica útil del mismo, otro de los elementos fundamentales para dicho desarrollo son los elementos teórico-metodológicos que requieren los maestros de los cuales se desprenden que se hacen necesarios los equivalentes a lengua inglesa, lengua española, docencia del inglés, lingüística, literatura del inglés, estudios culturales del inglés y computación aplicada a la educación.

CAPÍTULO 3.

**FACTORES PRÓXIMOS Y DE ORDEN SUPERIOR
QUE DETERMINAN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
DEL INGLÉS EN SECUNDARIA**

Introducción

Otros factores que pueden determinar de manera contundente el desarrollo de competencias comunicativas del inglés en secundaria, son aquellos que están en contexto y alrededor del hacer del maestro. Estos factores fueron implementados en esta investigación a partir del análisis que hace Posner, para el cual, “los factores de encuadre funcionan como limitantes o restricciones en la enseñanza” (Posner, 2005: 213).

Al actuar como limitantes, estos factores de encuadre, han servido para abarcar de manera casi total, los aspectos alrededor del hacer del maestro. Estos encuadres permiten establecer dos vertientes, la primera, denominada “encuadre Próximo” y una segunda, el “encuadre de Orden Superior” (Posner, 2005).

3.1. Encuadre próximo.

El encuadre próximo se refiere a los factores que están alrededor del hacer del maestro, esto es, son factores dentro del aula de clase o del espacio de interacción, donde la relación maestro-proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua- alumno, es directa y se está viendo afectada por alguno de estos aspectos. Este encuadre próximo hace referencia en un primer momento al aspecto físico.

3.1.1. Factor físico.

Se deduce que el hacer del maestro de inglés lleva implícito aspectos que están alrededor del mismo. Los aspectos pueden influir de manera determinante en el desarrollo de competencias comunicativas del inglés, como se verá, son factores que aparentan no presentar problemática, sin embargo, están afectando el hacer del maestro. Uno de los factores es el físico.

El espacio físico o el espacio de interacción en el que se desempeña el maestro de inglés y los alumnos (en las escuelas del Sistema Educativo Mexicano), la mayoría de las veces,

presenta aulas de dimensiones reducidas, es decir, las dimensiones del aula (predeterminadas por las propias autoridades) presentan medidas establecidas. Tienen por característica general una capacidad para pocos alumnos, se podría decir, que en un aproximado es de 25 a 30 alumnos por aula. En estas aulas, una gran mayoría de veces están funcionando con 50 o 60 alumnos. El efecto de ocupar las aulas con un número mayor del previsto, provoca entre otras cosas que el espacio físico entre cada alumno se reduzca y por ende que la relación de tipo social sea también más difícil.

Estas aulas, donde se pretende el aprendizaje del inglés, parecen ser un tanto obsoletas e incómodas, pues se pensaría que el acceso a cualquier tipo de actividad interactiva está denegado. Un ejemplo que se podría citar para este aspecto es el siguiente: si se requiere realizar una actividad para desarrollar cualquier habilidad (escuchar, leer, hablar o escribir) el espacio para la movilización de bancas o la formación de equipos, se hace complicado. Los alumnos en una gran mayoría de casos, están tan limitados por el espacio, no es fácil la realización de actividad en pequeños grupos o parejas.

El Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP entre sus recomendaciones, indica la realización de actividades con los otros, que permitan establecer el vínculo de la comunicación, estas actividades pueden verse afectadas por el espacio en las aulas o bien por el uso del mobiliario.

En México las aulas no permiten una interrelación con los otros, son más bien, espacios destinados a que el sujeto, aprenda de manera individual y no con los otros. Este ejercicio de análisis, hace reflexionar, que la infraestructura de las escuelas está sujeta a una tradición más que a una necesidad. Es importante que las interacciones que se realizan en la escuela, sobre todo a nivel de aprendizaje de una lengua tengan un espacio apropiado.

Un aspecto más que se puede considerar, son las bancas. Se pensaría que las bancas utilizables en la escuela secundaria están en buenas condiciones o bien que sean ligeras para su movilidad. Una vez realizadas las observaciones, se puede constatar, que la infraestructura de la escuela, al igual que el mobiliario, no corresponden al momento histórico por el que está pasando la educación. Cuando se está hablando de una dinámica

para desarrollar competencias en cualquier sentido, se pensaría que se requiere una infraestructura que permita la interacción de tipo multidireccional, donde todos aprenden de todos e incluso el maestro es una guía del aprendizaje. Pero con la infraestructura que prevalece en la mayoría de las escuelas se infiere que este sentido multidireccional parece poco optimista.

Las bancas, en la mayoría de los casos, son muy pesadas o bien están en malas condiciones, el uso para hacer equipos o trabajar en pareja o tríos es poca o casi nulo, pues el ruido y desorden prevalecen cuando se realiza una actividad de este tipo, para lo cual el maestro prefiere mantener el orden en filas y no en equipos o por parejas para la interacción.

Se pensaría que al hablar de desarrollo de competencias, se está hablando de desarrollar el potencial humano en todos sus aspectos. Cuando se habla de competencias comunicativas, el ritmo del trabajo cambia: ya no se habla de un proceso donde el alumno es un simple receptor, sino es un ente activo que se permite la interacción con los otros y con el conocimiento.

Para este caso, el Marco Común Europeo, hace hincapié en que las actividades se realicen usando aparatos electrónicos, que permitan establecer la vinculación entre el alumno y la lengua. Este acercamiento por medios electrónicos incluye CD-ROOM, uso de computadoras e incluso internet. Para el caso específico de la escuela secundaria que se estudio, las condiciones del aula, referentes a aparatos electrónicos dista mucho del ideal. Existen pizarrones interactivos, que en la mayoría de los sesiones de inglés no se ocupan. Las razones van desde hacer trámites engorrosos para su uso, bien que los aparatos no funcionan o enchufes en malas condiciones.

En cuanto a la utilización de materiales audiovisuales, se ha preguntado a los maestros ¿Cómo utilizan los materiales audiovisuales? La respuesta se dio e en sentido de lo siguiente <uso los audios y la lectura que viene en los libros, lo escuchan en varias ocasiones para acostumbrar el oído, lo visual acompaña el oído. No pongo muchas películas porque no hay dónde o está ocupada la sala de audiovisual, los videos no sirven,

el DVD no sirve, no se pueden leer o no hay tiempo, en este ciclo escolar con los pizarrones interactivos es más fácil pero no frecuente> (Reynoso, 2011, OLVAVER-9/12/11: 52).

Los maestros de inglés tienen que hacer uso de lo que tienen a la mano, en la mayoría de las veces el uso de aparatos electrónicos se ve limitado a la infraestructura. El cañón, por ejemplo, requiere para su uso una computadora, para su utilización, el trámite no es fácil, si la computadora está disponible, se puede usar, sin embargo, en la mayoría de los casos observados, el uso de grabadoras, CD-ROOM, computadora, cañón o internet no tienen un acceso fácil.

La pregunta aquí es ¿Cómo sustituye el maestro de inglés el uso de estos medios para la interacción con la lengua? Se pensaría que el maestro implementa otro tipo de actividades que lleve al uso de la lengua, a la interacción con la misma, sin embargo, el hecho parece no existir. En este sentido, las limitaciones del uso de aparatos electrónicos llevan a la limitación de la interacción entre la lengua y los alumnos. Uno de los casos que se pudo observar, con frecuencia, fue el uso de grabadoras, que al parecer son de mayor acceso para el maestro de inglés, y los otros aparatos como pueden ser DVD, computadora, TV están restringidos.

Uno de las ventajas de la multimedia, es el uso de internet. Esta recomendación del Marco Común Europeo, refiere directamente a todos los materiales para el aprendizaje del inglés que en éste medio existen. La infinidad de actividades para desarrollar cualquier tipo de habilidad es muy variada. Existen al menos dos razones para no ocuparlas: el desconocimiento por parte de los maestros de que existen sitios con actividades o bien que éste no puede ser implementado en las clases por falta de recursos. En parte de las entrevistas, se puede observar cómo este medio no se facilita en las aulas, al preguntar sobre ¿Para qué usas el internet? La respuesta fue < Para buscar Información, para chatear con los amigos, primos, parientes> (Reynoso, 2011, OLVAVER-09/12/11:12) pero en ningún caso se dijo como recurso para las clases de inglés.

Este suceso da cuenta de que los maestros de inglés, pocas veces desarrollan sus actividades de aula con la implementación y uso del internet. Al existir esta dinámica de

uso del internet, como medio para el desarrollo de competencias comunicativas, el maestro estaría haciendo uso de las recomendaciones que sugiere el Marco Común Europeo.

Los recursos que usa el maestro para el desarrollo de competencias, también refiere al uso de materiales audiovisuales, por ejemplo, videos, CD, películas, libros, revistas, periódicos o internet. Este aspecto considerado dentro de la investigación recurrió a observar, qué tipo de audiovisuales implementa el maestro de inglés para desarrollo de las competencias. En este caso, el uso de estos materiales se vio limitado al libro de texto, material fotocopiado y uso del audio casete que acompaña los libros de texto.

El uso de libros, revistas, periódicos en inglés no es muy utilizado en las aulas de la secundaria. En este sentido, la interrelación cultura, lengua, costumbres, tradiciones se ven limitadas. Esta limitación se centra básicamente en el uso del libro de texto, que aunque es de gran ayuda, no permite descubrir, todos los aspectos que tiene a favor un texto auténtico en inglés.

3.1.2. Factor tiempo.

Un segundo aspecto dentro de los factores de encuadre próximos, es el relacionado con el tiempo. En este factor se ha estructurado para su análisis en a) tiempo destinado para la clase, b) tiempo para otras actividades que se toman de la clase de inglés, c) tiempo efectivo y d) tiempo que dedica el maestro para planificar sus actividades.

3.1.2.1 Tiempo destinado para la clase.

Se pensaría que la mayoría de las veces el maestro de inglés comienza puntualmente las clases, sin embargo, en el hacer del maestro dista mucho de esta concepción. En una mayoría de veces, el tiempo para la clase de inglés esta concesionado por diferentes eventos alrededor de la misma clase, como puede ser entre la llegada y salida de un maestro.

En diferentes ocasiones, la entrada y salida de los maestros no esta medida por espacios de tiempo exactos, estos espacios se ven mermados, por las salidas y entradas entre los maestros.

Una vez instalado el maestro de inglés, la división del tiempo está guiada más por hábitos y tareas que están formando dentro del salón: <al hablar de escuela secundaria tienes que hablar de formación. Que traigan sus cosas, e informativo, los exámenes de cada bimestre, etc.> (Reynoso, 2011, MUJOFER-09/01/12:70)

Los tiempos destinados a clase, entonces, están obligando a los maestros por un lado a la revisión de tareas. Estas tareas son ejercicios que el alumno se lleva a casa para su realización, evidentemente, en la siguiente sesión el maestro, está obligado a su revisión. El maestro, hace uso del tiempo de la sesión para la revisión de entre 50 y 60 alumnos, por lo que al menos 15 minutos de los 50 que tiene disponibles reducen el tiempo de clase. Cabe recordar, que según el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP las sesiones que se tienen son tres a la semana con un promedio de 50 minutos por sesión.

Estos tiempos de clase, no se están destinando a la realización de un Lesson Plan. Para recordar, un Lesson Plan es la organización de un periodo de tiempo destinado para una clase, es la organización de la clase. Esta organización esta medida por tiempos para el desarrollo de actividades que lleven al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua con un orden.

Para este propósito, se puede apreciar, que los maestros no están ocupando el tiempo de clase para la realización de un Lesson plan estructurado para el aprendizaje de la lengua, sino que están dando prioridad por una parte a la formación de hábitos más que a la lengua.

Este espacio de tiempo se reduce mucho después de la revisión de tareas. Al maestro de inglés le restan 35 minutos después de la revisión de tareas. Este espacio de tiempo se ve afectado por otros quehaceres.

Existen los exámenes bimestrales, que ocupan al menos tres sesiones de trabajo, pues una sesión se ocupa para la realización del examen, la siguiente sesión para la revisión y una

tercera para promediar las evaluaciones parciales y dar a conocer el resultado del promedio. A este hecho se le añade que cada alumno debe firmar el promedio que se le asigno.

3.1.2.2. Tiempo para otras actividades que se toman de la clase de inglés.

Las actividades que se están organizadas por la escuela, incluyen entre otras cosas, ceremonias, eventos artísticos, conferencias, salidas, excursiones, etc. Estas actividades pueden intervenir entre los horarios de la clase de inglés. Ya que si una actividad está prevista, los horarios de las asignaturas (como el inglés) pueden verse perjudicado por éstas. Los alumnos pueden asistir a las clases o bien pueden salir a media clase para la realización de otras actividades que están programadas en la secundaria.

De esta manera, el tiempo de clase se ve reducido por la realización de otras actividades dentro o fuera de la escuela. Otro aspecto más, que de manera particular, se puede apreciar en la secundaria donde se realizó la investigación, es el hecho de las entradas y salidas de la orientadora en cualquier momento de la sesión. Estas interrupciones se presentan de manera directa, pues la orientadora, entra y comienza a preguntar a los alumnos, aspectos de otras materias o de otros trabajos, para lo cual, los maestros de inglés no hacen ningún esfuerzo por que este hecho deje de ocurrir.

3.1.2.3. Tiempo efectivo.

El tiempo efectivo de clase, después de la revisión de tareas, las interrupciones de otras actividades o la orientadora se ve mermado de 30 a 25 minutos, aproximadamente, de clase efectiva. En este sentido, se podría pensar, que el maestro estaría obligado a implementar actividades que estuvieran limitadas a este tiempo, o al menos, a organizar la sesión para que estos minutos fueran de clase efectiva, sin embargo, la organización de la sesión se ve muy limitado a la realización de ejercicios en fotocopias o en los libros.

El tiempo efectivo de clase, también tiene una variante, no resulta el mismo en las clases que se dan en las primeras horas de la jornada que en las últimas. Las interrupciones al

menos son mucho menores, y la entrada y salida del maestro no está concesionada por la salida del maestro anterior, sin embargo, las primeras horas de la jornada se ven afectadas por las entradas de los estudiantes que llegan tarde.

Las sesiones que se imparten entre las últimas horas de la jornada, están concesionadas por el tiempo de entrada y salida de los maestros, por el tiempo de llegada del maestro de inglés, que en algunos casos, presenta retardos o bien por los alumnos que llegan retrasados debido a que han recibido una clase anterior en patio de la escuela.

La dificultad para centrar la atención en este tipo de situaciones, que por lo general ocurren después del medio día, es de mayor dificultad, las divergencias entre lo que se hace y lo que los chicos pretenden hacer. Los maestros de inglés deben usar mucha de su energía en la disciplina del grupo que para ese entonces está muy disparada.

3.1.2.4. Tiempo que emplea el maestro para planear su clase.

Se pensaría que el tiempo para la planeación de cada una de las sesiones de inglés, conduce al maestro a utilizar por lo menos cinco horas por semana, debido a la carga de trabajo en diferentes grados y en diferentes grupos a los que están asignados los maestros. Se pudo observar que la planeación de actividades para el proceso enseñanza-aprendizaje no se está trabajando en un Lesson Plan.

Para implementar una organización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua el maestro de inglés, debería estar sujeto a un orden en los temas y un orden dentro de la misma clase. Este ordenamiento de actividades, al menos, provocaría que los maestros gasten al menos de entre 5 a 8 horas a la semana para la realización de estas actividades, sin embargo, parece que este hecho no se está realizando. Cuando se preguntó ¿Qué tiempo previo dedica a la planeación de actividades en el aula? La respuesta fue <la planeación es

bimestral, pero la verdad es que la modificas sobre la marcha, un día antes planeo que voy a hacer. Siempre se modifica, una hora por grupo, unos 30 minutos en general. La planeación bimestral, en tiempo horas serán como 8 horas, porque si hay proyecto es otra cosa.> (Reynoso, 2011, MUJOFER-09/01/12:2)

Esta respuesta deja ver que el tiempo destinado a la planeación de actividades está siendo limitado o bien, la planeación es tan general que el proceder dentro del aula de clases se está dando de manera general y no por sesiones de trabajo. Esta limitante hace pensar que el trabajo que se realiza lleva un orden para el maestro pero no va encaminado en función del orden del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. El caso acrecenta su problemática cuando los maestros llevan el orden del libro de texto, pues como es bien sabido, los libros de texto son un recurso para los maestros pero no se pueden considerar como el orden para las clases.

Otra problemática que se presenta dentro de la planeación de actividades es el orden de los contenidos y los objetivos que sigue cada sesión, cuando se preguntó ¿Cómo eliges el tema para las clases? Una de las respuestas fue <de acuerdo al programa, de acuerdo al grupo determino el tema que se presta más. Voy acomodando de acuerdo al tiempo para el bimestre, no voy en orden> (Reynoso, 2011, MUJOFER-09/01/12:39).

La importancia de seguir un orden en la dinámica de trabajo, la importancia de seguir un orden en la enseñanza-aprendizaje y los contenidos desencadenan la continuidad y la organización de las estructuras que se aprenden. Por el contrario, si no existe un orden dentro de las actividades que se realizan en las sesiones de clase, la importancia de las aportaciones del Marco Común Europeo en la presentación de niveles comunes de referencia queda en el vacío. Parece que el proceder de los maestros de inglés, al menos, dentro de esta organización en la planificación de actividades para el desarrollo de una sesión, está obstruyendo de alguna manera el desarrollo de competencias comunicativas.

La estimación de un orden para la realización de una sesión o para la realización de un curso de inglés es importante. Las actividades planeadas y organizadas en el Marco Común Europeo y en el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP se organizaron de tal

manera que llevan un orden. Este orden permite que el aprendizaje de la lengua lleve una dirección y un objetivo.

3.1.3. Factores Personales

3.1.3.1 Conexión con la cultura y la lengua.

El factor personal es uno de los elementos que dentro del encuadre próximo se hace más importante, para Posner “los profesores también cumplen una función muy importante al determinar el éxito y la dirección del cambio [...] El conocimiento del profesor sobre la materia, las habilidades de enseñanza y administrativas, el conocimiento de los estudiantes, él y lo que aportan, su dedicación a la enseñanza, la disposición para crecer, el sentido de la escolaridad y una actitud abierta a las nuevas ideas, pueden desempeñar funciones significativas en determinar el éxito[...]” (Posner, 2005: 219).

Para hacer el análisis de los factores personales se hace necesario establecer la conexión del maestro con la cultura y la lengua que se enseña, en este caso, el inglés. Para el Marco Común Europeo el maestro de inglés funciona como una guía que va sirviendo de enlace entre la lengua y el alumno, por tanto el maestro, es visto como el experto. Esta categoría que brinda el Marco Común Europeo al maestro deriva de la necesidad de hacer el enlace entre los componentes de la lengua (lingüístico, sociolingüístico y pragmático) y el alumno, con el objetivo de colocarlo en contexto.

Para dicho efecto se requiere que el maestro de inglés, esté conectado con la cultura anglosajona, es decir, que al menos conozca costumbres, tradiciones, formas de vida, lugares, hechos históricos, etc., que permitan esta conexión del alumno con la cultura de la lengua. Ahora, el caso de los maestros de inglés de la escuela secundaria, en este caso específico, los maestros de inglés mostraron pocos recursos en lo que se refiere a la cultura anglosajona.

Por las entrevistas realizadas a los maestros de la secundaria sobre el factor conexión con la cultura y la lengua, se puede advertir que los maestros escasamente conocen las costumbres de países anglosajones.

Una de las características de los programas para el aprendizaje de lenguas anteriores al comunicativo, omite de alguna manera las experiencias de reconocimiento de las costumbres de los países de donde proviene la lengua. Centran más su atención al aspecto lingüístico más que al social y pragmático. Se puede observar en el caso de los maestros de inglés, cómo a partir de interrogaciones muy sencillas demostraron que el aspecto de cultura de países anglosajones no está muy ligado a su hacer. Podrán hablar la lengua pero el aspecto cultural no lo poseen, por tanto, ¿Cómo se podría mostrar esta conexión con la cultura cuando no se posee?

Ésta y otras interrogantes sobre aspectos culturales de la lengua que se enseña, son una de las características que más hincapié hace el Marco Común Europeo, pues este aprendizaje deriva de los aspectos culturales de la lengua. ¿Cómo pueden ser explotados estos recursos sin el conocimiento? Se hace necesario que un maestro de inglés conozca aspectos de la cultura, o mucho mejor, que haya tenido experiencias en algunos países anglosajones, esto con el objetivo de hacer la vinculación de la lengua con el aspecto cultural.

En otro sentido, la cultura también puede acercarse por medio de la lectura, en caso necesario, es importante la adquisición de material auténtico, que permita establecer la vinculación entre los aspectos culturales de los países anglosajones y las experiencias de los maestros, sin embargo, se observó que los maestros de inglés pocas veces adquieren libros, revistas o periódicos en inglés, este hecho hace pensar, que su interés no está mediado por el conocimiento de la cultura sino por el hecho de hablar simplemente la lengua. Cuando se ha preguntado ¿Lee periódicos o revistas en inglés? la respuesta fue <no, ninguno>.

3.1.3.2. Certificación y nivel académico.

Uno de los factores que es decisivo para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés es el factor nivel académico y certificación. Un maestro que ha desarrollado todas sus competencias comunicativas e incluso conoce y sabe sobre la cultura anglosajona, tiene más posibilidades de acercar a los alumnos a la lengua.

Uno de las limitantes que se pudieron observar en la escuela secundaria, fue el hecho de que algunos de los maestros de inglés dan la clase de inglés sin coincidir con su

especialización. Una de las fallas del Sistema Educativo Mexicano es esta limitante, ya que no se realizan exámenes de certificación para determinar si un maestro tiene o no desarrolladas sus competencias comunicativas en inglés. Si por algún motivo, el maestro está disponible o le hacen falta horas para completar su horario se designan materias que están fuera de su perfil.

En este caso, por ejemplo, ninguno de los maestros de la secundaria tenía una certificación. Al cuestionar sobre la importancia que tiene una certificación para ellos o para sus alumnos, se pudo constatar que la idea les es familiar pero no importante, debido a que dentro de sus necesidades laborales no se les exige ningún tipo de certificación.

La mayoría de las escuelas secundarias públicas, no tienen entre sus perfiles de calidad la certificación, es por ello que tanto maestros de inglés y alumnos no tiene entre sus prioridades esta evaluación. Para algunos maestros la importancia de las certificaciones están en razón de adquirir un empleo, la poca importancia que le dan las autoridades en este sentido no ha permitido establecer una direccionalidad hacia la certificación ni de maestros ni de alumnos.

3.1.3.3. La práctica de la lengua.

¿Qué determina directamente el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés? si bien es cierto que el conocimiento de los aspectos de la cultura están determinando por una parte, por otra también el conocimiento del componente lingüístico del inglés, la razón no menos importante es la parte práctica de la lengua.

Se pueden tener ambos componentes, tanto el lingüístico como el sociolingüístico pero si no hay una práctica de la lengua las competencias comunicativas no pueden obtener buenos resultados. Se ha querido observar cómo los maestros de inglés de la secundaria, hacen uso de la lengua y con qué frecuencia.

Una de las primeras interrogantes fue ¿Con quién habla inglés el maestro? Algunas de las respuestas fueron con parientes, hermanos, amigos. Estas respuestas hacen pensar que la dinámica para el empleo del inglés en la vida diaria, esta concesionada o limitada a la interrelación en algunos momentos del día, es decir, que el uso que se le da a la lengua es

momentáneo, puede ser que solo practique el inglés en el chat, o cuando esta con un amigo y hablan un par de palabras, pero este hecho no acerca del todo a la lengua. Se ha querido saber también, qué música escuchan los maestros, pues este medio, justifica un poco la comprensión de la lengua, los resultados de las entrevistas, arrojaron que la mayoría de los maestros no escuchan con frecuencia música en inglés sino prefieren otro tipo de música bien en español.

Aquí surge la reflexión, sobre el uso y práctica de la lengua, si un maestro solo hace uso de la lengua un par de veces al día y si esta manera no permite desarrollar un buen nivel en la práctica, será poco posible que la cotidianidad permita el desarrollo de las competencias comunicativas del maestro. Se ha notado que solo una parte del día se hace uso de esta lengua, por tanto se podría pensar que hace falta una interrelación más vinculada entre la lengua y la práctica que se hace de la misma.

La relación entre la estructura de la lengua, la cultura, la práctica son aspectos básicos y esenciales dentro del desarrollo de las competencias comunicativas del inglés, pues permite que la fluidez y la eficacia de la lengua puedan implementarse en los sujetos que aprenden. Bien puede estar circunscrito el campo de práctica a la cotidianidad, este hecho permite establecer la relación entre el signo y el significado, pues en la medida de que la lengua se acerque a la cotidianidad se hace más efectivo el aprendizaje de la misma.

En este sentido, se puede observar, que la práctica que el maestro de inglés hace sobre sus propias competencias está limitado por el espacio, el tiempo de uso y la interrelación con otros que hablen la lengua. Un aspecto básico también es el contexto tan escaso que posee con respecto a la cultura, pues como se puede constatar por las entrevistas, este aspecto esta dado por algunos saberes que el maestro por sí mismo no ha experimentado.

Uno de los aspectos que esta poco trabajado, con respecto a la cultura, son los vínculos con la cultura anglosajona. El maestro de inglés no posee un conocimiento amplio sobre hechos que caracteriza a esta cultura, la música, los alimentos, la historia, los hechos más sobresalientes de la cultura. El implementar la lengua a un proceso mexicano, resulta útil, sin embargo, se trata de aprehender la cultura de la lengua de procedencia y no la

implementación a tradiciones y cultura propia. Este hecho, sirve para propiciar la aceptación de costumbres y tradiciones del país de la lengua de procedencia.

Algunas referencias que pueden ser ampliamente explotadas para el conocimiento de la cultura son el relacionado con la literatura y la filmografía de la cultura anglosajona. Este material muestra de alguna manera las costumbres y tradiciones de los pueblos y la cultura. La limitante de no leer este tipo de material o la preferencia de decisión entre un film extranjero y uno nacional, de alguna manera limitan las expectativas para el conocimiento de rasgos culturales de la misma. En este sentido, se puede apreciar que los maestros de inglés no están sumergidos completamente en el ámbito cultural de donde procede la lengua.

3.2. Encuadre de orden superior.

Otro de los factores que están determinando el grado de desarrollo de las competencias comunicativas del inglés es el referente a los factores de orden superior. Estos factores son aquellos que están fuera del espacio de interacción del maestro de inglés, pero que determinan su hacer dentro del aula, por ser parte circunscrita de decisiones al exterior del aula generalmente dadas por autoridades. Para Posner al hacer referencia a este encuadre menciona que: “los salones no son unidades autónomas” (Posner, 2005: 216) de igual manera están manipuladas por así decirlo por las disposiciones que desde el exterior se hace de éste.

En los eventos que suceden al exterior de las aulas de clase, pero que de manera indirecta se ven afectadas las actividades que en ella se realizan por parte de los maestros de inglés, están las relacionadas con las disposiciones de las autoridades, las cuales de alguna manera dirigen y dan forma a las acciones que el maestro realiza.

En un primer momento “los requerimientos de los currículos [...], los requerimientos [...] de graduación de los estudiantes, [...] los requerimientos de certificación estatal de los docentes, los requerimientos de documentación para los programas federal y estatal y los mandatos federales, influyen en los eventos del salón de clase” (Posner; 2005:216) de tal

manera que las alternativas que se muestran en el salón de clases, no solo son parte de las estructuras sociales y culturales de un maestro, son una parte de la estructura del mismo sistema donde se desarrolla la actividad del maestro.

Con esto se pretende establecer el análisis de diferentes líneas sobre el factor encuadre de orden superior, para la cual se realizara en dos vertientes designadas a cada una a) Político-legales y b) Organizacionales.

3.2.1. Político-legales.

3.2.1.1. Relación Marco Común Europeo y Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

En México, al igual que en otros países en vías de desarrollo se generaliza el uso de las recomendaciones que a nivel internacional se hacen por organismos que las demandan. Estas recomendaciones son acogidas como parte fundamental de las acciones de los grupos en el poder, que pueden ser autoridades educativas o bien la parte empresarial del país. A través de estas medidas que a favor de ser sugerencias, son tomadas como disposiciones concluyentes, se elaboran planes y programas que permita incluir al país en una política económica de mercado.

Estas disipaciones son de tipo federal y se generan a partir de un Plan Nacional de Desarrollo. Con pautas establecidas por organismos sociales que vinculen la economía neoliberal o de mercado a las instituciones nacionales, que expiden los Planes y programas de estudio. De una manera más particular, el caso de los programas de inglés está más vinculado a una política lingüística nacional.

Esta política lingüística nacional centra su atención en disposiciones internacionales en base a dos objetivos fundamentales, el carácter de inclusión dentro de la economía de mercado y combatir el rezago educativo dentro de un marco generado por el incremento de adelantos científicos y tecnológicos. En este sentido la búsqueda de una mejora en la calidad educativa ha sido uno de los propósitos prioritarios.

Estas disposiciones que se generan al exterior de las necesidades particulares de un país, como es el caso de México, se vislumbran como líneas de acción concluyentes y son tomadas no como sugerencias sino como directrices en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Estas disposiciones influyen de manera indirecta en el hacer del maestro de inglés, ya que deben generar resultados semejantes en los alumnos mexicanos que a los que están dirigidos.

La capacidad de las autoridades mexicanas para la implementación de las sugerencias de organismos internacionales ha permitido establecer programas para la lengua extranjera que no son malos pero que sí carecen de recursos para ser llevados a la práctica. En este sentido, los maestros de inglés deben implementar acciones que conlleven a la realización de estas disposiciones, que en una mayoría de casos son fallidas por las características de maestros, alumnos y espacios de interacción.

Las autoridades educativas, en un afán de implementar acciones que permitan a los alumnos incluirse en procesos internacionales, no han tomado en cuenta características propias mexicanas y muestran diseños bien elaborados pero con escasa incidencia. Como se ha visto la preparación del maestro y la falta de recursos al interior del aula son dos elementos que deterioran al programa de inglés.

3.2.1.2. Instituciones Internacionales.

Las instituciones internacionales son una fuente en la cual convergen diferentes intereses. Las instituciones internacionales están sustentadas por una economía imperante, por un respaldo académico de primer mundo y por un prestigio que las hace tomar su nombre. Estas instituciones son parte de un contexto de asignación de valores, el valor que poseen las hace a ojos de los países menos desarrollados verse como prestigiosas. Estas instituciones ofertan diferentes productos implementados para el desarrollo de competencias.

Un ejemplo de estas instituciones es la Universidad de Cambridge para la lengua inglesa. Esta universidad tiene la característica de expedir diferentes recursos para el aprendizaje de

inglés, estos recursos van desde métodos, libros de texto, diccionarios, cursos, hasta la implementación de certificaciones. Con esto se quiere decir, que estos organismos internacionales son una empresa que dirige su atención en primer lugar al aprendizaje de la lengua e implementa acciones que lleven al usuario a esta meta, pero también tienen el poder de dominio sobre los países que no son angloparlantes, ya que a través de la venta de material para el desarrollo de competencias comunicativas de inglés adquieren recursos económicos no despreciables.

Estas organizaciones internacionales ofertan diferentes servicios para el desarrollo de competencias comunicativas que van desde cursos en línea hasta certificaciones para la lengua inglesa. Estas certificaciones dan prioridad a aspectos básicos en el desempeño de los maestros de inglés dentro del aula y valora habilidades en el campo de la docencia del inglés, sin embargo, la debilidad en este sentido, que posee el Sistema Educativo Mexicano no permite que los maestros de inglés tengan acceso a este tipo de servicios o certificaciones, por cuestiones económicas o por la falta de interés de los maestros para su capacitación.

La relación que existe de estas instituciones internacionales con los maestros de inglés de la secundaria no es muy estrecha. Si bien una parte de los textos que se ocupan son acreditados por estas instituciones, la mayoría de los recursos usados para la clase no provienen de ellas. Esta poca vinculación a organismos internacionales puede provenir de poca cultura anglosajona que poseen los maestros o bien por la carencia del poder adquisitivo para la compra de materiales expedidos por éstas instituciones.

De manera general, la vinculación que los maestros de inglés hacen a las instituciones internacionales es escasa o en ocasiones nula. El uso de materiales expedidos por instituciones internacionales en la mayoría de los casos, no son de uso común entre los maestros.

3.2.1.3. Autoridades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula está vinculado de manera indirecta a las disposiciones de las autoridades educativas. Estas disposiciones son consideradas indirectas, ya que llegan a los maestros a través de un programa que expide la propia autoridad. El Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, vinculado, como se ha visto, a disposiciones internacionales, está estructurado bajo normatividad específica e involucra diferentes aspectos que van desde culturales, normativos, económicos, políticos, sociales, etc. El maestro de inglés está obligado a desarrollarlo bajo la normatividad establecida.

Estas autoridades educativas, bajo el respaldo de la Secretaría de Educación Pública, toman decisiones que llevan un sentido específico, en la mayoría de los casos respaldan intereses económicos particulares, no se puede negar el hecho de que estos mismos programas están elaborados por expertos. A pesar de este hecho, las autoridades aun no han implementado formas para la capacitación de los maestros.

La capacitación a los maestros por parte de las autoridades se prolonga a los límites de información, no existiendo una preocupación por incrementar el nivel de los maestros. Otra de las desventajas del Sistema Educativo, más preciso, de las autoridades educativas, es el poco interés que se tiene para reclutar a maestros con cualidades específicas, esto quiere decir, que dentro de este sistema educativo, un maestro de una asignatura puede realizar trabajos diferentes a los que fue preparado. En este sentido, los maestros de inglés pueden o no tener la especialidad en inglés.

Una de las desventajas que se pueden observar, ante esta situación de asignación de plazas, es que el maestro de inglés ya no es el experto se requiere para el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera uno de los eslabones para el aprendizaje del inglés se ve obstaculizado por la capacidad de los maestros que imparten esta asignatura.

Otra de las debilidades de la autoridad, es que no se proporcionan los medios para la capacitación y actualización de los maestros, en términos generales, un maestro que aprendió con otros métodos el inglés, posee por así decirlo, un esquema diferente al

requerido por el Marco Común Europeo. La implementación y capacitación de los maestros ante esta situación, es una medida que las autoridades aún no han considerado.

3.2.2. Organizacionales.

Los factores de orden superior se han dividido en políticos legales y organizacionales. Los factores organizacionales están referidos básicamente por la planeación que se hace para la clase de inglés y a nivel institucional. Estos dos factores abarcan solo el ámbito particular donde se realizó la investigación. Otro de los elementos que se toma para este análisis sobre los factores organizacionales es el relacionado a el uso del Programa Lengua Extranjera Inglés, 2006, SEP.

3.2.2.1. Planeación.

Por planificación se entiende desde la perspectiva de esta investigación el orden y organización que el maestro proporciona a las actividades que se realizan al interior de las aulas (o fuera de ellas para el caso de la organización institucional) que afectan el hacer del maestro dentro de la clase de inglés. De esta manera se puede hacer la apreciación del factor organizacional desde dos perspectivas a) la planificación individual para la clase de inglés y b) la planificación de actividades a nivel institución.

3.2.2.1.1. Planeación individual.

La planeación individual se refiere al orden, jerarquía y organización que hacen los maestros de los tiempos, los objetivos y los contenidos, así como de las actividades para llegar a la enseñanza-aprendizaje del inglés. En este sentido, la planeación que se realiza para las actividades de la clase de inglés, son en la mayoría de los casos, de manera particular.

Al hacer las entrevistas y observaciones en la secundaria, se puede apreciar que la planeación que hace el maestro es individual. No es de extrañarse que los maestros procedan particularmente, pues por tradición, se han interrelacionado los contenidos con

maestros y alumnos de esta manera. No existiendo la vinculación con academias la forma peculiar de actuar lleva a diferentes análisis.

Uno de estos análisis emerge de la poca posibilidad que tienen los maestros de interactuar o intercambiar experiencias o logros académicos con otros cuerpos colegiados o con academias. Se puede inferir, que al no existir esta parte analítica del proceso enseñanza-aprendizaje, los maestros recorren el camino en soledad. No existe una vinculación entre compañeros de la misma asignatura por grado ni con otros maestros de otros grados. Desde otra perspectiva la planeación sin el respaldo de una academia no permite ligar problemáticas o experiencias exitosas con los otros.

En cuanto al trabajo que se realiza en academia, se ha cuestionado a los maestros sobre ¿Qué se hace en el trabajo en academia? La respuesta a esta interrogante fue <coordinar actividades, organizar, por ejemplo el periódico mural, antes se trabajaba en academia, pero ahora ya no tanto. No se unifican criterios. Para decir qué se va a hacer en ceremonias o qué proyectos se van a realizar> (Reynoso, 2011, MUJOFER-9/01/12: 31).

Para hacer una contrastación entre la secundaria observada y lo que sucede en otras instituciones, se puede percibir que en instituciones particulares, por ejemplo, los maestros de inglés se reúnen en academias y tratan temas tales como la problemática para el proceso enseñanza-aprendizaje, problemas específicos del inglés, o bien, formas de trabajo exitosas que contribuyen y aportan ideas a los otros maestros. Esta dinámica permite establecer inferencias y conexiones para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. También se pudo observar que esta dinámica reconoce el avance que tienen los otros grados y provoca la continuidad en cuanto a objetivos y contenidos.

Uno de las implementaciones que hacen las escuelas particulares es la organización en academias que permiten establecer orden en objetivos, organización con respecto a avances y resolución de problemáticas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. También permite estandarizar el Lesson Plan en un solo formato. Esta estandarización bajo consenso de todos los maestros asegura de alguna manera que la planeación a nivel individual se esté realizando.

Otro de los análisis, con respecto a la planeación individual se enfoca a lo relacionado con el Lesson Plan (Plan de lección), que como se ha visto anteriormente, esta planeación existe sin tomar en cuenta aspectos básicos del proceder dentro del aulas, las especificaciones de un desglose de actividades para el logro del proceso enseñanza-aprendizaje están siendo olvidadas por los maestros de inglés de la secundaria y guían su proceder por el libro de texto o las carencias de los alumnos.

El Lesson plan que utiliza la mayoría de los maestros no es por clase sino por bimestre, esta generalidad no permite que exista un orden progresivo en cuanto a actividades y objetivos, la relación directa con el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP queda fuera de contexto al no permitir la gradual organización de las clases.

3.2.2.1.1.1 Uso del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.

Una de las partes más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés lo constituye el uso de un programa que delimite, de orden y forma a este aprendizaje. Como se ha visto con anterioridad el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP sustenta los principios que emergen del Marco Común Europeo. Este programa es el que debiera servir a los maestros para dar una organización a las clases de inglés, sin embargo, por las observaciones y las entrevistas realizadas, la situación dista de esta congruencia.

Cuando se preguntó a los maestros ¿Cómo se eligen los temas para la clase? la respuesta fue <del programa y de acuerdo al grupo, determinó el tema que se presta más. Voy acomodando de acuerdo al tiempo para el bimestre, no voy en orden> (Reynoso, 2011, MUJOFER-9/01/12:39). A pesar de que la mayoría de los maestros respondió que del programa, a través de la observación, se pudo constatar que las clases, no se están planeando de acuerdo al Programa o bien que hay un enfoque distinto al manejado por el maestro y las sugerencias del programa.

Otra de las sugerencias del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, es la indicación de que el maestro es el que hace la planeación de actividades. Si bien es cierto que los maestros planifican las actividades, también es cierto que esta planificación no

cumple con las características adecuadas para el desarrollo de competencias comunicativas, por el hecho de que generalizan actividades y no tienen especificidad sobre objetivos ni actividades que los lleven hacia ese objetivo.

La organización del ambiente que hacen los maestros prolonga la tradición de la cual los maestros hacen una reproducción fiel, el hecho de organizar a los alumnos por filas y no para el trabajo colaborativo y la interrelación de los mismos es un hecho que puede observarse dentro del hacer del maestro. Otra de las desventajas en la organización es el uso de las fotocopias, estas fotocopias llevan implícitos ejercicios aislados que no posibilitan el uso de la conexión entre la lengua y el alumno.

La promoción de la interacción entre los alumnos se ve mermada por la organización del ambiente. El trabajo individual y no en interacción con el o los otros es un aspecto que se puede observar en hacer del maestro. Las relaciones de interacción se hacen una o dos veces por bimestre cuando los alumnos escriben previamente, un diálogo que se maneja para el rol play, de otra manera, los maestros pocas veces explotan el recurso oral.

En cuanto a la metodología, como se ha comentado anteriormente, el enfoque que se toma es el comunicativo. Este enfoque comunicativo lleva implícitas actividades que propicien el desarrollo de competencias. Estas actividades que debería estar ligadas básicamente a dos procesos el receptivo (escuchar y leer) y el productivo (hablar y escribir) son tomados como un solo proceso por tal motivo el maestro de inglés implementa acciones incongruentes como el fotocopiado, para lo cual, este hecho, no lleva a ningún objetivo.

En el Marco Común Europeo y más particularmente en el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, el proceso enseñanza-aprendizaje parte de la exposición de los alumnos a textos, generalmente auténticos, esto con el objetivo de contextualizarlos en el desarrollo de competencias, sin embargo, este aspecto básico no es explotado por el maestro. El uso del libro de texto en cualquier momento limita esta tentativa.

Uno de los intereses del Marco Común Europeo es la producción de textos (ya sea orales o escritos), en la práctica realizada en las aulas de la secundaria, los maestros pocas veces hacen actividades para que esta producción se desarrolle. Esta posibilidad poco factible en

las aulas, se ve reflejada en que tanto maestros como alumnos no emplean la lengua para la producción. Los maestros expresan los comandos básicos en español y las inferencias y deducciones pocas veces se hicieron en inglés. Este de alguna manera propicia que el desarrollo de competencias comunicativas se pierda entre actividades que lo imposibilitan.

Las actividades rutinarias que enuncia el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP no se realizan en inglés, en una mayoría de casos, estas actividades son en español, es decir, la parte sociolingüística y pragmática del inglés está siendo poco valorada y explotada por el maestro de inglés.

Referente a la evaluación que hacen los maestros, se pueden considerar dos sentidos: el primero referente al desempeño de los alumnos y el segundo referente al desempeño de los maestros.

El desempeño de los alumnos es evaluado solo por examen escrito, por la elaboración de un proyecto o bien por una escala acumulativa. El Marco Común Europeo, tiene niveles de referencia que permiten establecer la evaluación de lo aprendido, de hecho ese es uno de sus objetivos, este aspecto ha sido olvidado por los maestros de inglés, y las actividades que necesitan ser evaluadas para observar el avance y progreso de los alumnos no se valoran.

En el proceso de evaluación del hacer del maestro de inglés, el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP, marca que se puede realizar en diferentes sentidos como puede ser la retroalimentación por parte de sus estudiantes, la reflexión personal o por retroalimentación por parte de colegas. Este aspecto de la evaluación, sucede pocas veces, cuando se preguntó ¿Cómo se evalúa el trabajo del maestro dentro del aula? La respuesta fue en sentido de lo siguiente <mira, la verdad voy a ser honesto, siempre ando reflexionando, lo que estuvo bien lo reproduzco, lo que no lo anoto y no lo hago, una vez intente que me evaluaran los jóvenes pero salió que no les gusta que deje tarea, implementaban tonterías, dar puntos extras, son respuestas vanas, son de muchas adolescentes, no le vi sentido, no hablan críticamente> (Reynoso, 2011, MUJOFER-9/01/12:72).

En cuanto al proceso organizacional a nivel institucional, la situación dista mucho entre lo óptimo y lo que se realiza en la secundaria, esta tendencia a desligar el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés está muy marcado, el enfoque que se da a esta asignatura es solo dentro de las aulas sin ninguna vinculación con lo que sucede fuera de ellas.

3.2.2.1.2. Planeación de actividades a nivel institucional.

La planeación de actividades a nivel institucional es uno de los puntos quizá más importantes para la organización en la escuela, ya que de esta organización dependen los tiempos y los procedimientos.

En la escuela secundaria, se pudo observar la planeación de actividades a nivel institucional. Esta planeación de actividades está más relacionada con la parte logística de la escuela que en beneficiar a las asignaturas. La organización va más en sentido de mantener un orden de estructura escolar. La organización se hace para regular los horarios, las fechas importantes, los eventos culturales, las actividades de carácter social o bien establecimiento de comisiones y horarios para los maestros.

Las autoridades escolares, pocas veces se reúnen a organizar la tendencia de las clases, los recursos o los procedimientos que debe tomar cada maestro para el mejoramiento de la clase. Por lo general, el inglés tiene solo un carácter de asignatura y no posee una proyección a nivel institucional, con esto se quiere decir, que el aspecto organizacional de la institución desliga actividades para que los maestros puedan interrelacionar la lengua con el contexto.

En observaciones realizadas al interior de la escuela secundaria particular, se pudo percibir, cómo el aspecto organizacional de la institución, incluye actividades que permitan a los maestros la relación entre el aprendizaje de inglés y el contexto escolar. Ya que cada maestro esta en posibilidades de desarrollar competencias comunicativas del inglés, gracias a que es competente y tiene dominio de una asignatura, éstos junto con las autoridades de la institución implementan actividades para que el inglés pueda practicarse por todos y con todos.

Estas actividades van desde debates entre alumnos hasta actividades sociales donde el alumno está obligado a expresarse únicamente en inglés, los maestros dirigen las actividades fuera de las aulas de clase en inglés y todos sus comandos los hacen en la lengua.

En la escuela secundaria que se estudio, estas actividades no existen, los maestros descargan su mayor actividad en las clases y no existe vinculación alguna con el contexto. El interés que tienen las autoridades educativas con respecto al aprendizaje de inglés se enfoca más a actividades como ceremonias, eventos artísticos y culturales, comisiones sociales, la convergencia con actividades que permitan la práctica de la lengua es casi nula.

HALLAZGOS

Uno de los hallazgos de esta investigación fue que el perfil de los maestros de inglés no corresponde con el nivel requerido para esta tarea. En cuanto a las autoridades educativas, éstas hacen la contratación de los maestros de inglés sin tomar en cuenta perfil, preparación personal o certificación.

Algunos de los maestros que imparten la asignatura inglés no tienen la formación ni el énfasis para enseñar la lengua.

En las escuelas privadas a diferencia de las públicas el nivel de los maestros de inglés es superior y tienen la especialidad.

El uso de un currículum bilingüe en instituciones particulares permite desarrollar las competencias comunicativas del inglés ya que existe una contextualización de la lengua.

Otro hallazgo obtenido en la observación directa es que el maestro se dedica a enseñar un contenido sobre el inglés y no a propiciar los ambientes y condiciones didácticas o estratégicas que lleven a los alumnos hacia el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés.

CONCLUSIONES

Los factores que determinan el desarrollo de competencias comunicativas del inglés en secundaria, desde la perspectiva de esta investigación se enmarcan en cuatro bloques, la implementación de acuerdos generados a partir de organismos internacionales, influencia de estos acuerdos en la elaboración del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP y su práctica, el hacer del maestro de inglés y los factores próximos vinculados en el contexto del aula y los de orden superior enlazados al aspecto político-legal y organizacional.

Los acuerdos de los organismos internacionales se centran básicamente en la expedición de un documento normativo y prescriptivo cuyo objetivo principal es establecer una forma universal para el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua, también fundamenta a planes, programas, exámenes, libros de texto y certificaciones. Este documento, implementado a partir de intereses políticos, económicos de la Comunidad Europea se instauró con el nombre de Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Como documento normativo el Marco Común Europeo ejerce un poder de dominio cuyo fin político es el de establecer una comunidad integrada por países desarrollados y mantener su integración mediante la promoción de la lengua. Las líneas en las que se dirige, someten al proceso enseñanza-aprendizaje de los que aprenden otra lengua, principalmente lenguas hegemónicas.

El Marco Común Europeo también define las líneas de certificación para las lenguas, estas certificaciones se fundamentan en una política establecida por organismos internacionales. Las certificaciones permiten la movilidad hacia estratos superiores siempre que se reúnan con las condiciones específicas. Una certificación implica que un sujeto está capacitado para emplear el lenguaje de manera eficaz, esta manera de certificación favorece la idea de competitividad.

La estructuración que hace el Marco Común Europeo del conocimiento garantiza la eficacia de la comunicación en términos de que se logren los objetivos políticos y económicos del organismo del que emerge, de esta manera, existe una implicación del uso de tecnología,

capacitación para el empleo, uso de inteligencias múltiples, etc. De esta manera el Marco Común Europeo logra establecer una relación entre el sector educativo y el laboral.

Para países en vías de desarrollo el Marco Común Europeo proporciona una racionalidad, es decir, la comprensión del mundo a través del entendimiento de los valores de una sociedad dominante. Los seis niveles de referencia que proceden del Marco Común Europeo se focalizan hacia una economía de mercado, en palabras de Giroux “representa el principal conjunto de relaciones en el mantenimiento y reproducción de países industrializados avanzados de occidente” (Giroux, 2008: 109).

Como esquema global de conocimientos, el Marco Común Europeo abarca el conocimiento graduado para el desarrollo de competencias comunicativas, el aprendizaje de significados, estilos, modos de pensamiento con un valor social que permiten comprender la cultura de la lengua que se aprende.

Una de las directrices para la creación del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP fue el Marco Común Europeo. Una de las razones es la influencia de organismos internacionales para la creación de planes y programas en México. Sin duda que esta influencia da prioridad a una economía mundial dominante (neoliberalismo), en la cual, el Sistema Educativo Mexicano funciona como trampolín para ligar la política económica mundial con planes sexenales en beneficio de grupos en el poder.

Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo Mexicano funciona como símil de empresas, donde el interés específico es la competitividad, las cualificaciones y el desarrollo de competencias. Algunas de las incongruencias del Sistema Educativo son la falta infraestructura para desarrollar planes y programas semejantes a países desarrollados, la capacitación a los maestros, la contratación de maestros sin cerciorarse de sus cualificaciones y las condiciones económicas y sociales que difieren de los países desarrollados.

En cuanto al hacer del maestro, se puede percibir que no existe una vinculación del hacer del maestro de inglés con el Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera.

Inglés, 2006, SEP; que dentro de este hacer den el aula, el maestro actúa por tradición en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua tal y cómo aprendió inglés.

Los valores de producción del maestro no concuerdan con los valores actuales de producción. Es decir, los maestros aprendieron valores diferentes a los exigidos por el actual enfoque de competencias, este hecho hace que se reproduzcan formas de aprendizaje por las cuales los maestros fueron formados.

Se percibe dentro del hacer del maestro que los procesos de recepción y producción tiene el mismo tratamiento, no permitiendo establecer la diferencia entre cada una de las habilidades (escuchar, leer, hablar, escribir), ambos procesos son iguales para los maestros, de manera general se puede decir que los maestros se dedican a enseñar contenidos de inglés y no a propiciar los ambientes o las condiciones didácticas que lleven a los alumnos hacia el desarrollo de competencias comunicativas del inglés.

En el hacer del maestro aspectos como la escritura de palabras aisladas y sin referentes, la exposición del tema en español, la exposición de comandos básicos en español, el uso del libro y fotocopias y el desarrollo del vocabulario no sustentado en imágenes, gestos, mímica, objetos reales, sinónimos o explicando estructuras léxicas y el valor que se otorga a la clase similar a la de otra asignatura no permiten el desarrollo de competencias comunicativas del inglés en los alumnos.

Otro aspecto del hacer del maestro de inglés es el relacionado con la planeación, la planeación que realiza el maestro de inglés no considera aspectos como objetivo, proceso de producción y/o recepción, tema, conocimientos previos, material, tiempo destinado para la actividad, tareas del maestro y el alumno, tipo de interacción y propósito. La planeación en este sentido es más para cumplir que para uso práctico del maestro.

El maestro de inglés en el desentendido de los tres criterios que proporciona el Marco Común Europeo para la promoción de la lengua (lingüístico, sociolingüístico y pragmático) da mayor peso al lingüístico.

Entre los factores próximos, el aspecto físico, en este sentido se percibe espacios reducidos para la interacción, mobiliario complicado y pesado, espacios destinados a que el sujeto

aprenda de manera individual. Con respecto a los aparatos electrónicos como CD-ROOM, la computadora, TV, cañón, DVD son poco accesibles a los maestros de inglés y no existe el servicio de internet.

En el aspecto tiempo, el maestro de inglés cuenta con 35 minutos de cada sesión de tiempo efectivo de clase, los cuales debiera gastar en la realización de un Lesson Plan, sin embargo, este aspecto no se realiza. También se observó que se toma tiempo de la clase de inglés para otras actividades.

Con respecto a la conexión que tiene el maestro con la cultura anglosajona, se pudo constatar que no existe una vinculación estrecha, el desconocimiento de aspectos culturales de países anglosajones, la poca incidencia a textos orales y escritos en inglés es una de las carencias de los maestros lo que hace que la práctica de la lengua se vea mermada.

En lo que respecta a la certificación y nivel académico, la mayoría de los maestros de inglés no tienen una certificación y en algunos casos el énfasis de sus estudios no corresponde con la asignatura que imparten.

En los factores de orden superior que determinan las competencias comunicativas del inglés se tiene que el Sistema Educativo Mexicano implementa programas sin tener previos recursos para su realización, la capacitación de los maestros, la forma de contratación que no considera las cualificaciones para los maestros ni el énfasis de su formación y la no implementación de certificación para los maestros de inglés.

En el aspecto organizacional, la organización que tienen las autoridades con respecto a la política lingüística del país esta indecisa e indefinida, dando más prioridad al español e inglés que a lenguas nacionales. La organización escolar da mayor prioridad a los eventos culturales, actividades sociales, establecimiento de comisiones y horarios que a tener una vinculación entre la lengua que se estudia y el contexto. No involucra el estudio del inglés a alguna actividad escolar.

De manera general, se puede concluir que los maestros que enseñan la asignatura de inglés no tienen desarrolladas sus competencias comunicativas del inglés y esto les impide desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos. Otra conclusión general es que

los maestros de inglés cuentan con estrategias y formas de enseñanza similar a cualquier otra asignatura, es decir, aportan información, escriben palabras aisladas y sin significado, no relacionan la palabra con el contexto, en la mayoría de los casos, hacen uso del libro de texto o bien de fotocopias referidas al tema. Sus estilos de enseñanza y estrategias usadas carecen de sentido práctico y por tanto no son adecuadas y no permiten el desarrollo de competencias comunicativas del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michel W., (2008), *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Apple, Michel W., (1997), *Educación y poder*, Barcelona: Paidós.
- Apple, Michel W., (2002), “*Educación “como Dios manda”*”, España: Paidós.
- Araujo García. Alberto, (2007), *Orientación en la formación de profesores y las prácticas escolares de las normales (Tesis Doctoral)*, México: UAM-Xochimilco.
- Bourdieu, Pierre, (1999), *Intelectuales, política y poder*, Argentina: Eudeba
- Brown, Steven & Attardo Salvatore, (2000), *Understanding language structure, interaction and variation*, U.S.A: The University of Michigan Press.
- Bunge, Mario, (1985), *La investigación científica*, España: Ariel.
- Cázares, Aponte, Leslie & Cuevas, de la Garza, José Fernando, (2008), *Planeación y evaluación basada en competencias*, México: Trillas.
- Cohen, Morris, Nagel, Ernest, (1990), *Introducción a la lógica y el método científico 2*, Argentina: Amorrortu Editores.
- Consejo de Europa, (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Recuperado el 5 septiembre de 2010 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Dabène, Louise, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- Davidson, Donald, (1990), *De la verdad y de la interpretación*, España: Gedisa.
- Fero, Rocha, Yolima, (2005), *Aprendizaje basado en tareas interacción, grupos numerosos, enseñanza del inglés en secundaria*, Colombia. (Recuperado 15 de septiembre de 2010 en redalyc. uaemex.mx)
- Gadamer, Hans-Georg, (1991), *Verdad y Método*, España: Sígueme.
- García, Francisco, (2005), *La investigación Tecnológica*, México: Limusa.
- Giroux, Henry, (2008), *Teoría y resistencia en educación*, México: siglo XXI editores.
- González, Peláez, Moravia Elizabeth, (2008), *Competencia comunicativa, creencias y reflexiones de los profesores de inglés, prácticas de clase, roles de los estudiantes de inglés, toma de decisiones*, Colombia. (Recuperado 15 de septiembre de 2010 en redalyc. uaemex.mx)

- González, Peláez, Moravia Elizabeth, (2008), *Competencias comunicativas, creencias y reflexiones de los profesores de inglés, práctica de clase, roles de los estudiantes de inglés, toma de decisiones*, Universidad Nacional de Colombia, (Recuperado el 20 de septiembre de 2010 en [http://redalyc.uaemex.mx/principal/ListaArticulosPorPalabraClave.jsp?palabras=CREENCIAS%20Y%20REFLEXIONES%](http://redalyc.uaemex.mx/principal/ListaArticulosPorPalabraClave.jsp?palabras=CREENCIAS%20Y%20REFLEXIONES%20))
- Habermas, Jürgen, (2009), *¡Ay, Europa!*, Madrid: Trotta
- Halliday, M.A.K., (1982), *El lenguaje como semiótica social la interpretación social del lenguaje y del significado*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hempel, Carl G., (1984), *Filosofía de la ciencia natural*, España: Alianza Editorial.
- Husen, Torsten, (1988), *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, España: Ediciones Paidós.
- Hyman, Herbert, (1984), *Diseño y análisis de las encuestas sociales*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hymes, Dell H., (1991), *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier/Didier.
- Lamo de Espinosa, José María González García y Cristóbal Torres Albero, (1994), *La sociología del conocimiento y de la ciencia*, España: Alianza Textos.
- Lara Rivero, Arturo Ángel, (1998), *Aprendizaje tecnológico y mercado de trabajo en las maquiladoras japonesas*, México: UAM-Xochimilco.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón A., (1998), *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, España: Paidós.
- Mayntz, Renate, Kurt Holm, Peter Hübner, (1983), *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, España: Alianza Editores.
- Olivé, León, (1999), *Razón y sociedad*, México: Fontamara.
- Padrón, Áñez, Elizabeth, (2010), *Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje: un recurso útil para la enseñanza del inglés*, Venezuela. (Recuperado 15 de septiembre de 2010 en redalyc. uaemex.mx)
- Pellicer Dora, (1997), *Derechos lingüísticos en México: Realidad y Utopía* (Recuperado el 3/julio/2012 en losa.intrnacional.pitt.edu/LASA97/Pellicer.pdf)
- Perrenoud, Philippe, (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Francia: Esf editeur.

- Phillipson Robert, (1992), *Linguistic Imperialism*, China: Oxford University Press.
- Posner, George J., (2005), *Análisis del currículo*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Revilla, Rosa, (2007), *Plataforma de enseñanza virtual, competencia intercultural, competencia comunicativa en lengua inglesa TIC*, EEES, España: Universidad de Salamanca. •.(Recuperado 15 de septiembre de 2010 en redalyc. uaemex.mx)
- Reynoso, Gómez, Claudia, (2011), *Anecdotario*.
- Reynoso, Gómez, Claudia, (2011), Entrevistas.
- Reynoso, Gómez, Claudia, (2011), *Reportes de Entrevista: MUJOFER* 09/01/12.
- Reynoso, Gómez, Claudia, (2011), *Reportes de Entrevista: OLVAVER*09/12/11.
- Rodríguez, Calzadilla, Maricela, (2006), *Optimización de la enseñanza-aprendizaje del inglés e los niveles primario y secundario: un reto investigativo actual*, Cuba: Instituto de información científica y Tecnológica Cuba.(Recuperado 15 de septiembre de 2010 en redalyc. uaemex.mx)
- Romaine, Susan, (1996), *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*, Barcelona: Ariel.
- Sacristán, J. Gimeno, (1999), *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.
- Sampieri, R., (1998), *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw.
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs, (1996), *Sociología cualitativa*, México: Trillas.
- SEP, (2006), *Lengua Extranjera Inglés, Educación Básica, Secundaria*. México.
- SEP, *Plan Nacional de Educación, 2001-2006*. (Consultado el 31 de enero de 2010 en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>)
- Smith, Neil, (2001), *Chomsky ideas e ideales*, España: Cambridge University Press.
- Tobón, Tobón, Sergio, Pimienta, Prieto, Julio H. & García, Fraile, Juan Antonio, (2010), *Aprendizaje y evaluación de competencias*, México: Pearson.
- Valles, Miguel S., (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Villoro, Luis, (1989), *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XX.

ANEXOS

ANEXO 1. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Este anexo grafica el proceso metodológico de la investigación paso a paso, está dividido en cuatro aspecto de la investigación, seguido por el momento que es una descripción del implemento de la investigación y la actividad es el resultado al que se llegó, finalmente cada aspecto muestra el autor que sirvió de referencia para la actividad.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN			
ASPECTO	MOMENTO	ACTIVIDAD	AUTORES DE APOYO
A. PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN	1. Establecimiento de referentes teóricos o empíricos	Algunos alumnos al concluir la secundaria no son capaces de comunicarse en inglés Poca posibilidad para la comprensión de textos orales o escritos.	VILLORO, HELLER, DORIGA, DAVIDSON.
	2. Construcción de la pregunta de investigación central y alternas	Pregunta central: ¿Por qué los maestros no logran desarrollar competencias comunicativas del inglés en los alumnos de secundaria? Preguntas alternas <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué factor del hacer del maestro de inglés está impidiendo que se desarrollen las competencias comunicativas de los alumnos? • ¿Qué elementos requiere el maestro para que los alumnos puedan ser competentes comunicativamente? 	GADAMER, BUNGE,
	3. Construcción de objetivo general y particulares.	Objetivo General: Identificar por qué los maestros no logran desarrollar competencias comunicativas del inglés en secundaria. Objetivos Particulares: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores del hacer del maestro de inglés que impiden se desarrollen competencias comunicativas. • Identificar los elementos teórico-metodológicos que requieren los maestros de inglés para desarrollar las competencias en los alumnos 	HENRIKVON

	4. Elaboración de la respuesta tentativa (supuesto o hipótesis) al planteamiento central y alterno.	Supuesto Central: • Los maestros no tienen desarrolladas sus competencias comunicativas en inglés y no son capaces de desarrollarlas en los alumnos. Supuestos Alternos: • El hacer del maestro carece de sentido práctico y social, en la mayoría de los casos, los maestros de inglés hacen uso únicamente del libro de texto o fotocopias del tema. • El maestro de inglés requiere conocer los fundamentos teórico-metodológicos de la lengua.	COHEN, HEMPEL, BUNGE
	5. Establecimiento de estrategias para la investigación.	Observación no participativa, entrevista, encuesta.	BUNGE, OLIVÉ, MAYNTZ,
	6. Estructuración de algunos elementos teóricos que den consistencia a la investigación.	Marco común europeo, Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.	LAMO DE ESPINOSA, MAYNTZ
	7. Elaboración de un esquema de la investigación tentativo e índice temático.		
B. CONSTRUCCIÓN DEL APARATO CONCEPTUAL	Se realizó el análisis del Marco Común Europeo y del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP.		
C. TRABAJO DE CAMPO	a. Bosquejo de los puntos empíricos que den sustento a la respuesta de investigación b. Diseño de datos empíricos o definición del universo a observar	Diseño de puntos empíricos en base a las competencias comunicativas(escuchar, leer, hablar y escribir) La definición del universo a observar fueron los maestros de inglés de la secundaria No. 2 y los referentes de Posner.	MAYNTZ
	c. Estructuración de preguntas para cada unidad de observación.	Se estructuraron preguntas para cada unidad de observación y se determino que herramienta usar (observación, entrevista o encuesta)	SCHWARTZ, VALLES

	d. Construcción de indicadores a cada pregunta e. Se dimensionó los aspectos de la investigación para dar orden y jerarquía	Se realizaron las preguntas de la entrevista y de la encuesta. Se hizo un pre-test para la corrección de preguntas.	HYMAN, MAYNTZ
	f. Bosquejo para capturar los datos obtenidos de la encuesta y entrevista.	Se elaboraron cuadros de doble entrada para el análisis de la información. Se realizaron las categorías y la construcción de un cuadro para la construcción de capítulos.	HYMAN, MAYNTZ
D. CONSTRUCCIÓN DEL INFORME	I. Construcción de la introducción	La introducción hace una descripción general del contenido de la investigación, la descripción del proceso metodológico que se realizó y el contenido de cada capítulo.	ARAUJO.
	II. Desarrollo temático por capítulos	El trabajo de investigación muestra tres capítulos, conclusiones, bibliografía y anexos.	ARAUJO.
	III. Construcción de hallazgos y conclusiones.	El trabajo presenta las conclusiones de la investigación así como los hallazgos.	ARAUJO.
AUTORES QUE APOYARON EL TRABAJO CON PÁGINAS.	<ul style="list-style-type: none"> • VILLORO, L.,(1989), CREER, SABER Y CONOCER, MÉXICO: SIGLO XXI, pp. 197-221. • HELLER, A., (1998), SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA, ESPAÑA: PENINSULA, PP. 9-25 • DORIGA, E., (1986), METODOLOGÍA DEL PENSAMIENTO, ESPAÑA: HERDER, pp. 131-148. • DAVIDSON, D., (1990), DE LA VERDAD E INTERPRETACIÓN, ESPAÑA: GEDISA, pp. 189-203. • GADAMER, H., (1991), VERDAD Y MÉTODO, ESPAÑA: SÍGUEME, pp. 439-458. • BUNGE, M., (1985), LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, ESPAÑA: ARIEL, pp. 189-247. • GEORGE HENRIKSON, (1987), EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. (157-193) • COHEN MORRIS Y ERNEST NAGEL, (1990), INTRODUCCIÓN A LA LÓGICA Y AL MÉTODO CIENTÍFICO, ARGENTINA: AMORRORTU EDITORES, pp. 13-37., 14-41 • HEMPEL, CARL G., (1984) FILOSOFIA DE LA CIENCIA NATURAL, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp.16-37, 38-56, 57-75. • BUNGE, M., (1985), LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, ESPAÑA: ARIEL, pp. 248-333 • BUNGE, M., (1985), LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, ESPAÑA: ARIEL, pp. 715-759. 		

- OLIVE LEON Y PERES RANSANZ, (1989) FILOSOFÍA DE LA CIENCIA: TEORÍA Y OBSERVACIÓN, MÉXICO: SIGLO XXI, pp. 479-526.
- BUNGE, M. (1985), LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, ESPAÑA: ARIEL, pp. 760-818.
- MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 89-112.
- MAYNTZ, R., ET AL, (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 113-132, 133-158.
- LAMO DE ESPINOSA, ET AL, (1994), LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y DE LA CIENCIA, ESPAÑA: ALIANZA TEXTOS, pp. 557-567.
- MAYNTZ, ETAL, (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 13-44.
- MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 13-43.
- SCHWARTZ, HOWARD Y JERRY JACOBS, (1996), SOCIOLOGÍA CUALITATIVA, MÉXICO: TRILLAS, pp.72-89.
- VALLES, M., (1999), TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, ESPAÑA: SÍNTESIS, pp. 141-175.
- SCHWARTZ, ETAL., (1996), SOCIOLOGÍA CUANTITATIVA, MÉXICO: TRILLAS, pp. 148-172.
- VALLES, M., (1999), TÉCNICAS CUANTITATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, ESPAÑA: SÍNTESIS, pp. 195-231.
- SCHWARTZ, ETAL., SOCIOLOGÍA CUANTITATIVA, MÉXICO: TRILLAS, pp. 62-71.
- VALLES, M., (1999), TÉCNICAS CUANTITATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, ESPAÑA: SÍNTESIS, pp. 195-231.
- HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS SOCIALES, ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 11-22, 443-463.
- MAYNTZ, ETAL., (1983) INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA, ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 133-137.
- HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE ENCUESTAS SOCIALES, ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 131-182, 443-463.
- MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 138-144.
- HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS SOCIALES, ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 183-225, 443-483.
- MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 133-137.
- HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE ENCUESTAS SOCIALES, ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 231-301, 484-475.
- HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS SOCIALES, ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 321-301, 464-475.
- HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS SOCIALES,

	<p>ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 302-338. 512-529.</p> <ul style="list-style-type: none"> • HYMAN, H., (1984), DISEÑO Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS SOCIALES, ARGENTINA: AMORRORTU, pp. 339-400, 512-529. • MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN ALOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 245-296. • MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 245-296. • MAYNTZ, ET AL., (1983), INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE LA SOCIOLOGÍA EMPÍRICA, ESPAÑA: ALIANZA UNIVERSIDAD, pp. 245-296. • ARAUJO GARCÍA, ALBERTO (2007), Tesis Doctoral “Orientaciones en la Formación de Profesores y las Prácticas Escolares de las Normales, México: UAM - XCHIMILCO
--	---

ANEXO 2. LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL MARCO COMÚN EUROPEO. Pp. 99-104.

En este anexo se muestran las competencias generales del Marco Común Europeo, son retomadas como se esquematizan en el Marco Común de Referencia con el objetivo de que el lector pueda tener un esquema general de lo que son las competencias desde el enfoque de la Unión Europea.

CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	COMPRENDE: <ul style="list-style-type: none"> • LUGARES • INSTITUCIONES ORGANIZACIONES • PERSONAS • OBJETOS • ACONTECIMIENTOS • PROCESOS INTERVENCIONES
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD Y LA CULTURA	1. VIDA DIARIA <ul style="list-style-type: none"> • COMIDA, BEBIDA, HORAS DE COMIDA, MODALES EN LA MESA • DÍAS FESTIVOS • HORAS Y PRACTICAS DE TRABAJO • ACTIVIDADES DE OCIO 2. LAS CONDICIONES DE VIDA <ul style="list-style-type: none"> • NIVELES DE VIDA: VARIACIONES REGIONALES, SOCIALES, CULTURALES • CONDICIONES DE LA VIVIENDA • MEDIDAS Y ACUERDOS DE ASISTENCIA SOCIAL. 3. RELACIONES PERSONALES <ul style="list-style-type: none"> • ESTRUCTURA SOCIAL • RELACIÓN ENTRE SEXOS • ESTRUCTURA Y RELACIONES FAMILIARES • RELACIONES ENTRE GENERACIONES • RELACIONES ENTRE GENERACIONES • RELACIONES EN SITUACIÓN DE TRABAJO • RELACIONES CON AUTORIDAD • RELACIONES DE RAZA Y COMUNIDAD • RELACIONES ENTRE GRUPOS SOCIALES, POLÍTICOS Y

		<p>RELIGIONES</p> <p>4. VALORES, CREENCIAS, ACTITUDES DE RESPETO</p> <ul style="list-style-type: none"> • CLASE SOCIAL • GRUPOS PROFESIONALES • RIQUEZA • CULTURAS REGIONALES • SEGURIDAD • INSTITUCIONES • TRADICIÓN Y CAMBIOS • HISTORIAS • MINORÍAS • IDENTIDAD NACIONAL • PAÍSES, ESTADOS, PUEBLOS EXTRANJEROS • POLÍTICAS • ARTES, RELIGIÓN, HUMOR <p>5. LENGUAJE CORPORAL</p> <p>6. CONVENCIONES SOCIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PUNTUALIDAD • REGALOS • VESTIDO • APERITIVOS • BEBIDAS • COMIDAS CONVENCIONES Y TABUES • DURACIÓN DE LA ESTACIA • NACIMIENTO, MATRIMONIO Y MUERTE • COMPORTAMIENTO PÚBLICO • CELEBRACIONES, FESTIVIDADES, BAILES, DISCOTECAS
<p>COMPETENCIA EXISTENCIAL (SABER SER)</p>	<p>FACTORES RELACIONADOS CON ACTITUDES, MOTIVACIONES, VALORES, CREENCIAS, ESTILOS COGNITIVOS Y TIPOS DE PERSONALIDAD.</p>	<p>7. ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> • APERTURA A NUEVAS EXPERIENCIAS CON PERSONAS, IDEAS, PUEBLOS, SOCIEDADES Y CULTURAS. • VOLUNTAD DE RELATIVIZAR LA PROPIA PERSPECTIVA CULTURAL. • VOLUNTAD Y CAPACIDAD DE DISTACIARSE DE LAS ACTITUDES CONVENCIONALES EN CUANTO A LA DIFERENCIA CULTURAL. <p>8. LAS MOTIVACIONES.</p> <ul style="list-style-type: none"> • INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA • INSTRUMENTALES E INTEGRADORAS • IMPULSOS COMUNICATIVOS <p>9. LOS VALORES</p> <p>10. LAS CREENCIAS RELIGIOSAS, IDEOLÓGICAS, FILÓSOFICAS</p> <p>11. LOS ESTILOS COGNITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONVERGENTE Y DIVERGENTE. • HOLÍSTICO, ANALÍTICO Y SINTÉTICO <p>12. LOS FACTORES DE PERSONALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • LOCUADIDAD Y PARQUEDAD • ESPÍRITU EMPRENDEDOR E INDECISIÓN • OPTIMISMO Y PESIMISMO • ITROVERSIÓN Y EXTRAVERSIÓN

		<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD Y PASIVIDAD • PERSONALIDAD • MIEDO Y VERGÜENZA • RIGIDEZ Y FLEXIBILIDAD • METALIDAD ABIERTA • ESPONTANEIDAD • GRADO DE INTELIGENCIA • METICULOSIDAD Y DESCUIDO • CAPACIDAD MEMORÍSTICA <ul style="list-style-type: none"> • DILIGNECIA Y PEREZA • AMBICIÓN Y CONFORMISMO • AUTOCONCIENCIA Y FALTA DE AUTOCONCIENCIA • INDEPENDENCIA Y FALTA DE INDEPENDENCIA • SEGURIDAD EN SÍ MISMO Y FALTA DE SEGURIDAD. • AUTOESTIMA Y FALTA DE AUTOESTIMA.
--	--	---

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMPRENDE	COMPETENCIA LÉXICA	<p>1. EXPRESIONES HECHAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • FORMULAS FIJAS (EN LA FUNCIÓN COMUNICATIVA, REFRANES, ADVERBIOS, ARCAÍSMOS RESIDUALES) • MODISMOS (METÁFORAS LEXICALIZADAS, INTENSIFICADORES, PONDERATIVOS O EPITETOS) • ESTRUCTURAS FIJAS (POR FAVOR, ¿SERÍA TAN AMABLE?) • VERBOS CON RÉGIMEN PREPOSICIONAL (CONVENSERSE DE) • LOCUCIONES PREPOSITIVAS (DELANTE DE) • REGIMEN SEMANTICO (COMENTER UN CRIMEN) • POLISEMIA • ELEMENTOS GRAMATICALES: ARTÍCULOS CUANTIFICADORES DEMOSTRATIVOS
-----------------------------------	--------------------	--

		<p>PRONOMBRES PERSONALES</p> <p>PRONOMBRES RELATIVOS</p> <p>ADVERBIOS INTERROGATIVOS</p> <p>POSESIVOS</p> <p>PREPOSICIONES</p> <p>VERBOS AUXILIARES</p> <p>CONJUNCIONES</p>
	<p>COMPETENCIA GRAMÁTICA</p>	<p>ORGANIZACIÓN GRAMATICAL</p> <p>1. ELEMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • MORFEMAS Y ALOMORFOS • RAÍCES Y AFIJOS • PALABRAS <p>2. CATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • NÚMERO, CASO, GÉNERO • CONCRETO, ABSTRACTO, CONTABLE, INCONTABLE • TRANSITIVO, INTRANSITIVO, VOZ ACTIV Y VOZ PASIVA • TIEMPO PASADO, PRESENTE Y FUTURO • ASPECTO PERFECTIVO/ IMPERFECTIVO • CONJUGACIONES <p>3. CLASES</p> <ul style="list-style-type: none"> • DECLINACIONES • SUSTANTIVOS, VERBOS, ADJETIVOS • ADVERBISO, CLASES CERRADAS DE PALABRAS <p>4. ESTRUCTURAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • PALABRAS COMPUESTAS Y COMPLEJAS • SINTAGMA (NOMINAL Y VERBAL) • CLÁUSULAS (PRINCIPAL, SUBORDINADA, COORDINADA) • ORACIONES (SIMPLE Y COMPUESTA) <p>5. PROCESOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • SUSTANTIVACIÓN • AFIJACIÓN • FLEXIÓN • GRADACIÓN • TRANSPOSICIÓN • RÉGIMEN (SINTÁCTICO O SEMÁNTICO) <p>6. RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONCORDANCIA

		<ul style="list-style-type: none"> • VALENCIAS MORFOLOGÍA Y SINTAXIS <ul style="list-style-type: none"> • RAÍCES • AFIJOS • AFIJOS DE DERIVACIÓN • AFIJOS DE FLEXIÓN • FORMACIÓN DE PALABRAS • PALABRAS SIMPLES • PALABRAS COMPLEJAS • PALABRAS COMPUESTAS Y LEXÍAS COMPLEJAS • ALTERNANCIA DE VOCALES • MODIFICACIÓN DE CONSONANTES • FORMAS IRREGULARES • FLEXIÓN • FORMAS INVARIABLES
	COMPETENCIA SEMÁNTICA	SEMÁNTICA LÉXICA <ul style="list-style-type: none"> • RELACIÓN DE LAS PALABRAS CON EL CONTEXTO GENERAL (REFERENCIA, CONNOTACIÓN) • RELACIONES SEMÁNTICAS (SINONIMIA, ANTONIMIA, HIPONIMIA, HIPERONIMIA, RÉGIMEN SEMÁNTICO, METONIMIA, ANÁLISIS COMPONENTIAL, EQUIVALENCIA DE TRADUCCIÓN)
	COMPETENCIA FONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • UNIDADES DE SONIDO • RASGOS FONÉTICOS (SONORIDAD, NASALIDAD, OCULISÓN, LABIALIDAD) • COMPOSICIÓN FONÉTICA DE LAS PALABRAS • FONÉTICA DE LAS ORACIONES (ACENTO, RITMO Y ENTONACIÓN) • REDUCCIÓN DE FONÉTICA (REDUCCIÓN VOCAL, FORMAS DÉBILES Y FUERTES, ASIMILACIÓN, ELISIÓN)
	COMPETENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • LAS FORMAS DE LAS LETRAS

	ORTOGRÁFICA	<p>EN SUS MODALIDADES NORMAL Y CURSIVA, MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • CORRECTA ORTOGRAFÍA DE LAS PALABRAS • SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y SU USO • CONVENCIONES TIPOGRÁFICAS VARIEDAD DE TIPOS DE LETRA • SIGNOS NO ALFABETIZABLES DE USO COMUN (@, &,\$, etc)
	COMPETENCIA OROÉPICA	<ul style="list-style-type: none"> • CONOCIMIENTO DE LAS CONVENCIONES ORTOGRÁFICAS • CAPACIDAD DE CONSULTAR UN DICCIONARIO Y EL CONOCIMIENTO DE CONVENCIONES UTILIZADAS E LOS DICCIONARIOS PARA LA REPRESENTACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN. • CONOCIMIENTO DE LA REPERCUSIÓN DE LAS FORMAS ESCRITAS (SIGNOS DE PUNTUACIÓN, EXPRESIÓN Y ENTONACIÓN) • LA CAPACIDAD DE RESOLVER LA AMBIGÜEDAD (PALABRAS HOMÓNIMAS, AMBIGÜEDAD SINTÁCTICA) EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

RIQUEZA DE VOCABULARIO

C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

CORRECCIÓN GRAMATICAL

C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente.

	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN

C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE RELACIONES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • USO Y ELECCIÓN DEL SALUDOS • USO Y ELECCIÓN DE FORMAS DE
------------------------------	--	---

		<p>TRATAMIENTO (SOLEMNE, FORMAL, INFORMAL, FAMILIAR, PERENTORIO, INSULTO RITUAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONVENCIONES PARA LOS TURNOS DE LAS PALABRAS • USO Y ELECCIÓN DE INTERJECCIONES Y FRASES INTERJECTIVAS
	NORMAS DE CORTESÍA	<ul style="list-style-type: none"> • CORTESÍA POSITIVA • CORTESÍA NEGATIVA • USO APROPIADO DE POR FAVOR • DESCORTESÍA (BRUSQUEDAD, EXPRESIÓN DE DESPRECIO, QUEJA FUERTE Y REPRIMIDA, DESCARGA DE IRA, AFIRMACIÓN DE SUPERIORIDAD)
	SABIDURIA POPULAR	<ul style="list-style-type: none"> • REFRANES • MODISMOS • COMILLAS COLOQUIALES • REFRANES SOBRE EL TIEMPO ATMOSFÉRICO • FRASES ESTEREOTIPADAS • VALORES
	DIFERENCIAS DE REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> • SOLEMNE • FORMAL • NEUTRAL

		<ul style="list-style-type: none"> • INFORMAL • FAMILIAR • ÍNTIMO
	DIALECTO Y ACENTO	<ul style="list-style-type: none"> • MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE • CLASE SOCIAL • PROCEDENCIA REGIONAL • ORIGEN NACIONAL • GRUPO ÉTNICO • GRUPO PROFESIONAL • LÉXICO • GRAMÁTICA • FONOLOGÍA • CARACTERÍSTICAS VOCALES • PARALINGÜÍSTICAS • LENGUAJE CORPORAL

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>

B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	<p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p>
A2	<p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p>
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

COMPETENCIA PRAGMÁTICA	COMPETENCIA DISCURSIVA	ORDENAR ORACIONES EN SECUENCIA <ul style="list-style-type: none"> • TEMAS Y PERSPECTIVAS • SECUENCIA NATURAL • RELACIONES DE CAUSA Y EFECTO • ESTRUCTURA Y CONTROL DEL DISCURSO (ORGANIZACIÓN TEMÁTICA, COHERENCIA Y COHESIÓN, ORDENACIÓN LÓGICA, ESTILO Y REGISTRO,
-------------------------------	-------------------------------	---

		<p>EFICACIA RETÓRICA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • PRINCIPIOS DE COOPERACIÓN (CALIDAD, CANTIDAD, RELACIÓN MODO) • ORGANIZACIÓN DE TEXTO (ESTRUCTURA Y ARGUMENTACIÓN) • FLEXIBILIDAD ANTE CIRCUNSTANCIAS • TURNO DE PALABRA • DESARROLLO DE DESCRIPTORES Y NARRACIONES • COHERENCIA Y COHEXIÓN
--	--	---

COMPETENCIA FUNCIONAL	USO FUNCIONAL DE ENUNCIADOS	<p>1. OFRECER Y BUSCAR INFORMACIÓN FACTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • IDENTIFICAR • PRESENTAR UN INFORME • CORREGIR • PREGUNTAR • RESPONDER • EXPRESAR Y DESCUBRIR ACTITUDES (FACTUAL, CONOCIMIENTO, MODALIDAD, VOLICION, EMOCIONES, MORAL) • PERSUACIÓN • VIDA SOCIAL • ESTRUCTURACION DE UN DISCURSO
-----------------------	-----------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> • CORRECCIÓN DE COMUNICACIÓN <p>2. MACROFUNCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPCIÓN • NARRACIONES • COMENTARIOS • EXPOSICIÓN • EXÉGENESIS • EXPLICACIÓN • DEMOSTRACIÓN • INSTRUCCIÓN • ARGUMENTACIÓN • PERSUACIÓN <p>3. ESQUEMA DE NARRACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • PREGUNTA-RESPUESTA • AFIRMACIONES (ACUERDOS Y DESACUERDOS) • PETICIÓN, OFRECIMIENTO, DISCULPAS • SALUDO Y BRINDIS
	<p>ESQUEMA GENERAL PARA LA COMPRA DE BIENES Y SERVICIOS</p>	<p>1. DESPLAZARSE AL LUGAR DE TRANSACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • ENCONTRAR CAMINO A LA TIENDA • ENCONTRAR CAMINO AL MOSTRADOR

		<ol style="list-style-type: none"> 2. ESTABLECER CONTACTO Y SALUDO <ul style="list-style-type: none"> • INTERCAMBIO DE SALUDO CON EL TENDERO 3. ELEGIR BIENES Y SERVICIOS <ul style="list-style-type: none"> • DETERMINAR LA CATEGORIA DE LOS BIENES • BUSCAR INFORMACIÓN • DAR INFORMACIÓN • IDENTIFICAR OPCIONES 4. DISCUTIR VENTAJAS Y LOS INCONVENIENTES DE LAS OPCIONES 5. IDENTIFICAR LOS BIENES CONCRETOS REQUERIDOS 6. EXAMINAR BIENES 7. ACORDAR LA COMPRA 8. INTERCAMBIO DE BIENES POR DINERO 9. ACORDAR LOS PRECIOS DE LOS OBJETOS 10. ACORDAR LA SUMA TOTAL 11. RECIBIR O ENTREGAR EL PAGO 12. RECIBIR O ENTREGAR LOS BIENES 13. INTERCAMBIO DE AGRADECIMIENTOS
--	--	--

		<p>14. DESPEDIDA</p> <p>15. EXPRESIÓN DE SATISFACCIÓN</p> <p>16. COMENTARIOS INTERPERSONALES</p> <p>17. INTERCAMBIO DE SALUDOS O DESPEDIDA.</p>
--	--	---

ANEXO 3. LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA.

Este anexo muestra al lector los Niveles que constituyen la parte más importante del Marco Común de Referencia, desde estos niveles se organizan los planes, programas, exámenes, certificaciones a nivel internacional. Son la referencia o la estratificación de conocimientos que debe poseer un usuario de la lengua para ser competente.

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	C1	C2
Comprensión auditiva	Comprendo discursos extensos	No tengo ninguna dificultad para

	<p>incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
Comprensión de lectura	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basado en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>

ESCRIBIR		A1	A2
HABLAR	A1	A2	
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	
	B1	B2	
Interacción oral	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</p> <p>Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.</p> <p>Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	
Expresión oral	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p>Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</p> <p>Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	
	C1	C2	
Interacción oral	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.</p> <p>Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p> <p>Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.</p> <p>Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.</p> <p>Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>	
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	

Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.</p> <p>Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.</p> <p>Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p>
	B1	B2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.</p> <p>Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</p> <p>Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>
	C1	C2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.</p> <p>Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes.</p> <p>Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.</p> <p>Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p> <p>Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
	matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2+					
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
B1+					
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos como «y», «pero» y «porque».
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición,	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i> .

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
			habituales y corregir la comunicación.	reformulación y corrección de frases.	

ANEXO 4. CUADRO COMPARATIVO, MARCO COMÚN EUROPEO-PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.

Este anexo es un cuadro comparativo entre la estratificación de conocimientos del Marco Común Europeo y el Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Tiene por objetivo establecer una relación entre ambos para verificar que el Programa Lengua Extranjera. Inglés se desprende del Marco Común Europeo.

CUADRO COMPARATIVO ENTRE EL MARCO COMÚN EUROPEO Y EL PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.	
MARCO COMÚN EUROPEO	PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.
ENFOQUE: considera a los alumnos y usuarios de la lengua como agentes sociales, como miembros de una sociedad en la cual los actos del habla están dentro de un contexto social.	ENFOQUE: comunicativo
USO DE LA LENGUA: comprende las acciones que realizan las personas como individuo y agentes sociales, desarrollando competencias de manera general y competencias lingüísticas de manera particular	USO DE LA LENGUA: el lenguaje es un objeto complejo a través del cual un individuo comprende el mundo y se integra a la sociedad, y que sirve no sólo a propósitos comunicativos, sino también cognitivos y de reflexión.
ACTIVIDADES DE LA LENGUA: <ul style="list-style-type: none"> • COMPRESIÓN.- incluye lectura en silencio, atención a medios de comunicación, consultas de manuales, obras de referencia, documentos. • EXPRESIÓN.- incluye expresiones orales, estudios e informes escritos. • INTERACCIÓN.- es aprender a interactuar, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. • MEDIACIÓN.- son las actividades que hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. Traducción o interpretación. 	ACTIVIDADES DE LA LENGUA: <ul style="list-style-type: none"> • INTERACTUAR con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos con fin de participar en la sociedad. • INTERPRETACIÓN y producción de textos orales y escritos preservando la función social de dichos actos. • PRÁCTICAS SOCIALES del lenguaje.
NOCIÓN DEL APRENDIZAJE: Los fines y objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y la sociedad, en los procesos lingüísticos, en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo.	NOCIÓN DEL APRENDIZAJE: La experiencia personal es el punto focal del aprendizaje, se concibe el aprendizaje a través de la experiencia inmediata, la reflexión, la conceptualización abstracta y la acción. La experiencia se ve desde dos dimensiones la prehensión y transformación. El aprendizaje a través de experiencias busca desarrollar individuos competentes, con iniciativa, sensibilidad, conciencia, introspección, habilidad, flexibilidad.
PROPÓSITOS: Conseguir una mayor unidad entre los países miembros de la Comunidad Económica Europea, adoptando una acción común en el ámbito cultural.	PROPÓSITOS: El alcance y amplitud del programa se determina considerando tiempo disponible para el estudio (270 a 300 horas) en conjunción con el Marco Común Europeo. Se ha establecido como mínimo que los alumnos habrán de alcanzar el nivel A2 Plataforma.
PAPEL DEL PROFESOR: Constituye una asociación por el aprendizaje. Experto en la lengua. Mantiene y supervisa el orden. Realiza el seguimiento del trabajo. Papel de facilitador y coordinador del trabajo.	PAPEL DEL PROFESOR: Usuario del lenguaje más experimentado. Responsable de establecer un diálogo. Usuario experto. Planea la enseñanza. Organiza el ambiente de aprendizaje. Interactúa y promueve la interacción. Evalúa los logros de los estudiantes y el desempeño propio.
PAPEL DEL ALUMNO: Ser humano expuesto a una lengua que sea comprensible para que pueda adquirirla, usarla y expresarla. Capaz de desarrollar competencias y estrategias. Tiene que ser autodidacta. Expuesto directa y auténtica a la lengua. Participante directo en interacciones comunicativas auténticas. Seguidor de instrucciones del profesor. Participante activo.	PAPEL DEL ALUMNO: Constructor activo del conocimiento. Participante efectivo del salón.

Trabajador independiente con materiales de estudio y autónomo.	
<p>METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA: Los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de las lenguas serán aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados en función a las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. El Marco Común Europeo no fomenta una metodología concreta para la enseñanza de lenguas.</p>	<p>METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA: Con base al modelo de aprendizaje a través de la experiencia se comienza con la exposición de los estudiantes a un texto oral y escrito basado en el tema del bloque. La siguiente parte del proceso consiste en hacer que los estudiantes usen el lenguaje a través de tareas que van de lo controlado a lo libre.</p>
<p>MATERIALES: Textos. Voz, teléfono, teleconferencias, sistema de megafonía. Radios, ordenador, cinta casete, DVD, casete y disco compacto. Imprenta y manuscrito. Televisión, video, películas, nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM), cine</p>	<p>MATERIALES: Textos auténticos.</p>
<p>EVALUACIÓN: Valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Valora la competencia o el dominio de la competencia. Tres formas de usar el marco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes. • Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje. • Para describir los niveles de dominio lingüístico e pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados. 	<p>EVALUACIÓN: Evaluación de la actividad del maestro. Evaluación para el alumno en base a los procesos interpretación y producción. Evaluación para el aprendizaje. Exámenes previos para la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del docente. • Evaluación continua. • Autoevaluación y evaluación entre pares. • Los portafolios. <p>Evaluación de la enseñanza. Recopilar información para los procesos de enseñanza-aprendizaje hecho por los maestros mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Reflexión personal • Retroalimentación por parte de colegas.

<p>ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: TEMAS DE COMUNICACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación personal. • Vivienda, hogar, entorno. • Vida cotidiana. • Tiempo libre y ocio. • Viajes. • Relación con otras personas. • Salud y cuidado corporal • Educación. • Compras. • Comida y bebidas. • Servicio Público. • Lugares. • Lengua extranjera. • Condiciones atmosféricas. • Deportes. • Lugares, campo, terreno, estadio. • Instituciones y organizaciones del deporte. • Personas, jugador. • Objetos, tarjetas y pelotas. • Acontecimientos, carreras, juego. • Acciones. <p>COMUNICACIÓN PARA EL TRABAJO.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar permisos en el trabajo. • Disponibilidad y condiciones de empleo. • Leer anuncios para trabajo. • Escribir cartas de solicitud de trabajo. • Comprender y seguir procedimientos. • Comprender y plantear preguntas. • Informar accidentes y reclamaciones. • Comunicarse adecuadamente con los supervisores, colegas y subordinados. • Participar en la vida social de la empresa. <p>CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> • VIDA DIARIA • Comida, bebida, horas de comida, modales. • Días festivos • Horas y práctica de trabajo • Actividades de ocio. • NOCIONES DE VIDA • Niveles de vida • Condiciones de vivienda • Mediciones y acuerdos de asistencia social. • RELACIONES PERSONALES. • Estructura social • Relación entre sexos. • Estructuras y relaciones familiares. • Relaciones entre generaciones. • Relaciones entre trabajo. • Relaciones entre autoridad. • Relación de raza y comunidad. • Relaciones entre grupos políticos y religiosos. • VALORES, CREENCIAS, ACTITUDES DE RESPETO • Clase social. • Grupos profesionales. • Riquezas (ingresos y herencia) • Culturas regionales. • Seguridad • Instituciones • Tradiciones y cambio social. • Historia. • Minorías (étnicas y religiosas) • Identidad nacional • Países, estados, pueblos extranjeros. 	<p>ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A) La participación en algunas prácticas sociales del lenguaje para la interpretación y producción de textos B) Los contenidos lingüísticos específicos planteados en términos de funciones del lenguaje.</p> <p>PRIMER GRADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal identification • Actions in progress • Hobbies, leisures and sports • Daily Life • Places and buildings <p>SEGUNDO GRADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • People and animals • Health and the body • Shopping and clothes. <ul style="list-style-type: none"> • House and home • Past times <p>Tercer grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memories • Health and the body • Shopping and clothes. • House and home • Past times <p>INTRODUCTION CLASSROOM LANGUAGE READING</p> <p>CAN MAKE SENSE OF THE ORGANISATIONS OF REFERENCE BOOKS (DICTIONARIES, ENCYCLOPAEDIAS, AND TEXTBOOKS.</p> <p>LISTENING</p> <p>COMMUNICATION IN THE CLASSROOM INSTRUCTION ROLL CALL PERMISSION DATES.</p> <p>SPEAKING</p> <p>REPETITION INTERRUPTING FINDING INFORMATION SPELLING OF FAMILIAR WORDS.</p> <p>WRITING</p> <p>USE PUNCTUATION, CAPITAL LETTER WRITING DATE</p> <p>GRAMMAR AND PRACTICE</p> <p>GREETING PEOPLE AND RESPONDING TO GREETING</p> <p>VOCABULARY</p> <p>CALENDARS DATE LETTERS OF THE ALPHABETH DAYS OF THE WEEK</p> <p>OVERVIEW</p> <p>CAN RELY ON GESTURES, FACIAL EXPRESSIONS AND VISUAL CONTEXT.</p>
---	---

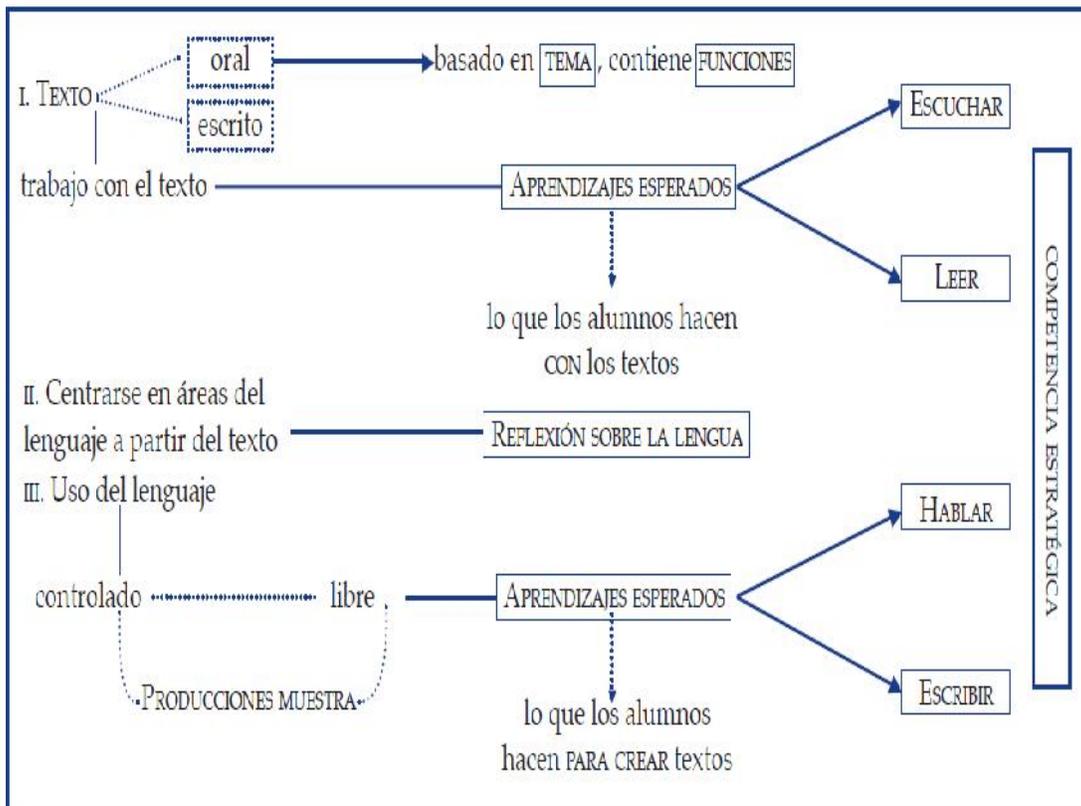
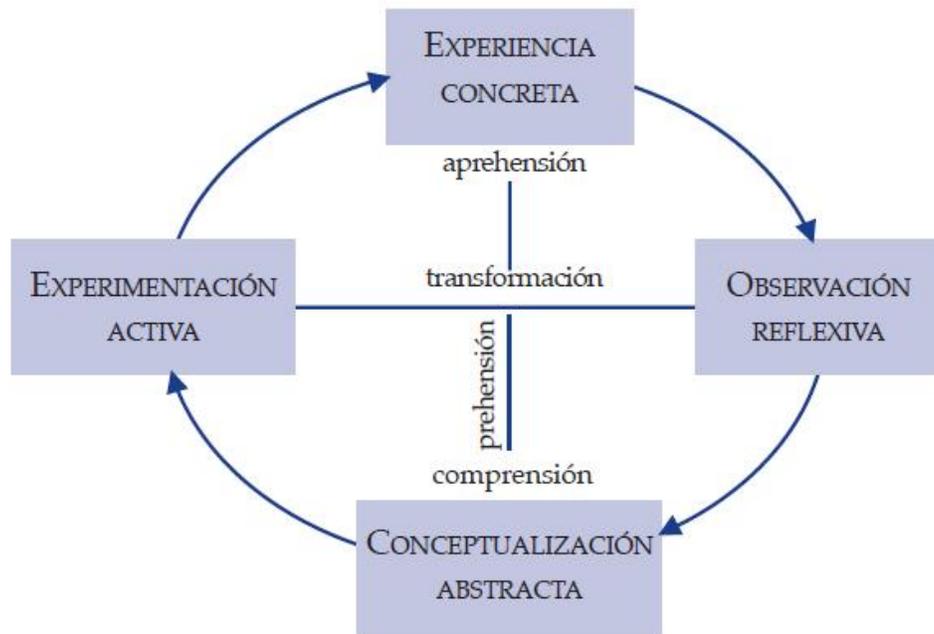
<ul style="list-style-type: none"> • Política. • Artes y religión. • Humor. • LENGUAJE CORPORAL. • CONVENCIONES SOCIALES. • Puntualidad. • Regalos • Vestidos • Aperitivos, bebidas, comidas. • Conversaciones y tabúes. • Duración de instancias. • Despedida. • COMPROTAMIENTO RITUAL EN ÁREAS. • Ceremonias y prácticas religiosas. • Nacimiento, matrimonio y muerte. • Comportamiento del público y espectadores. • Celebraciones, festividades, bailes y discotecas. 	<p>PERSONAL IDENTIFICATION</p> <p>READING</p> <p>UNDERSTAD TEXTS (FORMS, LETTERS, E-MAILS, TO MAKE PREDICTIONS ABOUT THE TEXTS</p> <p>LISTENING</p> <p>RESPOND TO CONVERSATION TELEPHONE NUMBER OCCUPATION</p> <p>SPEAKING</p> <p>RESPOND TO CONVERSATION TELEPHONE NUMBER OCCUPATION</p> <p>WRITING</p> <p>CHOOSING PHARASES AND GRAMMATICAL</p>
---	---

ANEXO 5. LA ESTRUCTURA DEL PROGRAMA LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS, 2006, SEP.

En este anexo se grafica la estructura del Programa Lengua Extranjera. Inglés, 2006, SEP. Para observar de manera gráfica la estructura y conceptos que presenta y que no son tomados en cuenta por los maestros para el desarrollo de competencias comunicativas del inglés.

<p>INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se tuvo la idea de la enseñanza reducida a la traducción • Ahora la enseñanza tiene una visión comunicativa • La mayoría de los estudiantes que concluían no eran capaces de comunicarse e inglés • Ausencia de medios adecuados. • En la clase anteriores se practicaba la lectura e voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabulario y repetición en coro. • Los docentes tenía el mínimo dominio de idioma. • Baja calidad de los procesos e-a • Se ha considerado refinar y ampliar los propósitos del programa de acuerdo al contexto mexicano • Considera estándares de logro internacional • Definir las competencias pedagógicas y dominio del idioma que los docentes requieren para trabajar con el programa. • Pretende describir la metodología
<p>FUNDAMENTACIÓN EL OBJETO DE ESTUDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es un objeto complejo a través del cual un individuo comprende el mundo y se integra a la sociedad, sirve o sólo a propósitos comunicativos, sino también cognitivos y de reflexión. • El lenguaje significa ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos con el fin de participar en la sociedad. • Se enfoca a preservar la función social. • El objeto de estudio de este curso de lengua extranjera lo constituyen las prácticas sociales del lenguaje. • Implicó elaborar una selección diferente de contenidos y organizarlos de manera distinta.
<p>LA NOCIÓN DEL APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde una perspectiva cognitiva. • Naturaleza constructivista del aprendizaje • Construcción o reconstrucción de significados a partir de experiencias personales. • La mente está constantemente en equilibrio , conflicto cognitivo, acomodación, asimilación • Se basa en el modelo del aprendizaje a través de la experiencia Experimentación activa, experiencia concreta, observación reflexiva y

conceptualización abstracta.
PROPÓSITOS
<ul style="list-style-type: none"> • Tres sesiones semanales de 45 a 50 minutos • De 270 horas a 300 para alcanzar el nivel A2 PLATAFORMA • Dirigido a alumnos que no cuentan con conocimientos previos • Los alumnos cuentan con conocimientos sólidos acerca de cómo funciona la lengua • El MCE ayuda a establecer el nivel de inglés que los maestros deberán dominar (nivel B1 UMBRAL)
PROPÓSITO GENERAL DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar • Que reconozca el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales.
PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes participen en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos o no nativos del inglés.
PAPEL DEL MAESTRO Y DE LOS ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es considerado como un constructor activo del conocimiento • El maestro como un usuario del lenguaje más experimentado, responsable de establecer el diálogo en el salón de clases. Los MAESTROS EFECTIVOS SON LOS QUE: <ul style="list-style-type: none"> • Planean la enseñanza • Organizan el ambiente del aprendizaje • Interactúan y promueven la interacción y • Evalúan los logros de los estudiantes y el desempeño propio.
MARCO DE METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> • Con base al modelo del aprendizaje a través de la experiencia • El proceso comienza con la exposición de los estudiantes a un texto oral o escrito basado en el tema del bloque (Etapa de Experiencia concreta) • Selección del docente en las áreas en las que se centrará (observación reflexiva) para captar el sentido de cómo funciona la lengua • Elaboración de generalizaciones sobre la lengua (conceptualización abstracta)



ACTIVIDADES HABITUALES Y CONTINUAS
<ul style="list-style-type: none"> • ACT. HABITUALES SON LAS QUE SE EFECTÚAN FRECUENTEMENTE EN EL SALÓN • Hablar inglés todo el tiempo, formar grupos o pares, recurrir al dic. • Actividades continuas son proyectos de mayor longitud: periódico mural, lectura de un libro en inglés, investigar sobre un tema particular
LOS MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Textos auténticos no son muy accesibles • Textos diseñados con propósitos didácticos • Involucrar a los alumnos en tareas que reflejen el mundo real.
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Deberá centrarse en los procesos para la interpretación/producción así como en los productos • Puede centrarse en exámenes apropiados (pregunta respuesta, verdadero falso, relacionar columnas) • Otras fuentes: evaluación docente, continua, autoevaluación y evaluación entre pares, portafolios
LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA
<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación por parte de los estudiantes • Reflexión personal • Retroalimentación por parte de sus colegas
ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS
Funciones del lenguaje

Prácticas sociales del lenguaje

Realizar algunas transacciones básicas

Dar y obtener información factual de tipo personal y no personal

Establecer y mantener contactos sociales

1°	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse en el salón de clases. • Mantener la comunicación dentro y fuera del salón de clases. • Preguntar e indicar como llegar a un lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir información personal. • Preguntar y responder sobre pertenencias personales. • Describir acciones de una persona. • Pedir y dar la hora. • Describir actividades cotidianas. • Describir lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar y contestar a saludos. • Presentarse y presentarse a otros. • Expresar preferencias y gustos. • Invitar y responder a invitaciones.
2°	<ul style="list-style-type: none"> • Comprar y vender cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar habilidad (presente, pasado). • Describir personas y animales. • Hablar sobre la salud. • Hacer comparaciones. • Describir viviendas. • Expresar eventos pasados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar consejos. • Hacer y responder a sugerencias.
3°	<ul style="list-style-type: none"> • Advertir y prohibir. • Expresar obligatoriedad. • Solicitar alimentos. • Compartir información relativa a viajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir información sobre memorias del pasado. • Describir lo que alguien estaba haciendo en un momento del pasado. • Hablar sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar planes futuros. • Hacer predicciones sobre el futuro. • Expresar grados de certeza y de duda.

		recetas.	
--	--	-----------------	--

ANEXO 6. EJEMPLO DE UN LESSON PLAN

Un Lesson Plan es la organización de la clase, contiene el número de actividad, el tiempo destinado para su realización, el objetivo, la interacción del maestro y los alumnos. Este ejemplo de Lesson Plan es muy genérico, se puede presentarse con aspectos más detallados, como puede ser el proceso (receptivo o productivo). Por citar algún ejemplo, bien queda a disposición del lector solo como ejemplo.

TIME: 13:00 A 14:00 **SUBJECT:** INGLES **CLASS:** INGLES PARA PROPOSITOS ESPECÍFICOS
LANGUAGE FOCUS: SPEAKING **TOPIC:** RESTAURANTS DESCRIBING FOOD

OBJECTIVES:

QUE EL ESTUDIANTE APRENDA NOMBRES DE PLATILLOS, ALIMENTOS, VERDURAS Y BEBIDAS.

PRIOR KNOWLEDGE:

PREGUNTAR Y ORDENAR EN UN RESTAURANTE Y APRENDER EL VOCABULARIO CORRESPONDIENTE.

MATERIALES:

- CD
- MEMORIA
- MATERIAL CON DIBUJOS.

STEP	TIME	TASKS (TEACHER)	TASKS (PUPILS)	INTERACTION	PURPOSE
1	5-10	T-INVITAR A LOS ALUNOS A DEGUSTAR ALIMENTOS. T- DECIR EL NOMBRE DEL ALIMENTO Y REPETIRLO. T-INVITR A LOS ALUMNOS A JUGAR MEMORIA. T-EXPLICAR EL JUEGO Y REALIZARLO.	IDENTIFICAR NOMBRES DE ALIMENTOS.	T-Ss T-Ss T-Ss T-Ss	IDENTIFICAR NOMBRES DE ALIMENTOS.
2	10	T-PREGUNTAR QUE ALIMENTOS DEL JUEGO RECUERDAN. T-PRESENTAR LS DIBUJOS CON NOMBRES. T-PRESENTAR EL DIBUJO DEL ALIMENTO Y MOTRAR LA CORRECTA PRONUNCIACIÓN DEL NOMBRE EN INGLÉS. T-PEDIR A LOS ALUMNOS LO REPITAN. T-INVITAR A LOS ALUMNOS A ESCUCHAR EL ROL PLAY. T- PEDIR QUE ESCRIBAN LOS NOMBRES DE LOS ALIMENTOS QUE ESCUCHAN.	IDENTIFICAR NOMBRE ALIMENTO, CORRECTA PRONUNCIACION Y	T-Ss T-Ss T-Ss T-Ss T-Ss Ss-Ss	RECONOCER LOS NOMBRES DE ALIMENTOS. IDENTIFICAR NOMBRE Y REPRODUCRI ORALMENTE.

3	5	T- EN PAREJAS REVISAR EL NOMBRE LOS NOMBRES JUNTOS CON EL CD.			
	5	T-PEDIR IDENTIFIQUEN LA MANERA DE HACER LAS PREGUNTAS EN EL RESTAURANTE Y REPUESTA POSIBLE.		T-Ss	IDENTIFICAR LAS PREGUNTAS
	5	T-PEDIR A LOS ALUMNOS TRABAJEN EN TRIOS PARA FORMULAR PREGUNTAS Y DAR RESPUESTAS.		T-Ss	FORMULAR PREGUNTAS Y RESPUESTAS.
4	15	T-REALIZAR LA ACTIVIDAD. T-PEDIR A LOS ALUMNOS SE ORGANICEN EN PAREJAS Y SIMULEN IR AL RESTAURANTE PARA FORMULAR PREGUNTAS Y DAR RESPUESTAS.		Ss-Ss	

