



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN HUMANIDADES
ÁREA LINGÜÍSTICA

**CONCEPCIONES Y CONDICIONES ETNOGRÁFICAS
SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA ACADÉMICA EN
INGLÉS DE ESTUDIANTES DE LA UAMI.**

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN HUMANIDADES, ÁREA DE LINGÜÍSTICA
PRESENTA

AGUSTÍN DOMÍNGUEZ FLORES

Asesor: Dr. Héctor Muñoz Cruz

México, D.F., noviembre de 2012



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00180

Matricula: 210382252

CONCEPCIONES Y CONDICIONES
ETNOGRAFICAS SOBRE LA
PRODUCCION ESCRITA ACADEMICA
EN INGLES DE ESTUDIANTES DE
LA UAMI.

En México, D.F., se presentaron a las 12:00 horas del día 26 del mes de noviembre del año 2012 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. HECTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ
MTRA. ELIZABETH SANTANA CEPERO
MTRA. MARIA VIRGINIA MERCAU

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRO EN HUMANIDADES (LINGUISTICA)

DE: AGUSTIN DOMINGUEZ FLORES

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



AGUSTIN DOMINGUEZ FLORES
ALUMNO

REVISÓ

LIC. JULIO CÉSAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

DR. JOSE OCTAVIO NATERAS DOMINGUEZ

PRESIDENTE

DR. HECTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ

VOCAL

MTRA. ELIZABETH SANTANA CEPERO

SECRETARIA

MTRA. MARIA VIRGINIA MERCAU



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

CERTIFICADO DE ESTUDIOS

MATRICULA

210382252

FOLIO

20064677

HOLIA

1 / 2



LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA CERTIFICA QUE:
AGUSTIN DOMINGUEZ FLORES

DE ENSEÑANZA APRENDEZAJE QUE A CONTINUACION SE ANOTAN Y QUE CUBREN TOTALMENTE

A NIVEL MAESTRIA EN HUMANIDADES

CON AREA DE CONCENTRACION EN LINGUISTICA

DIVISION DE CSH DE LA UNIDAD IZTAPALAPA DE ACUERDO CON LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN SUS ARCHIVOS DE LA
ESCOLARES.

HA ACREDITADO LAS UNIDADES
LOS ESTUDIOS SUPERIORES

No.	CLAVE	UNIDAD DE ENSEÑANZA APRENDEZAJE	TIPO EV.	CALIFICACION	VALOR EN CREDITOS	TRIMESTRE	UNIDAD
1	2257020	MORFOLOGIA	GLO.	MB	10	100	IZT
2	2257021	FONOLOGIA	GLO.	MB	10	100	IZT
3	2257137	SINTAXIS	GLO.	B	10	111	IZT
4	2257138	SEMANTICA	GLO.	MB	10	111	IZT
5	2257139	TEORIA LINGUISTICA	GLO.	MB	10	11P	IZT
6	2257140	ANALISIS LINGUISTICO	GLO.	MB	10	11P	IZT
7	2257097	TEMAS SELECTOS DE LINGUISTICA I	GLO.	B	10	110	IZT
8	2257151	SEMINARIO DE INVESTIGACION I	GLO.	MB	10	110	IZT
9	2257098	TEMAS SELECTOS DE LINGUISTICA II	GLO.	MB	10	121	IZT
10	2257152	SEMINARIO DE INVESTIGACION II	GLO.	MB	10	121	IZT
11	2257099	TEMAS SELECTOS DE LINGUISTICA III	GLO.	MB	10	12P	IZT
12	2257153	SEMINARIO DE INVESTIGACION III	GLO.	MB	10	12P	IZT
		ACTIVIDADES ACADEMICAS:					
		IDONEA COMUNICACION DE RESULTADOS		APROBADA	40		

ESTE DOCUMENTO NO TIENE VALIDEZ SI PRESENTA
TACHADURAS O ENMENDADURAS

SE EXTIENDE EL PRESENTE CERTIFICADO EN MEXICO, D.F.

EL DIA 06 DE DICIEMBRE DE 2012

DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI

FIRMA



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

CERTIFICADO DE ESTUDIOS

MATRICULA

210382252

FOLIO

20064677

HOJA

2 / 2

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA CERTIFICA QUE:
 AGUSTIN DOMINGUEZ FLORES
 DEENSEÑANZA APRENDIZAJE QUE A CONTINUACION SE ANOTAN Y QUE CUBREN TOTALMENTE LOS ESTUDIOS SUPERIORES
 A NIVEL MAESTRIA EN HUMANIDADES
 CON AREA DE CONCENTRACION EN LINGUISTICA
 DIVISION DE CSH DE LA UNIDAD IZTAPALAPA DE ACUERDO CON LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN SUS ARCHIVOS DE LA
 ESCOLARES.

No.	CLAVE	UNIDAD DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	TIPO EV.	CALIFICACION	VALOR EN CREDITOS	TRIMESTRE	UNIDAD
		TOTAL DE CREDITOS: CIENTO SESENTA	TOTAL DE	CREDITOS	160		
		NOTA : ESTE CERTIFICADO AMPARA 160 (CIENTO SESENTA) CREDITOS QUE CUBREN TOTALMENTE EL PLAN DE ESTUDIOS RESPECTIVO.					
		PROMEDIO GENERAL NUMERICO: 9.66 (NUEVE PUNTO SESENTA Y SEIS)					

ESTE DOCUMENTO NO TIENE VALIDEZ SI PRESENTA TACHADURAS O ENMENDADURAS

SE EXTIENDE EL PRESENTE CERTIFICADO EN MEXICO, D.F.

EL DIA 06 DE DICIEMBRE DE 2012

DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI

FIRMA

INDICE	Pág.
Introducción	4
Capítulo 1. Marco Teórico	9
1.1.- Política lingüística en la educación	10
1.2.- Proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA)	18
Capítulo 2. Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Política lingüística y diseño programático.	22
2.1 Política Lingüística en México	22
2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica	24
2.2 Política educativa en la UAM	33
2.2.1 Cambio Curricular	33
2.2.2 Soporte en instrumentos nacionales e internacionales	35
2.2.2.1 Secretaría de Educación Pública	35
2.2.2.2.Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas	38
2.2.2.3 Estándares para el Aprendizaje de Lengua Extranjera	42
2.3 Programa de la CELEX	44
Capítulo 3.- Análisis de las concepciones sobre la producción escrita en la CELEX de la UAMI	55
3.1 Entrevistas	56
3.1.1 Coordinación de la CELEX	56
3.1.2 Profesores	59
3.2 Encuestas	61
3.2.1 Interpretación de las encuestas. Preguntas 1-27	62
3.2.2 Interpretación de las encuestas. Preguntas 28-29-30.	68
3.3 Observación de clase	76
3.3.1 Profesor	76
3.3.2 Alumnos	77
3.3.3 Análisis de la clase	78
3.3.4. Análisis producción escrita. Presentaciones de los alumnos.	81
3.4 Consideraciones finales.	83
3.4.1. Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la CELEX	83
3.4.2. Práctica de la escritura académica	86
3.4.3. Escritura en inglés de los estudiantes	88
3.4.4. Concepciones de los estudiantes respecto a su desarrollo como profesionales	93
Conclusiones	95

Bibliografía	101
Apéndices	104
I. Entrevista al Coordinador de la CELEX	104
II. Entrevistas a profesores.	106
a) Entrevista al profesor 1, Básico 1	106
b) Entrevista al profesor 2, Intermedio 2	107
c) Entrevista al profesor 3, Intermedio 5 (curso 8) y Temas Selectos IV.	109
III. Clase videograbada	111
a) Entrevistas al profesor 4, Básico 1	111
b) Entrevistas alumnos	113
c) Presentaciones de alumnos	116
IV. Encuestas realizadas a alumnos.	117
a) Formato de encuestas realizadas	117
b) Encuesta realizada al grupo de Básico 1	119
c) Encuesta realizada al grupo de Intermedio 2	123
d) Encuesta realizada al grupo de Intermedio 5 (curso 8)	128
e) Encuesta realizada al grupo de Temas Selectos IV	133
V . Concentrado de Observaciones de Clase	135

Introducción

El proceso de globalización en el que vivimos actualmente se observa como un fenómeno que no solo está presente en la economía, sino que es un proceso más extenso que ha cubierto otras esferas y ha influido inclusive en los sectores cultural y educativo en gran medida por el desarrollo tecnológico y de comunicaciones que hemos tenido (Cha, 2008) . Así, la convivencia de diversas culturas y grupos sociales se convierte en la constante social en donde el respeto a la diversidad lingüística se fundamenta dos vertientes: por un lado la importancia que tiene el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza básico (Cummins, 2000); y, por otro lado, también nos lleva a reconocer que el inglés se ha convertido en la lengua de la comunicación internacional y ha perdido esa connotación negativa de ser portador de la ideología occidental; se ha convertido en la lengua global de convivencia social, cultural y académica que según Crystal ¹ “estaba en el lugar y en el momento preciso” para convertirse en la lengua internacional franca.

En esta investigación habré de enfocarme dentro de la segunda vertiente, expansión del inglés como *lingua franca*, en el análisis de dos factores que coadyuvan a la formación del estudiante universitario como un individuo bilingüe o plurilingüe: el diseño de políticas educativas y curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; y, particularmente, en la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad de la escritura en este diseño curricular y en el proceso de aprendizaje del inglés como L2.

Este estudio sobre las **concepciones y condiciones etnográficas sobre la producción escrita académica en inglés por estudiantes de la Celex de la**

¹ Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press. Tomado de HYUNJUNG SHIN AND RYUKO KUBOTA (2010) Post-colonialism and Globalization in Language Education en *The Handbook of...* pp. 206-219. p. 209.

UAMI permite en primera instancia evaluar la programación y el diseño curricular del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la UAMI, el cual se basa en estándares nacionales establecidos por la SEP y a nivel internacional por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y por los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de los EUA; y en segunda, podemos analizar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en su producción escrita a través de dos aspectos: el análisis de los problemas que enfrentan los estudiantes para la producción escrita académica y la concepción que tienen de esta actividad como parte de su formación bilingüe o plurilingüe.

Los objetivos específicos de esta investigación son: 1) evaluar el desarrollo de la producción escrita en inglés de los estudiantes de la CELEX de la UAMI adscritos a diferentes niveles de su Mapa Curricular; 2) identificar en el diseño de la clase del profesor el lugar que ocupa la práctica de ejercicios para el desarrollo de la habilidad de la escritura académica y así mismo evaluar si estos cubren las necesidades y expectativas de los estudiantes; 3) revisar la planificación de actividades relacionadas con el desarrollo de la habilidad escrita según lo establece el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAMI; y, 4) definir la perspectiva que tienen los estudiantes de la CELEX de la UAMI respecto a su desarrollo como profesionales y sobre su capacidad para realizar escritos académicos en inglés.

Desde una perspectiva teórica, Cummins (2000) establece que el proceso de adquisición de una segunda lengua nos plantea la distinción entre las Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas (DCIB) y el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA), en donde podemos ubicar la producción de escritos académicos en inglés ya que se realizan en un contexto escolar y con una finalidad académica. Esta distinción establece que en un ambiente académico como lo

es el universitario, nos movemos desde el lenguaje cotidiano y familiar (básico y referencial) a aquel de tipo académico (más exigente cognitivamente y menos referencial) que permite al individuo desenvolverse en el campo específico de su profesión elaborando disertaciones, conferencias, presentaciones, ensayos, etc.. Por supuesto que el uso del lenguaje académico en la lengua adquirida no bloquea o finiquita el uso “cotidiano” del lenguaje, pues es nuestra herramienta para comunicarnos.

Por otro lado, y en relación a la educación de la sociedad podemos señalar que a nivel internacional, nacional, estatal e institucional existe un proceso de intervención por parte de los encargados del diseño de la política y planificación lingüística (Spolsky²) de la sociedad; es decir, se realizan “intervenciones conscientes... en la organización de esta actividad comunicativa y en la determinación de su evolución” (Bastardas 2004: 187). En este sentido, la política y planificación lingüística en nuestro país dirige su atención hacia dos vertientes importantes: 1) el rescate de las lenguas originarias indígenas a fin priorizar la enseñanza en L1 y preservar el plurilingüismo y el multiculturalismo de las sociedades; y 2) la inclusión del inglés en el curriculum de los distintos niveles de enseñanza para la formación de alumnos bilingües o plurilingües, desde el nivel preescolar hasta el de la enseñanza universitaria, como resultado de la planificación educativa, motivada por el proceso de globalización que vivimos y ante la necesidad de relacionarnos con otros grupos sociales a nivel internacional.

En particular, el diseño curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, responde a esa necesidad de formación profesional de los estudiantes que les permita su integración al mundo global, por lo que el idioma inglés se ha incorporado a nivel curricular en las diversas carreras de esta universidad para

² Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. Tomado de YUN-KYUNG CHA y SEUNG-HWAN HAM The Impact of English on the School Curriculum PP. 313-327 P. 313

lograr que los profesionistas egresados de esta Universidad cuenten con las habilidades necesarias para comunicarse en inglés a nivel intermedio. Específicamente, el Mapa Curricular de la CELEX establece el nivel de dominio del inglés como lengua extranjera en cuatro fases: 1) Fase Extracurricular de formación básica que corresponde al nivel con el que se espera que los alumnos de bachillerato lleguen a la UAM; 2) Fase Obligatoria Curricular de nivel intermedio, la cual se ha incorporado a los planes de estudio de diversas carreras en la UAMI; 3) Fase Optativa Curricular a nivel intermedio superior; y, 4) Fase Optativa para Licenciatura y Postgrado, a nivel avanzado.

De acuerdo con todo lo anterior, el planteamiento fundamental que formulo en esta investigación va dirigido hacia la observación de las condiciones etnográficas de la producción escrita de los estudiantes, aprendices del inglés como lengua extranjera en el marco del diseño curricular del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la CELE de la UAMI.

Esta investigación considera tres hipótesis. En primera instancia, como hipótesis principal, pretendo mostrar que para la elaboración de escritos académicos en inglés como ensayos, conferencias, *abstracts*, y otros, se requiere que los estudiantes de la CELEX de la UAMI hayan cursado todos los niveles del Mapa Curricular del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Pretendo mostrar que los estudiantes de la CELEX de la UAMI podrán elaborar escritos académicos solo si cursan todos los niveles del Mapa Curricular del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Por otro lado, establezco dos hipótesis secundarias: en la primera. que el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras implementado en la CELEX de la UAMI brinda al estudiante una perspectiva intercultural de aprendizaje, pero dificulta su aplicación debido su extensión y a la prioridad que tiene la formación lingüística de los estudiantes; y la segunda considero que las expectativas que tienen los alumnos que estudian inglés en la CELEX de la UAMI para desenvolverse profesionalmente y poder comunicarse y elaborar escritos

académicos en inglés, rebasan el nivel de dominio que alcanzan en la Fase Obligatoria Curricular.

En cuanto a la metodología e instrumentos de investigación puedo comentar que se utilizaron tres instrumentos distintos: una **encuesta** que se aplicó a alumnos de cuatro niveles, correspondientes a cada una de las fases de desarrollo del Mapa Curricular de la CELEX; con lo que se obtuvo información de una muestra representativa de la población de estudiantes del turno matutino del trimestre 12-I, respecto a su ubicación curricular en la UAMI y en la CELEX; sus antecedentes bilingües o plurilingües –de ellos y de sus padres-; su percepción respecto a su habilidad para comunicarse en inglés; su habilidad para expresarse por escrito en inglés y las expectativas que tienen para elaborar escritos en inglés en un futuro próximo como profesionales. También se realizaron **entrevistas**, por un lado al Coordinador de la CELEX para conocer su opinión respecto al avance que ha tenido la integración del Programa de Enseñanza de Lengua Extranjera a los programas de estudios de las diferentes carreras de esta Universidad; y por el otro, a diversos profesores para evaluar la importancia que tiene, en su diseño de clase, el desarrollo de la habilidad escrita y el desempeño de sus estudiantes como escritores en inglés. Finalmente se llevó a cabo la **observación de una clase** como práctica etnográfica a fin de conocer la planeación aplicada y corroborar en la praxis cotidiana del salón de clases, los elementos de la planeación que permiten la consecución del planteamiento de formación bilingüe de la UAMI.

Capítulo 1. Marco Teórico

El desarrollo de una sociedad implica la interrelación de sus integrantes en niveles distintos, estableciendo así relaciones en lo económico, lo político, lo social, lo lingüístico, etc., para lo cual la ciencia -en su afán de abarcar el conocimiento de estos fenómenos- ha establecido distintos campos de estudio cada vez más específicos. En términos generales, si ubicamos a los grupos humanos como contexto de los sistemas lingüísticos podemos estudiar esta relación como lo plantea Bastardas (2004:175) desde una perspectiva sociolingüística integral³ que ubique a las lenguas en su relación comunicativa interindividual cotidiana, que estudie su aspecto público y colectivo, que observe la intervención organizada y consciente de las instituciones y organismos oficiales correspondientes en estos sistemas lingüísticos, y las repercusiones que provocan sobre los grupos humanos; y que, en este marco pueda explicar la existencia, cambio, renovación o desuso de las formas y códigos lingüísticos.

Si bien la sociolingüística es un área de estudio de la lingüística general, también lo es de las ciencias sociales, por lo que estudia el fenómeno lingüístico desde una perspectiva social, cultural, política, demográfica, etc., y metodológicamente se ubica más cercana a estas últimas disciplinas que a la lingüística, debido a que –asegura Bastardas- se recurre “al análisis sociofenomenológico por medio de la observación participante o de largas entrevistas personales, o bien ... [se usan] técnicas de encuesta masiva y análisis estadístico para obtener conocimiento de grandes agregados sociales...”⁴

³ Se menciona que la sociolingüística tiene dos vertientes: la macro, que estudia la influencia de la problemática política, económica, histórica, de contacto entre grupos lingüísticamente diferenciados, etc., y la micro, que atiende la comprensión de la interacción humana, el comportamiento de individuos plurilingües, los aspectos socioculturales de la adquisición del lenguaje, etc.

⁴ Bastardas plantea así mismo que la sociolingüística deberá dotarse de una estructura que integre el lado humano y natural del individuo “... como la de la pirámide multidimensional invertida en la que el vértice inferior reposa sobre el cerebro-mente del individuo humano A continuación, y yendo de abajo a arriba, se encuentra la díada interaccional ... con los otros seres humanos existentes y donde debe organizar esta

1.1 Política lingüística en la educación

En oposición a la lingüística teórica tradicional que se aboca al estudio de las estructuras lingüísticas y gramaticales, la sociolingüística abarcaría el estudio – por ejemplo- de los procesos de adquisición del lenguaje, del bilingüismo o de la diversidad de formas en que los individuos “dicen las cosas” y como a través de ello crean identidades y comunidades lingüísticas diferenciadas, lo que les permite –al tener contacto con otras variedades lingüísticas- valorar o desvalorar la propia provocando con ello los procesos de cambio o sustitución lingüística, generado así mismo por las “... intervenciones de los poderes públicos que pueden afectar... la evolución sociolingüística en una sociedad determinada” (pp: 186-187). Esta intervención consciente de las instituciones u organismos gubernamentales para la regulación lingüística es lo que se denomina política y planificación lingüística.

1.1.- Política lingüística en la educación.

Este término de política y planeación lingüística no es nuevo, en realidad está asociado al de Política Lingüística empleado por Bernard Spolsky⁵ (3), quien le atribuye tres componentes principales: 1) las prácticas regulares de lenguaje de una comunidad; 2) las creencias o ideología de la comunidad respecto a su lengua; y, 3) las actividades de administración o política lingüística, es decir los cambios promovidos por individuos o instituciones para modificar las prácticas y las creencias que sobre la lengua tengan otros miembros de la comunidad.

Para analizar el primer componente, Spolsky (1996) explica que las prácticas regulares de una comunidad de habla tienen que ver con las alternativas que

relación. Sucesivamente... encontraríamos los seres-en-grupo —con sus categorizaciones identitarias, sus volúmenes y relaciones intergrupales y sus posiciones en la jerarquía socioeconómica— para subir luego a las estructuraciones políticas colectivas, que pueden ejercer control e influencia hacia las otras dimensiones inferiores.” pp. 178-179

⁵ SPOLSKY, Bernard. *Introduction: What is Educational Linguistics?* en *The Handbook of Educational Linguistics*. p. 3-9

ellos escogen y están determinados por el “dominio” en que se ubican. Este dominio se refiere al espacio social en el que se encuentre: la escuela, la familia, el vecindario, etc. Estos “dominios” son espacios cohesionados en lo interno pero asimismo existen influencias externas que las pueden modificar e inclusive delimitar.

El segundo componente trata de las creencias que una comunidad tiene respecto a su lengua y al grupo social que pertenece o con el cual se identifica: su país, su región, su herencia étnica, sus clases en la escuela, etc. El habla que se tiene derivada de las creencias permite la unidad del grupo y el aumento de la autoestima, pero asimismo lleva a la estigmatización de lo diferente.

En tercer lugar, el último componente tiene que ver con las actividades de administración o política lingüística. En su libro *Language Management*⁶, Spolsky señala que la política lingüística tiene que ver con las opciones de uso de la lengua que se determinan a través de las instituciones, si se es bilingüe, plurilingüe o si se utiliza una variedad dialectal u otra, lo cual conlleva a que en ocasiones, las decisiones sobre el uso del lenguaje vayan dirigidas a tratar de homogeneizar y suprimir lenguas minoritarias, o en caso contrario –y muy afortunado- a tratar de revivirlas.

Así, las alternativas que tomamos sobre la lengua que utilizamos dependen en un principio del dominio en el que nos ubiquemos, de la práctica cotidiana, de nuestras creencias y de la administración lingüística que se aplique. Sin embargo, el resultado no es producto únicamente de lo que en una comunidad de habla se

⁶ Tomado de la crítica que realiza Marian Sloboda, investigadora del Instituto de Lingüística y Estudios Finno-Ugric de la Universidad Charles de Praga, República Checa. Review. SPOLSKY, Bernard (2009). *Language Management*. Cambridge University Press. Book abstract by **From:** Daniel Davies <ddaviescambridge.org> LIBRO -- 25-Mar-2009 <http://linguistlist.org/issues/20/20-1115.html>. Consultado en Noviembre 26, 2011. En general Sloboda le critica su falta de definición de los diferentes términos teóricos utilizados; de cierta carga “linguacéntrica” en donde la lengua es el centro de sus razonamientos; y la falta de precisión en muchos de los ejemplos que utiliza.

haga o decida, sino que también se observa que hay agentes externos que influyen nuestras decisiones. Incluso un miembro de una comunidad puede tener diferentes roles en los diferentes dominios que conforman esa comunidad.

Spolsky (1996) también nos comenta que de los dominios en los que se ubican las comunidades de habla, el de la escuela es quizá uno de los más complejos debido a la participación de los estudiantes y los maestros en primera instancia, unos aprendiendo de los otros, pero también, la influencia de los padres de familia, de las autoridades, de las decisiones del gobierno y otros factores externos que determinan el rumbo que toma esta comunidad de habla. Por ello considera que el sector educativo tiene una especial importancia debido a esta complejidad que presenta pues tiende a querer ser modificado no solo por quienes la conforman, sino también por los agentes externos que ahí confluyen.

En este esfuerzo de enfocar la política lingüística al contexto educativo junto con el estudio sistemático del uso lingüístico, Spolsky plantea un enfoque teórico denominado *lingüística educativa* a través del cual se pueden fusionar a los diversos campos y disciplinas que están relacionadas a la educación: la lingüística teórica, la sociolingüística, la psicolingüística, la lingüística antropológica, así como la neurolingüística, la lingüística clínica, la pragmática y el análisis del discurso. (van Lier 1995:4)

Diferenciado de la lingüística aplicada cuyo propósito no sólo está en la enseñanza de idiomas, sino también en otros campos como “la terapia del habla, la traducción, la propaganda, la comunicación comercial, etc.”, el enfoque de la lingüística educativa centra su atención en el “... estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como en los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje” (5)

En un recuento histórico sobre el término de lingüística educativa, Francis Hult (2010,16) comenta así mismo que es el resultado de ubicar el área disciplinaria encargada de estudiar la relación entre lenguaje y educación de una manera que no abarque tan solo el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas como lo hace la lingüística aplicada⁷, sino que es un enfoque que engloba otras disciplinas para abordar problemáticas distintas que tienen que ver con la lingüística y la educación.

Ya desde el origen del término, hacia 1974, Spolsky establece que la primera tarea de la lingüística educativa es la de proveer de información relevante respecto a la política del lenguaje en la educación. Más adelante establece que el objetivo principal es lograr un entendimiento global de los procesos individuales, institucionales y sociales que tienen que ver con el uso del lenguaje en la comunicación. (Hult: 20) De la misma manera, Nancy Hornberger⁸ señala que desde un principio, el campo de estudio de la lingüística educativa tuvo como punto de partida la práctica de la educación y el papel que el lenguaje tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tollefson (2002) comenta que, idealmente, la lingüística educativa debe ubicar las implicaciones sociales de las políticas diseñadas para influenciar la educación, ya que afectan tanto a los grupos mayoritarios como minoritarios, por lo que considera que estas políticas pueden ser instrumentos de igualdad, inequidad, marginalización o integración.⁹, y es especialmente importante en sociedades en donde diversas lenguas y culturas están en contacto y más actualmente ya que en

⁷ Spolsky considera así mismo que la Lingüística Aplicada junto con el campo de estudio de la Sociolingüística establecieron la base para el estudio de las prácticas del lenguaje en un contexto social.(Hult:12)

⁸ Hornberger, N. H. (2001). Educational linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary. *Working Papers in Educational Linguistics* 17(1-2): 1-26. Citado por HULT, Francis. *The History and Development of Educational Linguistics* en *The Handbook of Educational Linguistics* p. 16

⁹ Tollefson, J. W. (2002). Introduction: Critical issues in educational language policy. In J. W. Tollefson (ed.), *Language Policies in Education: Critical Issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Citado por HULT,

1.1 Política lingüística en la educación

el mundo interconectado en que vivimos por la globalización, no existe lugar en el planeta que no se vea afectado por el multilingüismo¹⁰, como lo señala Calvet¹¹.

Según Francis Hult (21), la lingüística educativa es un trabajo colegiado entre los lingüistas educativos, los encargados de tomar las decisiones de la política educativa y los educadores, a fin de garantizar que las necesidades educativas de la sociedad quedan cubiertas. En este sentido, la lingüística educativa dirige su atención hacia dos vertientes importantes: el rescate de las lenguas originarias indígenas a fin de priorizar la enseñanza en L1 y preservar el plurilingüismo y el multiculturalismo de las sociedades; y por otro lado, motivada por el proceso de globalización que vivimos y ante la necesidad de interrelacionarnos con otros grupos sociales más allá de nuestras fronteras, se ha planteado la inclusión del inglés en el curriculum de los distintos niveles de enseñanza.

Por el lado del rescate de las lenguas indígenas. Existe evidencia por parte de la UNESCO de la importancia que tiene el empleo de la lengua materna en la instrucción inicial de los niños (Walter 2010, 129); sin embargo, el problema resulta cuando los niños tienen una lengua materna distinta y no hablan la lengua de instrucción utilizada en los salones de clase. De ahí que la definición de la lengua de instrucción en el salón de clase se convierte en un asunto fundamental de la política y planificación educativa. “Es un asunto que está subordinado a la sensibilidad política, dificultades técnicas, limitaciones económicas, tensión social, y establecimiento del sistema de educación nacional” (Walter: 135)

Francis. *The History and Development of Educational Linguistics* en *The Handbook of Educational Linguistics* p. 21

¹⁰ En este trabajo utilizamos el término plurilingüismo en lugar del de multilingüismo utilizado por Calvet para referirnos a una sociedad en donde no sólo existen muchas sino también diferenciadas.

¹¹ Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde* [Towards an Ecology of the World's Languages]. Paris: Plon. . Citado por HULT, Francis. *The History and Development of Educational Linguistics* en *The Handbook of Educational Linguistics* p. 21

1.1 Política lingüística en la educación

Adicionalmente, una vez que se ha definido esta lengua de instrucción, se enfrenta el problema de determinar si es la misma que tiene cierto grupo social como lengua materna. En caso contrario tendría que aplicarse algún programa de apoyo lingüístico para que los alumnos puedan obtener el grado de proficiencia requerido en la L2 para que puedan atender sus clases en esa lengua. Walter (131) menciona la existencia de diferentes programas¹²:

- el programa de Inmersión total, en donde el alumno simplemente atiende clases en L2, la cual le es totalmente desconocida, y se espera que en su proceso de enseñanza pueda así mismo asimilar la L2 eventualmente;
- el programa de Atención Inicial, en donde los aprendientes reciben su instrucción en L1 durante uno, dos o tres años, esperando que sea un plazo suficiente para que el alumno hay sido expuesto a la L2 suficientemente para seguir con sus estudios en esa lengua;
- el programa de Atención Extendida en donde los alumnos reciben su instrucción primaria –durante cinco, seis o hasta más años- en L1, plazo durante el cual los alumnos también son expuestos a la L2 y se espera que durante este plazo adquiere el nivel de dominio suficiente para luego continuar sus estudios en L2, y
- el programa de Lengua Patrimonial, en donde la L2 se aprende como materia dentro de la curriculum, para que cuando el alumno adquiere el dominio, pueda continuar sus estudios en L2.

Desafortunadamente, el mismo Walter (145) concluye después de analizar información estadística¹³, que una tercera parte de los niños a nivel mundial –la

¹² Originalmente los nombres de los programas son: Submersión; Early exit program; Late exit program; y Heritage language program.

¹³ Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997). School effectiveness for language minority children. www.ncela.gwu./pubs/resource/effectiveness. Tomado de WALTER, Stephen L. The Language of Instruction Issue: Framing an Empirical Perspective en The Handbook of... pp. 129-146. p. 137 Los datos que analiza

1.1 Política lingüística en la educación

mayoría de los países en desarrollo- no tienen oportunidad de recibir la educación primaria en su lengua materna, y el resultado obtenido no es satisfactorio.

La otra vertiente, motivada por la globalización¹⁴ que vivimos, entendida no solo como un “proceso económico, sino como un movimiento cultural y político que se ha extendido gracias a los medios de comunicación y al desarrollo tecnológico...”, nos lleva a observar que el tema de la lengua utilizada en el sistema educativo es parte de un proceso aludido a la diversidad y de respeto al multiculturalismo o de dominio cultural motivado por un neo-colonialismo derivado de las políticas neoliberales impuestas por el sistema económico dominante en el mundo, como puede ser el caso del inglés cuya asociación con las tecnologías modernas, el progreso económico y la internacionalización “ha motivado a la gente de todo el mundo a querer aprender inglés y que sus hijos aprendan el idioma lo más pronto posible.” (Spolsky 1998: 77)

Aunque en el caso de esta expansión del inglés a nivel internacional no queda claro si se debe a un proceso de planeación lingüística o sea consecuencia de la modernización y la globalización¹⁵, es claro que el inglés se ha convertido en la lengua que permite la interrelación mundial y ha perdido esa connotación negativa de ser portador de la ideología occidental¹⁶ para convertirse en la lengua internacional franca, lo cual no impide la existencia y convivencia con otras lenguas que permitan fortalecer la identidad multicultural de los pueblos, especialmente en

Walter son en base a información de niños no hablantes de inglés en Estados Unidos, a quienes se aplica el programa de Inmersión –el cual es el más común y el que se aplica en muchos países en desarrollo-, pero desafortunadamente este modelo educativo provoca que al final se tenga que la gente con esta preparación se incorpore como clase trabajadora.

¹⁴ Post-colonialism and Globalization in Language Education HYUNJUNG SHIN AND RYUKO KUBOTA tomado de WALTER, Stephen L. The Language of Instruction Issue: Framing an Empirical Perspective in The Handbook of... pp. 206-219. p. 208

¹⁵ Spolsky, Bernard. (1998) *Sociolinguistics*. China: Oxford University Press. Pp. 76-77

¹⁶ YUN-KYUNG CHA y SEUNG-HWAN HAM. The Impact of English on the School Curriculum , pp. 313-327 en en The Handbook of...EL INGLÉS COMO LENGUA GLOBAL P. 313

1.1 Política lingüística en la educación

las primeras etapas de educación -y como dice Spolsky¹⁷- es “un factor que es necesario considerar en la política del lenguaje en cualquier país”.

En esta misma tónica, Jim Cummins¹⁸ comenta que el riesgo que existe en fomentar el inglés como lengua de instrucción es contradictorio porque pese a que es legítimo tratar de mejorar el desempeño académico con la integración del inglés a la currícula, existe “suficiente evidencia de investigación que muestra la efectividad de la lengua materna para asegurar el éxito de los estudiantes”, por lo que habría que distinguir entre incorporar el inglés a la currícula o utilizarlo como lengua de instrucción debido al efecto que produciría en el proceso educativo.

Adicionalmente, y en lo que respecta a la inclusión del inglés a la currícula de las escuelas, Hyunjung y Riuko (212) consideran que el predominio del inglés a nivel mundial ha llevado a no tomar solamente el inglés británico o americano como modelos, sino que se han creado múltiples variedades del inglés que denominan *World Englishes* como resultado de la diversidad, combinación y dispersión que tiene el inglés en un mundo globalizado. De la misma manera, se ha ido valorando el trabajo de los maestros de inglés que no son hablantes nativos de esa lengua –muy a pesar de algunos sectores que valoran solamente las variedades británica y americana- por el hecho de compartir la lengua materna y la cultura con sus estudiantes y favorecer el crecimiento de un inglés estándar.¹⁹

¹⁷ Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. Tomado de YUN-KYUNG CHA y SEUNG-HWAN HAM The Impact of English on the School Curriculum PP. 313-327 P. 313

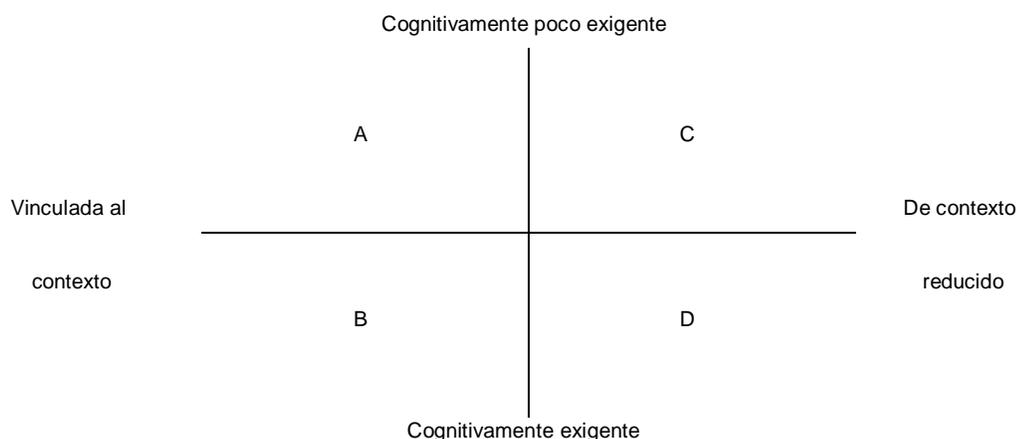
¹⁸ Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd edn.). Los Angeles: California Association For Bilingual Education. Tomado de HYUNJUNG SHIN AND RYUKO KUBOTA Post-colonialism and Globalization in Language Education en The Handbook of... p. 216.

¹⁹ Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *PMLA*, 112(3), 359–369. Tomado de HYUNJUNG SHIN AND RYUKO KUBOTA Post-colonialism and Globalization in Language Education en The Handbook of... p. 212.

1.2 Proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

1.2.- Proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA)

El Prof. Jim Cummins, maestro canadiense veterano en la enseñanza de inglés como segunda lengua a niños inmigrantes, ha propuesto su teoría de adquisición y dominio del inglés como segunda lengua, a través de diferenciar lo que denomina Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas (DCIB) y el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA)²⁰. Las DCIB se refieren a la habilidad de comunicarse en una segunda lengua en un ambiente cotidiano y familiar que nos permite referirnos contextualmente al momento de comunicarnos; mientras que el DCLA se refiere a un dominio del lenguaje que requiere un ambiente cognitivamente más exigente y menos referencial.



En este esquema que nos presenta Cummins (2000:85) podemos distinguir los cuadrantes A, B, C y D, en donde el cuadrante A se ubica en un área totalmente vinculada al contexto inmediato de enunciación y poco exigente a nivel cognitivo, que es –por ejemplo- cuando preguntamos la hora e inclusive señalamos con

²⁰ En inglés BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills; CALP, Cognitive Academic Language Proficiency.

1.2 Proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

nuestras manos el lugar en donde se ubica el reloj, por lo que el entendimiento de la pregunta está ligado a una referencia contextual añadida a la enunciación misma, lo que la hace inteligible fácilmente. En el lado contrario, se ubica el cuadrante D en cual está determinado por tener un contexto reducido y ser cognitivamente más exigente, como cuando hablamos de teorías o conceptos filosóficos, cuyo entendimiento nos requiere un conocimiento previo. A nivel de ejemplo, Cummins nos dice que:

“Persuadir a otra persona de que nuestro punto de vista es correcto y redactar un ensayo son ejemplos de las destrezas de los cuadrantes B y D, respectivamente. La conversación casual es una actividad típica del cuadrante A, mientras que los ejemplos del cuadrante C pueden ser copiar apuntes de la pizarra, rellenar hojas de trabajo u otras formas de actividades de ejercicios y práctica.” Cummins, 2000: 85

En un contexto de dominio del lenguaje podríamos así mismo pensar que un niño de seis años y otro de dieciséis, ambos hablantes fluidos de una lengua, podrían ubicarse en cuadrantes distintos debido a que el de dieciséis ha continuado sus estudios y por tanto tendría un conocimiento más amplio del lenguaje y con mayores opciones que el niño de seis, a pesar de que ambos se considerarían hablantes nativos de la lengua.²¹ En este rubro del dominio o proficiencia adquirida en el uso del lenguaje, Spolsky²² nos comenta que el nivel de proficiencia adquirido en el lenguaje está condicionado a factores no solo de dominio, sino también de conocimiento de estructuras lingüísticas, vocabulario y funciones comunicativas, entre otras.

Estos cuadrantes no son totalmente independientes pues como hablantes nos movemos sobre ellos dependiendo de nuestra intención comunicativa y del grado de proficiencia y preparación académica que se tenga y no solo se trata de

²¹ Cummins. (1997). p. 6

²² Spolsky, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. Tomado de Adamson, H.D.(1993) *Academic Competence*. New York: Longman Publishing. p. 38

1.2 Proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

tener o desarrollar la competencia comunicativa determinada, sino que se requiere la realización de procesos cognitivos distintos. Como explica Paulina Gibbons (1991)²³ el lenguaje utilizado en el patio de la escuela y en el salón de clases (*playground language vs. classroom language*) es distinto porque en el salón el maestro utiliza el lenguaje que se espera que el niño luego utilice y además se les requiere la elaboración de hipótesis, evaluación, inferencia, generalización, predicción o clasificación de conceptos, es decir se involucran procesos cognitivos más exigentes.

La elaboración de escritos académicos por tanto, se ubica en el cuadrante D pues se trata de elaborar escritos que contengan conceptos, hipótesis, razonamientos y explicaciones objetivas y coherentes. La realización de estos escritos implica un nivel cognitivo mayor y una preparación académica amplia, pues solo a través de la preparación que recibimos en la escuela nos permite obtener el nivel de proficiencia requerido para estar en posibilidad de elaborar escritos académicos, los cuales no se producen de manera espontánea, sino que requieren de un proceso de elaboración, revisión y reelaboración posterior.

- - -

Para concluir este capítulo, habré de comentar que el análisis que pretendo realizar sobre las concepciones y condiciones etnográficas de la producción escrita de estudiantes de la UAMI, la basaré en estos dos instrumentos de análisis como marco teórico, por un lado el enfoque de la *lingüística educativa* planteado por Bernard Spolsky que conjunta la visión de aportan la administración y la política lingüística y que me permitirá analizar el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la CELEX y la forma en que se implementa; el análisis de la producción escrita de los estudiantes desde una perspectiva gramatical; y desde el

²³ Cummins (1997) p. 5

1.2 Proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

campo de la sociolingüística y la etnografía del análisis de la estructura social y la forma en que cada uno de los actores del proceso de la enseñanza del inglés como segunda lengua participan y contribuyen a la formación de estudiantes universitarios. Por otro lado, ubicar que el proceso de desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes de la CELEX es parte de su formación bilingüe pero también lo es de su formación universitaria en la que se desenvuelven y mediante la cual nutren sus perspectivas de desarrollo profesional o académico al plantearse la elaboración de ensayos, abstracts, investigaciones, libros, etc., que se ubican en lo que Jim Cummins denomina Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico.

Capítulo 2. Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Política lingüística y diseño programático.

2.1 Política Lingüística en México

En nuestro país, es desde la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en donde se establecen dos regulaciones nodales para el diseño del proyecto educativo de la nación desde la perspectiva multicultural y plurilingüe: por un lado el Art. 3º que establece el carácter laico, gratuito, democrático y nacional de la educación pública, y en donde a pesar de que el Estado determina los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal; a nivel de educación superior, se establece que las universidades y demás instituciones de educación superior autónomas, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas y determinar sus planes y programas de estudios. Por otro lado, el Art. 2º, establece el carácter multicultural de la nación y establece la obligación de preservar y enriquecer sus lenguas y garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural.

Hacia el año 2003 se establece la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*²⁴, a través del cual se establece como objetivo "... regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas". Considera que son parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional y es expresión de la composición pluricultural que tenemos. Y finalmente les otorga el status de "lenguas nacionales junto con el español", lo que obliga al Estado a asegurar su difusión. Así también se subraya que nadie podrá

²⁴ Es mediante esta Ley que se crea así mismo el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, cuya misión es la de promover y conservar el uso de las lenguas indígenas de nuestro país y así mismo, evitar la desaparición y extinción de antiguas lenguas indígenas.

Capítulo 2. Enseñanza del inglés como lengua extranjera.

ser sujeto de discriminación por la lengua que hable y que los hablantes serán corresponsables para fomentar el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.

En lo que corresponde a la educación, esta Ley establece garantías para que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua, y para que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate. A nivel medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos y será el Estado el encargado de supervisar que se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística en nuestro país.

A través de la *Ley General de Educación*, cuyo propósito es promover "...el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas", se establece la obligatoriedad para todos los habitantes del país de cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria, reconociendo a la educación como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. En el caso de hablantes de lengua indígena, tendrán acceso a esta educación en su propia lengua y en español, y sus maestros –en caso de no contar con licenciatura como nivel mínimo de formación- recibirán capacitación y certificarán su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español. Las universidades y demás instituciones de educación superior tendrán su propia legislación.

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica

La importancia de este Acuerdo, publicado el pasado 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación, se debe a que aquí se establecen los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta el *Plan de estudios 2011*, diseñado para la sociedad mexicana del siglo XXI, considerada como multicultural y plurilingüe. Este Plan debe fomentar el desarrollo de competencias que permitan a la sociedad desenvolverse en un marco de pluralidad en el mundo global e interdependiente.

Se sostiene en los estatutos legales previamente mencionados y en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, en donde se establece (Estrategia 9.3) la necesidad de fomentar en los estudiantes el desarrollo de valores, habilidades, conocimientos y actitudes que les permita interactuar en el mundo actual; y también en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) en donde se ordena articular los niveles que integran la Educación Básica obligatoria de 12 años, desarrollando competencias en lo referente al uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), y favoreciendo un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna; y se considere al inglés como segunda lengua.

Así mismo, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992* y la *Alianza por la Calidad de la Educación de 2008*, suscrita entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), son precedentes de la reorganización del sistema educativo nacional por el que se establece esta Reforma Integral de la Educación Básica que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria y que se compromete a reformar el currículo para el desarrollo de competencias y habilidades, a través de cuatro campos de formación fundamentales: Lenguaje y

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la ...

comunicación, Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural; y Desarrollo personal y para la convivencia. En particular, en el campo de Lenguaje y comunicación , se establece que se usara la lengua materna para la enseñanza y se respetará la cosmovisión de los estudiantes indígenas, a fin de promover la pluralidad social, lingüística y cultural que es una característica de nuestro país y del mundo.

Bajo estas consideraciones, se considera que este *Plan de estudios 2011* adquiere el status de documento "...rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados... [para formar] al ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI." En este contexto se ha planteado avanzar en la ampliación de la jornada escolar a fin de que profundice en el estudio del currículo, se disponga de más tiempo para la educación física y el desarrollo de una vida más saludable, además de que se han integrado a este Plan, la enseñanza de inglés y el uso de las TIC's, por lo que en este ciclo 2011-2012 se empezará con 5500 escuelas y se culminará hacia el año 2021 cuando todas las escuelas deberán haber transitado a ser Escuelas de Tiempo Completo abandonando el esquema de medio tiempo implementado en la década de 1970.

Se proponen cinco áreas de competencia a través de las cuales se desarrollarán las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el alumno requiere para convivir en nuestra sociedad:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.*- En donde habrá de desarrollarse la habilidad para leer, para integrarse a la cultura escrita, para comunicarse en más de una lengua, para el desarrollo de habilidades digitales y para aprender a aprender.

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la ...

- *Competencias para el manejo de la información.*- Se lleva al educando a identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, y utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.*- Se desarrollan habilidades para enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia.*- Al desarrollar estas competencias, se logra que el alumno sea empático, se relacione armónicamente con otros y la naturaleza; que sea asertivo; que trabaje de manera colaborativa; tome acuerdos y negocie con otros; que crezca con los demás; reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.*- se fomenta que el alumno decida y actúe con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceda en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participe tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combata la discriminación y el racismo, y tome conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Respecto al perfil de egreso del estudiante se contempla, entre otras características, que el alumno utilice "... el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales ... [además de poseer] herramientas básicas para comunicarse en Inglés.

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la ...

Los Estándares curriculares quedan definidos en el Mapa curricular de la educación básica (véase cuadro 1) que contempla cuatro áreas de desarrollo curricular enmarcadas en el desarrollo de habilidades digitales y en el que se establecen cuatro periodos escolares: Primero (tercer grado de preescolar, 5-6 años); Segundo (tercer grado de primaria, 8-9 años); Tercero (sexto grado de primaria, 11-12 años); y Cuarto (tercer grado de secundaria, 14-15 años).

- **Lenguaje y comunicación.**- Aquí se ubica la enseñanza de Español para primaria y secundaria y de Inglés como Segunda Lengua, que se enseña desde el último año de preescolar hasta el tercer año de secundaria aunque se señala que para hablantes de lenguas indígenas, el español e inglés serían considerados como segundas lenguas.

Su finalidad es la de desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

- **Pensamiento matemático**
- **Exploración y comprensión del mundo natural y social**
- **Desarrollo personal y para la convivencia**

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la ...

ESTÁNDARES CURRICULARES	1er PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
HABILIDADES DIGITALES	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	Lenguaje y Comunicación			Español						Español I, II y III		
	Segunda Lengua Inglés			Segunda Lengua Inglés						Segunda Lengua Ingles I, II y III		
	Pensamiento Matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales						Ciencias I (énfasis en Biología) Ciencias II (énfasis en Física) Ciencias III (énfasis en Química)		
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde vivo			Geografía		
	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Geografía de México y del Mundo		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física						Historia		
	Asignatura estatal			Educación Artística						Historia I y II		
	Asignatura estatal			Formación Cívica y Ética I y II						Tutoría		
Asignatura estatal			Educación Física I, II y III						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Cuadro 1. Mapa curricular de la educación básica

En lo que respecta a los aprendizajes aprendidos de estos Estándares Curriculares y particularmente en lo referido a la enseñanza de inglés, se basan en niveles de competencia y dominio descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni)²⁵ y en el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas:

²⁵ La Certificación Nacional de Nivel del Idioma (CENNI), implementado por la Secretaría de Educación Pública, quien la define como un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas en nuestro país, con la finalidad de elevar la calidad educativa en especial en la enseñanza del idioma inglés

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la ...

aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCE), agrupados en: Comprensión, Expresión, Multimodalidad y Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

Estándares en el primer periodo: tercer grado de preescolar (5-6 años).

En lo que respecta a la enseñanza del inglés, se propone que el niño se familiarice con ciertas prácticas sociales del lenguaje como base de un aprendizaje posterior y que permita “la generación de una estructura mental diversificada y un mejor uso de su propia lengua..., favoreciendo la alteridad y el pensamiento flexible”. Se requiere que el profesor propicie un contexto intercultural bilingüe o trilingüe. A través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) se busca preservar la función social del lenguaje: a) Familiar y comunitario, b) Literario y lúdico, y c) Académico y de formación.

En lengua indígena se formulan los Parámetros Curriculares y los programas de estudio se organizan en cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria, La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y Estudio y difusión del conocimiento. Se le considera dentro de un modelo intercultural que permite “...a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas.” Se fomenta así mismo la comprensión de las variantes de su lengua y se propicia la reflexión sobre sus idiomas y el desarrollo de los usos del lenguaje en el ambiente académico a fin de garantizar la supervivencia de sus lenguas.

como lengua extranjera. En la tabla siguiente se puede comparar los niveles de la CENNI con los del Marco Común Europeo de Referencia.

	NU- LO	PRE- LIMI- NAR	INICIAL			ELEMENTAL			INTERMEDIO			INTERMEDIO SUPERIOR			AVANZADO			AVANZADO SUPERIOR			EX PER TO	
			A1-	A1	A1+	A2-	A2	A2+	B1-	B1	B1+	B2-	B2	B2+	C1-	C1	C1+	C2-	C2	C2+		
CEN- NI	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉXICO
MCE	N/A	N/A	A1			A2			B1			B2			C1			C2			N/A	EUROPA

La expresión escrita en este nivel implica la capacidad de reaccionar a textos de entorno familiares y conocidos. Se pretende que los aprendientes imiten actos de escritura cuando otros escriben; empleen textos vistos, escuchados o leídos como estímulo para producir escritura propia; usen letras del propio nombre para producir escritura; produzcan sus propias escrituras; e interactúen y reaccionen positivamente a los intentos de escritura.

Estándares en primaria y secundaria

Se enseña inglés alineado a los estándares nacionales e internacionales para dotar al alumno de competencias vinculadas a la vida y el trabajo, y se fomenta la idea de que el manejo del idioma es un agente de transformación y movilidad académica y social.

En estos niveles, el inglés se consolida con el aprendizaje de situaciones formales y concretas para fortalecer el intercambio oral y textual de los alumnos de forma colaborativa e inclusive llegan a describir "... sus propias experiencias o las de otros, así como elaborar justificaciones a sus opiniones de manera breve y con coherencia."

Se establece así mismo que, en cuanto a la enseñanza de lenguas, es indispensable "... considerar e integrar los aspectos relacionados con la interculturalidad, la diversidad del lenguaje, el pensamiento crítico, la construcción de la identidad personal y social, las actitudes, los comportamientos y los valores implicados en la interacción oral y escrita, así como el impacto de nuestras interacciones en la transformación de nuestro entorno natural y social."

Estándares en el segundo periodo: tercer grado de primaria (8-9 años).

Los estándares son establecidos en relación al nivel 2 de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) y al A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCE). En la expresión escrita implica la capacidad de expresar opiniones y peticiones simples en contextos familiares, y la de escribir datos personales para completar formatos y formularios.

Estándares en el tercer periodo primaria, 11-12 años.

Los estándares son establecidos en relación al nivel 6 de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) y al A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCE). La expresión escrita implica la producción de textos breves y sencillos relativos a información cotidiana y rutinaria, necesidades inmediatas y descripciones simples, a partir de un repertorio de palabras conocido.

Estándares en el cuarto periodo, tercer grado de secundaria, 14-15 años.

Los estándares son establecidos en relación al nivel 8 de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) y al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCE). Aquí, la producción escrita “implica la producción de textos breves que responden a propósitos personales, creativos, sociales y académicos, mediante los cuales es posible expresar impresiones, valoraciones y opiniones, a partir de secuencias de enun

2.1.1 Acuerdo No. 592 por el que se establece la ...

ciados en las que se utilizan registros apropiados según el tipo de texto de que se trate.”

- - -

En términos generales considero que este Acuerdo fundamenta el desarrollo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde la etapa más temprana de la educación en nuestro país; sin embargo, reconozco que hay todavía muchos obstáculos por vencer y que la creación por decreto de un programa de formación integral en lengua extranjera no resuelve esta problemática. Por ejemplo, la falta de maestros de inglés como lengua extranjera o la inadecuada preparación que un gran número de maestros presentan en su formación como profesores que tiene que ver no solo con la falta del grado de licenciatura o preparación equivalente para la enseñanza, sino además, por la falta de certificación nacional o internacional en el nivel de inglés que se tiene. También considero que habría que realizar una adecuación de los programas de estudios en todos los niveles de educación, no sólo en el pre-escolar, primaria y educación media, sino también en el de la educación media superior que es el puente que lleva a los alumnos a la educación superior en nuestro país.

Asimismo, considero que la formación de los estudiantes para que puedan leer, escribir, hablar y entender en inglés, debe ir aparejada del mejoramiento en estas habilidades en español por lo que su formación académica general deberá mejorar también. Este Acuerdo prevé la formación de los estudiantes en el área de *Lenguaje y Comunicación*, para que desarrollen sus destrezas de comunicación escrita y oral en español, y así, su tránsito hacia la lengua extranjera debería ser transparente o equiparable, desafortunadamente, esta área presenta en la actualidad vacíos formativos importantes que impiden que los alumnos desarrollen su habilidad para escribir, por ejemplo, de una manera coherente y cohesionada,

por lo que llegan al nivel universitario sin experiencia ni conocimiento para escribir siquiera en su lengua materna.

De alguna manera, el programa ha sido establecido y permite vislumbrar en un futuro que los niveles de preparación de los estudiantes mejoren y en particular, se formen en el manejo del inglés como lengua extranjera para que cuando lleguen al nivel universitario tengan una base o una formación básica e intermedia sólida para continuar sus estudios universitarios y mejorar sus habilidades en la lengua extranjera. Tendremos que esperar a que rinda los frutos esperados: que los niños de los niveles de preescolar y primaria lleguen a secundaria con una formación básica sólida; y luego, que lleguen a la educación media superior para fortalecer sus habilidades en un nivel intermedio; para finalmente, cuando estos alumnos lleguen a la Universidad, puedan realizar estudios en un nivel intermedio superior y avanzado en inglés.

2.2.- Política educativa en la UAMI

2.2.1 Cambio Curricular

El cambio curricular en la UAMI se fue diseñando desde principios del año 2000 ante las nuevas necesidades que imponía la globalización y la necesidad de renovación de los programas de estudio de las universidades para enfrentar esta nueva situación, así que en 2001 en las *Jornadas de Reflexión sobre la Docencia en la UAMI* se solicitó “Garantizar que en todos los planes y programas de estudio se incorporen estrategias para el estudio y la comunicación a través de la lectura,

la expresión oral y escrita y la adquisición de otras lengua como elementos fundamentales de una formación universitaria (Modificaciones... 2001:14)”²⁶

Hacia el año 2003, el Consejo Académico de la UAMI aprobó un documento de políticas operativas general de docencia (PODI) que entre otros aspectos enfatiza la “... formación de habilidades básicas, subrayando la incorporación del ‘aprendizaje de al menos una lengua extranjera como UEA en los planes de estudio de la licenciatura’ y en ese mismo año, la DCSH incorporó dichas políticas a sus licenciaturas en el *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*.

Hacia el año 2004, Dr. Luis Mier y Terán Casanueva, entonces Rector de la UAM, “enfaticó la necesidad de satisfacer estándares nacionales e internacionales en la formación de alumnos y alumnas de licenciatura y posgrado...” (Programa: 15) En ese mismo año, diversos profesores de la Celex, presentaron ante la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAMI el “Modelo Curricular para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras” en donde se proponía una estrategia para la inserción de la enseñanza de lengua extranjera en tres fases: la primera, Diagnóstica, Propedéutica y de carácter extracurricular, a fin de nivelar a los estudiantes de nuevo ingreso; la segunda, el Plan Curricular Obligatorio (trimestres 4, 5 y 6) a fin de que los alumnos alcancen un nivel intermedio de competencia; y la tercera, el Plan Curricular Optativo, a fin de consolidar y profundizar en lo lingüístico y cultural de la lengua meta. (Lee Zoreda: Lenguas y...: 15)

En 2005, el Consejo Académico UAMI... acordó integrar una Comisión... (para) proponer un programa permanente de enseñanza de lenguas extranjeras que satisficiera los requerimientos de las Licenciaturas y Posgrado.... (Acuerdo 261.7). y en el año 2006 se presenta el Programa General de Estudios “Inglés:

²⁶ Modificaciones y adiciones a las políticas generales de docencia: Políticas operacionales de docencia. 2001. Suplemento Especial, Semanario de la UAM. 19 de marzo de 2001. (citado en el Prog. de Leng. Ext. p. 14)

2.2.2 Soporte en instrumentos nacionales e internacionales

Una perspectiva interdisciplinaria e intercultural”, diseñado por los miembros de la Línea de Investigación en Estudios Interdisciplinarios en Lengua Inglesa y Cultura Anglófonas (Lee, Vivaldo, Flores, Caballero y Calderón 2006) Ese mismo año, el entonces rector de la UAM, Dr. José Lema Labadie, sostenía que: “... nuestro objetivo es diseñar el perfil del profesional del siglo XXI...”

Finalmente, el *Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Un currículum interdisciplinario e intercultural*, diseñado por profesores de la Coordinación para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras fue aprobado por el Consejo Académico en enero de 2007, con la intención de integrarlo al currículum de las licenciaturas y postgrados de la UAMI, bajo el concepto de que “... Un programa de LE debe crear condiciones para el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas, interculturales y de pensamiento crítico – habilidades medulares para el desarrollo personal, profesional y social del estudiante universitario”²⁷, en el marco del “nuevo humanismo intercultural propuesto por la UNESCO en 2003 que incluye los cuatro aprendizajes esenciales: conocer, hacer, ser y vivir juntos”²⁸.

2.2.2 Soporte en instrumentos nacionales e internacionales

Los documentos sobre los que se basa este Programa son: a nivel nacional el *Programa Nacional de Educación 2001-2006, Apartado Por una educación de buena calidad para todos: Un enfoque educativo para el siglo XXI*, de la Secretaría de Educación Pública; los *Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras*, recomendados por la

²⁷ Swaffar, Janet y Catherine Arens. 2005. *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*. New York. N.Y.: Modern Language Association, citado en el Prog.de Ens. de Leng. Ext.

²⁸ *Education in a Multilingual World*. 2003. UNESCO. Guidelines on Language and Education. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO (<http://www.unesco.org/education>), citado en el Prog. de Ens. de LE.

Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP; y, las Metas de la Secretaría de Educación Pública de 2009. A nivel internacional se basa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: preparándose para el siglo XXI*.

2.2.2.1 Secretaría de Educación Pública

Por el lado de la regulación en nuestro país, la SEP ha emitido diversos documentos que se han considerado en la elaboración de este Programa:

- En el *Apartado Por una educación de buena calidad para todos: Un enfoque educativo para el siglo XXI del Programa Nacional de Educación 2001-2006*, se establece la necesidad de diseñar programas de educación que sean más flexibles, menos sobre-especializados, interdisciplinarios y que fomenten la formación a lo largo de la vida, la creatividad, la formación de valores, la autonomía, el manejo de lenguajes y el desarrollo de habilidades de razonamiento.

- En los *Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras*, recomendados por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP, se establecen : a) niveles idóneos de competencia...; 2) perfiles de dominio de LE para docentes; .[y] 3) estándares internacionales para la certificación de la competencia en lengua extranjera.

- Y en las Metas de la Secretaría de Educación Pública de 2009, se señala que : “En materia de conocimiento de lenguas extranjeras o segunda lengua se recomienda que los educandos alcancen los siguientes niveles ideales de competencia (véase Tabla 1), en al menos una lengua, preferentemente en el inglés, a la conclusión de los tipos y niveles educativos que se indican... Las metas... se proponen como promedio nacional, sin perjuicio de que cada autoridad,

institución o educando, se fijen en su desarrollo individual niveles de competencia más elevados... así como dominar una tercera o cuarta lengua adicional”

Tabla 1. Niveles de competencia sugeridos por la SEP con equivalencia al correspondiente del MCE.

SEP		MCE
NIVEL EDUCATIVO	NIVEL DE COMPETENCIA	
Doctorado	Usuario competente	B2 (Avanzado)
Maestría		
Licenciatura	Usuario intermedio	B1 (Umbral)
Profesional asociado o técnico superior universitario	Usuario modesto	A2 /Plataforma
Medio superior	Usuario general	A1 (Acceso)
Secundaria	Usuario básico	
Primaria 6º. Grado	Usuario intermitente	
Primaria 3er. Grado	Usuario inicial	
Preescolar		

En realidad, podemos observar que los niveles de dominio recomendados por la SEP señalan como nivel máximo, en Maestría o Doctorado, el B2; sin embargo en el Acuerdo 592, hay una reformulación y el nivel recomendado al finalizar Secundaria es de B1, lo que promete en un futuro elevar el nivel de dominio de una lengua extranjera a nivel Medio superior, Licenciatura, Maestría y Doctorado

En general, la SEP ha formulado algunas recomendaciones a fin de:

- Articular la enseñanza de lengua extranjera y en especial del inglés a través de los distintos niveles educativos;
- Certificar el conocimiento de lenguas extranjeras de acuerdo a estándares determinados y motivar con ello la preocupación de los educandos por

2.2.2.2 Marco Común Europeo de Referencia para la ...

alcanzar mayores niveles de dominio en una o más lenguas adicionales o extranjeras, sin perjuicio de dominar prioritariamente la lengua materna;

- Formar estudiantes con una visión humanitaria, integradora e intercultural a través de la diversidad lingüística y cultural, procurando enseñar no solamente otros idiomas, sino el contexto general e histórico de las culturas que los utilizan; y
- Establecer en el ámbito de competencia de cada autoridad, institución educativa o agrupación profesional, metas específicas de corto, mediano y largo plazo en materia de niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras, capacitación, certificación y otros aspectos relacionados con la materia de este documento.²⁹

2.2.2.2. Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas

Este documento surge en el año 2001 como un acuerdo del Consejo de Europa para normar y estandarizar la enseñanza y aprendizaje de lenguas bajo el concepto del desarrollo del plurilingüismo del individuo, en donde -a diferencia del multilingüismo, que se refiere al conocimiento de diversas lenguas o a la coexistencia de diversas lenguas en una sociedad-, “el individuo expande su experiencia lingüística ... en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general... [y en donde una persona] desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las ex

²⁹ Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Recomendación No. DGAIR/_ / 2006. 2006. *Estándares internacionales que en materia de acreditación de conocimientos y docencia de lenguas extranjeras, recomienda la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.* México, D.F.: (http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_0826_04) (citado en el Prog. de Ens. de LE. P. 11-15)

2.2.2.2 Marco Común Europeo de Referencia para la ...

perencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.”
(MCE: Capítulo 1)

El Marco se define como un instrumento de finalidad múltiple y flexible a fin de poder adecuarlo a los diferentes contextos en que se desarrolla el aprendizaje de idiomas; y, por supuesto, no intenta ser un documento dogmático e irrevocable, sino que es un marco dinámico y abierto a cualquier ampliación o mejora que la experiencia derivada de su uso conlleve. (MCE: Capítulo 1)

El enfoque sobre el que se sostiene el Marco está orientado a la acción por lo que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera se sostiene en el desarrollo de competencias definidas como “la suma de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten a una persona realizar acciones”, y entre las cuales considera que habrán de considerarse las competencias de carácter general y, por supuesto, las competencias comunicativas. (MCE: Capítulo 5)

Las competencias generales son cuatro:

- **saber.**- en donde se ubica el *conocimiento del mundo* que las personas tienen derivado de su experiencia, educación o fuentes de información y la íntima correlación que tiene con su lengua materna; su *conocimiento sociocultural*, que corresponde a su concepción de vida, de relaciones personales, valores, creencias, lenguaje corporal, convenciones sociales, etc.; y, su percepción y comprensión de la interrelación entre su “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”, que se denomina *consciencia intercultural*.

2.2.2.2 Marco Común Europeo de Referencia para la ...

- **saber hacer.**- que tiene que ver con las destrezas desarrolladas por una persona para saber comportarse de acuerdo a las normas sociales, destrezas de la vida cotidiana, profesionales y de ocio; y asimismo con las destrezas y habilidades para interactuar con individuos de otras culturas.
- **saber ser.**- que se relacionan con las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, personalidad y estilos cognitivos, y
- **saber aprender.**- que se define como “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes”, en donde se observa la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, el sistema fonético, el desarrollo de destrezas de estudio y heurísticas que le permiten la adaptación a nuevas experiencias de la lengua y cultura meta.

Por otro lado, en las competencias comunicativas se distinguen tres niveles:

- **lingüístico.**- en donde se habrá de considerar el desarrollo de competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica³⁰,
- **sociolingüístico.**- que comprende el conocimiento y destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua: relaciones sociales, convenciones de amabilidad, expresiones populares, registro, diferencias dialectales y acento; y

³⁰ Fernández Martín, Patricia. “La competencia ortoépica en el MCE: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas”. Publicado en *Porta Linguarum* 11, enero 2009. pp. 85-98. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf En este artículo se critica severamente la inclusión de las competencias ortográfica y ortoépica al mismo nivel que el desarrollo de las competencias léxica, gramatical, semántica y fonológica, debido a que considera que la ortografía y la ortoépica tienen poca importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua y porque considera que lo oral y lo escrito tengan la mismo peso en el proceso de adquisición de una lengua. En su opinión, considera que las competencias ortográfica y ortoépica deberían estar inmersas dentro del desarrollo de la competencia fonológica.

2.2.2.2 Marco Común Europeo de Referencia para la ...

- **pragmático.**- referidas al conocimiento que tiene el hablante para el desarrollo de sus competencias discursivas y funcionales.

En la siguiente tabla (MCE: Capítulo 3) podemos observar la distinción de niveles y la descripción de las competencias lingüísticas que se espera se desarrollen:

Tabla 2. Descriptores a nivel lingüístico para niveles de dominio de lengua del MCE.		
A	Acceso A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las de personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que se interlocutor hable despacio y con claridad y este dispuesto a cooperar.
	Plataforma A2	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.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambio sencillas 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.
B	Umbral B1	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. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	Avanzado B2	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. 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. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender su punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C	Dominio Operativo Eficaz C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. 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.
	Experto C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita y presentarlos de manera coherente y resumida. 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.

2.2.2.3 Estándares para el Aprendizaje de Lengua...

Por supuesto que esta taxonomía no es exhaustiva, pues solo pretende establecer el marco general sobre el que se establecerán los diferentes estadios de desarrollo en las habilidades adquiridas en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

2.2.2.3 Estándares para el Aprendizaje de Lengua

Extranjera

A finales del siglo pasado, varias asociaciones y consejos norteamericanos de enseñanza de lenguas extranjeras conjuntan sus esfuerzos a fin de establecer una serie de estándares nacionales para dar acceso a la enseñanza de lenguas extranjeras a toda la población, en el conocimiento de que la posesión de los saberes lingüísticos habrá de ser un requisito para la vida de un ciudadano en la aldea global en el siglo XXI.

Los Estándares son una forma de evaluación del desarrollo lingüístico que, sin pretender ser una guía curricular, permite observar el amplio horizonte cultural, de comunicación y contextual en el que un aprendiente de lengua extranjera se mueve. Son cinco ejes de desarrollo los que establece con la finalidad de propiciar una comunicación plena (Standars 2006: 11-12), es decir, 'saber cómo, cuándo y por qué decir qué a quién':

1. COMUNICACIÓN.- Se establecen las bases lingüísticas en lengua extranjera para que los alumnos entablen conversaciones, se expresen apropiadamente, proporcionen y obtengan información, entiendan e interpreten discursos orales y escritos, y sean capaces de interactuar apropiadamente.

2. CULTURAS.- Los alumnos demuestran la comprensión de la relación entre las prácticas, productos y las perspectivas de la cultura meta.
3. CONEXIONES.- En este eje se establece la relación de la lengua y cultura meta con otras disciplinas, por lo que los alumnos refuerzan y mejoran su conocimiento de otras disciplinas por medio de la LE.
4. COMPARACIONES.- En donde el alumno demuestra el entendimiento de la naturaleza de la lengua a través de comparaciones entre la lengua y cultura meta y la lengua materna y cultura propia.
5. COMUNIDADES.-Aquí se pretende la aplicación de la lengua extranjera dentro y fuera del ámbito escolar y manifiestan la capacidad de llegar a ser aprendientes a lo largo de la vida al emplear la lengua meta para el goce y el enriquecimiento personales. (*Standars* 2006:9)

De la misma manera, los Estándares presentan una interrelación entre estos **Ejes de desarrollo** con las **Modalidades de comunicación**: INTERPERSONAL (la interacción que se establece con otros hablantes), INTERPRETATIVA (referida al procesamiento de información que se realiza) y EXPOSITIVA (respecto a la capacidad del hablante para comunicarse); y, con los **Contenidos** a nivel lingüístico, cultural y de otras disciplinas, y los **Procesos** para el desarrollo de pensamiento crítico y habilidades cognitivas, y estrategias de comunicación y aprendizaje. Todo esto en un marco de desarrollo tecnológico en el que vivimos (Véase Tabla 3)

Tabla 3. Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras									
EJES DE DESARROLLO	MODALIDADES DE COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN	CULTURAS	COMPARACIONES	CONEXIONES	COMUNIDADES			
		INTERPERSONAL	INTERPRETATIVA	EXPOSITIVA	CONTENIDO: Sistema Lingüístico	CONTENIDO: Conocimiento Cultural	CONTENIDO: Conocimiento de otras Áreas Disciplinarias	PROCESO: Habilidades de Pensamiento Crítico	PROCESO: Estrategias de Comunicación

2.3 Programa de la CELEX

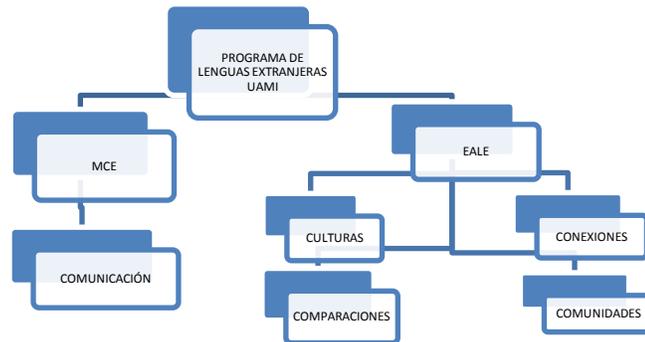
De principio se formulan una serie de consideraciones que se tuvieron en cuenta para la elaboración de este Programa:

- Tendría que responder a los estándares nacionales e internacionales y superar los esquemas tradicionales que solo consideran las competencias lingüísticas.
- Se reconoce que los estudiantes de nuevo ingreso presentan un déficit de competencia lingüística en inglés, pues casi el 80% no acredita el nivel básico, por lo que resulta imperativo brindar espacios extracurriculares para su nivelación.

- Este programa debía considerar la importancia que tiene el desarrollo de comprensión lectora de textos auténticos de manera eficiente y autónoma, así como el desarrollo de los procesos de escritura.³¹
- Es imposible disociar la educación en una lengua de las culturas de los pueblos; e inclusive la enseñanza debe estar basada en un análisis crítico de la cultura meta y de la autorreflexión sobre la propia cultura.
- El aprendizaje de la lengua extranjera debe anclarse en el conocimiento de la lengua materna y debe así mismo relacionarse directamente con los objetivos y prioridades del alumno no sólo dentro de la escuela, sino con la finalidad de que el estudiante aplique sus conocimientos en contextos multilingües y multiculturales reales, propiciando así un encausamiento exitoso hacia un proceso de perfeccionamiento del idioma a lo largo de la vida.

Así mismo, el diseño del Programa tomó en consideración las características del *Marco Común Europeo*, en particular la definición de competencias lingüísticas; de los *Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*,

para la vinculación del aprendizaje de LE con otras áreas disciplinarias, para el análisis comparativo entre la lengua y cultura maternas con las extranjeras, y para la práctica de la lengua más allá del salón de



³¹ Paul Nation afirma que “El éxito en la lectura y las habilidades asociadas, en especial escritura, hace que los estudiantes disfruten su proceso de aprendizaje de lengua y valoren su estudio de Inglés” tomado de Nation, Paul (1997) “The Language learning benefits of extensive reading”, en *The Language Teacher*, vol. 21, num. 5, consulted December 3, 2005 at <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/may/benefits.html>. (Citado por Lee Zoreda, *It's all culture...*:p.5)

clases, y por supuesto se consideró lo estipulado en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* de la SEP.

La propuesta de la UAMI es ofrecer doce cursos para cubrir el componente lingüístico **Comunicación**, divididos en los niveles básico, intermedio, intermedio superior y avanzado. Se hicieron los equivalentes con el MCE y la SEP y se establecieron los primeros tres cursos como extracurriculares –nivel básico- para lograr la nivelación de alumnos; de tres cursos obligatorios –nivel intermedio- para lograr el nivel requerido a nivel licenciatura, en donde los alumnos tendrán la oportunidad de alcanzar una competencia de intermedio en una lengua extranjera, requerido en el programa curricular de créditos; y otros seis cursos –nivel intermedio superior y avanzado- con características de optativa y obligatoria para licenciatura, maestría y doctorado, para brindar a los estudiantes una flexibilidad curricular que les permita adquirir un alto nivel avanzado. Específicamente, para el nivel de posgrado (maestría y doctorado), se establece que los alumnos habrán de alcanzar el nivel B2 de MCE, cuando menos en uno de los dos idiomas –preferentemente inglés- que se les piden como requisito de titulación, por lo que deberán cursar los niveles siete al nueve, de nivel intermedio superior. (Lee Zoreda, 2010: 79) (Véase Tabla 4)

Tabla 4. Articulación de los estándares lingüísticos de la SEP (2009) y del MCE con el programa de enseñanza de lengua extranjera de la UAMI (únicamente componente lingüístico)		
SEP	MCE	UAMI
Medio superior	A1	Fase extracurricular Nivel básico (Cursos 1 a 3)
Profesional asociado Técnico superior universitario	A2	
Licenciatura	B1	Fase curricular obligatoria Nivel intermedio (cursos 4, 5 y 6)
	B2 – C1	Fase curricular optativa Nivel intermedio superior y avanzado (Cursos 7 al 12)
Maestría - Doctorado	B2	Fase curricular obligatoria Nivel intermedio superior (Cursos 7 al 9)

En cuanto al eje **Culturas**, basado en los tres puntos de referencia que establecen los Estándares³² para lograr el conocimiento de otras culturas: prácticas, productos y perspectivas, se ofrece al estudiante una variedad temática de un país o grupo social en cada uno de los primeros nueve niveles, incorporando información de culturas anglófonas de los círculo interno, externo y expandido³³; y se hace un análisis de textos literarios e informativos, poemas, música y películas.

Se considera que este Programa está diseñado en grados progresivos de dificultad de forma que los curso previos fungirán como el andamiaje de los cursos posteriores, e inclusive dará soporte a los profesores que no son nativos de inglés, a fin de que se sientan cómodos tratando con cultura anglófonas y ayudarles a aclimatarse en el manejo de asuntos interculturales que discutirán con los alumnos. (Lee Zoreda, 2010: 98)

Así mismo, se aprovechan estos mismos nueve niveles para consolidar el eje **Comparaciones** en donde se contrastan la lengua y cultura materna y la lengua y cultura extranjeras, y se enfoca en reflexiones interculturales sobre contenido temático específico: cómo la gente de las sociedades Anglófonas se ven ellas mismas, y cómo ven a los otros, cómo mi cultura y yo mismo las veo, y que tan semejantes o diferentes son. (Lee Zoreda, 2010: 82) El eje **Conexiones** vincula el aprendizaje de la lengua extranjera con competencias específicas de otras áreas disciplinarias y se proponen tres proyectos durante los primeros nueve niveles (es decir un proyecto cada tres niveles). Finalmente, el eje **Comunidades** con el

³² Los Estándares definen el término *Cultura* desde la perspectiva de las **Prácticas**, que van desde el comportamiento cotidiano hasta las formas de vida en grupos sociales marginados; de los **Productos**, en donde se considera un abanico de opciones: desde la “alta” cultura, literatura y poemas hasta cultura “popular” como películas, canciones, programas de TV, comida, ropa y otras formas de cultura popular; y finalmente, de las **Perspectivas**, que van desde los trabajos canónicos hasta el comportamiento e ideología en general y en subgrupos socio-económicos. (Lee Zoreda, 2010:74)

³³ Los círculos de Kachru: El mundo anglófono se define en el **Círculo Interno**.- países cuya lengua materna es el inglés; **Círculo Externo**.- países colonizador por anglófonos; y el **Círculo Expandido**.- en donde el inglés se habla como lengua internacional. Tomado de Kachru, Braj (1992), “Teaching world Englishes”, in Braj Kachru (ed.) *The Other Tongue: English across Cultures*, 2nd. Ed., Urbana, IL, University of Illinois Press: 356-357 (Citado en Lee Zoreda, 2010:77-78)

mismo criterio de tres proyectos en los nueve primeros niveles, en donde se promueve la aplicación de la lengua extranjera fuera del salón de clase. (Véase la Tabla 5)

Tabla 5. Mapa Curricular de la UAMI													
EJE	FASE EXTRACURRICULAR BASICO MCE: A2 EAL: BÁSICO			FASE OBLIGATORIA CURRICULAR INTERMEDIO MCE: B1 EAL: INTERMEDIO			FASE OPTATIVA CURRICULAR INTERMEDIO SUPERIOR MCE: B2 EAL: INTERMEDIO SUPERIOR			FASE OPTATIVA PARA LICENCIATURA Y POSGRADO AVANZADO MCE: C1 EAL: AVANZADO			
	CURSO 1	CURSO 2	CURSO 3	CURSO 4	CURSO 5	CURSO 6	CURSO 7	CURSO 8	CURSO 9	REDACCIÓN AVANZADA EN LE	I ANÁLISIS DEL DISCURSO ACADEMICO ESCRITO		
COMUNICACIÓN	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO	LIBRO DE TEXTO			II PRODUCCION DE TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITO / ORAL	
CULTURAS	PAÍS	PAÍS	PAÍS	PAÍS	PAÍS	PAÍS	PAÍS	PAÍS	PAÍS		TEMAS SELEC- TOS EN CUL- TURAS EX- TRANJERAS	I II III IV	
TEXTO LITERARIO POEMA CANCIÓN PELÍCULA TEXTOS INFORMATIVOS													
COMPARACIONES	ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL Y LE Y CULTURA MATERNA Y EXTRANJERAS												
CONEXIONES	PROYECTO: LECTURA TEXTOS ACADEMICOS Y EXPOSICIO- NES			PROYECTO: BUSQUEDA BIBLIOGRÁFICA DE TEXTOS ACADÉMICOS DEL ÁREA DISCIPLINAR. LECTURA Y EXPOSICIÓN			PROYECTO: REVISION DE LITERATURA EN EL ÁREA DISCIPLINAR Y RESEÑA CRÍTICA BREVE.			CURSOS TEMÁTICOS EN COENSEÑANZA		PROYECTO	
COMUNIDADES	PROYECTO: ENTREVISTA GRUPAL Y PARATICIPACIÓN EN RED DE INTERCAMBIO EN INTERNET			PROYECTO: PARTICIPACIÓN REDES INTERCAMBIO POR INTERNET. ENTREVISTA A ESPECIALISTAS BILINGÜES Y ELABORACIÓN DE REPORTES			PROYECTO: PARTICIPACIÓN EN REDES DE INTERCAMBIO POR INTERNET Y EXPOSICIÓN A NIVEL GRUPAL DE PRO- GRAMAS DE POSTGRADO DISCIPLINAR EN PAISES EXTRANJEROS			CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN LE		PROYECTO	

En el caso de los Ejes Conexiones se pretende desarrollar "... proyectos académicos anuales de carácter grupal [que]... tendrán como objetivo la práctica de competencias académicas complejas (eg. Redacción de un reporte breve de investigación, exposición oral de un tema en la disciplina del alumno, etc.)..." En el caso del eje Comunidades "... el objetivo será crear espacios y oportunidades para que nuestros estudiantes se desenvuelvan en lenguas extranjeras en redes de intercambio académico y en situaciones relevantes para su desempeño académico personal y profesional (entrevistas, exposiciones, visitas a instituciones, etc.)" (Programa: 26)

El perfil de egreso del alumno una vez que han terminado los cursos obligatorios, nivel 6, en el eje Comunidades se describe de la siguiente manera:

Participará en grupos de discusión en la lengua extranjera (presenciales o vía internet) centrados en el análisis de temas de intereses personal y social a nivel nacional o internacional; entrevistará a académicos y profesionales que utilizan la lengua extranjera con respecto a sus prácticas laborales y profesionales; llevará a cabo actividades de difusión de la lengua y la cultura extranjera, así como de proyectos particulares llevados a cabo en los cursos de LE. Leerá materiales y utilizará medios de comunicación en la lengua y la cultura extranjera con fines de desarrollo personal. (Programa: 31)

Finalmente, se asegura que el proceso de evaluación de estos cursos obligatorios para la licenciatura permite a los estudiantes tener bases más sólidas y generar estrategias de lectura acompañadas de estrategias lingüísticas que les permiten enfrentar de mejor manera los textos, y también serán capaces de desarrollar diversas "... competencias académicas y culturales relevantes y necesarias no solamente para realizar estudios de posgrado a nivel nacional e internacional sino, y lo que es más importante, para desenvolverse como seres humanos plenos en ámbitos públicos y privados." (Programa: 32)

Una vez finalizados los niveles obligatorios los estudiantes podrán optar por cursar tres cursos adicionales a fin de consolidar las diversas competencias des

arrolladas en los diversos ejes propuestos y alcanzar un nivel intermedio superior, es decir, como “usuario competente” de acuerdo al estándar establecido por la SEP. En el caso de los estudiantes de posgrado, los niveles 7 al 9, Fase Optativa Curricular, son de requisito para obtener su constancia de acreditación de lengua extranjera.

Posteriormente, la Celex ofrece otros cursos avanzados no seriados que corresponden a la última Fase Optativa de su Programa, mediante los cuales los alumnos logran una “inmersión estética, analítica y crítica” en temas sobre las culturas extranjeras. Otra alternativa serían dos cursos seriados de Redacción avanzada I y II, “enfocados al desarrollo de competencias avanzadas en redacción y exposición oral de artículos académicos especializados en LE en las áreas de ciencias básicas e ingeniería, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades.” Y como proyecto adicional, se ha planeado la realización de cursos de formación de docentes en LE y también cursos temáticos como “proyectos de coenseñanza entre profesores-investigadores bilingües de las distintas licenciaturas y posgrados que se imparten en la UAMI y profesores de la CELEX”.

En un estudio realizado por profesores de la Celex en 1999 a fin de conocer los intereses y prioridades de sus estudiantes, se ubica al inglés como primera prioridad para los estudiantes. Así mismo se señala que respecto a las actividades que requieren realizar y por lo que se encuentran estudiando una lengua extranjera es porque les gustaría establecer una comunicación con nativo hablantes, comprender conferencias, y la de leer textos académicos.³⁴

³⁴ Vivaldo Lima, Javier, Virginia Mercau Appiani, Teresita del Rosario Caballero Robles, María Teresa Flores Revilla. 1999. “Análisis del perfil, intereses y prioridades de formación académica en lenguas extranjeras de los usuarios del Centro de Estudio Autodirigido de la UAM Iztapalapa.” *Signos Literario y Lingüísticos*. Vol 1(2): 75-99. El inglés representó un 92% de prioridad; el francés 66%; el alemán 31%; y el italiano 21.7%. y dentro de las actividades prioritarias para el alumno, la comunicación con nativo hablantes, el 37.1%; la comprensión de conferencias, el 22.4%; y la lectura de textos académicos, el 21%.

Finalmente, en relación a los sistemas de competencia establecidos, y como ya se comentaba anteriormente, actualmente el nivel recomendado por la SEP es el B2 del MCE como nivel de egreso de programas de postgrado en universidades nacionales, pero para el año 2018, una vez que el proyecto de Articulación de la Educación Básica, planteado en el Acuerdo 592, rinda los frutos esperados se podrá elevar el nivel en las universidades, y entonces correspondería al nivel C2 del MCE. Para alcanzar estos propósitos, también se formulan sugerencias a fin de incluir UEA's obligatorias en los programas de estudio de Maestría "que respondan a los objetivos y contenidos del nivel intermedio superior"; y UEA's optativas en los programas de posgrado que permitan "garantizar la posibilidad de alcanzar niveles avanzados de LE".

2.3 Programa de la CELEX

Tabla 6. Perspectiva de desarrollo del currículo en la UAMI hacia el año 2018.						
SITUACION ACTUAL			SITUACIÓN IDEAL HACIA EL AÑO 2018			
SEP	UAMI	MCE	Acuerdo 592 de la SEP	CENNI	MCE	UAMI 2018
Nivel educativo			Nivel educativo			Nivel educativo
			Pre-escolar	1		Pre-escolar
Medio superior		A1-	Primaria	2	A1-	Primaria
		A1	3er grado	3	A1	
		A1+		4	A1+	
Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario	Fase extra-curricular Nivel Básico Cursos 1 a 3	A2-		5	A2-	
		A2	Primaria	6	A2	
		A2+	6º grado	7	A2+	
Licenciatura	Licenciatura Fase Curricular Obligatorio Nivel Intermedio Cursos 4-6	B1-	Secundaria	8	B1-	Educación media
		B1	3er grado	9	B1	
		B1+		10	B1+	
Maestría Doctorado	Licenciatura y posgrado Fase curricular optativa Nivel intermedio superior y avanzado Cursos 7 al 12	B2-		11	B2-	Educación media superior
		B2		12	B2	
		B2+		13	B2+	
		C1+		14	C1-	
		C1		15	C1	
		C1+		16	C1+	
		C2-		17	C2-	
		C2		18	C2	
		C2+		19	C2+	
				20		

- - -

En este capítulo hemos hecho un recuento de las diferentes nomenclaturas utilizadas para la medición del nivel de desempeño en las diversas habilidades en la adquisición de una lengua extranjera, en particular del inglés. El Programa planteado por la UAMI es el resultado de la combinación de la perspectiva planteada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras, en lo que se refiere al aspecto lingüístico, a lo que la UAMI denomina eje de Comunicación en su Programa.

Como ya se comentaba en este capítulo, el planteamiento del MCE es el resultado de un esfuerzo por hacer equivaler distintas escalas de valoración en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, y nos presenta diversos descriptores que muestran distintos niveles de proficiencia en el idioma. Básicamente maneja tres niveles A, B, y C. en donde A es el nivel mínimo alcanzado mientras que C correspondería a un nivel de proficiencia de experto. Estos niveles los divide en dos cada uno: A1–Acceso; A2–Plataforma; B1-Umbral; B2-Avanzado; C1-Dominio Operativo Eficaz; y C2-Experto. Para ser más específico cada uno de estos subniveles se divide en, por ejemplo: A1-, A1, y A1+, con lo que tendríamos 18 subniveles de clasificación.

Por considerarse que el sistema de clasificación presentado por el MCE es un estándar internacional, las instituciones de enseñanza lo toman como referencia y así, el Acuerdo 592 realiza su clasificación de los distintos niveles de enseñanza correspondiendo a los niveles A1- hasta el B1- como se puede observar en la Tabla 6. De manera más general la SEP presenta con la escala de Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) 20 niveles que corresponden a todos los clasificados por el MCE con uno previo y otro posterior que están fuera de esta escala.

La UAMI también ha clasificado sus niveles de desempeño basados en el MCE, por lo que sus cuatro fases se corresponden con los niveles A2, B1, B2 y C1. El nivel B1 (con el que egresan los alumnos de licenciatura) es clasificado como Umbral por el MCE en donde, en lo que respecta al desempeño de la habilidad escrita, el alumno “Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que les son familiares o en los que tiene un interés personal”. Sin embargo, una vez que el Acuerdo 592 cubra la expectativa con la que fue creado, formar a los estudiantes de los niveles básico y medio con un nivel B1 de inglés al salir de secundaria, sería muy viable que en el nivel de educación media superior los alumnos alcanzaran el nivel B2, dejando así la oportunidad de que la UAMI ofreciera cursos durante la licenciatura para elevar el nivel a C1, y de manera opcional durante su formación de licenciatura o posgrado, al nivel C2. Esto permitiría cubrir a nivel licenciatura la formación en lengua extranjera que permitiera al alumno la producción de “textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad” o a nivel de posgrado la producción de textos en donde inclusive pueda “diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad”.

Así, en términos ideales y en un futuro próximo, la UAMI podría ofrecer una formación sólida a nivel avanzado que permitiría el desempeño bilingüe de sus alumnos en cualquier circunstancia, sea para estudiar en el extranjero, para escribir textos académicos de calidad en inglés o inclusive para que la misma UAMI ofrezca formación bilingüe en algunas áreas o carreras, o la formación de profesores de inglés inclusive.

Capítulo 3.- Análisis de las concepciones sobre la producción escrita en la CELEX de la UAMI

Con la finalidad de explorar las concepciones que se tienen en la CELEX respecto al desarrollo de la habilidad para elaborar escritos académicos en el contexto de la adquisición del inglés como lengua extranjera, se aplicaron tres instrumentos de investigación para contextualizar este proceso y conocer la opinión de los diferentes actores: entrevistas, una encuesta y se realizó también una observación de clase.

En primer término se realizaron entrevistas para conocer la manera en que la Coordinación de la CELEX ha diseñado y planeado el proceso de inclusión del inglés en los programas de estudios de las licenciaturas de esta Universidad; también para conocer la importancia que los profesores le otorgan al desarrollo de la habilidad escrita en su planeación de clase.

Asimismo se realizó una encuesta a fin conocer la personalidad de los grupos de estudiantes y conocer el nivel alcanzado para escribir en inglés pequeños párrafos donde se les solicitó describieran la situación por la que transitaban en su proceso de aprendizaje del idioma y en el desarrollo de su habilidad para la escritura académica.

Finalmente, se realizó una observación de clase, a fin de corroborar en la praxis la forma en que se cubren los objetivos del Programa de la CELEX en el contexto de clase. Esta actividad permitió aproximarnos al contexto real en donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés como lengua extranjera. La disposición del salón, la participación del profesor y la forma en que los alumnos realizaron las diversas actividades programadas. También se realizaron entrevistas al profesor a fin de conocer su planeación de clase y al final para

que nos comentara respecto a su evaluación de la clase; y por otro lado, se realizaron entrevistas a los alumnos para que nos describieran su experiencia en este proceso y para que comentaran sus perspectivas futuras como profesionales haciendo uso del idioma inglés y en especial para la elaboración de escritos académicos.

3.1 Entrevistas

3.1.1. Coordinación de la CELEX

Como resultado de la entrevista con el Coordinador de la CELEX pudimos obtener un retrato del estado en el que se encuentra la implementación del Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAMI:

- Actualmente se han incorporado 9 licenciaturas de ciencias y humanidades y 3 de ciencias básicas e ingeniería, y el proceso de incorporación continúa.
- El Consejo Académico ha hecho extensivo este Programa a todos los cursos que imparte la CELEX, por lo que todos los cursos en los cinco idiomas que se imparte cubren los cinco ejes curriculares y en los cinco idiomas.
- El Programa está diseñado para que los alumnos alcancen el nivel B1, el nivel Umbral del Marco Común Europeo, mediante el cual los alumnos podrán desempeñarse de manera independiente en contextos donde se habla la lengua extranjera.
- El nivel B1 no es un nivel muy alto, pero implica un gran esfuerzo por los docentes y los estudiantes de la CELEX para alcanzar este objetivo.

- Este Programa se piloteó en varias etapas a partir de 2005 y se ha probado que sí se cubren los estándares en las competencias lingüísticas y de las competencias culturales que plantea el Programa en los cursos de los niveles 1 al 9 y de Temas Selectos.
- En consideración de los programas anteriores que se circunscribían a habilidades de lectura, este Programa marca una diferencia importante debido a que genera competencias de expresión oral, escrita, comprensión de lectura, comprensión auditiva, y una comprensión intercultural.
- Se han realizado cursos de redacción avanzada de textos académicos en dos ocasiones de manera exitosa. Estos cursos se concibieron como una oferta necesaria e ineludible en la formación de académicos e investigadores en lengua extranjera dentro de las opciones de Temas Selectos, la última fase opcional para licenciatura y posgrado avanzado (nivel C1 del MCE).
- Estos cursos formaron a los alumnos con respecto a lo que son criterios editoriales internacionales para redactar textos académicos y después de un proceso de crítica grupal si lograron la redacción de sus textos. El primer Curso de Redacción se denominó *English Across the Curriculum*, en donde participaron 18 alumnos. En el futuro se piensa impulsar todavía más ese tipo de cursos opcionales de Temas Selectos.
- El desarrollo de la habilidad escrita es muy importante y se construye desde el primer trimestre y se va haciendo cada vez más compleja donde el alumno es sensibilizado a cuestiones de sintaxis, a cuestiones de ortografía, a cuestiones de capitalización, a cuestiones de secuencias argumentativas, constructura de textos, estructura de párrafos.

- Cada trimestre se redactan ensayos críticos, de más breves a más extensos, en donde el alumno tiene que presentar su punto de vista, su perspectiva sobre la obra literaria que se analiza en el trimestre, y la versión cinematográfica correspondiente. Estos ensayos se construyen con base a un cuestionario donde el alumno selecciona la o las preguntas que desea contestar, construye su ensayo y sigue la retroalimentación del profesor con respecto a estructura de texto, de macro estructura de texto, de secuencia argumentativa nuevamente, sobre sintaxis, sobre ortografía, sobre estilo, y de ahí se van construyendo a los futuros escritores en lengua extranjera.
- A mediano plazo se ha planteado la realización de cursos de co-enseñanza entre un especialista de la disciplina bilingüe y un profesor, profesora de lenguas extranjeras experto en la disciplina.
- Actualmente se está trabajado con el área de Ciencias Biológicas y de la Salud en un curso de co-enseñanza sobre cuestiones de control ambiental.
- No se considera que en un futuro próximo la UAMI se convierta en una universidad bilingüe, sino que lo que se pretende es que sea una universidad que oferte una formación en lengua extranjera sumamente sólida a fin de hacer una verdadera diferencia en la formación del estudiante de la universidad pública.

3.1.2. Profesores

De igual manera, se realizaron entrevistas a tres profesores de inglés que imparten clase en grupos de cada una de las fases del Programa de la CELEX: Básico 1, Intermedio 2, Intermedio 5, y Temas Selectos IV. De sus puntos de vista pudimos extraer una panorámica de lo que sucede en el salón de clases en donde tienen que cubrir las unidades correspondientes al texto *Touchstone* que les corresponde, pero adicionalmente cubren un texto sobre la cultura de la lengua meta, la lectura de un poema y también necesitan escuchar y realizar diversas actividades con una canción relacionadas con algún país anglófono, con la finalidad de cubrir el aspecto interdisciplinario e intercultural del Programa.

En su consideración, la extensión del Programa en cada nivel de doce semanas es considerado un poco ambicioso pues no hay tiempo para que los alumnos practiquen las estructura estudiadas y por tanto se descuidan un poco las actividades de escritura por el tiempo de clase que consumen; sin embargo, en la medida de lo posible si se procura que los alumnos contesten por escrito una serie de preguntas relacionadas con las actividades diseñadas para cubrir esta faceta del programa y elaboran pequeños escritos de opinión o resumen. Hubo quien opinó inclusive que Programa debería reducirse a cubrir la competencia lingüística de los alumnos y ubicar el componente cultural como opcional.

Sobre los alumnos consideran que no todos tienen el mismo interés por aprender el idioma, por lo que faltan mucho a clase; también consideran que no todos tienen el mismo nivel a pesar de ubicarse en el mismo grupo; y en ocasiones tampoco tienen la confianza suficiente para escribir en inglés por lo que prefieren no hacerlo para no equivocarse.

Su visión sobre el desarrollo de la habilidad escrita en clase varía por niveles, pues mientras que en el nivel básico la actividad de la escritura es considerada repetitiva, en los niveles intermedios se observa como necesaria para su proceso de aprendizaje y especialmente si los estudiantes piensan realizar estudios de posgrado en el extranjero en un futuro inmediato; mientras que en el nivel avanzado se considera que el alumno debe aprender a escribir lógicamente a través de estos pequeños ensayos que realizan. Sin embargo, comparten la opinión de que los alumnos no saben escribir en inglés porque no existe una correspondencia entre lo oral y lo escrito como en español, porque no aprendieron a escribir previamente en español, porque aun tienen problemas de estructura del idioma y de puntuación, y porque no saben cómo se estructura un párrafo y mucho menos un ensayo por los problemas de coherencia y cohesión que tienen.

A fin de subsanar esta problemática y en consideración de que el error y la corrección son necesarios en el proceso del aprendizaje y la importancia que tiene el maestro como “mentor” en el proceso de escribir-corregir-escribir, se realizan otras actividades como dejar más lecturas a fin de fortalecer las habilidades de los alumnos.

Finalmente, en relación a la posibilidad de que los alumnos puedan escribir en inglés una vez que hayan terminado su formación en la Celex, la opinión varió considerablemente: desde el que opinó que definitivamente no lo podrán hacer hasta quien tiene la plena confianza en que si y que de hecho ha tenido experimentado con exalumnos que le piden su opinión o correcciones sobre documentos elaborados por ellos en inglés. También dependía de la calidad del estudiante, pues hay quienes estaban en la Celex únicamente para cubrir el requisito, por lo que, a fin de subsanar esta situación y colocar el inglés en su calidad de lengua de instrucción, era necesario plantear que se dieran cursos de las materias obligatorias de las carreras en idioma inglés a fin de que los alumnos se vieran

forzados a estudiar el idioma y forzados también a pasar esas materias. Así, los alumnos no verían el inglés sólo un requisito de créditos que tienen que cubrir, sino como una materia que requieren para terminar su licenciatura.

3.2 Encuestas

En relación a la encuesta realizada, una vez probado el instrumento³⁵, se aplicó a estudiantes de la CELEX de la UAMI durante el trimestre 12-I, turno matutino a fin de obtener información respecto a su ubicación curricular en la UAMI y en la CELEX; sus antecedentes bilingües o plurilingües –de ellos y de sus padres-; su percepción respecto a su habilidad para comunicarse en inglés; su habilidad para expresarse por escrito en inglés y las expectativas que tienen para elaborar escritos en inglés en un futuro próximo como profesionales. Esta encuesta se aplicó en español al grupo de nivel básico y en inglés a los de los niveles intermedio, intermedio superior y avanzado de la siguiente manera:

FASE	NIVEL	CURSO	# DE ENCUESTAS	IDIOMA
Fase Extracurricular Básico:	Básico 1	1	14 encuestas	Español
Fase Obligatoria Curricular Intermedio:	Intermedio 2	5	24 encuestas	9 en inglés, 15 en español
Fase Optativa Curricular Intermedio Superior:	Intermedio 5	8	13 encuestas	Inglés
Fase Optativa para Licenciatura y Postgrado Avanzado	Temas Selectos IV	12	4 encuestas	Inglés
		TOTAL	55 encuestas	29 en español y 26 en inglés

³⁵ De manera preliminar se realizó una encuesta que se probó en dos grupos de los niveles básico 1 y 2, y con dos alumnos de Temas Selectos IV. Entre los datos recogidos, se obtuvo la información respecto a sus características como estudiantes de la UAMI y de la CELEX, y respecto a sus antecedentes bilingües -tanto de los estudiantes como de sus padres- como hablantes de otras lenguas extranjeras o indígenas, lo cual cubría nuestros objetivos. Menos afortunada fue la sección en donde se recogían sus opiniones respecto a si habían escrito o si les gustaría escribir en inglés, y en donde todos contestaron afirmativamente; sin embargo, como la intención no era recoger su opinión en relación a si les gustaría escribir en inglés, se replantearon las preguntas finales para conocer la problemática que enfrentan, su experiencia como escritores en inglés y sus expectativas para el uso de esta habilidad en su futuro profesional.

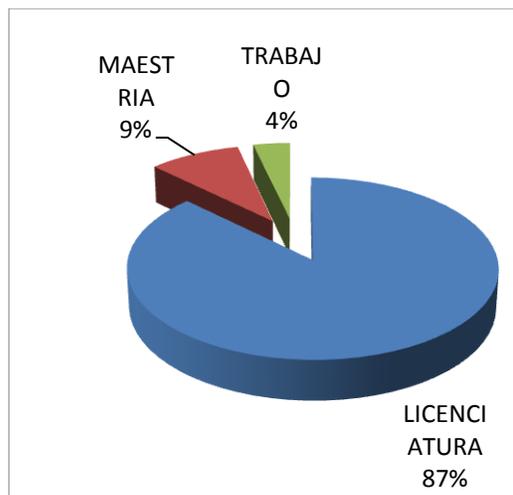
3.2.1 Interpretación de las Encuestas

En una primera sección (preguntas 1-27) se obtuvo información relacionada a su interés en realizar estudios en la CELEX, sus preferencias respecto a alguna habilidad como aprendientes del inglés como lengua extranjera y en particular su opinión respecto a su desempeño en la habilidad escrita. En la segunda sección (preguntas 28-30), se incluyeron algunas preguntas para que el alumno contestara libremente respecto a las ventajas que ellos verían al escribir en inglés en sus campos de desarrollo profesional, los problemas que tienen para escribir actualmente, y sobre su visión de cómo se desempeñarán profesionalmente en un futuro próximo.

3.2.1 Interpretación de las encuestas. Preguntas 1-27

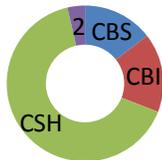
Los grupos encuestados fueron un total de 55 alumnos, de los cuales 14 cursaban el nivel 1 (Básico 1); 24 del nivel 5 (Intermedio 2); 13 alumnos del nivel 8 (Intermedio 5); y 4 alumnos del nivel 12 (Avanzado Temas Selectos IV).

De principio pudimos observar que la gran mayoría de alumnos cursan el nivel de licenciatura, en virtud de que de los grupos encuestados, los niveles más poblados fueron los niveles del Básico 1 y Básico 5, los cuales son formativos y obligatorios de acuerdo a lo que establece actualmente el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y además es necesario mencionar que corresponden en su gran mayoría a los trimestres primero y quinto de los planes de licenciatura, lo que indica que al ingreso de alumnos a esta Universidad, ingresan al nivel Básico 1, y continua como grupo en los siguientes niveles.



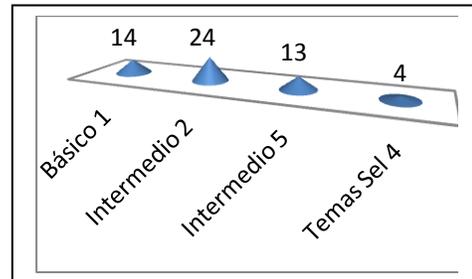
3.2.1 Interpretación de las Encuestas

Alumnos por departamento



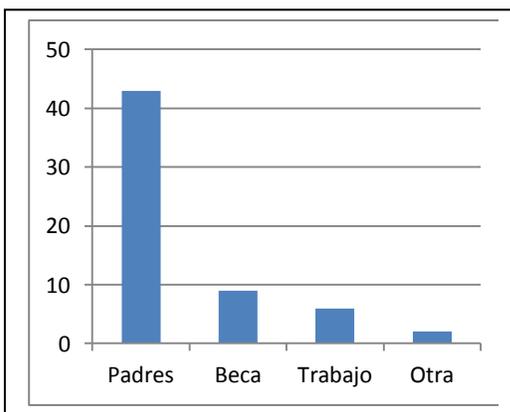
Los niveles 4, 5 y 6 correspondientes al nivel Intermedio, son los cursos curriculares obligatorios incluidos en los diversos programas de diferentes licenciaturas que se cursan en la UAMI. Así, los alumnos que no tienen una formación básica mínima para cursar esos niveles, deben inscribirse en los niveles 1, 2 ó 3 que son los de requisito extracurricular que pide la CELEX para que se pue-

dan inscribir a los cursos curriculares obligatorios. Actualmente, las nuevas generaciones en su ingreso a la Universidad, realizan un examen de colocación a fin de ubicarlos en el nivel que les corresponda, o en su defecto, ingresan al nivel Básico 1. La mayoría de la población



encuestada se ubica en Intermedio 2, nivel 5, que es uno de los niveles de requisito obligatorio curricular para los alumnos de licenciatura.

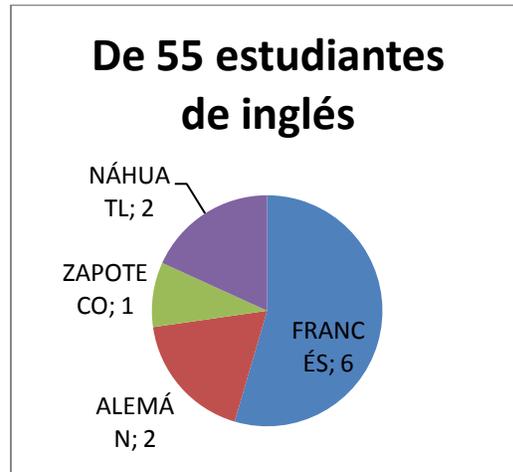
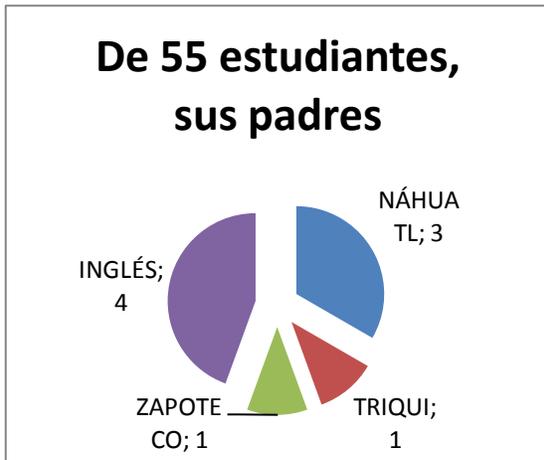
Casi el 65% de alumnos son de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, le siguen los alumnos de Ciencias Básicas e Ingeniería con un 16%, de



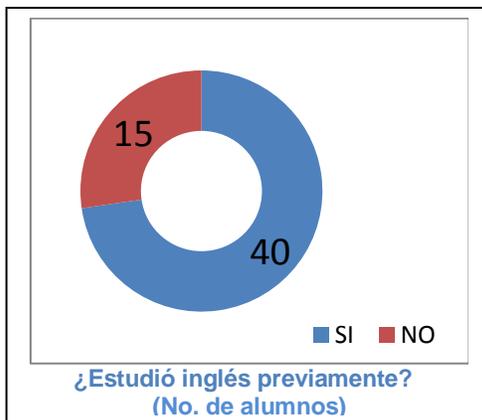
Ciencias Biológicas y de la Salud con un 15%; y el 4% son trabajadores. Los estudiantes encuestados son mayoritariamente estudiantes solteros de entre 18 y 21 años; de tiempo completo; y la gran mayoría (65%) son mujeres. Todos los estudiantes son mexicanos. Los mayor parte de los estudiantes (76%) depende económicamente de

3.2.1 Interpretación de las Encuestas

sus padres; una quinta parte (14%) declaró tener beca, mientras que solo el 10% trabajan.



Asimismo, se les preguntó respecto a su conocimiento de otras lenguas, indígenas o extranjeras, dando por resultado que de los padres de los 55 estudiantes encuestados, 4 de los padres hablan inglés, 3 hablan náhuatl, 1 triqui y 1 zapoteco; mientras que los estudiantes, además de hablar inglés con cierto dominio, 6 de ellos hablan francés, 2 hablan alemán, 2 náhuatl y 1 zapoteco. Esto nos presenta una tendencia distinta: mientras que el 7.27% de los padres son bilingües en lenguas extranjeras, los estudiantes lo son en un porcentaje del 15%; y mientras que los padres son bilingües en lenguas indígenas en un 9%, los estudiantes lo son tan solo en 5%. Si bien la muestra que se tomó es muy pequeña, nos presenta una tendencia de bilingüismo que se está diferenciando de la generación anterior, y alejando de las lenguas indígenas, dando cabida al crecimiento de una población bilingüe en lenguas extranjeras más que en lenguas indígenas.



3.2.1 Interpretación de las Encuestas

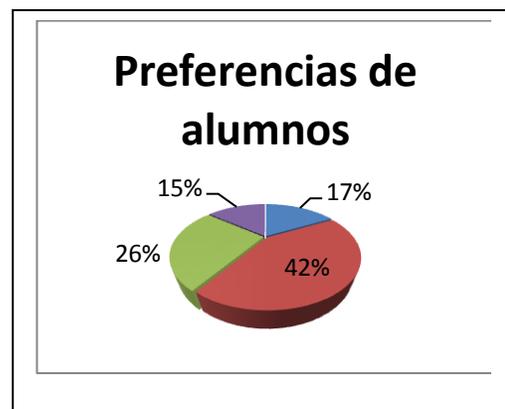
La mayor parte de los estudiantes dijo haber empezado a estudiar desde Básico 1 aquí en la CELEX, a pesar de que el 73% declaró haber estudiado inglés previamente, principalmente en secundaria o bachillerato.

Desafortunadamente, esto es indicio de que los estudios previos realizados no tuvieron el fruto esperado, es decir, sentar la base para que los alumnos pudieran empezar a estudiar inglés aquí en la Universidad en un nivel intermedio. Así el estudio de idioma que realizaron previamente no se considera en serio ni se le da la importancia que debería tener, ya que como una alumna entrevistada respondió ante la pregunta de si había estudiado inglés previamente: “No, solo en las escuelas públicas pero te lo piden como requisito, pero no [no estudié inglés previamente]”.

El 65% declaró estudiar inglés por necesitarlo para realizar sus estudios en la Universidad, pero también casi el 50% dice estudiarlo porque le gusta el idioma. Solo el 13% de los estudiantes dijo estudiarlo por necesitarlo en su trabajo, aunque esto se explicaría también porque la población estudiantil encuestada es muy joven y no trabaja todavía.

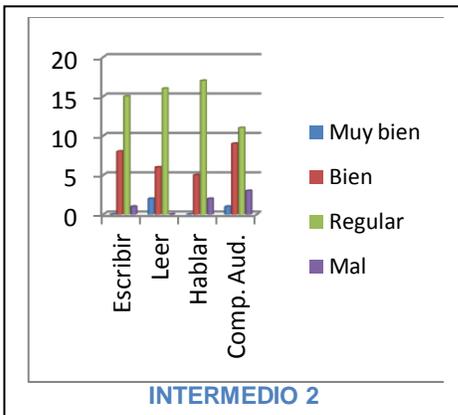
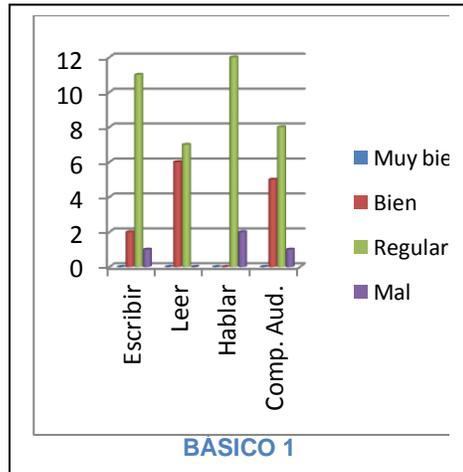
La mitad de los estudiantes declararon utilizar siempre el inglés fuera de la CELEX mientras que el 35% dijo utilizarlo frecuentemente, el 7% dijo que solamente a veces lo utiliza, y el 7% dijo que nunca lo utiliza fuera de clase. De las habilidades

practicadas, la lectura tiene una preferencia de 42% entre los estudiantes; la comprensión auditiva el 26%; escribirlo el 17% y hablarlo solo el 15%.

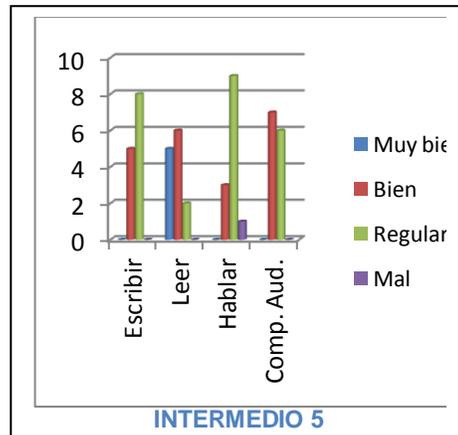


3.2.1 Interpretación de las Encuestas

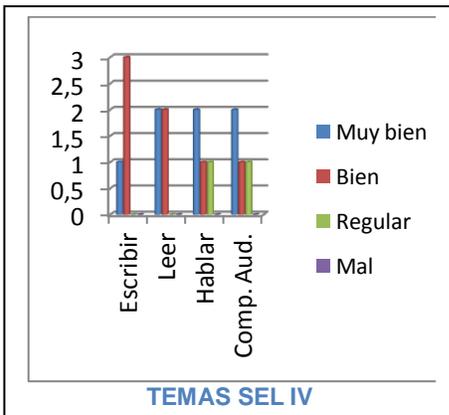
Se preguntó a los alumnos en cuál de las cuatro habilidades que practican en inglés, se sienten mejor preparados. En general, en las cuatro habilidades, en el B1, los alumnos manifestaron desempeñarse de manera “regular” mayoritariamente; en I2 e I5 los alumnos mayoritariamente se sienten “regular”, pero también



“bien”; en su desempeño; sin embargo, en el nivel de TSIV, los alumnos manifiestan sentirse “bien”, pero también “muy bien”, lo que es



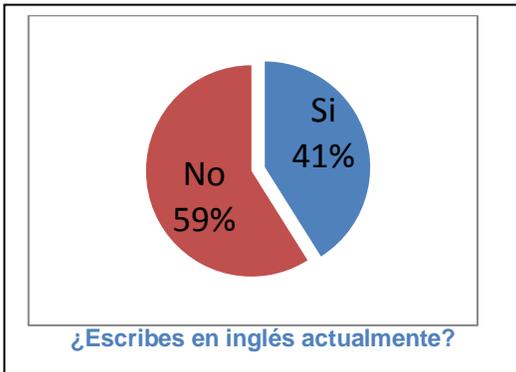
indicativo de una creciente seguridad en los alumnos conforme avanzan en sus estudios. Dentro de las habilidades, la de lectura es la que aparentemente se sienten más seguros



más rápidamente, debido en parte a que es la actividad que los alumnos regulares practican en su desempeño académico cotidiano.

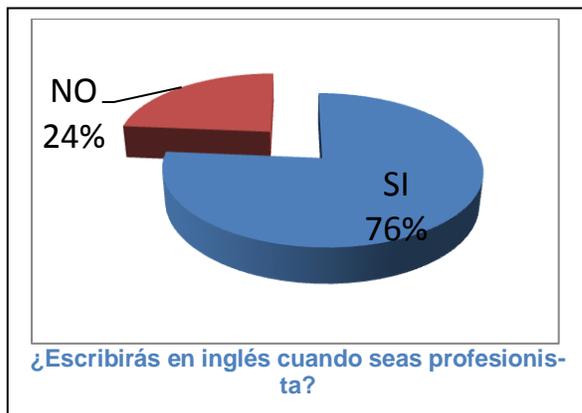
La evaluación de “mal” desempeño se va disolviendo en el desarrollo de los alumnos: en los primeros niveles, más estudiantes consideran su desempeño como malo, pero conforme avanzan, menos alumnos lo consideran así, hasta

3.2.1 Interpretación de las Encuestas



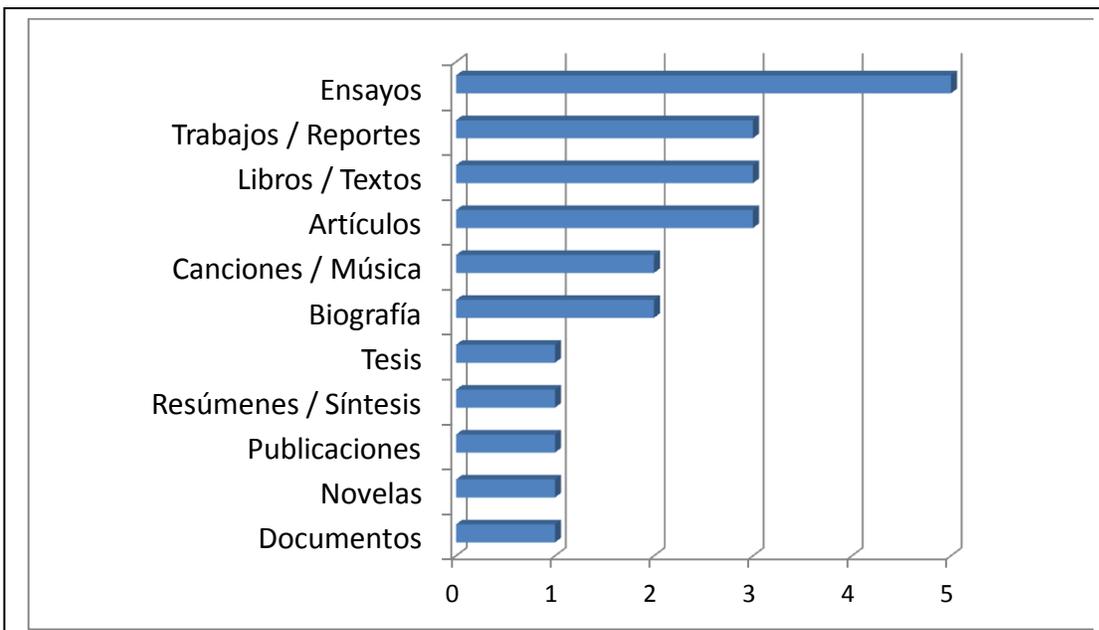
que desaparece en los niveles avanzados. Es una tendencia que indica que los alumnos se sienten más confiados conforme avanzan de nivel, pues para entonces, ya ha habido una depuración de alumnos que solo estudian para obtener la constancia escolar curricular.

A pesar de que actualmente menos de la mitad admite haber escrito en



inglés fuera de las actividades de la CELEX, de entre quienes sí han escrito (mayoritariamente de 15), dicen haber escrito ensayos, resúmenes, correos electrónicos, notas de opinión y artículos. En contraste, en un futuro cuando hayan terminado sus estudios, más del 75% de alumnos asegura que

escribirá en inglés una vez que se haya recibido. De entre los escritos que elaborarán, destacan los escritos académicos por supuesto: ensayos, artículos, reportes, libros y textos.



3.2.2 Interpretación de las encuestas. Preguntas 28-29-30

La segunda parte de esta encuesta cubre las preguntas que se formularon al final de los cuestionarios:

- 28.- Escriba sobre las ventajas de escribir en inglés.
- 29.- ¿Qué tipo de problemas tiene cuando escribe en inglés?
- 30.- Escriba un párrafo sobre como se ve usted en u futuro próximo como profesional.

La intención de estas preguntas fue recoger la perspectiva que tienen los alumnos respecto a su habilidad para escribir en ingles; la problemática que enfrentan para hacerlo; y, asimismo, para conocer su visión de desempeño como profesionales en un futuro próximo. El análisis de esta información se llevo a cabo de dos maneras: por un lado, se hizo un recuento de las opiniones expresadas por los alumnos; y por el otro, se realizó un análisis de la escritura misma de los alumnos para hacer un recuento del tipo de problemas que presentan en su producción escrita.

Respecto a las opiniones expresadas por los alumnos a la pregunta respecto a las ventajas que ellos consideraban existían al escribir en inglés en su profesión, las respuestas que se obtuvieron variaron en tres tópicos: en lo cultural, en lo laboral y en lo académico. En lo cultural, se considera que el “inglés abre las puertas a otro mundo”, que es una “lingua franca” o una “lengua universal” que permite “comprender otra cultura” o “tener mayor cultura” y que tiene ventajas para la “internacionalización” e inclusive que se pueda “viajar”. En lo laboral, las perspectivas se centran en “tener mejores oportunidades laborales” “mejorar el ingreso económico” o “mejorar puesto”, o inclusive en la perspectiva de poder “trabajar en otro país”. En el marco de lo académico, se registraron opiniones desde ampliar el conocimiento de “palabras científicas” o de “bibliografía”, de leer porque “sería muy útil”, de poder “traducir libros y artículos” hasta la perspectiva de “estudiar en el extranjero” y “hacer un posgrado”. En general se centraron básicamente en la

3.2.2 Interpretación de las Encuestas

intención de “escribir artículos”, “ensayos”, “investigaciones” y “libros” que se podrían “publicar” en las “revistas más importantes [que] publican en inglés” o “enviarlos a universidades a nivel internacional” y en “hacer investigación” y publicar “artículos”.

Con relación a los problemas que los alumnos tienen para escribir en inglés se mencionó en términos generales tener problemas con la “gramática” con los “tiempos en verbos” y los “verbos irregulares”; con cuestiones de vocabulario respecto al desconocimiento del “significado de las palabras”, “phrasal verbs”, “modismos”, “preposiciones”, “falsos cognados” y “expresiones” o del uso de “expresiones en español que no se usan en inglés”. Así también se menciona el problema de la ortografía pues escriben las “palabras como suenan”, les “faltan o sobran letras” o inclusive se les olvida “como se escribe” pues “se escribe y se pronuncia diferente” sin olvidar por supuesto los “apóstrofes” y el “uso de contracciones”. De manera un poco marginal se menciona el problema que tienen con la puntuación. Sin embargo, al referirse a la problemática que mantienen para escribir en inglés, se mencionan mayormente problemas de sintaxis al “componer la oración”, “acomodar adjetivos”, para “unir ideas” o para saber “cómo se estructura una oración” tanto para “formar enunciados” como para “formular preguntas” pues consideran que “las oraciones son complicadas” debido a que es “diferente del español”.

Finalmente, respecto a la visión que tienen de ellos mismos en un futuro próximo, en el terreno cultural se ven dominando “los idiomas de inglés, italiano [o] francés” lo que les permitiría “viajar por todo el mundo”. En lo laboral, se ven como “un buen profesional” en su área lo que les permitiría “realizar campañas de ... cultura ecológica”, “ser representante de México en el extranjero”, ser “un buen historiador” o “una bióloga reconocida” o, en general, “ser gente importante”. Manifiestan asimismo su intención de trabajar en “una empresa importante”, “en el

3.2.2 Interpretación de las Encuestas

sector salud” o inclusive “trabajar en el extranjero” y en términos generales en “tener un buen trabajo”. Finalmente en el terreno de lo académico, su perspectiva se centra en realizar estudios “de posgrado” u “otra carrera”, en “estudiar fuera del país”, en “hacer investigaciones” o convertirse en especialistas en su área, por ejemplo, “ser especialista en historia de Japón o México” o de “escribir ensayos y conferencias en inglés” o en escribir sobre su campo de estudio. Hubo un alumno del nivel intermedio 2 que al contrario de los otros alumnos encuestados, expreso que no necesitaba inglés pues dijo realizaría “historia regional”. También se mencionó la intención de “graduar[se] y ser investigador líder en el campo” o de ubicarse siempre “en el ámbito académico”.

En un segundo plano se analizó la escritura misma de los alumnos, el manejo que tienen del idioma. Aquí solo se tomó en cuenta los niveles Intermedio 2, Intermedio 5 y Temas Selectos IV, debido a que en el Básico 1, todos los alumnos prefirieron contestar la encuesta realizada en español por lo que no se obtuvo muestra de su escritura en inglés³⁶. No se realizó un análisis de todos los escritos que se obtuvieron sino que se tomó aleatoriamente el primer y el último participante de cada uno de los grupos encuestados, de acuerdo al orden en que dispusieron las encuestas al momento de recogerlas en los salones de clase.

Se dispusieron las participaciones en un cuadro que nos permitiera comparar las respuestas que se obtuvieron de cada nivel en cada una de las preguntas formuladas y se marcaron los errores observados en dos rubros principalmente: el uso de vocabulario en donde se sancionó la ortografía (SP) o la mala selección de palabras (WW) en la formulación de ideas; y por otro lado se observaron los problemas de agramaticalidad cuando el orden de las palabras en las oraciones no es

³⁶ Si bien es cierto que aquí no pudimos obtener una muestra del Básico 1, en la clase observada que fue asimismo un Básico 1, si fue posible obtener una muestra de redacción de un párrafo de los alumnos (véase el siguiente apartado) al hacer su presentación personal en inglés a fin de inscribirse a la página electrónica de su grupo.

3.2.2 Interpretación de las Encuestas

el correcto (WO); si les faltó incluir un elemento (i.e.; ^ART) o que hubieran puesto alguna palabra de manera innecesaria (/) que diera como resultado una oración mal estructurada; si tuvieron problemas en el tiempo de conjugación (T);, si la preposición por la que optaron no fue la mejor selección (PREP); o ; si hicieron uso incorrecto de algún elemento en la oración que diera como resultado la agramaticalidad de la misma (GR).

De principio observemos estos ejemplos de respuesta a la pregunta 28:

28. Please, write about the advantages of writing in English in your profession.

Intermediate 2, Course 5 (1)	Intermediate 5, Course 8 (1)	Temas Selectos IV (1)
We can use the music to learn-WW- listening and check the lyrics, etc. But-GR- my teacher is very good.	There are too many. I'd like to be a professional philosopher and professional philosophers are from UK or the United States (well, French and German, too). So they write in English; the translations are bad and in a few number, so, I need to read them in English. But, when I must to do -GR- it in English. Here come the problems. Anyway, they are -GR- othe -SP- advantages of writing in English in my profession. I can write an-GR- scientific article in English and send it to a Journal (a very famous and prestigious journal) in the -/- most of the countries where the're -SP- professional journals.	There are many advantages, one is that English is a universal language and it is understood around the world so everyone can appreciate my work. Another is that knowing a second language opens up a world of possibilities or as one of my former teachers used to say, "cultural diffusion happens".
(9)	(13)	(4)
That an-GR- very good work.	If I can speak in English, I hope to travel in -PREP- another country, which has better work -WW- When I want to study any asignature -WW- , I take a English books -GR- , because they are better than Spanish one -SP- and sometimes they have color -WW- .	English is the language of science. If you want to apply to a postgraduate degree you must write in English at least. Besides you should have some articles published

En términos generales podemos observar que las estructuras oracionales que se utilizan en el nivel intermedio 2 son menos complejas que las que se utilizan en los otros niveles como podemos apreciar en las siguientes oraciones

3.2.2 Interpretación de las Encuestas

I2(1) But my teacher is very good.

TSIV(1) There are many advantages[:] one is that English is a universal language and it is understood around the world so everyone can appreciate my work”

En ambos ejemplos se utiliza el verbo copulativo *to be* para describir el sujeto *my teacher* en un caso e *English* en el otro; sin embargo, en el primer caso es una oración simple mientras que la segunda es una oración compuesta coordinada que luego se junta con una oración subordinada para completar la idea. Por otro lado, en estos mismos ejemplos podemos ubicar que el uso de la conjunción está bien utilizado en la segunda oración subordinada, pues nos refiere que como consecuencia de lo que es *English*, todos pueden apreciar su trabajo. De manera contraria, en el primer ejemplo, el uso de *But* no se justifica pues para que fuera una oración coordinada adversativa tendría que contrastarse con la idea anterior, sin embargo, son dos ideas totalmente distintas.

También podemos observar que entre las oraciones formadas en el nivel Intermedio 5 y el TSIV, las últimas son más cuidadas mientras que en las primeras observamos que hay errores por descuido que ya no deberían generarse en este nivel.

I5(1) . But, when I **must to do** –GR- it in English.

TSIV...- **othe** –SP- advantages of writing in English in my profession. I can write **an-GR-** scientific article in English

Como podemos observar en este ejemplo, se usa una preposición que no requiere el verbo modal *must*; problemas de ortografía en “*othe*”; y el uso del artículo “*an*”, en lugar de “*a*” antes de un sustantivo que inicie con sonido de consonante.

Veamos ahora las respuestas a la pregunta 29:

29. What kind of problems do you have when you write in English?

Intermediate 2, Course 5 (1)	Intermediate 5, Course 8 (1)	Temas Selectos IV (1)
I forgot how -^PREP- write the words in another language. I remember the sound but I confuse -SP- wit -SP- the write form -GR-.	Grammar. The syntaxis -SP- . is difficult for me. In my opinion, I know very bit -WW- of grammar. Well, actually, I know a lot of Grammar, but I usually forget -^PRON- when I'm writing in English. I don't know why. It's sad because the final product is very simple and poor. I don't know a lot of vocabulary too.	I often combine the past and the present without realizing it -GR- or I overuse passive voice.
(9) I have problems when I write in grammar for -GR- the structures in the sentences.	(13) When I write in English. My principal problem is that I want to translate the text like if it was in Spanish. Also when I'm writing in English I don't remember the clauses of it, so I change the place of the words.	(4) Sometimes I get confused -SP- with spanish -SP- and English syntax, I feel that my constructions look like Spanish sentences.

Lo que podemos notar en estos ejemplos es que los problemas de ortografía, aunque van disminuyendo conforme los alumnos pasan a niveles superiores, son una constante en todos los niveles pues tiene que ver con el proceso de adquisición de vocabulario y el uso de este para escribir.

I2(1) ... but I **confuse** -SP- **wit** -SP- the **write form** -GR-.

I5(1) The **syntaxis** -SP- . is difficult for me.

TSIA(4) Sometimes I get **confused** -SP- with **spanish** -SP- and English syntax

Finalmente, veamos lo que los alumnos contestaron en la pregunta 30:

30. Write a paragraph or so about who you are or who you will be as a professional.

Intermediate 2, Course 5	Intermediate 5, Course 8	Temas Selectos IV
(1)	(1)	(1)
I really –SP-like –^PREP- write about the mistakes of the society in the administration of the contries –SP- and the people, and What can we do better?	I'll be a professional philosopher (ha,ha). Ok, I'll be serious. I'd like to be an historian –GR- of philosophy. I'm concealed –WW- in philosophy of –^ART- language and philosophy of –^ART- science. I'll write about philosophers of –^ART- UK and –^ART- USA. I like Analytic (british and American) philosophy too.	I am a student of political science, that is willing to work hard so I can graduate and become a leading investigator –WW- in my career. I would like to become the best investigator –WW- and help out my community and my country.
(9)	(13)	(4)
I will want –T- –^VERB- a very good professional and the speaking, listening and writing –SP-..	I want to be a good professional, because I want to do more things and help or invent something for –^ART- enviroment –SP-. Also since I was a child I love draw –GR. and I want to be a designer, but in High school, I really enjoyed the –//- Biology and Math, so I took the –//- Biochemistry –SP- Engineering, because it has both and it's too –GR amazing when I learned –T- many thing - of the world.	I want to become an –GR- researcher, I'm interested in gender & sexuality issues. I'm planning to do my social service at –^ART- Instituto de Investigaciones Sociales.

En las oraciones

I2(9) I will want –T- –^VERB- a very good professional and the speaking, listening and writing –GR-..

I5(13) I want to be a good professional, because I want to do more things and help or invent something for –^ART- enviroment –SP-..

TSIV(4) I want to become an –GR- researcher, I'm interested in gender & sexuality issues.

Aquí podemos notar que conforme los alumnos avanzan de nivel, sus construcciones son más acabadas y precisas. En el caso de la oración de I2(9) la oración es agramatical en tanto se utiliza el auxiliar “will” para expresar su deseo; omite el verbo principal; y finalmente, coordina dos ideas con la conjunción copulativa “and” pero la segunda idea es todavía más incompleta en tanto solamente se

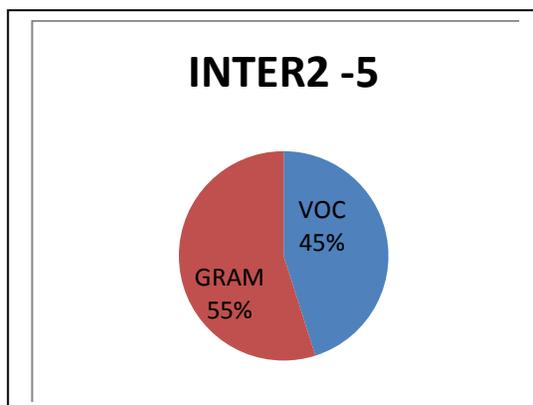
3.2.2 Interpretación de las Encuestas

mencionan sustantivos: *speaking, listening and writing*. En cuanto a las oraciones I5(13) y TSIV(4) si están bien formuladas y podemos observar inclusive que la I5(13,) es una oración subordinada causal ligada con la conjunción *because*, mientras que la TSIV(4) son dos oraciones relacionadas por el tema en donde el léxico utilizado es más preciso: *become* en lugar de *be*; *researcher* en lugar de *professional*; y la utilización de la palabra *issues*, que no se incluye en un repertorio léxico de principiante en el aprendizaje de inglés.

En términos generales, la problemática que enfrentan los alumnos al escribir se agrupó en dos áreas: en el manejo de vocabulario (SP y WW) y en el de la adquisición y uso correcto de la gramática (GR, WO, PREP, ^) en inglés. Esto se formula considerando la producción escrita de todos los alumnos en sus respuestas a estas tres preguntas.

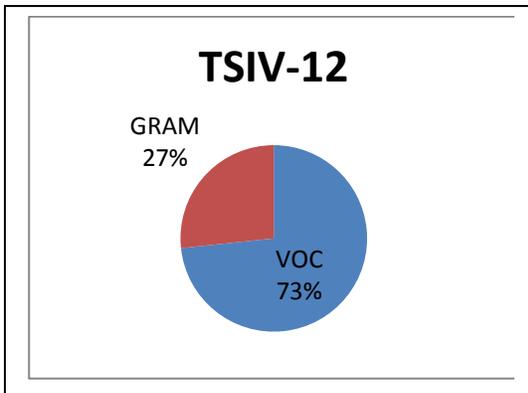
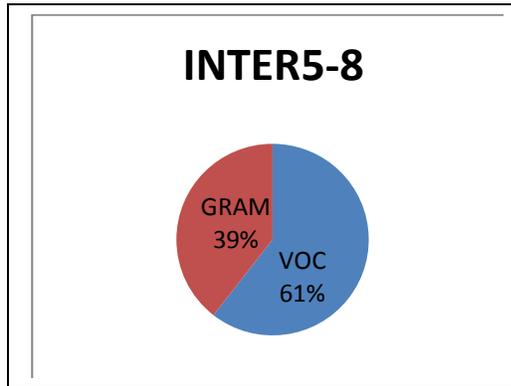
# 28-29-30	INTER2 -5	INTER 5 - 8	TSIV - 12
SP	13	55	7
WW	10	31	4
GR	13	23	5
WO	2	1	0
PREP	6	16	0
^	7	16	0

Con las gráficas y datos que vemos en seguida, se puede mostrar que existe una tendencia general a mejorar en el uso de estructuras gramaticales del



inglés conforme los alumnos van avanzando en los niveles; sin embargo, se mantiene el problema del uso de vocabulario, el cual por descuido al escribir presenta numerosas imprecisiones.

Con estos datos podemos observar que en el nivel I2-5, los problemas de gramática son más frecuentes, mientras que en el nivel TSIV-12 los problemas de gramática disminuyen considerablemente. El nivel I5-8 se observan si mayormente problemas de vocabulario



pero también son muy frecuentes los problemas de gramática quizá porque los alumnos no han madurado las estructuras gramaticales lo suficiente.

3.3 Observación de clase

3.3.1 Profesor

La observación que realizamos de esta clase corresponde a un Básico 1, el primer nivel de los que se estudian en la CELEX de la UAMI. El objetivo de la clase es revisar la estructura del Presente Simple. La clase empieza con la activación de lo que se denomina Unidades Virtuales de Aprendizaje, propuesta que le permite establecer un marco de multi-alfabetización tecnológica del estudiante con su aprendizaje del inglés. De la misma manera contempla en su programación el desarrollo de competencias que tienen que ver con el trabajo cooperativo; la intercul-

turalidad y interdisciplinariedad. Esta clase no se ajusta al libro por considerar que seguir un libro es una cuestión lineal que no está ligada a la práctica del idioma.

Se considera que es necesario que el alumno desarrolle una “relación afectiva” con el tema desarrollado a fin de que el alumno proyecte sus sentimientos de una forma genuina en la práctica lingüística. Su metodología es un B-learning (Blended Learning) o sea un metodología híbrida en la que los roles de los estudiantes y profesor cambian, haciendo que el alumno sea el protagonista de este proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se guía al alumno a fin de que desarrolle sus competencias de pensamiento crítico y al final del curso los alumnos serán capaces de realizar entrevistas con personal angloparlantes desconocidas.

Esta experiencia les sirve a los alumnos para ubicar la interculturalidad y el plurilingüismo pues no solamente los angloparlantes nativos hablan inglés, sino que en ocasiones sus entrevistas las realizan a italianos, alemanes o franceses que son hablantes del idioma. Asimismo utilizan los elementos que aprendieron en clase a fin de realizar esa entrevista.

3.3.2 Alumnos

Los alumnos que asisten a esta clase fueron escogidos de manera aleatoria y son de las carreras de ingeniería, administración y sociología en diferentes trimestres, del tercero al séptimo. Todos se ubican en el nivel 1 en la CELEX y expresaron no haber estudiado inglés con anterioridad aquí en la UAMI pues los estudios previos realizados en preparatoria o en secundaria no los consideran seriamente pues únicamente los realizan para cubrir el requisito.

En su consideración los profesores tienen la preparación suficiente para impartir los cursos y consideran que los cursos que van a tomar aquí les van a servir

para el desarrollo de sus estudios en la Universidad principalmente para leer, y porque piensan que el inglés es necesario en todas las carreras.

Adicionalmente al libro, han utilizado videos, películas, novelas, grabaciones como material de apoyo para sus clases. En cuanto a la habilidad en que se sienten más seguros son leer y hablar, pero comentaron que en ocasiones es problemático el inglés por no entender el vocabulario desconocido. Particularmente no se sienten seguros en la habilidad escrita porque en inglés la pronunciación y la escritura difieren mucho.

Asimismo manifestaron que en un futuro próximo si les interesaría escribir en inglés a fin de redactar ensayos o investigaciones y se visualizan como profesionistas bilingües.

3.3.3 Análisis de la clase

La clase observada corresponde a un nivel Básico 1 de inglés del turno matutino al que asisten a una sesión de dos horas, dos veces por semana. El grupo es pequeño, y en esta ocasión asisten nueve alumnos, quienes son estudiantes de diversas carreras y cursas diferentes semestres. Ocho alumnos asisten desde el inicio de la sesión una alumna llega a la mitad de la clase, por lo que su participación en clase es más reducida. El salón de clase, es una sala multimedia que cuenta con equipos de cómputo para cada alumno y una pantalla para el salón. Los alumnos se disponen alrededor del salón que es muy amplio (de 8 por 6 metros) y la maestra ocupa el lugar al frente de la clase junto al pizarrón.

De principio los alumnos se ubican en la Unidad Virtual de Aprendizaje diseñada por la maestra, montada en una plataforma Moodle, la cual contiene diversa información y links a los que los alumnos tendrán acceso para ir siguiendo la

clase. La UVA contiene diversas láminas que les permite dar seguimiento a las cinco actividades observadas: en principio se hizo una presentación relacionada con “Colores”, que era el tema de la clase; en una segunda actividad se presentó un video, y luego como tercera actividad, una canción; luego vino una cuarta actividad en donde los alumnos se familiarizaron con el vocabulario; y finalmente, una quinta actividad, en donde los alumnos practicaron el Presente Simple en una interacción con sus demás compañeros.

La primera actividad es una presentación con información relacionada al tema de los “Colores” que los alumnos van leyendo a intervalos y que la profesora interrumpe para aclarar vocabulario desconocido y para que los alumnos interpreten en español la información que se les va presentando. En la lectura del texto participan los ocho alumnos de la clase con un párrafo o algunas oraciones cada uno. La maestra corrige en todo momento la pronunciación de los alumnos.

La segunda actividad es la presentación de un video relacionado con el tema intitulado *The Spectrum Song. Ludwig von Drake* de Walt Disney. La intención es obtener el vocabulario sobre colores. El video no está subtítulado pero los alumnos corroboran la información obtenida con la que observan en la lámina No. 9 de la presentación.

La tercera actividad es la presentación de una canción a fin de que los alumnos practiquen la pronunciación y “suelten la lengua”. La canción presentada es *Red, yellow, green and blue* de la cantante canadiense Bambee. De principio se revisa vocabulario desconocido. La canción se repite cuatro veces, pero desde la tercera se observa que los alumnos ya la cantan en voz baja. En todo momento la maestra se muestra motivante con los alumnos, y los exhorta a cantar a su propio ritmo y volumen. Algunos alumnos se muestran fatigados y comentan que la canción “parece trabalenguas” y “Como que se cansa la boca, no?”. Estos comen

tarios son explicables porque el ritmo de la canción es muy rápido y por supuesto que contiene mucho más vocabulario del que los alumnos conocen.

La cuarta y quinta actividades son de interrelación entre los alumnos. La maestra les pide en principio que apunten en una tabla en su cuaderno, el nombre de sus compañeros y su color favorito a través de las preguntas *What's your name?* y *What's your favourite color?*. Los alumnos de principio reelaboran la segunda pregunta con variaciones como *What's your color?* o *What's your color favourite?*, pero con la práctica de preguntar a todos sus compañeros –en donde inclusive el observador fue incluido- se logra que los alumnos realicen las preguntas en su forma correcta. La actividad es monitoreada por la profesora y cuida que los alumnos no se agrupen, pues la intención es que practiquen las preguntas varias veces. Al finalizar la maestra corrobora la actividad al preguntar en el pizarrón los colores obtenidos.

Para introducir la quinta actividad, los alumnos observan una lámina con muchos colores de donde tienen que hacer una lista de diez diferentes. Les sugiere a los alumnos consultar el diccionario electrónico disponible en las PC's. La maestra les pide que además completen una tabla con los nombres de sus compañeros de clase, a quienes les van a preguntar "What do these colors make you feel?", y el compañero respondería "Blue makes me feel happy", "Alejandro feels sad with blue". De principio hay un poco de confusión y los alumnos solicitan a la maestra que les permita agruparse para tener –cuando menos- los colores de la lista en el mismo orden, pero la profesora les pide lo hagan de manera individual y se levanten a conseguir la información solicitada. Pese a que las instrucciones fueron dadas en inglés y en español, hay alumnos que no entienden la actividad, por lo que se preguntan inclusive entre ellos qué es lo que van a hacer. Eventualmente los alumnos realizan la actividad y van guardando registro de lo que sus compañeros les dicen.

3.3.4 Análisis de la producción escrita del grupo

En términos generales la clase cumplió los objetivos que la maestra tenía fijados pues los alumnos no solo estuvieron practicando las estructuras fijadas, sino que se recurrió a diversas actividades multimedia que permitieron al alumno adentrarse al tema, estar expuestos a la lengua en términos reales, a utilizar los recursos de software de la computadora. También se les expuso a situaciones reales de desarrollo de la L2, en lectura de información relativa al tema, un video y una canción de países angloparlantes. Al final, los alumnos pudieron sí producir oralmente las estructuras objetivo de esta Unidad Virtual de Aprendizaje.

3.3.4 Análisis producción escrita del grupo

De manera adicional tuvimos la oportunidad de analizar una pequeña muestra de la producción escrita de los alumnos de este grupo de Básico 1 (véase Apéndice III. c) Presentaciones de alumnos). Desde un punto de vista más pragmático y ubicando la intencionalidad del texto que es hacer una presentación personal de manera informal en el grupo que se abrió en la plataforma electrónica para su registro, los alumnos escribieron un párrafo con algunas oraciones –no exentas de errores- en donde expresan quiénes son, qué estudian, cuáles son sus actividades favoritas, etc.

La estructura que los alumnos utilizan para presentarse se basa en oraciones simples utilizando el verbo ser o estar en presente:

- (1) I'm Alexis.
- (6) My name is Laura
- (10) My e-mail is xxx and my phone number is xxx
- (8) My hobbies are gymnastics, reading, playing the keyboard...
- (12) I am in the third level.

3.3.4 Análisis de la producción escrita del grupo

También utilizan en algunos casos oraciones en Presente Simple, en donde se incluyen algunas oraciones sobre sus preferencias:

- (3) I live in Mexico City.
- (7) I like listening (sic) music, watching documentaries, reading science magazines and going to the movies.
- (9) I like animals and plants.
- (8) I don't like green beans.

O utilizan el Presente Continuo para comentar asimismo sobre lo que están realizando actualmente:

- (6) I am studying English (sic)

No hay ninguna oración que utilice auxiliares modales como el “can” o “will” para expresar alguna idea. Tampoco se utiliza algún otro tiempo aparte del presente porque probablemente los alumnos no hayan sentido la necesidad de expresar ideas con esas estructuras en esta actividad, pues solamente tenían que presentarse ante el grupo.

Por supuesto que en algunas ocasiones se cometieron errores que dejan ver cierta deficiencia en el manejo de las estructuras en tiempo presente en la formación de las oraciones, combinación errada de elementos de oraciones en presente simple y presente continuo; de selección de vocabulario y de ortografía inclusive:

- (1) I **course** -WW- the 2th quarter.
- (2) My hobbies are **playing** -^ART- guitar and bass.
- (4) **hello** -SP- **my name** itzel -GR/SP, -^PRON- **study** social psychology.
- (8) My favorite **color** are -GR- black and **pinck** -SP-.
- (10) . **I'm study** -GR- English in the level one
- (11) I study English **in** -PREP- the University in the group 1NG19 **an** -WW- level 1.

Este pequeño análisis de las presentaciones de los alumnos, nos permite observar el estado en que llegan los alumnos a la UAMI. Se supone que los

alumnos han sido expuestos al inglés cuando menos durante sus estudios en secundaria y preparatoria por lo que podemos suponer que cuando menos han alcanzado el nivel A1. Es claro que tienen conocimiento del tiempo presente, pero aun comenten errores al escribir oraciones o confundir las estructuras de un tiempo y de otro. No utilizan otras estructuras con modales o en pasado, probablemente porque no lo consideraron necesario en este primer ejercicio; sin embargo se supone que ya vienen con nociones al respecto. Los problemas de selección léxica o de ortografía son comunes y se seguirán presentando en los niveles siguientes hasta que tengan más práctica o confianza en su escritura.

3.4.- Consideraciones finales

3.4.1. Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la CELEX

Desde la perspectiva de la Lingüística Educativa, la inclusión del inglés como materia curricular dentro de los programas de estudio de licenciatura de la UAMI obedece a las tendencias de globalización e interculturalidad que han sido fomentadas en todos los niveles de decisión de la política educativa a fin de formar al estudiante crítico y capacitado para enfrentar los retos del nuevo siglo:

- a nivel internacional, a través de directrices emitidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y de los Estándares para el Aprendizaje de Lengua Extranjera de los Estados Unidos que fomentan, por un lado, el desarrollo del plurilingüismo del individuo a través del diseño de directrices generales para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas; y por el otro, se establecen los ejes de desarrollo del aprendiz de una lengua extranjera que le permitan observar el horizonte cultural, de comunicación y contextual en el que se desarrolla como “ciudadano en la aldea global del siglo XXI”;

- a nivel nacional, a través de las políticas emitidas por el gobierno federal para dar impulso a la reorganización del sistema educativo nacional establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica y en el Acuerdo 592 que visualizan a la sociedad mexicana del siglo XXI como multicultural y plurilingüe, y determinan que la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos (empezando por el nivel básico) es esencial en la formación integral del estudiante a fin de que pueda comunicarse e interactuar en este mundo global e interdependiente, y
 - a nivel institucional en donde la UAMI desde el año 2000 empezó definir y articular una nueva política educativa que incluyera el aprendizaje del inglés en los planes de estudios de esta Universidad, a fin de fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas, interculturales y de pensamiento crítico que requiere actualmente el estudiante universitario, dando como resultado el diseño del *Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Un curriculum interdisciplinario e intercultural*

La Coordinación de la CELEX hace un balance positivo de este Programa ya que actualmente, después de cinco años de haberse establecido, casi el 50% de las licenciaturas que oferta la UAMI han incorporado el inglés a sus currículas y el proceso de negociación continúa para que todas las carreras adopten este Programa. De manera interna ya se aplica en todos los idiomas que se imparten en la CELEX de forma que en todos los cursos se contemplan cinco ejes curriculares de formación: Comunicación, Culturas, Comparaciones, Conexiones y Comunidades.

Actualmente el nivel con el que los alumnos obtienen su constancia para el grado de licenciatura es el B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, lo que les permite desempeñarse de manera independiente en contextos donde se habla inglés y su formación lingüística abarca la generación de competencias de expresión oral y escrita, de comprensión de lectura y auditiva, y asimismo se pretende que adquieran una competencia intercultural.

De manera opcional los alumnos pueden cursar seis niveles más dentro de la CELEX a fin de fortalecer sus competencias y alcanzar el nivel B2 del MCE, lo que les permite ir consolidando sus competencias bilingües o plurilingües. En un futuro próximo se espera fortalecer la formación de los estudiantes con cursos de co-enseñanza entre la CELEX y las diversas áreas disciplinarias, lo que permitiría dar un giro a la enseñanza de lenguas en la UAMI.

Por su lado, los profesores se ajustan al planteamiento de este Programa y subrayan sus características interdisciplinaria e intercultural, lo que les permite la enseñanza del inglés con recursos adicionales al texto a fin de cubrir los distintos ejes de formación. Para ello se valen de la lectura de novelas, de un texto sobre la cultura meta y de la interpretación de poemas y canciones. Aunque para algún profesor parece ser un tanto ambicioso cubrir el programa de formación lingüística y el de formación intercultural al mismo tiempo, en general se considera que la visión intercultural que se ofrece fortalece el proceso de enseñanza de los alumnos.

En la clase observada fue claro que, a reserva de que la propuesta de la profesora es trabajar con lo que denominó Unidades Virtuales de Aprendizaje, hubo una marcada referencia intercultural pues el video mostrado y la canción que se utilizaron en la clase correspondían a países anglófonos lo que permite la exposición de otras culturas durante el proceso de aprendizaje de los alumnos. El eje sobre el que se movió la clase fue la lectura de información relacionada con el tema escogido para la presentación del presente simple, a través de un recurso multimedia sobre el que la mayoría de los alumnos pudieron moverse sin dificultad, reforzando de esta manera su “alfabetización tecnológica”.

Asimismo se reforzó el eje de comunicación al practicar las estructuras para la formulación de preguntas y respuestas, que aunque fue a nivel muy básico, pues tan solo se trató de tres preguntas, si les permitió practicar de manera conti

3.4.2 Práctica de la escritura académica

nua esta estructura la cual cimentará el eje comunidades al prepararles en la realización, de acuerdo al plan comentado por la profesora, de ulteriores entrevistas a personas angloparlantes desconocidas. De la misma manera, el uso continuo de la lengua materna para dar instrucciones o para lograr el entendimiento de las actividades –que pudiera parecer excesivo pero explicable quizá por tratarse de un grupo de Básico 1-, permite asimismo establecer una comparación continua entre la lengua y cultura materna con la lengua y cultura anglófona.

Finalmente, como producto de las entrevistas realizadas a los estudiantes podemos comentar que muestran un alto grado de complacencia al utilizar recursos diversos como los videos, novelas o canciones como material de apoyo para llevar a cabo el proceso de aprendizaje

3.4.2. Práctica de la escritura académica

Desde la coordinación se esboza el trabajo que realizan en la CELEX para que la práctica escrita ocupe un lugar importante en el desarrollo de sus cursos. Además de los ejercicios propios del texto y del cuaderno de trabajo, se realizan pequeños ensayos sobre las lecturas realizadas en cada uno de los bimestres que están relacionadas con la novela simplificada que leen o la versión cinematográfica que se les presenta para su mejor comprensión. Los alumnos son guiados para que puedan llegar a escribir pequeños ensayos con el objetivo de que aprendan a escribir de manera lógica y comprensiva para el lector.

El desarrollo de la habilidad de escritura es uno de los problemas al que los maestros ponen más atención, pese a que a veces por cubrir el programa no se dejen los ejercicios suficientes, y debido a que los alumnos no tienen experiencia de haber escrito ni aun en su propia lengua, se procura llevarlo paso a paso a través de la práctica escrita: en los niveles básicos como una actividad repetitiva

3.4.2 Práctica de la escritura académica

que les permite asentar una base sólida; luego en intermedios para que aprendan a escribir oraciones completas y párrafos coherentes; y finalmente para que aprendan a escribir pequeños ensayos como una escritura lógica y coherente que coadyuvará al fortalecimiento de sus capacidades cognitivas. El papel del profesor como mentor en el proceso de desarrollo del futuro escritor es fundamental para el proceso de escribir-corregir-reescribir; sin embargo, se reconoce asimismo que no todos los alumnos podrán llegar a ser buenos escritores pues algunos solo asisten a la CENLEX para cubrir el requisito, terminando sus estudios en el nivel 6 de los 12 niveles que se ofrecen, y aunque terminan con un nivel de B1, suficiente para acreditar la materia, no se consolida aun la habilidad para escribir escritos académicos como ensayos como pudimos observar en el análisis estructural que realizamos de las frases y párrafos que colectamos en las encuestas realizadas.

En términos generales los alumnos se vislumbran –de acuerdo a las encuestas realizadas- como escritores bilingües en un futuro inmediato en donde los ensayos, reportes, textos, libros y artículos guardan un papel importante. Mayormente se inclinan a querer escribir escritos académicos aunque algunos expresaron su interés en escribir canciones, música o novelas inclusive. Actualmente sólo el 40% de los alumnos encuestados manifestaron haber escrito en inglés fuera del salón de clase, pero en un futuro, el 75% de ellos expresan su deseo de escribir en inglés. También pudimos observar que conforme van avanzando en los niveles que les ofrece la CELEX, su nivel de confianza para escribir, y en general en el desarrollo de sus habilidades para hablar, entender y leer el idioma, va en aumento. En un nivel de Básico 1, hay alumnos que opinan que su desempeño en las cuatro habilidades es más bien Regular y algunos inclusive lo consideran Malo; pero conforme pasan a otros niveles, se van modificando sus contestaciones hasta llegar al nivel de avanzado en donde su consideración para su habilidad de escritura oscila entre el Bien y Muy bien y ha desaparecido la consideración de Regular o Mal.

3.4.3 Escritura en inglés de los estudiantes

En la clase observada hubo muy poca práctica de escritura limitándose a elaborar pequeños cuadros con información repetitiva que de alguna manera los llevará al dominio del vocabulario y a la práctica de la forma interrogativa y afirmativa del presente simple que son las estructuras estudiadas.

3.4.3. Escritura en inglés de los estudiantes

Ya en el capítulo anterior analizamos el desarrollo de la escritura de los alumnos en dos vertientes: por un lado la perspectiva que los alumnos presentan sobre su desempeño, los problemas y perspectivas que tienen, y por el otro se analizó la problemática en la estructura gramatical que presentan en su escritura. Aquí vamos a analizar este desarrollo de escritura en comparación con los niveles de referencia estipulados por el MCE.

En lo que se refiere a la actividad de escritura en general, los descriptores que aplican a los distintos niveles son: (MCE: Capítulo 4)

Nivel	Descripción
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas.

A pesar de que estas descripciones son muy generales trataremos de homologarlas con las muestras obtenidas. Para este efecto, analizaremos dos muestras recogidas en las encuestas aplicadas que hemos seleccionado por ser

3.4.3 Escritura en inglés de los estudiantes

las más representativas del nivel. Como paréntesis, cabría mencionar que es común encontrar diferencias –en ocasiones sustantivas- entre los estudiante, por lo que una de las tareas del profesor es ubicar esos desniveles a fin de subsanarlos a la brevedad en la medida de lo posible. Así, el análisis lo realizaremos sobre dos muestras de cada nivel encuestado a fin de poder observar las diferencias que existen entre ellos.

Empezaremos analizando el nivel **Básico1**, que parte considerando que los alumnos son *false beginners*, es decir que han sido expuestos a la L2 y que han aprendido con anterioridad –en preparatoria o secundaria- vocabulario básico y en términos generales a manejar los tiempos presente y pasado en inglés, pero que por falta de continuidad o interés, no se han apropiado del inglés a ese nivel. Así, el nivel Básico 1 de la UAMI se corresponde con el A2 del MCE en donde se supone que el alumno ha rebasado la etapa en donde es capaz de escribir frases y oraciones sencillas y aisladas como se describe en el nivel A1, por lo que ahora en este nivel A2 se espera sea capaz de escribir frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores como «y», «pero» y «porque». Desafortunadamente, en la muestra obtenida por las encuestas aplicadas no se obtuvo ningún ejemplo de escritura de los alumnos de ese nivel ya que todos contestaron en español; sin embargo, al final del capítulo 3, presentamos un breve análisis sobre la escritura de alumnos de la clase observada que correspondió también al nivel Básico 1.

Donde sí obtuvimos muestra de escritura en inglés de los alumnos fue en el nivel del **Intermedio 2** que se homologaría al nivel B1 del MCE, cuyo descriptor establece que el alumno ya es capaz de “escribir textos sencillos y cohesionados, ... enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal”, observemos:

3.4.3 Escritura en inglés de los estudiantes

(2) Maybe if I write **handouts** in a conference I have to write **them** in **English**, because many linguists speak **this language**.

(8) I'm interested in the international relations, so I **need to have a very good English in my life** if I **want to have a good results** in my professional life. Furthermore, I need to learn more languages than English, **Speak English can come to my life; a good reference in my personal life and in my professional life, more opportunities to work, to earn money to meet people...English and a Maestria or a good postgrade can give me so much opportunities in my professional life.**

En estos textos podemos observar –a pesar de los errores ortográficos y gramaticales que puedan tener- que sí existe cohesión en su articulación. Por ejemplo en (2) se mencionan dos elementos que posteriormente en la misma oración se vuelve a hacer referencia a ellos: *handouts* que luego se refiere a ellos como *them*; e *English*, que luego lo referirá como *this language*. Asimismo observamos que es una construcción condicional *If I write... I have to...* que contiene una oración subordinada adverbial causal *because many linguists ...*

Por otro lado, en (8) podemos observar también que la idea *I need to have a very good English*, adquiere mayor relevancia por las oraciones que le siguen en donde se explicita en principio con una oración condicional *if I want to have a good results...* y luego en oraciones posteriores, que sería *a good reference in my personal life*, además de significar *more opportunities to work, to earn Money y to meet people*, para finalmente concluir que el inglés y una maestría o estudios de posgrado *can give me so much (sic) opportunities in may (sic) professional (sic) life*.

En lo que corresponde a la muestra obtenida para el nivel **Intermedio 5** equivalente al nivel B2 del MCE, se describen como “textos claros y detallados... sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes”,

(2) I always find two kinds of problems which I'm writing in English first, the problem of vocabulary, that is when I have an idea in my mind but I can't find the proper or adequate words to express it.

Second, the problem of grammatics, when I want to express a complex sentence and I don't find the correct structure to construct it in English.

That's why it is difficult for me, and that's why I always utilize my English dictionary or grammar book for writting.

(8) Sometimes im not sure of what form of verb I have to use. And I must use a dictionary because sometimes even when I have an idea of what a word means as a concept, I need to know the lateral meaning, and how to write that word correctly.

3.4.3 Escritura en inglés de los estudiantes

En (2) podemos observar un párrafo bien estructurado que empieza con una idea principal *I always find two kinds of problems*, y luego utiliza elementos secuenciales para continuar su discurso *first* y *Second*; y finaliza el párrafo con una conclusión diciendo *That's why it is difficult for me*. Adicionalmente, explicita los problemas que dice tiene con oraciones ligadas con nexos *the problem of vocabulary, that is when I have an idea in my mind...* en donde con una oración subordinada sustantiva complementa la información; y *the problem of grammatics (sic), when I want to express...*, en donde con una oración subordinada adverbial ligada con *when* explicita cuándo se le presenta el problema de gramática.

En (8) podemos observar una construcción oracional compuesta en principio con una oración subordinada adverbial causal *I must use a dictionary because sometimes...* para luego introducir otra oración subordinada adverbial temporal *even when I have and idea...* para luego terminar la idea de la causal *because sometimes... I need to know the lateral meaning...*

Así, podemos observar que en estos ejemplos, el nivel de complejidad de la oración es mayor con el uso de conectores de manera apropiada a fin de ejemplificar o clarificar el discurso. En comparación, las oraciones del nivel Intermedio 2 y 5, son diferentes en que las últimas son más complejan y utilizan elementos cohesivos para dar forma al párrafo.

Finalmente para lo que corresponde al nivel TSIV equivalente al nivel C1 del MCE, en donde el descripto señala que se escriben “textos claros y bien estructurados... resaltando ideas principales, ampliando con cierta extensión... y defendiendo... ideas complementarias... y terminando con una conclusión apropiada”. En realidad la muestra obtenida de TSIV es muy corta para poder observar un texto que resalte ideas principales, se amplíe con cierta extensión y se defiendan ideas complementarias. Aún así, en el ejemplo que sigue podemos observar rasgos que no tenían los ejemplos anteriores:

3.4.3 Escritura en inglés de los estudiantes

(1) There are many advantages, one is that English is a universal language and it is understood around the world so everyone can appreciate my work. Another is that knowing a second language opens up a world of possibilities or as one of my former teachers used to say, "cultural diffusion happens".

(1) I am a student of political science, that is willing to work hard so I can graduate and become a leading investigation in my career. I would like to become the best investigator and help out my community and my country.

En el primer ejemplo de (1) podemos observar que se utiliza el discurso ajeno para complementar ideas propias: *or as one of my former teachers used to say...* En el segundo ejemplo podemos observar el uso de una oración relativa para describirse a sí mismo: *I am a student of political science, that is willing to work hard...* Por otro lado, en ambos ejemplos se utilizan particular para enfatizar el significado de los verbos: *open up* y *help out* lo que les da características de verbos frasales.

Esta es una pequeña muestra de la escritura que pudimos coleccionar en este trabajo que nos ha permitido observar diferencias entre un nivel y otro. Por supuesto que en un grupo pueden encontrarse situaciones extremas en donde algún alumno adelantado puede escribir mejor de otro o varios niveles superiores; pero también se encuentran casos en que en ocasiones la habilidad no se ha desarrollado lo suficiente y pareciera que corresponde a uno o varios niveles inferiores.

Como comentaba uno de los maestros que entrevistamos, el proceso de escritura debe verse como un proceso de **escritura-corrección-reescritura** para que los alumnos maduren en el desarrollo de esta habilidad; sin embargo es una de las habilidades más descuidadas quizá por la complejidad que implica para el profesor la revisión de escritos.

3.4.4. Concepciones de los estudiantes respecto a su desarrollo como profesionales.

Finalmente, quisiera comentar en este capítulo respecto a las concepciones que tienen los estudiantes de la CELEX en su futuro profesional. En general, desde la Coordinación, pasando por los maestros y por supuesto los alumnos, se respira un ambiente optimista en continuar su preparación académica y por supuesto en estudiar inglés como lengua extranjera requerida en sus programas de estudio.

Como ya se había señalado, la CELEX espera que sus alumnos cubran mínimamente los primeros seis niveles de su Programa, es decir que alcancen un nivel de B1 en el manejo de las cuatro habilidades en inglés: hablar, escribir, entender y leer. Es la meta que tiene la Coordinación en su plan de inclusión a nivel curricular en las diferentes carreras de licenciatura y posgrado que se imparten en la UAMI; sin embargo, su compromiso se extiende a la preparación hasta el nivel B2 y C1 de los alumnos que opcionalmente deseen continuar preparándose en el idioma inglés. Si bien es cierto que los grupos se van reduciendo, esto se ve compensado por su creciente interés por su preparación en el manejo de esta lengua extranjera.

Por el lado de los profesores, es asimismo notable que en general –y a pesar que el Programa de la CELEX les implica un gran esfuerzo para cubrirlo- tienen una visión optimista sobre los alumnos que continúan en los niveles posteriores a los cursos de requisito para la acreditación del inglés dentro de la curricula de las diferentes carreras. Los maestros tienen el compromiso de cubrir el Programa; sin embargo y a pesar de su empeño, en ocasiones no les es posible cubrirlo en su totalidad y se descuida alguno de los ejes sobre los que está diseñado.

La mayoría de los estudiantes desean cubrir el requisito, pero en medida que continúan su desarrollo académico, y en especial aquellos que son atraídos

por la academia o la investigación, tienen claro que el manejo del inglés - preferentemente- es un requisito indispensable para continuar sus estudios y para publicar sus investigaciones. Así, los alumnos que se ubican en la Fase Optativa Curricular y en la Fase Optativa Avanzado, se muestran identificados con el desarrollo de sus habilidades en inglés, en donde la escritura juega un papel importante en su desarrollo profesional. Para ellos es claro que requieren escribir ensayos, investigaciones, textos y artículos y que si quieren tener un reconocimiento mayor, lo tienen que hacer en inglés por ser esta una lengua franca.

4. Conclusiones

En este apartado de conclusiones quisiera expresar algunas reflexiones motivadas por la investigación que realicé en la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAMI con estudiantes y profesores, quienes realizan un gran esfuerzo, los primeros por el cumplimiento de sus metas de formación como futuros profesionales, y los últimos como formadores de una generación de profesionales que desarrollarán competencias que no solo cubren el aspecto lingüístico sino que abarcan cuestiones de interculturalidad, de interrelación, de reflexión sobre su lengua materna, y de conexión con su formación en el campo profesional en el que se desempeñan.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la UAMI se basa en el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras implementado por la CELEX cimentado, por un lado, en los lineamientos establecidos a nivel internacional del Marco y de los Estándares de loa EUA, con lo que se apega a las tendencias internacionales de enseñanza de lenguas extranjeras basada en el enfoque por competencias; y, por el otro, se soporta en los programas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

A nivel federal, el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* adquiere especial relevancia debido a que pretende que los alumnos desarrollen competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información y de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad, considerando que el México del siglo XXI transita por un contexto multicultural y plurilingüe que caracteriza no solo a nuestro país, sino al mundo globalizado en que vivimos.

Así, pudimos observar que el Programa de la CELEX en este esfuerzo por conjuntar las nuevas tendencias, estableció un programa basado en cinco ejes de

desarrollo para la enseñanza de lenguas extranjeras que cubren la formación y consolidación de competencias a nivel lingüístico a través del libro de texto que se utiliza; también para el desarrollo de competencias a un nivel intercultural que se cubre con material adicional como películas, libros, textos y poemas que se intercalan en las clases regulares; para el desarrollo de la competencia que les permita establecer una comparación entre su lengua materna y el inglés, en especial cuando se clarifican conceptos o estructuras en su propia lengua; para que puedan mejorar sus relaciones interpersonales a través de diversas actividades intergrupales y externas, como las entrevistas de calle que se les pide realizar; y para consolidar las competencias de conexión entre sus especialidades y el inglés que los alumnos vislumbran inmediatamente pues una de sus necesidades más ingentes es la de leer textos en inglés que les requieren en sus respectivas carreras y posteriormente para publicar sus investigaciones en revistas internacionales.

En particular pudimos observar el desempeño de la habilidad escrita en inglés con estudiantes de distintos niveles de la CELEX cubriendo esencialmente las cuatro fases de desarrollo establecidas en el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAMI. La práctica de escritura que pudimos observar no fue una actividad de clase ni de cumplimiento de alguna tarea en específico programada por el profesor, sino que fue parte de una encuesta de opinión que se implementó para la realización de esta investigación. A través de estas encuestas pudimos caracterizar a los alumnos que toman clases en esa Coordinación, pero también, a través de las encuestas expresaron la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad escrita como parte de su formación profesional, en especial cuando han considerado realizar estudios de posgrado y publicar sus investigaciones.

Los alumnos redactaron pequeños párrafos en algunas de las preguntas de las encuestas aplicadas, lo que permitió observar que la escritura de los alumnos en general mejora en su tránsito por los distintos niveles de la CELEX, pero que

para llegar a un nivel de desempeño en donde puedan escribir ensayos e investigaciones en inglés, tendrían que rebasar la Fase Obligatoria Curricular establecida. Los alumnos podrían entonces realizar escritos académicos una vez que hayan cursado todos los cursos del Programa, ya que como pudimos observar, los alumnos mejoran considerablemente su desempeño para escribir en las Fases Optativa Curricular y en la Optativa para licenciatura y posgrado.

De la misma manera, se diseñaron entrevistas al Coordinador de la CELEX y a los profesores de los grupos observados a fin de conocer su percepción respecto a la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad escrita para la formación de alumnos bilingües. El Coordinador expresó su confianza plena en la sólida formación de los estudiantes de acuerdo al Programa establecido, y en donde especialmente se pone atención al desarrollo de la habilidad escrita con la redacción de pequeñas notas trabajos desde los primeros niveles que llevarán al alumno a redactar textos cada vez más complejos y culminar en la realización de ensayos para publicación al final de sus estudios, y subrayó, que de manera adicional, el Programa de la CELEX considera la realización de cursos de redacción de textos académicos para alumnos que llegan a la Fase Optativa.

Los profesores mostraron cierta reticencia respecto a la posibilidad de que los alumnos pudieran desarrollar su habilidad de escritura lo suficiente en la Fase Obligatoria Curricular debido a que únicamente se alcanza el nivel B1 del Marco, y porque no todos los alumnos tienen interés para continuar su preparación; sin embargo, una vez que rebasan el nivel obligatorio y se ubican en las últimas fases, los maestros se muestran más optimistas a este respecto aunque reconocen que el desarrollo de esta habilidad requiere del esfuerzo personal de los estudiantes.

Aunque la muestra de alumnos con la que trabajamos fue pequeña en consideración de la población de la CELEX, este estudio mostró algunos indicadores que caracterizan a la población estudiantil:

- Se marcó una tendencia inversa de desarrollo del bilingüismo o plurlingüismo: 4 de los padres de algunos de los 55 alumnos encuestados hablan inglés y 5 hablan lenguas indígenas; mientras que de los 55 alumnos, 8 (además del inglés) hablan otra lengua extranjera y sólo 3 hablan una lengua indígena. Así podríamos decir que se ha duplicado la población bilingüe en lengua extranjera de estudiantes en comparación con su generación progenitora.
- De las habilidades preferidas por los alumnos, la lectura tiene una preferencia primordial para ellos debido a que es la que más se les requiere en la Universidad, mientras que un poco menos del 20% prefiere escribir en inglés; sin embargo, conforme avanzan en sus estudios (especialmente en la Fase Opcional Curricular y en la Fase Opcional), el 75% de los alumnos expresan su intención de escribir principalmente ensayos, artículos, libros y textos en inglés por motivos académicos.
- También pudimos observar que conforme los alumnos avanzan en los niveles que ofrece la CELEX, su confianza en el desarrollo de sus habilidades para leer, escribir, escuchar y hablar se va fortaleciendo.

Como ya lo vimos en el capítulo anterior el desempeño de los alumnos para escribir, se aproxima a la taxonomía que nos presenta el MCE y que en el nivel de Intermedio 2, se equivale al B1, mientras que el de TSIV se equivale al de C1. En términos del MCE, en el Inter 2, el alumno es capaz de entender textos claros “sobre cuestiones que le son conocidas”, y es capaz de producir textos claros “sobre temas que le son familiares”, es decir que podríamos equivaler estas definiciones en términos de lo planteado por Jim Cummins respecto al manejo de Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas que se podrían ubicar en el cuadrante A o B en donde los mensajes son ampliamente contextuados –de ahí se le sean familiares- y poco exigentes en lo cognitivo. En cambio, el Dominio Cognitivo del Len

guaje Académico se equipara más a la descripción del nivel C1 que se alcanzaría en TSIV en donde los alumnos tendrían que “comprender una amplia variedad de textos y con cierto nivel de exigencia [cognitiva], así como reconocer en ellos sentidos implícitos (y por ello descontextuado)”. Además podría producir textos “bien estructurados” y cohesionados de cierta complejidad cognitiva, que es el nivel de exigencia para la producción de ensayos que -aunque no tuvimos la oportunidad de analizar- si pudimos observar que el diseño del párrafo en TSIV y en algunos casos desde Inter 5, que marcaba una diferencia notable con respecto a los niveles anteriores.

Para finalizar estas observaciones quisiera comentar que la clase observada mostró su capacidad de acoplamiento con el Programa de la CELEX ya que, a pesar de que el planteamiento del profesor fue instrumentar las actividades a través de lo que denominó Unidad Virtual de Aprendizaje, se cubrió en general el planteamiento sobre ejes en que está diseñado el Programa. A los alumnos les parece una clase atractiva especialmente por los recursos de multimedia utilizados y finalmente la clase cubrió los objetivos propuestos. De manera adicional, pudimos obtener una muestra de escritos de ese grupo a fin de completar nuestro panorama y con ello pudimos observar de inglés con el que los estudiantes llegan a la UAMI. Una consideración especial es que los estudios previos realizados en secundaria o preparatoria son totalmente desestimados por los alumnos, pero en esta nueva etapa en la CELEX establecen su compromiso de seguir estudiando hasta convertirse en hablantes del inglés como lengua extranjera.

De manera concluyente considero que la planeación llevada a cabo por la CELEX de la UAMI ha establecido una modalidad distinta en la enseñanza de inglés en el nivel superior, pues ha integrado el idioma inglés a nivel curricular. Asimismo, dependiendo del desarrollo y logros que se alcancen con la puesta en marcha del plan gubernamental para la enseñanza de inglés desde el nivel preescolar, la posibilidad de incrementar el nivel de inglés es muy viable, con lo que se

lograría que los alumnos a nivel licenciatura puedan leer, escribir y entender con mayor facilidad el mundo angloparlante que la globalización nos ha traído a nuestras aulas, escuelas y en general a toda la sociedad.

BIBIOGRAFÍA

Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. SEP. Subsecretaría de Educación Básica. 19 de agosto de 2011 en el DOF. (Consultado el 13 de octubre de 2011. http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/Acuerdo_592.pdf).

Adamson, Hugh Douglas. (1993). *Academic Competence. Theory and Classroom Practice: Preparing ESL Students for Content Courses.* New York: Longman Publishing.

Bastardas Boarda, Albert. (2004) *Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: distinciones entre los campos y nociones integradoras.* **Revista de Llengua i Dret**, núm. 41, 2004. pp. 175-194. <http://es.scribd.com/doc/38949019/Sociolingüística-versus-Política-y-planificación-lingüísticas-distinciones-entre-los-campos-y-nociones-integradoras>

Camps Melgar, David. “La enseñanza de redacción académica en inglés como lengua extranjera, basada en un enfoque de práctica social de la escritura”. *Perspectivas Docentes* 31.

Cha, Yun-Kuyng y Seung-Hwam Ham. (2006)- *The impact of English on the School Curriculum*, pp. 313-327. en Spolsky, Bernard y Francis M. Hult. 2006. *The Handbook of Educational Lingüistics*. USA: Blackwell Publishing.

Claire Kramsch (Kramsch, Claire (2006), “From communicative competence to symbolic competence”, in *The Modern Language Journal*, 90, num. 2, (pp. 249-252)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (Consultado en septiembre de 2011)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> . Con últimas reformas en el DOF octubre 13, 2011. (Noviembre 8, 2011)

Cummins, Jim (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.* Ed. Morata, Madrid. (85)

- Cummins, Jim (2007). "Promoting Literacy in Multilingual Contexts." Ontario Ministry of Education / Te Literacy and Numeracy Secretariat. *Research Monograph # 5*. June 2007
- Fernández Martín, Patricia. "La competencia ortoépica en el MCE: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas". Publicado en *Porta Linguarum* 11, enero 2009. pp. 85. 98. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf
- Harding, Edith & Philip Riley (1998). *La Familia bilingüe. Guía para padres*. Cambridge University Press, Madrid.
- Heath, Shirley Brice and Brian V. Street. (2008). *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Columbia University / National Conference on Research in Language and Literacy. pp 1-26
- Hult, Francis. (2010) *The History and Development of Educational Linguistics* en *The Handbook of Educational Linguistics* pp. 10-24
- Hyunjung Shin and Ryuko Kubota (2010) "Post-colonialism and Globalization" in *Language Education en The Handbook of...* pp. 206-219.
- Lee Zoreda Margaret, Javiel Vivaldo Lima, María Teresa Flores Revilla, Reyna Malvárez Swain. (2004) *Lengua y culturas extranjeras: nuevo modelo curricular*. México: UAMI. 93 p.
- Lee Zoreda, Margaret, Javier Vivaldo Lima. (2010). "It's All Culture, Isn't It? Developing a University English Program in Mexico" en *Temas actuales en la investigación sobre la enseñanza aprendizaje en lenguas extranjeras en México*. (Compiladores Margaret Lee Zoreda y Javier Vivaldo Lima) México: UAM Iztapalapa. (Ediciones del Lirio). Pp. 69-112.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. TEXTO VIGENTE. Últimas reformas publicadas DOF 18-06-2010 (consultada el 13 de octubre 2011). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf/>
- Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 21-06-2011. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> . (Octubre 13, 2011)

Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Un currículum interdisciplinario e intercultural. 2007. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa. (2007). Aprobado por el Consejo Académico en la Sesión 279, del 26 y 31 de enero de 2007. <http://www.celex.izt.uam.mx/celex/PELExt.pdf> (consultado en octubre de 2011)

Secretaría de Educación Pública. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Certificación Nacional del Nivel del Idioma (CENNI). <http://www.cenni.sep.gob.mx/html/preguntas.html> (Consultado el 15 de julio de 2012)

Spolsky, Bernard. (2004). *Language Policy*. UK: Cambridge University Press.

Spolsky, Bernard. (1998) *Sociolinguistics*. China: Oxford University Press. (Oxford Instructions to Language Study. Series Editor H. G. Widdowson)

Spolsky, Bernard. (2009). *The Language Management*. UK: Cambridge University Press.

Spolsky, Bernard y Francis M. Hult.. (2010). *The Handbook of Educational Linguistics*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

Spolsky, Bernard, (2006). *Towards a Theory of Language Policy*. Nessa Wolfson Memorial colloquium, ***Writing Papers in Educational Linguistics. Volume 22, Number 1.***

http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf (consultado en marzo 2012)

Van Lier, Leo. (1995) "Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas". Signos. Teoría y práctica de la educación 14. Enero-Marzo de 1995) http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_637/637.html (Consultado en agosto 2012)

Vivaldo Lima, Javier, María Teresa Calderón Rosas, Margaret Lee Zoreda. (2010). "Un modelo curricular interdisciplinario e intercultural para la enseñanza del inglés en la UAMI: Estudio de factibilidad", en *Temas actuales en la investigación sobre la enseñanza aprendizaje en lenguas extranjeras en México*. (Compiladores Margaret Lee Zoreda y Javier Vivaldo Lima) México: UAM Iztapalapa. (Ediciones del Lirio). pp. 113-144.

WALTER, Stephen L. The Language of Instruction Issue: Framing an Empirical Perspective en *The Handbook of...* pp. 129-146.

Apéndices

I. ENTREVISTA AL COORDINADOR DE LA CELEX ³⁷

MARZO 7, 2012

1. **En 2007 se implementó el nuevo Programa de Enseñanza de Lengua Extranjera de la UAMI que incluye la enseñanza de inglés a nivel curricular y establece diferentes fases de desarrollo para el alumno. ¿Podría mencionar brevemente el avance que ha tenido la implementación de esta Programa?**

De 2007 a la fecha son 9 licenciaturas de ciencias y humanidades que han aprobado nuevos planes de estudio que incorporan lenguas extranjeras como materia curricular, y 3 de ciencias básicas e ingeniería, y el proceso continúa. La tendencia es que cada vez mayor número de licenciaturas integran lenguas extranjeras como materias curriculares a sus planes de estudio. Por otro lado, tal y como lo publicó el Consejo Académico ya se hizo extensivo a todos los cursos que imparte la CELEX: todos los cursos cubren los cinco ejes curriculares y en los cinco idiomas.

2. **En qué medida la propuesta de que los alumnos alcancen un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Common European Framework of Reference of Languages, 2001), en el que se basa la formación lingüística de los estudiantes de la Celex, en la fase obligatoria curricular, cubriría las expectativas de formación de los estudiantes de licenciatura de la UAMI para comunicarse en inglés?**

Bueno el nivel B1 es el nivel Umbral del Marco Común Europeo, es el Umbral el nivel mínimo para desempeñarse de manera independiente en contextos donde se habla la lengua extranjera. Entonces la meta de que nuestros egresados adquieran el nivel B1 como nivel de egreso es bastante ambicioso. Lo estamos logrando. El programa se piloteo en varias etapas a partir de 2005 y se ha visto que sí hemos podido cubrir estándares en las competencias lingüísticas, en las competencias culturales que originalmente planteo el Programa. Es muy ambicioso, implica un gran compromiso por parte de los docentes, implica un gran compromiso por parte de los estudiantes, pero se está logrando. Y esto implica un avance muy importante de lo que era la enseñanza anterior de lenguas extranjeras que se circunscribía a habilidades de lectura a este momento a las que a la par de habilidades de lectura, el alumno genera competencias de expresión oral, escrita, comprensión de lectura, comprensión auditiva, y una comprensión intercultural.

3. **El diseño del mapa curricular de la UAMI está basado asimismo en los ejes que ya mencionaba (propuestos por los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras) en el que se incluye la propuesta de cursos de redacción avanzada y producción de textos académicos en la fase opcional para licenciatura y postgrado avanzado, ¿en qué medida se han podido implementar estos cursos de redacción y producción de textos académicos?**

Los cursos de redacción avanzada forman parte del componente terminal del Programa, el componente que cubre el nivel C1 del Marco Común Europeo. Los cursos de redacción avanzada de textos académicos se concibieron como una oferta necesaria e ineludible en la formación de académicos e investigadores en lengua extranjera, se abre como las opciones de Temas Selectos dependiendo de la demanda y de la disponibilidad del profesor. Se ha llevado a cabo en dos ocasiones, y en las dos ocasiones en las que se ha llevado a cabo ha probado bastante exitoso. Exitoso en la medida en que los alumnos se comprometen los alumnos, en un término de dos trimestres, elaboran un artículo de investigación; los alumnos se forman con respecto a lo que son criterios editoriales, internacionales para redactar textos académicos y a partir de un trabajo de crítica grupal muy fuerte, de análisis crítico también muy fuerte, construyen sus textos, construyen su discurso escrito; trabajan con supervisores de su propia disciplina, y en su primera implementación, este Curso de Redacción, llevó a un Congreso en Lengua Extranjera de estudiantes de la UAM, un Congreso que se llamó *English Across the Curriculum*, en donde los alumnos, que eran 18 estudiantes concluyeron sus artículos, y a partir de esos artículos, prepararon ponencias. Ninguno desertó, todos ellos presentaron sus ponencias y el Congreso fue inaugurado por el Rector en inglés, participaron los Directores de División en inglés, y probó ser exitoso. En el futuro pensamos impulsar todavía más este programa. En este momento estamos concentrados en la implementación de inglés 1-9, de Temas Selectos, todo el bloque de cursos que da Margaret, pero este curso ha sido muy interesante.

4. **¿Qué importancia tiene el desarrollo de la habilidad escrita dentro del Programa en las fases de formación curricular obligatoria y opcional, intermedio e intermedio superior?**

Tiene una importancia medular. La idea es que la capacidad del estudiante para expresarse de manera escrita se construye desde el primer trimestre, desde el primer nivel, desde los niveles básicos, y se da una secuencia progresiva de actividades cada vez más complejas donde el alumno es sensibilizado a cuestiones de sintaxis, a cuestiones de ortografía, a cuestiones de capitalización, a cuestiones de secuencias argumentativas, construcción de textos, estructura de párrafos. Entonces puede empezar en primer nivel desde hacer notas breves para un tablero de avisos a redactar cosas más avanzadas a medida que progresa en el continuum del Programa, y hay una serie importante de ejercicios que se avocan exclusivamente a la redacción. También un componente muy importante de la evaluación de cada trimestre es la redacción de ensayos

³⁷ Todas las transcripciones de este trabajo son ortográficas.

críticos, de más breves a más extensos, en donde cada trimestre, el alumno tiene que presentar un ensayo donde da su punto de vista, su perspectiva sobre la obra literaria que se analiza en el trimestre, y la versión cinematográfica correspondiente. Estos ensayos se construyen con base a un cuestionario donde el alumno selecciona la o las preguntas que desea contestar, construye su ensayo y sigue la retroalimentación del profesor con respecto a estructura de texto, de macro estructura de texto, de secuencia argumentativa nuevamente, sobre sintaxis, sobre ortografía, sobre estilo, y de ahí vamos construyendo a los futuros escritores en lengua extranjera.

-Claro, ¿esto es en todas las fases?

Desde el primer nivel, si se fija el libro de texto incluye actividades al final que son enfocadas a redacción. El cuaderno de tareas también se enfoca a tareas de redacción, y lo que decía el componente fuerte es trabajar el ensayo que se debe presentar al final de cada trimestre sobre la película.

5. En el Programa se esboza asimismo la posibilidad de incorporar cursos mixtos de formación bilingüe para los estudiantes de la UAMI, con especialistas de sus áreas de formación disciplinar ¿ya se han implementado?

Este Programa, el programa de cursos en co-enseñanza, cursos en lengua extranjera en co-enseñanza entre un especialista de la disciplina bilingüe y un profesor, profesora de lenguas extranjeras experto en la disciplina, están esbozados como objetivos de mediano plazo para el Programa. Sí, serían vertientes adicionales en las que se abriría el Programa. De hecho no lo hemos dado, pero la Dra. Margaret Lee Zoreda lleva un avance importante de trabajo ya con gente de Ciencias Biológicas y de la Salud. Donde están proponiendo un curso en co-enseñanza sobre cuestiones de control ambiental, creo, pero es ahorita un proyecto que es muy factible, se va a convertir en realidad en el corto plazo.

¿Sería la UAM una universidad bilingüe?

En este momento habría que se conservadores con respecto a objetivos. En este momento no interesa en primer término que nuestros estudiantes puedan tener, en su totalidad, competencias que se ajusten a estándares reconocidos internacionalmente y que logren un nivel de competencia lingüístico y un conocimiento intercultural sólido que les permita desarrollarse a nivel profesional. En el futuro, el impacto de la formación en lenguas extranjeras está abierto, puede ser no tanto una universidad bilingüe, pero si una universidad que oferte una formación en lengua extranjera sumamente sólida, nuestro objetivo es hacer una verdadera diferencia en la formación del estudiante de la universidad pública.

Maestro, muchísimas gracias.

II. Entrevistas a profesores de cada una de las fases del Mapa Curricular de la CELEX

ENTREVISTA AL PROFESOR 1. BÁSICO 1.

MARZO 1, 2012

1. Podría describir el nivel, el tipo de curso y el material en que base el curso que está dando?

Bueno, el nivel es el nivel 1. Ellos se supone que no vienen con ningún conocimiento previo. El material que se maneja es el libro *Touchstone*, el nivel , y se van a manejar las unidades 1 a la 4 en este trimestre. Es el material que se utiliza que es el Student's Book y el Workbook.

2. En el diseño de su clase, que importancia la atribuye a la enseñanza de la habilidad escrita para sus estudiantes?

La importancia de la habilidad escrita, que es una habilidad de producción se le atribuye siempre y cuando esté en relación con el texto que son las preguntas que se hacen y se tenga que repetir el dato. Entonces lo que se va a fijar es que ellos puedan continuar con la explicación que se le dio en el libro. Que lo hayan respondido y que lo vayan produciendo. Es una actividad hasta cierto punto repetitiva en este sentido porque se les pide... *How are you? – I'm fine*, y después *How is your friend? – He is fine.*, entonces este tipo de actividad repetitiva que tienen que ir escribiendo.

3. ¿Considera que el aprovechamiento y producción escrita de sus alumnos corresponde a este nivel?

No se puede generalizar completamente porque hay estudiantes que a veces faltan mucho y hay estudiantes que están más presentes, pero si considero que si tienen un buen nivel. En una categoría del 0 al 10, estaría yo poniendo como un 8 ó 9 más o menos.

4. ¿Qué problemas enfrentan sus alumnos para la generación de escritos en inglés?

El problema es la correspondencia entre la forma oral y la forma escrita que es donde se les dificulta. En inglés al no tener una transcripción directa de la forma escrita a la forma oral, entonces si les genera problemas ya que el español si es un (inaudible. correspondiente) muy similar. Entonces lo que quieren hacer es copiar como ellos lo escucharon y es ahí entonces donde luego hay problemas. Esos son los errores que se van ir corrigiendo.

5. ¿Qué podría implementarse para ayudar a resolver esta problemática?

Lo que se debería hacer, bueno además de las lecturas que es lo que yo aplico en nivel 3, que yo aplico diversas lecturas. Si sería un control acerca de la pronunciación y su relación con su forma escrita que es muchas veces irregular, pero si fomentar la comprensión y muchas veces la memorización. Si se ve una serie de ejercicios que si están relacionados con este tema.

6. ¿Considera que sus alumnos podrán en un futuro elaborar ensayos, conferencias, abstracts o publicar sus investigaciones en inglés como resultado de su formación en la Celex de la UAMI?

... pregunta difícil porque ahí nos metemos con factores propiamente extralingüísticos en el sentido gramatical, ya que muchos de ellos solo están estudiando esto por pura obligación y lo consideran así: porque tengo que cumplir un requisito y ya. No lo ven funcional, entonces no creo que muchos lleguen a alcanzar un nivel para realmente enfrentarse a una situación comunicativa de ese nivel. No porque la escuela no te llegue a dar los recursos, pero más bien porque a ellos no les interesa llegar a alcanzar a utilizar esos recursos. ¿Qué se debe hacer? En muchos países se maneja de que un año entero, o unos cursos enteros se dan completamente en inglés, dentro de las licenciaturas, de tal forma que para cursar eso tienes que tener un buen nivel. Algo así si se debería implementar y eso si podría ayudar para forzar de que tengo que tener un buen nivel de inglés porque si no, mi última materia de la licenciatura, de plano no la paso.

-Maestro, muchas gracias.

ENTREVISTA AL PROFESOR 2. INTERMEDIO 2.

FEBRERO 28, 2012

1. Podría describir el nivel, el tipo de curso y el material en que basa el curso que está dando?

... el nivel es Inglés cinco, lo cual sería Intermedio 2. El material en que se basa el programa, es el libro de texto en el que los estudiantes ven las estructuras, el vocabulario que necesitan para poder desarrollar su competencia lingüística. El Programa de la UAM Iztapalapa es un programa intercultural, es decir, que además del componente lingüístico, también hay un componente intercultural. Ese componente intercultural está compuesto por lo que es: una novela en el idioma que estudian los alumnos, que en este caso sería inglés; un texto sobre cultura de algún país sobre un país anglosajón; tienen un poema también relacionado con el país de que se esté tratando en ese trimestre o nivel en cuestión; y también necesitan escuchar y hacer actividades relacionadas con una canción también en inglés que también tiene que ver con algún aspecto de la cultura del idioma. Básicamente, en eso se basa el Programa de lengua, en este caso inglés, aquí en la Unidad Iztapalapa.

-El libro, ¿cómo se llama?

El libro se llama Touchstone 2, es de la editorial Cambridge University Press.

2. En el diseño de su clase, que importancia la atribuye a la enseñanza de la habilidad escrita de sus estudiantes?

Bueno, en este caso, lamentablemente debo admitir que el Programa de la UAM es un poco ambicioso para doce semanas –esto es mi opinión personal- entonces, se supone que hay practicas escritas en el programa; sin embargo, a veces el tiempo no es lo suficiente, entonces uno no podría dejarles a los alumnos los trabajos que uno quisiera para que practiquen su nivel de escritura. Yo creo que a lo mucho se les dejan uno o dos trabajos de escritura, esto es hablando de mi propia experiencia; sin embargo si considero que la escritura es algo importante, especialmente en el Programa de Lengua Extranjera, porque estamos hablando de que el objetivo del Programa de la UAM es darle a los alumnos práctica con las cuatro habilidades esenciales que se deben manejar en un idioma que es: lectura, producción oral, comprensión auditiva y escritura. Y especialmente si tomamos también en cuenta el contexto en el que se encuentran los estudiantes, bueno muchos de ellos, a futuro estarán pensando en hacer una maestría o estudios de posgrado en el extranjero, y definitivamente la escritura la van a utilizar.

Sin embargo, algo que yo noto aquí en el Centro de Lenguas de la UAM Iztapalapa es que muchos de los alumnos tienen temor a hablar o a escribir en el idioma que están estudiando en cuestión. Yo creo que por diferentes factores, uno de ellos, que yo me he dado cuenta, es pues pena más que nada. Tal vez que algunos compañeros o gente de fuera los escuche hablando en el idioma que ellos están estudiando o escribiendo en el idioma que ellos están estudiando. Mi opinión personal, por la experiencia que yo he tenido aquí, y preguntando a ciertos alumnos, es que al menos, en el aspecto de escritura, no tienen la confianza suficiente para tal vez pues equivocarse y decir que es algo natural del proceso. Tal vez viendo mis errores, con eso puedo tal vez mejorar mi escritura.- Entonces yo creo que es una cuestión de actitud en cuanto a este aspecto que te comento

3. ¿Considera que el aprovechamiento y producción escrita de sus alumnos corresponde a este nivel?

Debo de admitir que tal vez, que de los alumnos que tengo en una clase, te puedo decir que, menos del cinco por ciento, su escritura corresponde al nivel en que están ubicados. El resto pues a lo mejor no, tiene una escritura a nivel muy básico o incluso tendrá una escritura tal vez en el cual podría expresar ciertas ideas. Si se puede llegar a entender pero definitivamente no es el nivel de escritura que le corresponde al nivel en el que está ubicado ese alumno.

4. ¿Y además del problema de la falta de confianza, qué otros problemas enfrentan para generar escritos en inglés?

Bueno, la estructura de los diferentes textos escritos. Esto es otro problema. Hay alumnos que no conocen la estructura, la organización, por ejemplo, hablando de un ensayo. Hay alumnos que no saben cómo estructurar un ensayo, lo cual considero –esta es mi opinión personal- que cuando llegan aquí al nivel superior yo creo que muchos maestros, incluyéndome a mí, empecé a hacer esto al principio, pues yo tomaba en cuenta que los alumnos ya sabían redactar un ensayo por ejemplo. Obviamente mi sorpresa fue que cuando yo pedí las primeras prácticas escritas, cuando yo empecé a trabajar aquí, que los alumnos tenían problemas al estructurar ensayos. Entonces ese es un gran problema.

Otro problema que yo he visto ha sido al conectar sus ideas tienen problemas, por ejemplo, al redactar un párrafo, pues al principio se entiende de lo que están hablando por ejemplo pero, tal vez, al seguir leyendo el párrafo, uno se encuentra con cierta confusión en cuanto a qué quiso expresar el alumno, que quiso decir en determinada oración, entonces a veces lo que es la coherencia se pierde y obviamente cuando un ensayo no tiene coherencia y no está bien estructurado, pues también se pierde lo que es cohesión, entonces, resumiendo lo que yo diría que los problemas que yo me he encontrado han sido: falta de conocimiento al estructura un ensayo, falta de práctica con las habilidades de coherencia y cohesión en la escritura.

5. ¿Qué podría implementarse para ayudar a resolver esta problemática?

Para empezar yo diría que el Programa tiene que reducirse. Yo creo que los investigadores a cargo aquí en el Centro de Lenguas de estructuras han hecho un gran trabajo y debo de admitir que no sería justo decir que todo este trabajo que ellos hicieron al poner un programa intercultural, lo cual no es sencillo de desarrollar, pues dejarlo de lado. Creo que eso no

sería justo. Pero lo que yo pienso, esto es mi opinión personal, es: el Programa no tiene que ser tan ambicioso; es decir, en once semanas de clase, estamos hablando, tenemos dos sesiones a la semana de cuatro horas, entonces dentro de esas once sesiones, yo creo que la prioridad, en base al método que utiliza el Programa de la UAM, que es el del enfoque comunicativo, es darles a los alumnos las herramientas necesarias para que ellos puedan comunicarse en las cuatro habilidades que ya mencioné antes en la lengua que estudian en cuestión. Por lo tanto, yo sugeriría reducir el Programa nada más a lo que es la competencia lingüística y como un apoyo para que los alumnos puedan desarrollar esta competencia lingüística, utilizar el componente intercultural, tal vez como un aspecto opcional en donde si el alumno gusta tener más práctica en el idioma poder tomar estos talleres. Pienso que de esa manera uno como profesor tendría más tiempo para asignar más prácticas escritas y otro tipo de tareas que ayuden a los alumnos a desarrollar la competencia lingüística, en este caso la escritura, por ejemplo y de esa manera uno no tiene que preocuparse tanto porque tiene que cumplir con todo el Programa al final del trimestre. Mi opinión es que la calidad de los cursos de idiomas, de alguna manera, sería un poco mejor porque el maestro no estaría tan atareado y tendría más tiempo para ponerle más atención a los alumnos, y por ejemplo, en este caso corregir o enfocarse más, ayudarlos a corregir y a mejorar su competencia lingüística, en este caso la habilidad de la escritura.

6. ¿Considera que sus alumnos podrán en un futuro elaborar ensayos, conferencias, abstracts o publicar sus investigaciones en inglés como resultado de su formación en la Celex de la UAMI?

Actualmente, yo lo dudo mucho. Solo hay algunos alumnos que realmente pueden hacer esto y básicamente yo considero que esto se debe a que por afuera están estudiando o están tomando clases del idioma en el que están inscritos en cuestión. Como la UAM les pide el requisito de cumplir con el idioma, pues obviamente estos alumnos que ya han tomado clases por afuera, pues lo están haciendo, y estos son los alumnos que realmente tendrían posibilidades de redactar este tipo de ensayos, conferencias, etc. Entonces yo creo que los alumnos que están estudiando aquí en el Centro de Lenguas Extranjeras que inician desde cero y terminan acabando el Programa de inglés, creo que tendrían problemas para redactar este tipo de documentos. Esta es mi opinión personal

-Maestro, muchas gracias.

1. Could you tell me about the level, kind of course, and the material you use for this class?

The course is English 8, which is part, the middle part of the three upper intermediate courses in English, and is part of our new English Program which stresses interdisciplinarity and interculturality. So in addition to having using a regular text book which we use, that is Touchstone 3, and we have four units, we have a cultural model that consist of the United States. Here we have a base book *Spotlight on the United States* which is divided, the chapters are divided into the different regions of the United States. We have already read the two first chapter, which is an introduction to the United States, and the chapter on New York City, because NYC is so iconic in the United States. The other regions were assigned for presentations by the students. This was either in groups of two or three. They'd already done their presentations, most of them use Power Point and they were quite good. After that we had three poems, one was again, an iconic poem by the famous poet Walt Whitman, then we had two line poem by the famous Jewish-American wit Dorothy Parker, *News Item*. And then we just finished doing a Chicana poem by Pat Mora, called *La Migra*. They had to write their responses to that, some of them have done very good, some of them are still handing on their homework. After that we have just started to read today the simplified novel, in the intermediate level, a Paul Theroux's *The Mosquito Coast*. After that we will be seeing the film version that was made with Harrison Ford, and finally we will end with the iconic song by Bob Dylan, *Blowing in the wind*. To all the cultural things, the students must write their response to that, or I have a set of questions, I don't like literal questions, I like questions which show that the student has to think by himself in order to write. And usually that, anything like that kind of assignment, I do a correction and then they must correct and give me a second version, and they must bring me with the first version and then I judge if they made the majority of the corrections I raise a grade to give them as an incentive and also to get used to correcting, because writing is more than one time, you know job...

2. That's exactly the second question, how important is writing in your class?

Writing is important. I wished I had more time for the oral practice, sometimes I don't, but for me writing is important, it's part of our program. I'm not sure if all the teachers feel that is important, but certainly... For instance I have students from all the different... the three divisions, even if they are in sciences, if they can learn to write logically, even if it is a novel, a poem or a film, they can apply that when they are writing about in their discipline, whether it is engineering, biology or science.

3. Do you think the writing of your students correspond with their level?

You mean what they are giving me?

-Yes.

Some of them, some of them it's not upper intermediate yet, but then again writing is not traditionally been emphasized in the teaching of English, it's been just oral abilities, and writing is not emphasized in their native language in their basic education, in the "prepa" level... so that when they learn to write in English it has benefits in their writing in Spanish.

4. What kind of problems do your students have when they write?

They tend to run on sentences ok, not knowing the use of a period, ok, just putting commas, and I am trying to give them now in this level when to see when to put a period or also the use of a semi-colon (punto y coma), when you have dependent clause or independent clause, are they related, it is are they related, you know, if you are going to put a period. I always say that you are safer with short sentences, but at this level you should start writing you know more complex, compound sentences, but knowing how to punctuate. And still we have thing, you know, agreement thing, with subject and verb, like the word "people" in English is are, *la gente es*, you know we have these basic differences that have been fossilized in lower levels, and they come up. I get also them put the words through a spell check of US English

5. And besides that, could be done something else to improve their writing?

Well, we just still did some exercise, what we do is that every now and then from their writing they give me, I would make a selection of their common errors and then I run out copies with this and they have to correct, and we have like fifteen common error, sentences and they have to correct them in class. And this is good because people may think, oh this is from my work... because they are common errors, with thing that I have just said, the use of the commas, capitalized, the use of article, when to use an article, is just like LOVE and HATE, *el amor y el odio*. And these contrasts are still problems.

6. Do you consider that your students will be able to write essays, conferences, abstracts or to publish their researches once they finish, what level here at Celex?

I would say that Temas Selectos, which is the advance level. Some of them now are writing quite well now, but they haven't quite written at the end of this trimester after they read, and see the film, they have to write a short essay, and I will be able to tell you a little bit more. And they would be able to say anything, but I would say that in Temas Selectos, which is run like a seminar where they have to give.. we talk literally about whatever we read, whatever we've seen, and movies, and different point that they should cover in discussion, is small groups, whole groups and then in writing. When they leave they usually have a pretty good level in Temas Selectos a pretty good level of writing English. And I have even helped some of my students from Temas Selectos, are from Biology, doctoral studies and they have to place accepted articles and in initial journal in order to get their doctor and a lot of times I would do the revision and a lot of them, they don't have but minimal errors, which pleases me, you know... they are doing well, and in Temas Selectos they've gotten scholarships to go abroad to

Apéndices II. Entrevistas a profesores...

study... To me writing is again ... a mentor and how do you say an *aprendiz*, an apprentice and you write, you get feedback you re-write and then you write...it's a very close contact... I don't like much doing the correction on internet, because it is

tedious and it takes you ten more times to correct, and this is why I don't like doing it. Maybe some other people like, but I like to be with the person, giving them an explanation, showing why this is so, and also when I read through, I got that student in my mind, and we are having a dialog. Lots of my comments are positive. That's a great observation and it is all well set ... you know, it's not just negative feedback that I give to students, but for that I prefer face to face.

Thank you so much, you are really kind...

III.- Clase Videograbada. Entrevistas al profesor y alumnos.

a) Entrevistas al profesor.

UAM Iztapalapa. Celex
Junio 8, 2012

Pre-entrevista

Maestra, buenos días ¿Qué nivel imparte?

En este grupo tenemos nivel 1, que correspondería al primer trimestre de los planes de estudio de esta Universidad.

Muchas gracias y ¿qué actividades realizará en esta clase?

Bueno en esta clase vamos a hacer diferente tipo de actividades. Vamos a empezar con lo que sería un práctica verbal porque los alumnos tienen que cubrir como requisito en este momento el Presente Simple, y entonces bueno para esto considero que es muy importante que tengan ellos los verbos porque de otra manera se limita mucho su desempeño lingüístico cuando ya empiezan a llegar a etapas posteriores. Entonces desde primero abordamos esto: serían aproximadamente como 190 verbos irregulares y 450 verbos regulares que ellos aprenden con las técnicas especiales que se diseñan precisamente para este tipo de fines. Ahora bien, estos comprenden, bueno lo que yo he denominado Unidades Virtuales de Aprendizaje. Estas Unidades las he diseñado yo, las estoy proponiendo como una nueva metodología de practicar inglés, a fin de vehicular la multi-alfabetización tecnológica del estudiante con su aprendizaje del inglés y con competencias que tienen que ver con trabajo cooperativo; de igual manera se trabaja lo que es interculturalidad, y se trabaja la interdisciplinariedad. Todos estos elementos o competencias que se buscan desarrollar se pueden integrar a través de estas UVA's o Unidades Virtuales de Aprendizaje.

Entonces, la que vamos a trabajar hoy se llama *Colors. What is it? and What's your favorite?* Entonces la idea de esto es que ellos entiendan o trabajen la gramática con un balance entre semántica y pragmática; que sepan bien lo que estructura, pero que entiendan primero lo que es su significado y como se aplica en la vida real.

Si gracias. La siguiente pregunta era con qué objetivo realizará esto, pero creo que ya lo abordó...

Bueno el objetivo podría ser Desarrollar la competencia lingüística del estudiante a partir de un tema que esté enlazado con lo que Mamparen, un teórico muy relevante en nuestra área, y que maneja como un relación afectiva del estudiante con el tema que se va a trabajar. En este caso, bueno, el que tú le preguntes a un estudiante sobre sus percepciones personales, y que logres que este estudiante proyecte ese sentimiento de una forma genuina en la práctica lingüística es algo que considero un objetivo dentro de mis clases, particularmente pues ahora los colores...

Claro, eh... ¿la metodología?

La metodología es una metodología –digamos- híbrida. Yo lo denomino un curso del tipo B-Learning o Blender Learning, que es español se traduce como un curso híbrido, como un curso mixto que une lo que fue en cierto momento los preceptos de la educación tradicional, que era profesor y estudiantes como receptores y el profesor como un ser activo, y transformamos estos roles de estudiantes y profesor a una metodología mucho más productiva –supongo- para el alumno porque ahora él es el protagonista de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces a partir de esta metodología lo que se hace es darle todo el poder al alumno, guiarlo de la mínima forma posible y desarrollar sus competencias de pensamiento crítico. Entonces, bueno creo que esta es una metodología que ha funcionado. Esta es la quinta generación, es la cuarta, perdón, es la cuarta generación, y tengo registrado desde el 2010: en la UNAM, en la UPN y aquí con ellos en la UAM. Esta trayectoria que se ha realizado y los resultados que han obtenido.

Entonces bueno, creo que la metodología vincula lo que es el libro de texto, los materiales impresos con las herramientas virtuales que no solamente deben consistir en mi criterio en que utilices la computadora para ponerles un video, finalmente para eso puedes usar una tele, un DVD. Tampoco consiste en que les ponga a hacer ejercicios mecánicos en la computadora. ¿Por qué? Porque finalmente eso no es nada más que transplantar la didáctica a partir de un libro, utilizando ahora la misma metodología pero con un material diferente, donde los resultados deben de ser finalmente los mismos, no? Solamente el estímulo visual es más atractivo, pero en realidad sigue siendo la misma gata pero revolcada.

Entonces, lo que hacemos es diseñar unas Unidades que integren todas las metodologías, las teorías que se han propuesto sobre didáctica del inglés, o sobre lenguas, pero de una forma real, junto con otras teorías personales y otras teorías de otras áreas de especialidad que se vehiculan todas dentro de estas UVA's.

Muchas gracias y ¿cómo aprovechará la experiencia y los conocimientos que ya tienen sus alumnos?

¿Cómo aprovecharé? Al final de este curso –muchas personas lo consideran imposible- pero para mí ha sido posible durante cuatro años hacer esto. Mis alumnos al final de este trabajo, a la larga, de aquí obtienen los elementos, las competencias y las prácticas necesarias para hacerlo, realizan entrevistas reales, en contextos reales con personas angloparlantes desconocidas. Y ellos también, a partir de ese momento, empiezan a darse cuenta de ... los rasgos interculturales que existen. Porque muchos alumnos dicen, piensan que solamente los gringos hablan inglés, y ahí se dan cuenta de que son los italianos, alemanes, los franceses los que hablan inglés o los que están siendo entrevistados. Porque ellos les preguntan en inglés y los otros les responden en inglés, entonces se dan cuenta de que estas personas no solamente hablan su lengua materna, sino que pueden hablar dos, tres, cuatro o más idiomas. Y entonces a partir de eso se dan cuenta de su posición en el mundo... porque se dan cuenta en qué posición se encuentran ellos con respecto a otras naciones... y bueno, pues nosotros no viajamos como viajan los extranjeros, tampoco tenemos los apoyos que tienen los extranjeros. Entonces tenemos que aprovechar los conocimientos que estamos teniendo en el aula, lo más posible, lo mejor posible.. y estar pensando en otras opciones.

Una cuestión interesante es el de este cambio de paradigmas en el alumno, y por otra parte el hecho de lograr la entrevista, tampoco es una cuestión sencilla, ¿por qué?, porque muchos de estos angloparlantes no hablan español, entonces el que el alumno se dé a entender con respecto a lograr esa entrevista y sobre todo es una entrevista videograbada. Esto permite que el alumno no solamente aplique un cuestionario tipo judicial de *¿cómo te llamas?, ¿dónde vives?*, etc. Están involucrados también los conocimientos socioculturales sobre cosas que no se deben preguntar, ¿no?... como la edad, el teléfono, cosas así y sobre todo –como comentaba- el lograr la entrevista, videograbada, es una cuestión difícil; es un reto que logran después de muchos intentos de practicar lo que vieron aquí en la clase, en primer nivel, ¿no?

Entonces ellos, de primer nivel, pues es nada más una entrevista breve: tres, cuatro minutos, cinco minutos, y los datos son referidos a la nacionalidad, referidos tal vez a la profesión, los idiomas que se hablan... son cuestiones muy básicas que tienen que ver con los contenidos de aquí, y bueno conforme va aumentando el nivel, las entrevistas que hacen los alumnos –de acuerdo con su grado de competencia- ya abarca más cosas: algunos de tercero, por ejemplo, preguntan, ¿Cómo concibe usted la educación en México en contraste con la educación en su país? o cuestiones así mucho más profundas, claro de acuerdo a las competencias que tenga el alumno.

Si creo que se pueden aprovechar de esta manera todos los contenidos porque si te estás preparando pues debe ser para la vida real ¿no? Y el objetivo de esto es más que otra cosa es quitarles el miedo, porque es un terror de parte de muchos, la mayoría, no diría yo todos; pero quitarles el terror a lanzarse al agua para emprender a nadar ¿no? por así decir. Aplicar los conocimientos, lo que han trabajado dentro de un contexto real. También les da la satisfacción cuando ya lo logran, de decir: "Si pude". Y entonces es un motivador intrínseco que funciona a la vez como un elemento que activa la introspección y para el próximo curso que ellos tienen ya saben por donde van, y qué es lo que les sirve y qué es lo que no les sirve ¿no? Finalmente seguir un libro de texto, clase tras clase, es una cuestión totalmente irreal que no está ligada a la práctica del idioma. Entonces de esta manera creo que yo puedo vehicular perfectamente todo lo que se trabaja aquí.

Maestra muchísimas gracias.

Post-entrevista

Respecto a esta clase maestro, ¿considera que se cumplieron las actividades programadas?

Si considero que los alumnos saben lo que están haciendo. Considero que están logrando lo objetivos que tenía planeados. La cuestión es que, como la Unidad es más grande, los objetivos no se consolidan completamente hasta el final junto con todos los demás.

¿Cómo funcionó la metodología planeada?

A mí me ha gustado mucho, pero creo que quizá sería mejor preguntarles a los alumnos cómo se sienten, porque a mi me parece completamente coherente y satisfactorio, pero los que pueden juzgar mejor son ellos. Entonces, yo creo que habrá que ver segundas opiniones

¿Considera que si aprovechó los antecedentes / conocimientos previos de los alumnos?

Si porque finalmente a lo que vimos es que hay una heterogeneidad de ellos. Mientras que algunos como Julio o Alexis ya manejan un léxico más amplio, algunos como Alejandro –este chico de lentes- ese es el que tiene más problemas de habla. Entonces sus conocimientos de él eran muy, muy escasos; mientras que los de sus compañeros eran más densos, entonces de lo que se trataba era como de ampliar los constructos mentales de los que estaban en desventaja, para tratar de homologar o emparejar en cierto grado, porque no va a ser lo mismo, pero empezamos partiendo de "cuál es tu color favorito", "qué colores percibes", y si no los tienes, pues los buscas, no pasa ninguna cosa, para tratar de generarlo. Y los otros pues pueden aburrirse porque dicen "bueno es que eso yo ya me lo sé", pero son alumnos de otro nivel – no se si grabaste esa parte- pero "es que yo me volví a inscribir porque finalmente se me olvidaron algunas cosas. Entonces estos *false beginners*, son los que hacen que muchas veces que en el salón, otros alumnos se sientan cohibidos, por una parte. Por otra parte son alumnos que ayudan a los demás. Entonces yo creo que si uno sabe como canalizar estas peculiaridades, funciona muy bien. Yo si veo un salto muy grande de Alejandro, porque la clase pasada si estaba completamente trabado, y ahora repitió bien las canciones, está interactuando, entonces creo que los conocimientos que él no tenía se generaron; y los otros que ya existían se aplicaron. Entonces yo creo que está funcionando bien.

Maestra, muchísimas gracias.

b) Entrevistas a los alumnos. Clase videograbada.
UAM Iztapalapa. Celex

Junio 8, 2012

Entrevista a alumno 1

¿Qué estudia y en qué trimestre se encuentra?

Ingeniería electrónica y estoy en séptimo trimestre.

Aquí en la CELEX ¿en qué nivel se encuentra?

En el nivel uno.

¿Estudió inglés previamente en otra escuela?

NO, solo en las escuelas públicas pero te lo piden como requisito. Pero no.

¿Siente que los maestros que imparten los cursos aquí, tienen el nivel adecuado para impartirlos?

Algunos, no todos. Pero sí, sí tienen el nivel. Tal vez el programa no sea como muy adecuado, pero sí tienen el nivel.

¿Qué material han utilizado en sus clases, me refiero a libros, videos, grabaciones o qué tipo de material?

Libros, videos, películas, novellas, ya.

¿Los cursos que ha tomado aquí le han servido para tus actividades académicas? (para lo que estudia de carrera)

Sí para la carrera. Hay algunos libros que vienen en inglés Sí, sí me han servido.

¿Ya puede leerlos?

Algunas palabras sí. Bueno, leerlos, leerlos no, porque apenas voy en el nivel uno, pero sí distingo las palabras.

¿En qué habilidad del inglés, me refiero a escribir, leer, hablar, escuchar, se sientes más seguro?

Leer.

Se sientes seguro cuando escribes en inglés. ¿Qué problemas tienes?

No, todavía tengo dudas de si se escribe así o de la otra forma.

Cuando escribes en inglés ¿puedes expresar tus ideas tal como tú las quieres expresar?

Todavía no.

¿Consideras que en un futuro, cuando seas profesional, podrás escribir en inglés?

Sí. Sí me gustaría leer, hablar, todo.

¿Crees que podrá llegar a ser bilingüe?

Sí.

Okay, te agradezco mucho.

Entrevista a alumno 2

¿Qué estudia y en qué trimestre se encuentra?

Administración y estoy en cuarto trimestre

Aquí en la CELEX ¿en qué nivel se encuentra?

En primero

¿Ha cursado otros los niveles aquí?

No, aquí no.

¿Estudió inglés previamente en otra escuela?

No de hecho no. Estuve tomando cursos de inglés pero no los terminé

¿En dónde?

Es que no me acuerdo bien. De esos de computación e inglés que te dan la propaganda.

Y en bachillerato o secundaria?

Oh sí, en secundaria tuve tres de inglés, uno por año, y en bachillerato igual, uno por semestre.

¿Siente que los maestros que imparten los cursos aquí, tienen el nivel adecuado para impartirlos?

Sí. Si me parecen muy preparados, muy capaces para enseñar lo que realmente deben de ser.

¿Qué material han utilizado en sus clases, me refiero a libros, videos, grabaciones o qué tipo de material?

Oh bueno, un poco de todo. Hemos utilizado libro, videos, grabaciones más porque nos enseña también a pronunciar bien las palabras... no sé, algunos textos.

¿Los cursos que ha tomado aquí le han servido para tus actividades académicas? (para lo que estudia de carrera)

Sí, bueno sí. Me dejan lectura en inglés y ya las comprendo mejor

¿En qué habilidad del inglés, me refiero a escribir, leer, hablar, escuchar, se sientes más seguro?

No, pues yo creo que estoy igual en todas, no se como el 20% en cada una. Me refiero a que hay palabras que si entiendo cuando las leo y hay otras que no; y hay palabras que entiendo cuando las escucho y hay otras que no, o sea es muy variado.

Se sientes seguro cuando escribes en inglés. ¿Qué problemas tienes?

Algunas veces no, por la ortografía me refiero a que son diferentes no sé, cómo se dice, bueno que las palabras se escriben diferentes a como en español. No se usamos ph, wh, y tiene que ser preciso o ya quiere decir otra cosa o no te entienden nada, la palabra.

Cuando escribes en inglés ¿puedes expresar tus ideas tal como tú las quieres expresar?

Sí claro

En inglés me refiero,

Ah, pues sí o sea sería un poco confuso, pero si las estaría diciendo.

¿Consideras que en un futuro, cuando seas profesional, podrás escribir en inglés?

Sí, si podría.

¿Cómo qué escribirías?

No se al igual y podría escribir algún ensayo en inglés o hacer un texto mío referente a mi carrera, o sea luego hacemos investigaciones, así y podría hacerlo en inglés y en español a la vez.

¿Crees que podrá llegar a ser bilingüe?

Sí, con esfuerzo sí.

Entrevista a alumno 3

¿Qué estudia y en qué trimestre se encuentra?
Sociología y en tercer trimestre.

Aquí en la CELEX ¿en qué nivel se encuentra?
Básico uno.

¿Ha cursado otros los niveles aquí?
No.

¿Estudió inglés previamente en otra escuela?
No
En bachillerato en secundaria.
Ah, en prepa.

¿Siente que los maestros que imparten los cursos aquí, tienen el nivel adecuado para impartirlos?
Este es el primero, pero si. Esta clase si.

¿Qué material han utilizado en sus clases, me refiero a libros, videos, grabaciones o qué tipo de material?
Diccionario. Aparte de los que menciona.
¿Han utilizado video?
Si video, y libro.

¿Los cursos que ha tomado aquí le han servido para tus actividades académicas? (para lo que estudia de carrera)
Ah pues si. Siento que ya en todas estas carreras ya el inglés es necesario

¿En qué habilidad del inglés, me refiero a escribir, leer, hablar, escuchar, se sientes más seguro?
Hablar.

Se sientes seguro cuando escribes en inglés. ¿Qué problemas tienes?
No, no escribo muy bien. Siento que me faltan algunas letras, o las pongo mal.

¿Consideras que en un futuro, cuando seas profesional, podrás escribir en inglés?
Sí, definitivamente si.

¿Crees que podrá llegar a ser bilingüe?
Si.

Apéndices III. Clase videograbada

c) Clase videograbada – Presentaciones del grupo.

1	I'm Alexis. I study computing in UAM-I. I'm in the 2nd quarter. I study English 1st and my group is UNG19. My hobbies are listening music and drawing in A-CAD. My favorite food are Chilaquiles. My favorite color is black. My e-mail is xxx. My phone number is xxx
2	My name is Angel. my school is UAM-I. I AM studying English one, my group is ING-19. My hobbies are playing guitar and bass. My favorite color is black. My favorite food is pizza. My e-mail is xxx and my phone number is xxx.
3	Bibliographic . I study engineering in electronic in UAM-I in the third quarter, I live in Mexico City; my favorite food is a "Mexican foods". My hobby is play basketball. My phone number is: xxx, e-mail: xxx.
4	hello my name itzel, study social psychology in the second year study, play basketball and I love the- rock, my favorite band is nickelback , and in my free time I like to have fun with my friends and going to parties
5	I like english 😊
6	My name is Laura. I am studying English in university in group ING19 . My hobbies are listening music . My favorite color is purple and my favorite food are fried tacos. My e-mail is xxx. my phone number is xxx.
7	I study at the UAM Iztapalapa. I'm in the 4th quarter, in English basic 1. I like listening music, watching documentaries, reading science magazines and going to the movies.
8	My name is Diana. I'm in UAM Iztapalapa in English Basic 1. My hobbies - are gymnastics, reading, playing the keyboard, going to the theater on weekday, painting, watching tv do 9 to 10 pm. My favorite color are black and pink. My favorite food is fish. My e-mail is xxx and My phone number is xxx
9	Hi. I'm study Biology. I like animals and plants. My favorite sport is combat, I like going to the gym. My favorite food is biscotec. I don't like green beans.
10	hi, I'm Dario i go to the UAM-I in the fourth degree. I'm study English in the level one. My hobbies are playing guitar and exercise. My favorite color is blue and my favorite food are enchiladas. My e-mail is xxx and my phone number is xxx
11	My name is Estela. I study English in the University in the group 1NG19 an level 1. My favorite color is grey and my favorite food is fried. My e-mail is xxx and my phone number is xxx
12	I'm Daniel study Sociology in UAM. I am in the third level. My hobbies are reading and playing soccer. My favorite color is black and my favorite food is meat. My email is xxx and my phone number is xxx

Apéndices IV Encuestas realizadas a los alumnos

IV.- Encuestas realizadas
a) Formato de encuestas realizadas
Survey on writing in English

UAM IZTAPALAPA

¹ Degree:				² Trimester in your degree:			
³ Department: CBI CSH CBS CAD				³ Kind of student: Full-time Part-time			
⁵ Sex	M	F	⁶ Age:	⁷ Marital status:		⁸ Nationality:	
⁹ Financially dependent on:				Parents	Scholarship	Work	Another: _____
¹⁰ Do you speak ...		English	French	Italian	German	Nahuatl, Zapotec, another: _____	
¹¹ Do your parents speak...		English	French	Italian	German	Nahuatl, Zapotec, another: _____	
iii.							
¹² Level here at CELEX:				¹³ What level did you start studying here?			
¹⁴ Have you studied English previously?				Yes	No	¹⁵ Where?	
¹⁶ Why are you studying English?				School	Work	You like it.	Another reason: _____
¹⁷ Do you use English outside the CELEX?				Always	Frequently	Sometimes	Never
¹⁸ What skill do you practice more?				Writing	Reading	Speaking	Listening
¹⁹ Your writing is:		Very good	Good	Regular	Bad	²³ Do you practice in your free time? Always Frequently Sometimes Never	
²⁰ Your reading is:		Very good	Good	Regular	Bad		
²¹ Your speaking is:		Very good	Good	Regular	Bad		
²² Your listening is:		Very good	Good	Regular	Bad		
iv.							
²⁴ Do you write in English outside the CELEX			Yes	No	²⁵ Have you written essays, abstracts, or anything?		
²⁶ Do you think you will write in English as a professional?			Yes	No	²⁷ What would you like to write?		
²⁸ Please, write about the advantages of writing in English in your profession. <div style="text-align: right;">Continue →</div>							
²⁹ What kind of problems do you have when you write in English? <div style="text-align: right;">Continue →</div>							
³⁰ Write a paragraph or so about who you are or who you will be as a professional. <div style="text-align: right;">Continue →</div>							
Interested in the results of this research? Please write your e-mail:							

Apéndices IV Encuestas realizadas a los alumnos

Escritura Académica en inglés. Encuesta

UAM IZTAPALAPA

¹ Carrera:				² Trimestre en la carrera:			
³ Departamento: CBI CSH CBS CAD				³ tipo de estudiante: Tiempo Completo Medio tiempo			
⁵ Sexo	M	F	⁶ Edad:	⁷ Estado Civil:		⁸ Nacionalidad:	
⁹ Dependes económicamente de:				Padres	Beca	Trabajo	Otro: _____
¹⁰ Aparte del español tu sabes ...		Inglés	Francés	Italiano	Alemán	Náhuatl, Zapoteco, otro: _____	
¹¹ Aparte del español tus padres saben...		Inglés	Francés	Italiano	Alemán	Náhuatl, Zapoteco, otro: _____	
v.							
¹² Nivel en el CELEX:				¹³ ¿En qué nivel empezaste a estudiar aquí?			
¹⁴ ¿Has estudiado inglés previamente?				Si	No	¹⁵ ¿Dónde?	
¹⁶ ¿Por qué estás estudiando inglés?				Escuela	Trabajo	Te gusta.	Otra razón: _____
¹⁷ ¿Utilizas el inglés fuera de la CELEX?				Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
¹⁸ ¿Qué habilidad practicas más?				Escribir	Leer	Hablar	Comprensión auditiva
¹⁹ Escribes en inglés:	Muy bien	Bien	Regular	Mal	²³ ¿Practicas en tu tiempo libre?	Siempre	
²⁰ Lees en inglés:	Muy bien	Bien	Regular	Mal		Frecuentemente	
²¹ Hablas inglés:	Muy bien	Bien	Regular	Mal		A veces	
²² Entiendes lo que escuchas en inglés:	Muy bien	Bien	Regular	Mal		Nunca	
vi.							
²⁴ Aparte de tus tareas en la CELEX, ¿escribes en inglés?		Si	No	²⁵ ¿Has escrito ensayos, resúmenes u otros escritos en inglés?			
²⁶ ¿Escribirás en inglés cuando seas ingeniero, licenciado, etc.?		Si	No	²⁷ ¿Qué te gustaría escribir en inglés?			
²⁸ Por favor escribe acerca de las ventajas de tendría escribir en inglés en tu profesión.							
Continuar →							
²⁹ ¿Qué tipo de problemas tienes cuando escriben en inglés?							
Continuar →							
³⁰ Escribe acerca de quién eres o quién te gustaría ser cuando termines tus estudios y seas profesionista.							
Continuar →							
Si te interesa conocer el resultado de esta investigación, escribe tu correo electrónico:							

Apéndices IV Encuestas realizadas a los alumnos

b) Encuestas realizadas a alumnos de las cuatro fases del Mapa Curricular de la Celex Básico 1
SURVEY ON WRITING IN ENGLISH

Gpo	No. Eco.	Carrera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
			Trimestre	Departamento	Alumno - tiempo	Sexo	Edad	Estado Civil	Nacionalidad	Dependes de	TU	PADRES	Nivel Celex	Empezaste en	Dónde	Es	Tr	Gus	Otr	Porqué estudias inglés	Inglés fuera Celex	Qué habilidad	Escribir	Leer	Hablar	Aud	TL	Esc Ing fuera Celex	Escribes ?	Escribirás profesional	Qué escribirás
										Pa-dres	Be-ca	Tra-bajo	Otr-o			Esc	Tr	Gus	Otr								S/ N	S/ N			
B1	1	Biología	2	CB S	C	F	19	S	M	1						1				V	S	R	M	R	R	V	N	Conversaciones	S	Si, mucho	
B1	2	Biología	2	CB S	C	F	20	S	M	1	1							1		V	R	R	R	R	R	N	N	Si	S	Mi biografía Algún artículo sobre el mar	
B1	3	Hidrobiología	2	CB S	C	F	18	S	M	1										V	W	R	R	R	M	V	N	Si algunas tareas	S	mar	
B1	4	Ing. Energía	1	CBI	C	F	18	S	M	1			ING		B1	B1	N		1	F	S	R	B	R	R	F	S	SI	S	Canciones	
B1	5	Ing. Alimentos	2	CB S	C	F	18	S	M	1			NING	NING	B1	B1	S		1	V	L	M	R	R	R	F	N	NO	S	Mi vida	
B1	6	Lic. Computación	2	CBI	C	M	20	S	M	1			NING	NING	B1	B1	S		1	V	RL	R	B	R	B	V	S	SI	S	Ensayos, trabajos, Ensayo, publicaciones	
B1	7	Lic. Computación	2	CBI	C	M	18	S	M	1			NING	NING	B1	B1	S		1	V	RL	R	B	M	B		S	NO	S		
B1	8	Economía	2	CS H	C	F	19	S	M	1			Náhuatl		B1	B1	S		1	V	S	R	R	R	R	V	N		S	Ensayo sobre el mercado Ensayo, síntesis o resúmenes sobre mi carrera	
B1	9	Ing. Bioquímica Industrial	2	CB S	C	F	18	S	M	1	1								1	V	L	R	R	M	B	V	N	NO	S	Libros, literatura	
B1	10	Letras Hispánicas	2	CS H	c	F	21	s	m	1			ING	ING	B1	B1	S		1	V	W	R	B	B	R	B	V	N	NO	S	Un ensayo y/o talvez la tesis
B1	11	Hidrobiología	2	CB S	C	F	18	S	M	1	1		ING	NING	B1	B1	S		1	V	RL	R	R	R	B	V	S	SI	S		
B1	12	Ing. Alimentos	2	CB S	C	F	19	S	M	1					B1	B1	S		1	V	W	R	B	R	R	V	S	SI	N	Un artículo	
B1	13	Trabajadora				F	35	S	M			1	Náhuatl		B1	B1	S			N	W	R	R	R	R	V	N	NO		Textos	
B1	14	Biología	2	CBI	C	F	19	S	M	1					B1	B1	S		1	V	R	B	B	R	R	V	N	NO	S	SI	

28. Please, write about the advantages of writing in English in your profession.

Basic 1, Course 1

(1)

Muchas por que la mayoría de los libros de mi carrera están en ingles y pues tengo que saber escribirlo y comprenderlo, me facilitaría mucho la comprensión de los textos.

(2)

Al investigar ciertas cuestiones enfocadas a mi carrera y poder escribir en ingles estás investigaciones, la investigación se difundiría a más personal de diferentes países.

(3)

Pues en primera, por lo regular todos los libros o en su mayoría, los de ciencias están escritos en ingles, y cuando se realiza alguna investigación sobre algún tema en especifico se llega a utilizar los nombres científicos, que muchos están en inglés y otros idiomas, asi que sería muy favorable poder saber escribir en ingles para no tener complicaciones en un futuro, académico o laboral.

(4)

Tendría mejores oportunidades para desempeñarme en mi ambito laboral como ing. En energía.

(5)

Como toda persona bien preparada aprender otro idioma es fabuloso pues te abre las puertas a otro mundo.

(6)

Pues de mucha ayuda ya que con esto es mas como otro pase o una ayuda a que pueda negociar con gente que hable el idioma o simplemente poder viajar y hablar y entender.

(7)

Porque todos los commando dentro de la computación son en ingles y seria mejor escribir ya sean artículos o ensayos en ingles para que no hubiera problemas dentro del contexto que implicarían tales instrucciones.

(8)

Es importante porque actualmente la mayor parte de los libros en mi carrera están en ingles y al yo no saber el ingles de manera fluida no puedo entender y me causa problemas el poder trabajar, además de que en un futuro cuando trabaje muchos de los estudios que pueda hacer para estudiar la economía en otros países estarán en ingles por lo que es importante.

(9)

Me facilitaria el aprendizaje del ingles al 100% probocando que sea possible estudiar más adelante en el extranjero

(10)

- conocer bibliografía en otros idiomas.

- comprender otra cultura

-mayor número de personas leerían mis trabajos

(11)

- Comprender nombres y palabras científicas

- Expresarme con otras personas de una manera adecuada.

(12)

El tener esta oportunidad creo que habre muchas ventajas y proporciona más internacionalización, poder salir al extranjero y conocer nuevas o otras técnicas de desarrollo para otros colegas extranacionales..

(13)

Se practicaria más porque para dominar el ingles es primordial practicarlo.

(14)

Además de escribir entender lecturas seria de mucha ayuda ya sea para trabajar en otro país con esta lengua o solo por libros y artículos que hay que traducir para estudiar.

29. What kind of problems do you have when you write in English?.

Basic 1, Course 1

(1)

Que no lo escribo correstamente, es decir, me faltan o me sobran letras y a veces no tengo ni idea como se escrien algunas palabras por que la pronuciación es muy diferente.

(2)

Ortografía

(3)

La pronunciación es diferente a la escritura, ya que en muchas ocaciones, pues lego a cometer errors como por ejemplo, comer me algula s letras o poner una en lugar de otra.

(4)

Se me olvida como se escribe, por lo regular me como alguna letra o pongo de mas.

(5)

Los apostrophes en ciertas palabras.

(6)

La confusion de verbo con el complement luego me confundo y lo pongo alreves o simplemente me falla la redacción.

(7)

Un poco la traducción de las palabras "claves" ya sean en libros matematicos o de computacion, fisica varian muchas cosas.

(8)

El que no se en que moments debo usar contracciones, el momento en unir las ideas y los tiempos en los verbos.

(9)

Olvido la correcta ortografia y escribo las palabras como suenan.

(10)

Falta de vocabulario y duda en la gramática.

(11)ç

- Me hacen y/o sobras palabras (letras).

(12)

Muchas veces no estas tan familiarizado con la gramática ingles que causa confusiones; a mi en lo personal creo que tengo problemas cuando es un artículo muy avanzado.

(13)

Me cuesta mucho trabajo entndrelo. Es difícil.

(14)

La gramática, en si como esta compuesta la oración, tambien contracciones y pronombres. O como se compone la oración.

30. Write a paragraph or so about whou you are or who you will be as a professional.

Basic 1,

Course 1

(1)

Me gustaria ser una de las biologas mas reconocidas , y trabajar en el extranjero, pero tambien me imagino dominando los idiomas de ingles, italiano, frances, etc., por que me gustaria mucho viajar por todo el mundo.

(2)

Me gustaria ser Maestra a nivel medio superior o superior.

(3)

Quisiera poder terminar mi licenciatura y despues estudiar una maestria, poder laborer en el acuario de Veracruz o algún otro lugar interesante o y claro formar una familia.

(4)

Me gustaria irme a otro pais a trabajar en alguna planta nuclear ó de geotermia. Para ello necesito el ingles, el italiano, ya que me gustaria irme a Italia a desempeñarme como ing. en energía.

(5)

Quisiera trabajar en alguna empresa conocida de algun alimento, como por ejemplo la Boi8ng – se me hace una empresa la cual no usa mucho colorante o saborizante artificial, pienso realizar un studio acerca de aquellas empresas que en su mayoría los alimentos tienen muchos químicos y que son dañinos para la salud.

(6)

Ser un profesionista y poder entrar a una empresa la cual aproveche las capacidades que tengo, poder hacer viajes de negocios y utilizar lo aprendido por mi carrera.

(7)

Mmm pues cuando acabe la carrera pienso trabajar dentro de alguna empresa de software y después ya estudian un posgrado para tener una mejor preparación.

(8)

Soy una persona mayormente perezosa si algo no me gusta o me aburre pero aun asi siempre le hecho muchas ganas a lo que hago para poder salir adelante lo cual me ayuda mucho a salir adelante por lo que puedo estar segura que me ira bien y sere una gran profesionista. Quiero trabajar en un lugar como hacienda y quizás casarme despues de conseguir mi trabajo, claro sin tener hijos y no estancarme seguir estudiando quizás algún otra carrera.

(9)

Me gustaria seguir estudiando y de ser possible hacerlo fuera del país.

(10)

Me gustaria seguir investigando sobre algún tema relacionado a mi carrera, posteriormente dar clases de Literatura y/o español o trabajar en corrección de estilo. Estudiar la maestría y otra carrera.

(11)

- Hacer mi maestría: -Ejercer mi carrera; -Tener un buen trabajo: -Formar una familia: -Y seguir siendo feliz

(12)

Me gustaria ser una Gran mujer: desenholverme en una Empresa de Alto renombre y que pueda mostrar el gran potencial que tengo. Me gustaria viajar mucho, conocer varios países y adquirir dia dia un conocimiento nuevo, que mis poabras y toda mi familia se sientan orgullosos de la ingeniera eu puedo llegar a ser.

(13)

Me gustaria seguir trabajando en la UNIA.

(14)

Me gustaria poder realizar campañas de conservación de flora y fauna y cultura ecológica. Tambien estudiar algún posgrado en otro país. No descartaría la opción de la docencia e incluso trabajar en el gobierno para la protección del medio ambiente.

Apéndices IV Encuestas realizadas a los alumnos

Intermedio 2
SURVEY ON WRITING IN
ENGLISH

Gpo	No. Eco.	Carrera 1	Trimestre 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27					
				Departamento	Alumno - tiempo	Sexo	Edad	Civil	Nacionalidad	Pa- dres	Be- ca	Trabajo	Otro	Empezaste en	Estudios de Ing previos	Dónde	Es c	Tr a	Gus- ta	Otro	Porqué estudias inglés	Esc R	Tr a	Gus- ta	Otro	Esc Ing fuera Celex	Escibes ?	Escibirás profesional	Qué escribirás				
12	1	Administración	5	CS H C	C	F	23	S	M	1						High school	1																
12	2	Lingüística	5	CS H C	C	F	20	0	M	1						Page school, conversa			1														
12	3	History	5	CS H C	C	M	21	S	M	1									1		1												
12	4	Administración	9	CS H C	C	M	22	S	M	1						High school	1																
12	5	Administración	5	CS H C	C	F	19	S	M	1						Avanzado																	
12	6	Administración	5	CS H C	C	F	19	S	M	1						Avanzado																	
12	7	Administración	5	CS H C	C	F	19	0	M	1						High school																	
12	8	Ciencias Políticas	5	CS H C	C	M	25	S	M		1					Elementary, High school	1	1	1														
12	9	Administración	5	CS H C	c	F	20	s	m	1						UPIICSA																	
12	10	Economía	8	CS H C	c	M	20	S	M	1																							
12	11	History	5	CS H C	c	f	19	S	M	1						High school	1																
12	12	Administración	5	CS H C	c	F	19	S	M	1						Inter-medio																	
12	13	Administración	5	CS H C	C	F	19	S	M	1																							
12	14	History	5	CS H C	c	M	0	S	M	1						High school	1																

12	15	Administración Ing. Biomécica	5	CS H	C	F	19	S	M	1			ING		5	Avanzado	N		1	S	WRS	R	R	B	B	V	N		S	Some
12	16	Sociología	7	CBI CS H	C	F	21	S	M	1			ING		5	1	N		1	F	R	M	R	R	R	V	N	No	S	Si
12	17	Administración	11	CS H CS H	c	F	21	S	M	1			ING	ING	5	1	S	Escuela	1	F	W	B	R	R	B	V	S		S	
12	18	Administración	6	CS H	0	M	20	S	M	1			ING		5	1	N		1	V	W	B	B	B	M	V	N	No	0	Because is necessary for work, life, etc.
12	19	Administración	5	CS H	C	M	19	S	M		1		ING		5	1	N		1	F	SL	B	B	B	B	F	N		S	
12	20	Administración	6	CS H	C	F	20	S	M		1				5	2	S	Primary school Secundaria y Preparatoria	1	N	R	R	B	R	R	V	N	No	N	No
12	21	Administración	6	CS H	C	F	20	S	M	1			NÁHUATL		5	1	S		1	v	S	B	R	B	R	V	S	No mucho	S	Novelas
12	22	Administración	6	CS H CS H	C	F	25	S	M	1	1		TRIQUI		5	5	S	School	1	N	WR	R	R	R	R	V	N	No	N	Música I don't know.
12	23	Administración	5	CS H	C	F	19	S	M	1			ING		5	2	N		1	V	L	R	R	R	B	V	S	No	N	
12	24	Administración	5	CS H	C	F	19	S	M	1			ING		5	1	S	Secondary and High School	1	F	WR	R	B	R	R	V	0		S	Articulos de mi carrera

28. Please, write about the advantages of writing in English in your profession.

Intermediate 2, Course 5

(1) We can use the music to learn listening and check the lyrics, etc. Buy my teacher is very good.

(2) Maybe if I write handouts in a conference I have to write them in English, because many linguists speak this language.

(3) Your books or articles can be readed by people of another countries and have better possibilities of the succesful as a professional.

(4) I don't know remember adventages of my profession but have some advantages all time.

(5) -more Money /-encontrar rapido trabajo /-mejor puesto

(6) .more money / -for work / -mejor puesto laboral.

(7) I have a good job.

(8) I'am interested in the international relations, so I need to have a very good English in my life. If I want to have a good results in my professional life. Furthermore, I need to learn more lenguajes than English, Speak English can come to my life; a good (unreadable) in my personal life and in my professional life, more oportunites to work, to earn mony to meet people...

English and a Maestria or good postgrade can give me so much oportunities in may professional life.

(9) That an very good work.

(10) Es una gran aperture al mundo del ingles, no solo en lo personal sino en el laboral.

(11) Ninguna, el problema son los trabajos que se encuentran en ese idioma, y las grandes dificultades con los que me he encontrado al consultarios.

(12) Es importante ya que hay texto que se deben estudiar y estos en ocasiones estan en ingles.

(13) Es administración pero me enfocaré en el área de Recursos humanos, ya que según yo hay más compo laboral, espero hacerme cargo de la administración del personal en cuanto a la distribución de la remuneración.

(14) Ninguna, es más util leer en inglés.

(15) Se podría encontrar trabajo fácilmente con un mejor sueldo.

Se puede relacional con mayor número de personas.

Tener mayor cultura.

(16) Son demasiadas, pero la mayor parte de texto e información esta en ingles.

En textos engloba, libros, manuales proyectos, ensayo.

Además en el sector laboral muchas capacitaciones o bien cursos, son en este idioma.

(17) Realizar articulo y/o investigaiones en Inglés.

(18)

Es muy importante para tener una mayor ventaja para esta en el mundo laboral.

(19)

Porque es fundamental el conocimiento y el desarrollo del Ingles propicia una mejor calidad de vida y trabajo profesional. Ademas de permitirnos crecer en diversos campos de la administración, por ejemplo en el Marketing finanzas, entre otros, el conocimiento del Ingles en la Administración sobre posibilidades a un mejro campo laboral.

(20) El ingles ya es un idioma básico que te permite tener un mejor empleo y es un requisito de trabajo.

(21) Tendre un mejor desempeño profesional y reconocimiento. Habrán más oportunitades de trabajo.

(22)

- En la carrera nos proporcionan textos en Ingles y al saberlo se complica menos.

- Hay muchos libros en Ingles, revistas. Las actualizaciones de la carrera es en Ingles. Al saberlo pues se facilita y en los trabajos te piden Ingles.

(23)

Es administración general, pero me agradaría enfocar me en el área de Recursos Humanos (Peronal), ya que considero que es el Recurso más importanTe.

Ya que es irremplazable físicamente a base de las actividades que realiza.

En general toda la administración me parece importante pero esa área me agrada más

29. What kind of problems do you have when you write in English?.

Intermediate 2, Course 5

(1) I forgot how write the words in another language. I remember the sound but I confuse wit the write form.

(2)

I don't write many things in English, but sometimes I don't know what is the meaning of some words and I have to look at the dictionary, about the syntax, I know that Englis is like "SVO"

(2) I don't practice outside the class. I'm good listening but I really need to praccide things like writing and speaking.

(3) The kind of problems are in the redactions or I think the word it's correct in the form you writing.

(5) -la estructura de los enunciados

(6) -structure.

-que falten letras a las palabras

(7) I have some problems with the grammat.

(8) Vocabulary, sometimes I need to get a dictionary to try to explain with more words, I don't like to use the same words all time. And I confuse the words with (th), suatives (sic) I put in worgn place (ht, th, gh, hg).

(9) I have problems when I write in grammar for the structures in the sentences.

(10) Aplicar la enseñanza durante los cursos.

(11) Estructurar oraciones, además de no conocer muchas palabras.

(12) Es algo complicado por la pronunciación que es diferente a como se escribe en comparación con el español.

(13) Se me dificulta organizar la estructura de las oraciones y los verbos. Algunas veces al acomodar el orden no es correcto ya que el inglés se acomoda de manera diferente que el español.

(14) La ortografía y el orden de las oraciones.

(15) -La pronunciación / -La formulación de enunciados / -La estructura de las frases / -El significado de las palabras.

(16)

Hasta ahora no he tenido problemas.

(17)

Articular las oraciones.

(18)

Se me dificulta mucho la forma de acomodar las preguntas, al igual que acomodar las oraciones sobre los adjetivos calificativos.

(19)

En la estructura de mis oraciones o en la gramatica.

(20)

Aun no se bien como utilizar las palabras ya que algunas tienen diversos significados.

(21)

No conozco el significado de todas las palabras, sobre que preposición sería conveniente utilizar.

(22)

La estructura es diferente a la de Español, se complica un poco.

Me falta mucho vocabulario.

(23)

La forma de escribir, ya que al traducirlo pareciera que el orden es incorrecto, entonces mi problema es al como voy a saber como escribirlo.

Otra cosa que encuentro complicada es el hecho que el inglés usa una palabra a la cuál le da diversos significados.

30. Write a paragraph or so about whou you are or who you will be as a professional.

Intermediate 2, Course 5

(1)

I really like write about the mistakes of the society in the administration of the contries and the people, and what can we do better?

(2)

I loke phonology, listen other lenguajes and make transcriptions.

(3) I'm a student of History. I would like to be a historian specialized in the area of Japanese history or meaby in Mexico Ancient.

(4) All time ls important will be as a professional because the world need people important. So my English is a few awful sorry.

(5) -travel of the world.

(6) -travel

-a business trip.

(7) I will be a great professional thank's the English languages.

(8) An important person who represents México in all the world.

(9) I will want a very good professional and the speaking, listening and writing.

(10) Aplicar lo aprendido en el campo laboral, una vez terminado la licenciatura.

(11) Me gustaría leer en inglés, pero debido a que estoy interesada en realizar historia regional, no necesito de muchas fuentes en inglés.

(12) Trabajar de acuerdo a la profesion que estoy estudiando.

(13) Como hoy en día el hablar ingles y otras lenguas es de gran importancia, siento que con estas lecciones se me abriran más puertas en el campo laboral.

(14) Pienso trabajar y llegar a ser un gran historiador, como el Dr. Brian.

(15)

Lograr trabajar en una empresa importante en el extranjero.

Poder tener una microempresa.

(16) Lo que yo espero es trabajar en el sector salud, en la cuestión de gestión de tecnología, y para ello si necesito un dominio total del ingles.

(17) Realizar investigaciones de los problemas sociales y proponer alternativas para dar solución a dichos problemas.

(18)

Espero poder manejar con una facilidad este idioma porque me agrada mucho.

(19)

Profesionalmente como un administrador con conocimientos de ingles y con ello pues buscar un mejor campo laboral.

(20) Un gran empresario con my propio negocio.

(21) Desarrollar buenas habilidades, ser éticamente profesional.

(22)

Ser una buena administradora.

Conseguir un buen trabajo.

(23)

Quiero ser una personal responsable como lo he sido hata el momento.

Alguien que inspire confianza. Y es importante mejorar my pronunciación y escritura en inglés ya que es muy importante para poder tener éxito.

(24)

Soy estudiante, quiero terminar la carrera, avanza a un idioma alto de ingles y conocer mas idiomas, (hablar, leer, escuchar y escribir)., tal vez, francés, alemán y chino.

15	12	Master Biochemistry Engineering	9	CB I	P	M	28	S	M	1	ING FRA	8	8	S	High school	1	1	S	R	R	B	R	R	V	S	I writed essays, abstracts, articles	S	for my final proeyct in my degree Books and articles		
15	13	Engineering	5	CB S	C	F	20	S	M	1	ING	ING	8	7	S	High school			Travel	V	R	R	B	R	R	V	N	Yes	S	Abs-tracts

28. Please, write about the advantages of writing in English in your profession.

Intermediate, Course 8

(1)

There are too many. I'd like to be a professional philosopher and professional philosophers are from UK of the United States (well, French and German, too). So they write in English; the translations are bad and in a few number, so, I need to read them in English. But, when I must to do it in English. Here come the problems. Anyway, they are othe advantages of writing in English in my profession. I can write an scientific article in English and send it to a Journal (a very famous and prestigious journal) in the most of the countries where the're professional journals.

(2)

Writing English in my profession, which is History, is very advantageous, because English is a king of "lingua franca" fot the academic community. The principal works on the field are published or translated to English, and the periodical publications always includes abstracts of the most recent investigation. So writing in English it's very convenient if you want to communicate your work with the international community.

(3)

I need English for my work.

(4) It's very important in Philosophy because you can write essays and send it to International Universities.

(5)

Writing in english could give more exposition of my work in some magazines. Some of the articles may have more diffusion, not only in Mexico, but in other countries.

(6)

I think is very important in my carrer sepak another lenguaje because most of the research are in English and sometimes the traduction are raly bad. And if you want know more about the diferents investigations you have to speak English

(7)

In my profession is very important because the (unreadable) is difficult had a much englis.

Oh a advantage if I speak English or writing in English is then open the dors to the oportunities in my life because I having oportunitie of longing in the camp. I'm a person very interesting them lik learn.

(8)

I think I could work really well in Spanish, but is always usefull to handle English.

Maybe I can use it if I decide to do research, or work in another country. Reading Englis is really usefull, there are so many excellent books in English about democracy for example.

(9)

It's a way of communicate with another person to explain your ideas and working in team.

The advantages are that you can share the knowledge and you can learn lots of things for example culture, music, places, economy, natural resources from the other country.

(10)

Well, for instance, the politic science is growing up like a very important career so the use of the languages is necessary to communicate with other collegues in all over the world.

(11)

Its important because the most important magazines to publish an article are in Englis and is the main language to communicate in science.

And in some times the most important information and the recent research are in English, and these are very important books to help me in my degree and is important to learn English.

(12)

So much, the most articles are written in English. Is very important learn more English.

Is very important because the publications on magazines of impact all are in English.

(13)

If I can sepak in English, I hope to travel in another country, which has better work

When I want to study any asignature, I take a English books, because they are better than Spanish one and sometimes they have color.

29. What kind of problems do you have when you write in English?.

Intermediate, Course 8

(1)

Grammar. The syntaxis is difficult for me. In my opinion, I know very bit of grammar. Well, actually, I know a lot of Grammar, but I usually forget when I'm writing in English. I don't know why. It's sad because the final product is very simple and poor. I don't know a lot of vocabulary too.

(2) I always find two kinds of problems which I'm writing in English first, the problem of vocabulary, that is when I have an idea in my mind but I can't find the proper of adecuate words to express it.

Second, the problem of grammatics, when I want to express a complex sentence and I don't find the correct grammatic structure to construct it in English.

That's why it is difficult for me, and that's why I always utilize myt English dictionary or grammar book for writting.

(3)

(4)

It's very difficult to me use correctly the prepositions and sometimes the irregular verbs and the phrase adverbs.

(5)

I have problems with the verbs. Sometimes I don't write them in the right form. I have some problems linking ideas or sentences, too.

(6)

Sometimes when I'm writing I don't know what kind of expretions use, because you can't ranslate just like you want and if you forward in the traductor sometimes the traduction is bad. And sometimes I know how I can speak but I don't know how I can write it.

(7)

I don't know goob but I belive then is to I don't practice old the time.

a problem is, I don't remember the translation and I don know who lerning best, is problem to me, because the writs are a problem to complit oración.

(8)

Sometimes im not sure fo what form of verb i have to use. And I must use a dictionary because sometimes even when I have an idea of what a word means as a concept, I need to know the lateral meaning, and how to write that word correctly.

(9)

My problems when I write in English is the grammatical and sometimes the irregular verbs and the vocabulary.

Sometimes I think in Spanish when I write in English and maybe the grammatical over all the verbs.

(10)

In my opinion, it's so hard doing something if you don't practice. The practice does to the master, therefore I think the main problems to write in English are related with the little practice.

(11)

In sometimes I forgot some words, so I think is necessary to have more vocabulary in words that there are more use in the common live.

(12)

The structures, the semi colons.

(13)

When I write in English. My principal problem is that I want to translate the text like if it was in Spanish.

Also when I'm writing in English I don't remember the clauses of it, so I change the place of the words.

30. Write a paragraph or so about whou you are or who you will be as a professional.

Intermediate, Course 8

(1) I'll be a professional philosopher (ha,ha). Ok, I'll be serious. I'd like to be an historian of philosophy. I'm concealed in philosophy of language and philosophy of science. I'll write about philosophers of UK and USA. I like Analytic (british and American) philosophy too.

(2)

I'm an historian who studies the intellectual history of Mexico, and I want to go beyond a chauvinistic point of view. I want to put this history into a comparative and international point of view.

(3)

(4)

I'll like to study Philosophy in Columbia University and I'll write essays and speak conferences in English.

(5)

I am I have a bachelor's degree in History. I'm studying the Masters degree in the UAM. I expect to be a professor, maybe here in the UAM, or in another university. I would like to obtain the doctorate degree. It would be ok if I mix the teaching with investigation, too; and write about Mexican history or even US history

(6)

Ijj would like speak not just espanish or English I would like speak French too. Actually I'm studing the frech but not here in CELEX because I think is not very good the way that they teach you

(7)

Oh is goob because the idea is have a work, and hava much money, to by thinks in the work. Just think importans, and, after work to my nation and do a professional importan.

(8)

I'm not really sure about what am i going to do when i have my degree.

(9)

I'd like to be a great professional working at any company a important company, teaching to the workers or designing a lot of proyectos.

(10)

The "Estate" is a very complex concept. People hardly know what is the meaning of "Estate", It's extremely important socialize the meaning of some concepts that we have heard but we don't understand.

(11)

I want to be an Excelent professional in Renewable Energy, using all the alternative resources to help my country and the World in the fight with a Global Warming.

(12)

I think that on some years I'll be writing many Book and articles also is probably that I have to give some conferences in English, even in french.

(13)

I want to be a good professional, because I want to do more things and help or invent something for enviroment.

Also since I was a child I love draw and I want to be a designer, but in High school. I really enjoyed the Biology and Math, so I took the Biochemistry Engineering, because it has both and it's too amazing when I learned many thing of the world.

Apéndices IV Encuestas realizadas a los alumnos

Temas Selectos IV SURVEY ON WRITING IN ENGLISH

Gpo		Nº. Eco.	1 Carrera	2 Trimestre	3 Departamento	4 Alumno - tiempo	5 Sexo	6 Edad	7 Estado Civil	8 Nacionalidad	9 Dependes de				10 TU	11 PADRES	12 Nivel Celex	13 Empezaste en	14 Estudios de ing previos	15 Dónde	16				17 Porqué estudias inglés		18 Inglés fuera Celex	19 Qué habilidad	20 Escribir	21 Leer	22 Hablar	23 Aud	24 TL	25 Esc Ing fuera Celex	26 Escribes ?	27 Escribirás profesional	28 Qué escribirás
											Pa- dres	Be- ca	Traba- jo	Otr o								Es c	Tr a	Gus- ta	Otr o	Ing lés	Qué habilidad	Leer	Hablar	Aud	TL	Esc Ing fuera Celex	Escribes ?	Escribirás profesional	Qué escribirás		
TSIV		1	Ciencias Políti- cas Ing Quími- ca	2	CS H	C	F	20	S	M	1	1			ENG , FRE ENG , FRE	EN G	TSI V	TSI V	S	High school		1	1	1		F	W	M B	M B	M B	M B	F	S	S/ N	s	Books, memos, all kinds of things	
TSIV		2		5	CBI	C	M	19	S	M	1				ENG , FRE		11	9	S			1				F	R	B	B	M B	B	V	N	s	Scientific texts		
TSIV		3	Filosof- ía	11	CS H	C	M	22	S	M	1				ENG , SPA	SPA	TSI V	4	S	Middle and High school British Council, Angle, Cele UNAM		1	1	1		F	R	B	B	R	R	F	N	s	Philosophy or whatever		
TSIV		4	Sicolog- ía social	11	CS H	C	M	25	S	M	1			1	ENG , FRE		10	10	S			1		1		F	RL	B	M B	M B	M B	F	S	Some abs- tracts, emails	s	Essays, articles	

28. Please, write about the advantages of writing in English in your profession.

Temas Selectos IV

(1)

There are many advantages, one is that English is a universal language and it is understood around the world so everyone can appreciate my work. Another is that knowing a second language opens up a worlds of possibilities or as one of my former teachers used to say, "cultural diffusion happens".

(2)

To understand some topics about Physics, Chemist and Engeenering that sometimes I can't get in Spanish. To write internationally known texts. To communicate some works to Anglophone people

(3)

It is very important, because nowadays the most of philosophy is readed in English, so if one wants be readed by the main philosophical communities in the world (for example Europe and USA) one has to write in english.

(4)

English is the language of science. If you want to apply to a pos graduate degree you must write in English at least. Besides you should have some articles published

29. What kind of problems do you have when you write in English?.

Temas Selectos IV

(1)

I often combine the past and the present without realizing it or I overuse passive voice.

(2)

Mainly vocabulary. Also false cognates and Mexican expression that doesn't apply in English.

(3)

I have some problemas with lexicography, but especially with "modisms" that is to say, with certain kinds of expression which are typical of English.

(4) Sometimes I get confussed with spanish and English syntax, I feel that my constructions look like Spanish sentences.

30. Write a paragraph or so about whou you are or who you will be as a professional.

Temas Selectos IV

(1)

I am a student of political science, that is willing to work hard so I can graduate and become a leading investigation in my career. I would like to become the best investigator and help out my community and my country.

(2)

As a professional I will design and operate the processing in industries, I'll research innovative processes and apply autosustentable development.

(3)

I think I'll always be within an academic context and I really expect it, but it would be genial if I can make academic research on my own as to contribute for (unreadable) knowledge.

(4)

I want to become an researcher, I'm interested in gender & sexuality issues. I'm planning to do my social service at Instituto de Investigaciones Sociales.

V. CONCENTRADO DE OBSERVACIONES DE CLASE
 TRANSCRIPCIÓN SELECTIVA POR TAREA ACADÉMICA
 Escuela..UAM IZTAPALAPA. CELEX..... Nivel B1
 Observador.ADF..... Fecha.2012 06 08.

Número de Actividad.	Videograbación	TURNO	ACCIONES VERBALES	ACCIONES NO VERBALES	Observaciones generales
1	Hora 09:33				T da instrucciones para que los alumnos abran la página electrónica de la clase. Los alumnos leen una presentación como
	00:10	101	T Ok, what does it say? Could you please begin? Estela one, please.	SS ríen por el nombre que dio T a S1	Presenta una introducción para hablar de "Colors". <i>What is it? What's your favourite color?</i> T exhorta a una alumna a empezar a leer
			Ok, luego les cuento otro chiste. Ok, so. <i>Begin reading, please.</i>		
		102	S1, No,no puedo		
		103	T, Ay no pasa nada Estela, no morirás hoy. <i>Come on. Read please. What is the title? Read, yes. What, what is it? What is the title of the Unit? Estela, what is the title? The t-i-t-e ?</i>		T repite la palabra <i>title</i> como si se leyera en español.
		104	S1. Colors.		
		105	T: <i>Colors, Ok, yes. Continue.</i>		
	1:10	106	S1: What's your favourite?		T formula la pregunta con diferentes objetos a fin de que los alumnos capten el significado de la pregunta.
		107	T: <i>Right, What's your favourite? What? It could be.. what's your favorite food? What's your favorite color? What's your favorite woman? What's your favorite girlfriend? What's your favorite boyfriend? What's your favourite car? What is your favourite whatever, yes? What's your favourite? Siempre se refiere a tus preferencias. ¿Cuál es tu favorito? What's your favourite?. ¿Si o no? Ok. So continue Estela number 2. Go. It says here Colors</i>		

			Los alumnos ríen.	
01:45	108	S2: Es que no estoy ahí maestra		
	109	S4: ponle ahí en Colors		
	110	S2: Ah ya.		
01:57	111	T: Ok Go, go. No te preocupes... ... Ok go.		
	112	S2: ¿Qué cosa?		
02:13	113	T: Ok, read. <i>Read</i> . ¿qué es read?		
	114	SS: leer		
	115	T: Read leer. Miren se los voy a poner aquí. Y miren se dice así <i>read</i> . <i>Ok read Estela please. Estela 2</i>	T. escribe en la palabra <i>read</i> en el pizarrón	
	116	S2: pero no se leer...		
	117	S: <i>Come on.</i>		
	118	T: <i>Come on Estela read.</i> Come on. Ya ándale estamos esperándote. Read.		
	119	S2: Ok, in English or in Spanish?		
	120	T: <i>in English.</i>		
02:34	121	S: (lee)	T: corrige pronunciación, pregunta vocabulario desconocido y luego pide la traducción al español de las oraciones que van leyendo.	
02:48	122	T: Ok. A ver palabras desconocidas? Hasta ahí		
	123	S2: Plantas		
	124	T: Plantas means plants in English.		
	125	S5: Enviroment		
	126	S7: es entorno.		
	127	T: Es ambiente, es el entorno. Okay, traducción de esa primera fase, ¿quién se lo echa?		
	128	S7: Yo.		
	129	T: Ok, vas.		
	130	S7: Este ... nuestro mundo está lleno de color, lo podemos ver en las plantas, en los animales y en nuestro entorno		
03:20	131	T: <i>Ok. Okay, please continue reading in English please, you. You please.</i>	Los alumnos continúan participando de la misma manera.	
2	08:38	201	T: ... so when you describe you use colors very frequently, so that's why it is important, no?... so watch this video and make a list of the colors you hear in it. We're going to play a video. You take notes of all the colors that you hear. Ok, ready?	(El video es <i>The Spectrum Song. Ludwig von Drake</i> de Walt Disney).
		202	S: Ha, mmh	
09:08	203	T: a <i>Take your pencil and your notebook and listen to the video. Do you it to be played here or do you wanna listen to from there? Ok we're gonna try it here.</i>	T pone el video mientras que los SS lo ven con atención..	
11:17	204	T: Apúntenle, apúntenle	T les pide a los alumnos tomen nota de los colores cuan-	

do en el video se mencionan en una canción.
Durante la canción, T pide a los alumnos tomen nota
(inaudible para la transcripción)

	12:54	205	T: So, <i>we're gonna check you have the colors they said in there. Please go to slide number... slide number 9, please. Yes?</i>	
		206	SS: yes, aha	
		207	T: <i>ok says there: red yellow green blue, no?</i> Así que tenían que haber escrito esos, y si no los escribieron bien, bueno ahí ya saben como va la ortografía. ¿Otro color? Red, purple, green, yellow, orange... Ahí salió orange... y luego, read about what you get: ceries, chartous and aqua. Esos son también tres colores. Por eso les decía, los que no tenían información pueden agarrar los más básicos; los que ya sabían más inglés como Julio y Alex, pudieron haber agarrado esos: aqua, ceries y chartous, son colores in inglés, pero que vienen del francés las palabras. Mouve, beige and ultramarine, esos también son colores.	
	14:04	208	S5: Ultramarine, y ¿qué color es ese?	
		209	T: Yes, this one, the one that is in the screen, this blue color it is called ultramarine. Y el mauve, beige. El mauve es como un plumbaguito. Luego vamos a ver esto. Blend them up and what do you get, otra vez. Y luego vienen white, ya vieron white plain and blue. Plain, ya vieron plain, que es plain? No saben que es plain?	
		210	SS: No.	
		211	T: Es que el color está parejo. Y había uno por ahí que decía right and strips, ya lo vieron? Que son stripes?	
	14:54	212	S: como líneas	
		213	T: líneas, son líneas. Por eso les dicen strippers. Porque son gente que bailan con puras tiritas. Pero entonces strips son tiritas. Y salió black, y salió gray y salió White, no? Ok Entonces nos vamos a bajar ahí. <i>We're going here from slide number 9 to the next one. Red, yellow, green and blue? Yes or not?</i> ...	
3	15:59	301	T: Ok, so, <i>we're going to begin with Estela</i>	
		302	S1: Red, yellow, green and blue. Bambee. Let me take you to paradise.	S1 lee
		303	T: ... to Paradise , y hay un cuadrito, esto quiere decir que es la línea que sigue, no? Luego que más continúe	SS.continúan leyendo la letra de la canción. T corrige la pronunciación, pregunta por el vocabulario desconocido.
		304	T: ¿dudas?	
	18:29	305	S7: Si como se pronuncia "l" apostrofe y doble l?	

	306	T: <i>!!!</i>	T. Enfatiza la pronunciación	
	307	S6: Es como si dijera I will, no?		
	308	T: Exacto, es una contracción Y yo tengo mis dudas. Ustedes dos no deberían estar en primero.		
	309	S6: Es que... bueno es que yo me quise regresar a primero porque se me había olvidado ya lo básico, por eso...		
18:58	310	T. No. Está bien, mmmh, aha. <i>Continue Julio, please.</i> Esta es una práctica para que suelten la lengua. Les voy a poner una canción y la van a cantar. Si no la cantan, ustedes mismos se perjudican. Bueno nada más estamos checando pronunciaciones y las palabras, porque luego se repiten		T: da instrucciones para escuchar una canción.
	311	...		
20:10	312	T. <i>Next, Dario.</i>		
	313	S6: mmh? Ah sí. Ah, en dónde? Oh baby.	Sus compañeros señalan sobre su pantalla para que vea en donde tiene que seguir leyendo.	
				S6: continúa leyendo
				T: interrumpe la lectura cuando tiene que hacer corrección de la pronunciación.
20:53	314	T: <i>Alex?</i>		
	315	S7: Oh baby, I will be with your all the way...		S7: continua leyendo
21:12	316	T: ¿Qué es <i>leads?</i> me lleva me guía...Next? Ya ves, necesito tu tarjeta aquí.		
22:28	317	S8: Red, yellow, green and blue...		S8: continua leyendo.
		... the rainbow lead to you		
	318	T. <i>Rainbow.</i> Bien, muy bien,		T: motiva al alumno.
	319	S8: Those are those are the, those are the		
	320	T: Tú échale, tú échale...No te pongas nervioso, tú hazlo, porque si no lo practicas nunca lo vas a lograr.		
	321	S6: ... nada más riéte...	S6: se ríe y bromea.	
		...		
22:36	322	T: Ok, ya. <i>You know what?</i> Voy a presentar el video. Tú vas oyendo... la primera la van a oír todos, nada más y tratan de ir la diciendo así: "la-la-la", así con la boca pero sin hablar. Va un poco rápido, así que lo que agarren. No importa si es un pedacito... Nada más el red, yellow, green and blue, porque están en primero y... se comprende no. Y hay algunos que ya saben más, no quiere decir que aprendieron más rápido no, es que quiere decir que tienen un antecedente mayor Entonces este curso es Primero, entonces todos debiéramos estar así como que no sabiendo nada, así que no se sientan		

		mal... bueno ahí va.		
	323	S2: que es rainbow		
	324	T: Rainbow, el arcoíris.	T: enfatiza la pronun- ciación en inglés.	
23:09	325		T: pone la canción. SS: asombrados un poco por el ritmo de la canción. Se miran entre ellos y voltean a ver a la maestra.	La canción es Red, yellow, green and blue.
23:46	326		T. la maestra ayuda a una alumna a poner en la pantalla la letra de la canción. SS: leen la canción en la pantalla mientras escuchan. T. Monitorea la clase para ver que todos tengan en su pantalla la canción.	La canción se intitula <i>Red Yellow Green and Blue</i> de la cantante Bambee, cantante australiana.
24:22	327	S2: ¿En dónde vas?		
26:03	328	T: <i>Ok, ready for next one.</i>		
	329	SS: No, no...		
	330	SS: Otra, otra...		
	331	T: Si, vamos a hacerlo tres veces, pero si necesitan cantarle que... es un bra-bra- bra... aflojalenguas. Miren que si no aflojan bien la lengüita luego tienen problemas en cosas. Tienen que ejercitar bien la lengua... Luego ¿por qué no les salen bien las cosas? ... para todos: ejerciten sus músculos linguales, si no imagínense ya para cuando esté todo el performance ahí, luego ahí.. eeh! No, no, no. Por eso hay que soltar la lengua... Bueno ahí va... Y Darío escapó, verdad? Para no tener que mover la lengüita... ahí va.	S2 pregunta a S1 en dónde va la canción. S1 señala en la pantalla para que S2 vea.	
26:58	332	... T: Ya los quiero oír. Ahora si voy a oír	T pone la canción por segunda vez. T monitorea a los SS SS leen con mucha atención en sus pantallas.	
29:51	333	... T. Ahí vas. Sí.		La maestra felicita a S8 por cantar.
	334	S8: ¿Sí?		

		335	T: Te felicito, claro!		
		336	S: A ver que la cante.	Sus compañeros ríen y bromean.	
	30:20	337	... T: Bueno ahora sí ya la tienen que cantar más en forma	T: pone la canción por tercera vez. Algunos alumnos empiezan a cantar en voz baja la canción	T monitorea a los alumnos y los motiva a seguir cantando.
		338	...		Al final de la tercera vez que tocan la canción hay comentarios.
		339	S: ... parece trabalenguas		
		340	S5: Como que se cansa la boca, no?		
	33;14	341	S7: Siii.		
		342	T: Ya puedes entrar Darío.	SS ríen	S7 (Darío) regresa al final de la canción.
		343	S5: Ahora que la cante él solo.		
		344	S6: Ya escuche cuando se acabó.		
		345	T: Si ya se. Yo ya sabía. Estaba así como que afuera A ver a qué hora se acababa... Okay.		
	33:33	346	T: Ok. Vamos!	T pone la canción una vez más. Y exhorta a Darío y a todos a cantar.	
			...		
4	36:24	401	T: Ok. Ya se acabó la tortura de Darío. <i>Now, We're gonna stand up. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine... okay you have to have ten, ten answers...</i> <i>You are going to Maclovio, you have to ask Maclovio. Hey, what's your name? Eeh, Maclovio, what's your favourite color? –Blue, and so you write blue. Anastacio, what's your name? –Anastacio. What's your favourite color? – Green.</i> ... <i>... you have to have ten people, answers.</i> ... <i>Ok. Stand up and take your notebooks for this. Here you go. You have ten minutes.</i> ...	T. ha escrito en el pizarrón un cuadro con los nombres y los colores para que los alumnos pregunten a sus compañeros. T. escribe en el pizarrón el cuadro para registrar la información. SS ponen atención a lo que hace la maestra.	(T continua poniendo ejemplos)
	37:32	402	S6: ¿Busco un Maclavio? ¿Quién se llamaba así?	Los alumnos se levantan de sus lugares para realizar la actividad. Formulan preguntas para obtener el nombre y el color favorito.	

	403	T: ... pues no se, tú búscale... tú pregúntales su nombre...		
	404	S: Oh aquí, yo pensé que allá afuera.		
	405	S. Y entonces si tenemos que salir, verdad?		
	406	T: No, no, no. <i>Here in the classroom.</i>		
37:57	407	...		
	408	S: pues yo conozco a un Justino y un Camarino, pero no conozco a ningún Macovlo. ¡En serio!	SS ríen.	
38:16	409	... S: ¿What's your name? Maclovio o Anastacio...	Después de bromear los alumnos empiezan a realizar las preguntas y a obtener los nombres y los colores favoritos de sus compañeros.	Los alumnos van preguntando a sus compañeros con sus cuadernos en la mano para anotar la la respuesta a las preguntas que también escribieron.
	410	S: Alexis.		
	411	S: and, what's your favourite color?		
	412	S: blue.		
	413	S: What's your color?		Los SS elaboran otras preguntas parecidas a la que requieren para preguntar el color favorito.
	414	S: What's your color favourite?		
	415	S: What's your favourite color ...		
38:45	416			Una alumna solicita apoyo a su compañera para moverse a la pantalla donde está la canción que acaban de escuchar.
40:15	417	T: a ver... no se pueden quedar ahí con todos, tiene que ser con una persona nada más ...		Poco a poco los alumnos se van agrupando. T trata de separar a los SS quienes están preguntándose en un grupo, a fin de que se pregunten por parejas. Finalmente los SS formulan bien las preguntas y las realizan con todos sus compañeros. Inclusive el observador es incluido en su actividad.
	418	S4: <i>What's your name?</i>	SS toman nota de las respuestas.	

	419	S2: Estela		
	420	S4: <i>What's your favourite color?</i>		
	421	S2: (inaudible)		
	422	T: First, you have to ask her name. Victor? You have to ask her name.		T no escuchó que ya le había preguntado previamente.
	423	S6: ah. Victor. What's your favourite color?	S6 escribe el nombre de Victor porque la T lo menciona. SS ríen por el acomodo de S6.	
	424	S4 Ah, my favourite color is black.:		
	425	S6. <i>Thanks.</i>		
	426	...	SS van registrando en sus cuadernos la información.	SS continúan preguntando nombres y colores.
45:18	427	T. <i>Ok, what colors do you have? What colors do you have Estela?</i>	Anotaron las preguntas en el margen superior y luego en dos columnas van anotando la información.	
	428	S1: Black, purple, blue, gray, aqua...		
	429	T: <i>Black, purple, blue...</i>		
	430	S1: <i>gray, aqua, y los que ya dije.</i>		
	431	T: <i>Okay, anyone else? Alguien más What other colors do you have?</i>		
	432	SS: blue... red... aqua... orange...gray		
		...		
5	46:45	501 T: <i>So. Lets continue with this. Ok. Now we are doing this part</i>		T da la instrucción en inglés y luego pide a SS traducción de las instrucciones para verificar su comprensión.
		502	S6 levanta la mano para preguntar	
		503 T: <i>Si Dario.</i>		
		504 S6: Eh, this activity, what's the name? How do you say "cómo se llama"		
		505 T: <i>Colors.</i>		
		506 S6: Ah, así, aha.		
		507 T: <i>Make a list of the colors that you can distinguish in this image. If you know the name of other colors, so include them too. What do these colors make you feel?...</i>		T termina explicando en español y luego repite instrucciones en inglés.
		A ver <i>pay attention</i> , vamos a hacer una segunda actividad oral...		

	508	¿traducción de lo que acabo de leer? T. traduce las instrucciones.	T. lee como si leyera en español.
49:10	509	... T: <i>What do these colors make you feel?</i> <i>Blue makes me feel</i>	T escribe en el pizarrón
		... <i>makes me feel... I don't know</i> , se acuerdan que les pedí un lista de cinco (sentimientos) positivos y cinco negativos, de ahí se surten.	
	510	T: Estela, <i>what does blue make you feel?</i>	
	511	S: hambre	
	512	T: <i>happy? Alex, sad?</i>	
	513	S. Sad.	
	514	T:... eso depende de ustedes. So you have to tell me " <i>Estela feels bad, o feels happy</i> ". " <i>Alejandro feels sad with blue</i> ", yes? Lo primero es que necesitamos los datos de cada persona, de cada víctima de este salón. Ahora si no van a incluir a Agustín, ni a la teacher. Ahora van a tener 8, no 9 porque ustedes se incluyen. ¿Está claro?	
	515	S: No	
	516	T: <i>What does this color make you feel?</i> ¿Está claro?	
	517	S6: No.	
	518	T: <i>Number one, Darío, in your notebook ¿What colors do you find in here?</i>	
	519	S6: mhm	
	520	T: <i>What colors do you find?</i>	
50:26	521	S6: Green, yellow, red, orange, pink, red, gray, purple...	
	522	T: <i>purple, gray, blue and fuchsia ...You have to make a list.</i> Van a hacer una tabla. Son... a ver ¿cuántos colores son? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho... y el <i>gray</i> , nueve. Son nueve colores, y el blanco, son diez colores. Ten colors. Entonces, vamos a hacer una tabla: <i>color 1, color 2, color 3, color 4, color 5...</i> y luego le vas a poner así, rayitas.y luego le vuelves a poner Estela, Daniel, y así todos los nombres de todas las ocho víctimas. Y luego le vamos a preguntar a Estela: Estela, <i>what do these colors make you feel?</i> Y Estela is gonna sayr, <i>blue makes me feel happy</i> ; pero Alex va a decir <i>sad</i> , y así todos se van a ir diciendo. <i>Do you understand? ¿Ya entendieron? Do you understand now? You'll have thirty minutes.</i>	T escribe en el pizarrón y hace una tabla y va dibujando de acuerdo va dando la explicación.
	523	S6: How do you say Fuchsia?	
	524	T: <i>Fuchsia</i>	T pronuncia la palabra como

			se la dijera en español.
	525	S6: Ah, así. Fuchsia.	
		...	
	526	T: <i>Ok go. Hurry guys.</i> No se vale pararse así en cúmulos de abejas, como lo hicieron... <i>only one person.</i>	
	527	S7: ¿Te puedes organizar con los demás para saber el orden de los colores?	
	528	T: No	
	529	S7: para hacer una tabla bien hecha...	
	530	T: No, no.	
	531	S5: ¿Podemos comparar respuestas?	
	532	T: No.	
	533	T: si no se los saben los sacan de su <i>Word Reference</i> , que al cabo ya está allí. <i>Ok go.</i>	
	534	S3: Oh, primero todos los nombres.	
	535	T: <i>Ok go. You have to make the list first, ten colors.</i>	
		...	
54:02	536	S6: Exist verde limón?	
	537	T: Yes,...	
	538	S6: Voy a tener que inventar porque no encuentro los diez colores...Llevo cinco y ya se me acabó la lista...	SS: ríen
	539	S5. Rosa Mexicano?	
	540	S2: Hay Violet?	
	541	S3: Violet?	
54:30	542	S7: Puedo contar el blanco del fondo	
		...	
			SS escriben la lista de colores en sus cuadernos.
55:17	543	T: Okay look, guys, please. Here look at number three. What is your favourite color? Si lo ven en la pantalla. Look, look, look guys. Look at the TV. You have here colors in there.	
			SS trabajan en su lista de colores.
		...	
56:35	544	S: Finish.	
	545	T: <i>Ok, stand up and ask.</i>	
	546	S: Falta poner los nombres aquí arriba.	
	547	T: ... y tienes que seguir estas fórmulas. Blue makes me feel, me hace sentir. Y ya agarran otro color.	
56:46	548	T: Miren si se recorren al enlace de la seis, ¿ya vieron? <i>It's in the link number one. Here. It's slide number three</i>	
		...	
	549	S3: (pregunta a S1, inaudible)	
	550	S1: responde (inaudible)	
	551	T: No Spanish Estela, No Spanish...	
		...	
		She has to tell... ella te tiene que decir toda la expresión si	

Los alumnos continúan su conversación pero T los inte-

		no es que no está practicando		
	552	S3: Si por eso..		rrumpe.
	553	T: Ella te tiene que decir: Blue makes me feel...		
	554	S3: Si aha.		
		...		
58:29	555	...		
		S:5 what do these color make you feel? Gray color?		
	556	S6: makes me feel quiet, bueno tranquilo, quiet		S6: pronuncia <i>quiet</i> como si lo dijera en español.
	557	S5: yellow		
	558	S6: patito	SS rien	
	559	S6: red?		
	560	S5: angry.		
	561	S6: gray?		
	562	S5: este, cansado.		
	563	S5: purple		
	564	S6: purple, no se,		
	565	S5: fuchsia?		
	566	S6: fuchsia? I don't know... what does these color...		
	567	S6: What do these colors make you feel?		
	568	S5: Mira, tienes que preguntar esto, qué es lo que te hace sentir, tú vas con el makes me feel... y le vas a poner el sentimiento que ... y tu le vas a decir: blue makes me feel...		
59:05	569	S5: What do these colors make you feel. Mira tienes que preguntar esto		
	570	...		La clase continúa. SS siguen preguntando a sus compañeros.