



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Profesores de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sonora, enseñanza y creencias

José Raúl Rodríguez Jiménez

Universidad de Sonora
rraul@sociales.uson.mx

Jesús Antonio Morales Quiñonez

Universidad de Sonora
a207210701@unison.mx

Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: Actores y comunidades de los sistemas de educación superior, de ciencia, tecnología e innovación: estudiantes, profesores, científicos, autoridades, personal administrativo, consorcios, movimientos estudiantiles, sindicatos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

En la actualidad, las universidades públicas mexicanas exigen de sus estudiantes capacidades lingüísticas en alguna lengua extranjera (LE), sobre todo en el idioma inglés. Para cubrir esta exigencia, las universidades ofrecen su enseñanza en centros o institutos de lenguas extranjeras, a cargo de profesores expertos en la materia. Pero quiénes son estos profesores, en qué condiciones laboran, cuáles son sus prácticas y creencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta ponencia trata de despejar estas interrogantes a partir de los resultados de investigación obtenidos con los profesores del Área Cursos Generales de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. La idea de fondo es que los profesores de LE conforman un segmento de la profesión académica que opera en condiciones de precariedad, desarrollan actividades docentes altamente complejas y generan fuertes creencias sobre sus actividades. La información que soporta los hallazgos proviene de bases de datos institucionales sobre los profesores, así como información generada por la aplicación de 30 entrevistas a los profesores de LE.

Palabras clave: *Lenguas extranjeras, universidad, profesores, enseñanza, creencias.*

Introducción

Aunque en las universidades el estudio de lenguas clásicas y modernas tiene una larga data, con el arribo de la globalización e internacionalización de la educación superior su enseñanza se generalizó bajo el supuesto que el desarrollo de capacidades lingüísticas en LE entre sus estudiantes posibilita la comunicación entre hablantes diversos, amplía los horizontes culturales y mejora las capacidades profesionales. Las principales instituciones de educación superior en el mundo ofrecen cursos de LE para sus estudiantes, a la vez que la formación de nuevos profesores en el campo (Kelly, et al., 2002). Sánchez (2018) reconoce que en América las universidades ofrecen la enseñanza de 120 lenguas (incluidas algunas lenguas autóctonas), la más amplia oferta se ubica en las universidades norteamericanas. En América Latina las universidades nacionales son las que disponen de la mayor variedad, aunque impera la enseñanza del idioma inglés, seguida por el francés, alemán y español. En el sistema de educación superior en México, destacan las universidades Michoacana de San Nicolás Hidalgo y la Nacional Autónoma de México con 17 y 15 LE, respectivamente. Aunque no es posible conocer con exactitud la cantidad de estudiantes atendidos por las instituciones puesto que la información no está disponible, es posible sostener que se trata de numerosos conjuntos, por ejemplo, en la Universidad Veracruzana y las universidades Autónoma de Aguascalientes y Autónoma de Coahuila reportan en sus páginas electrónicas 19,300, 15,417 y 16,590 estudiantes en cursos de LE semestralmente, respectivamente.

En este escenario, los profesores son imprescindibles para el logro de los propósitos institucionales, sobre ellos recae la responsabilidad de la enseñanza de LE de miles de estudiantes universitarios. Pese a su importancia, a estos profesores se les conoce escasamente, aunque se reportan avances en el campo, la mayor parte de los adelantos refieren a los maestros del idioma inglés puesto que son los más numerosos. Esta ponencia trata de estos profesores, de sus condicionales laborales y profundiza en sus prácticas docentes y creencias. Se toma como población de estudio a los profesores del Área Cursos Generales de Lenguas Extranjeras (ACGLE), del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE) de la Universidad de Sonora (UNISON). La planta se integra por 66 profesores que imparten enseñanza en una decena de LE y atienden una población de alrededor de siete mil estudiantes en cada ciclo escolar. El material que soporta la indagación y sus hallazgos proviene del análisis de las bases de datos disponibles, así como de la información generada mediante una entrevista aplicada a 30 profesores del ACGLE.

Desarrollo

Profesores de Lenguas en la UNISON, el peso institucional y disciplinario

Aunque la enseñanza de LE en la UNISON tiene antecedentes que se remontan a la década de 1960 (Cota, 2015), es hasta el año de 1991 que inaugura su DEL para atender las demandas de instrucción en este campo.

Este departamento cuenta con dos áreas marcadamente diferentes. De un lado, la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (1995), con el objetivo de formar profesionistas en el manejo y enseñanza de ese idioma, con orientación y desempeño claramente académicos. La segunda corresponde al ACGLE, fundada en 1991, responsable de la enseñanza de una decena de idiomas para estudiantes universitarios y, en menor medida, para el público en general. En 2001, la UNISON acuerda que los estudiantes de licenciatura deben certificar el idioma inglés con un dominio intermedio para su titulación, lo que eleva la demanda de cursos de este idioma. En paralelo, a esta determinación, los procesos de internacionalización e intercambio académico también contribuyeron para que la población estudiantil en LE aumentará. En los últimos años, el ACGLE atiende alrededor de 7 mil estudiantes cada ciclo escolar, por lo que se sitúa con la mayor población estudiantil en toda la UNISON. Se trata, sobre todo, de alumnos universitarios (70%) y en menor medida de estudiantes extrauniversitarios; siete de cada 10 alumnos cursan el idioma inglés, seguido de lejos por el francés y alemán con alrededor de 18% de la matrícula, las siete lenguas restantes una partición menor.

El ACGLE cuenta con una planta académica integrada por 66 profesores que se caracterizan por ser maduros, 49 años de edad promedio, y con experiencia en la enseñanza de LE en la UNISON puesto que en promedio registran 15 años de antigüedad laboral. Predominan las mujeres con tres cuartas partes, mientras que los varones cubren la otra proporción. La escolaridad de los profesores se ubica preferentemente en la licenciatura (60%), seguido por la maestría (35%) y solo una pequeña proporción (5%), cuenta con el doctorado. Respecto a las condiciones laborales, la planta labora mayoritariamente por contratos de asignatura (92%) y solo una pequeña proporción logró el tiempo completo.

Como era de esperarse dada la composición de la matrícula en el DLE, con un fuerte predominio del idioma inglés, el grueso de la planta imparte cursos en este idioma (66%), seguido por los profesores de francés y alemán, con 13% y 5%, respectivamente, en las seis lenguas restantes, la presencia de profesores es menor. La principal actividad de estos profesores es la enseñanza en grupos estudiantiles repletos, por ejemplo, en inglés el promedio de alumnos por grupo es de 47, mientras que en alemán es de 27 y en francés disminuye a los 23 estudiantes por grupo. Conviene anotar que las cifras anteriores tienen una variación importante por nivel del curso e idioma estudiado; los niveles iniciales de inglés son altamente demandados, mientras que los cursos superiores y de otras lenguas operan con menor cantidad de estudiantes.

En buena medida, las características de la planta académica están perfiladas por la propia institución. Desde sus orígenes en la UNISON, la enseñanza de LE fue concebida como educación complementaria en la formación estudiantil y, en menor medida, como servicio a la comunidad. En 1991, con la creación del ACGLE esa orientación no fue modificada, aunque sí reforzada con la exigencia de acreditación del inglés en 2001 y ampliada con la enseñanza de otros idiomas. La noción institucional sobre LE fue determinante en la apertura de puestos académicos y la contratación de profesores; para la UNISON la instrucción de LE podía lograrse a través de puestos de asignatura y la incorporación de profesores con dominio en la lengua que impartiría, aunque

carecieran de estudios universitarios. Pese a que en las dos décadas anteriores se observan algunos cambios en los criterios de contratación, sobre todo en la exigencia de títulos académicos adecuados y experiencia en docencia, lo que elevó los niveles de escolaridad de la planta, pero no modificó las condiciones laborales, por lo que continúan imperando los puestos de asignatura.

Pese a que la institución resulta central en la conformación y orientación de estos profesores, no es suficiente para comprenderlos, por lo que es necesario incluir un par de dimensiones más. Clark (1982) caracteriza a los académicos como expertos en el conocimiento, ya sea en su producción o enseñanza, dando lugar a las figuras de investigador o docente. Becher (2001), avanza en el tema al señalar que las disciplinas –campos de conocimiento- generan entre sus practicantes patrones culturales que los identifica como grupo, a la vez que los diferencia de otros. De acuerdo a lo anterior es factible suponer que los profesores de LE conforman un segmento académico experto en la enseñanza, con prácticas y creencias propias.

Metodología

Con el fin de conocer y analizar las prácticas y creencias de los profesores se consideró conveniente el uso de metodología cualitativa puesto que permite captar con mayor detalle y profundidad el sentido y significados que otorgan los actores a sus actos (Taylor y Bogdan, 1984). Para generar información empírica sobre los profesores, se diseñó y aplicó una entrevista semi-estructurada que consideró cuatro dimensiones: trayectoria escolar, ingreso a la enseñanza de LE, prácticas docentes y creencias, y condiciones laborales. La entrevista fue aplicada a 30 profesores entre los meses de julio y agosto de 2020. Debido al cierre de las instalaciones universitarias como medida para frenar los contagios generados por el COVID-19, todas las entrevistas fueron llevadas a cabo de manera virtual en las plataformas de Zoom o Skype y tuvo una duración promedio de 50 minutos por entrevista. Para la selección de informantes se tomaron en cuenta tres criterios básicos: tipo de nombramiento, maestro de asignatura o tiempo completo; género; e idioma impartido, considerando las tres lenguas de mayor atención en el ACGLE -inglés, francés y alemán- aunque se entrevistó a profesores de italiano, chino y portugués, una entrevista por cada idioma. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y posteriormente procesadas y analizadas en el programa MAXQDA.

La complejidad de la docencia en Lenguas Extranjeras

El diseño institucional de las LE en la UNISON generó una demanda estudiantil marcadamente heterogénea y diversa. De un lado, la mayor cantidad de estudiantes acceden al ACGLE para cumplir con la exigencia de acreditación del idioma inglés; de otro lado, alumnos provenientes de diversas licenciaturas y posgrados que aspiran a los programas de movilidad internacional, mejorar su desempeño profesional o bien ampliar sus horizontes culturales a través de las LE; por último, el público en general que finca expectativas laborales,

familiares o culturales en el aprendizaje de las LE (Atondo, 2017; Padilla, 2019). Esta diversidad tiene expresión en los grupos escolares.

Trabajamos con un alto nivel de complejidad para dar clases a muchachos de 15 años y hasta personas de 60 o 70 años. Es difícil, pero entretenido y no es imposible, aunque te desgastes mucho. La gente no lo entiende y cree que enseñar lenguas es muy fácil, pero todos los grupos tienen diferentes características (informante 2).

La diversidad estudiantil trata de ser enfrentada mediante distintas estrategias; reconociendo la composición del grupo escolar, explorando las expectativas y capacidades de los estudiantes; ajustando el libro de texto a la realidad nacional o local, incorporando noticias y canciones o el uso de las TIC, en especial el celular. Pese a los esfuerzos, es una tarea prácticamente imposible de lograr cabalmente: el tamaño de los grupos escolares, que en algunos casos ronda los 40 alumnos, la cantidad de grupos atendidos por el profesor, con dos o tres, incluso con cinco grupos diariamente, y la duración del ciclo escolar son factores que impiden ajustes precisos entre el estudiante, las LE y el profesor.

Batallo mucho con los adultos mayores porque no están acostumbrados a las tecnologías (informante 28); Los alumnos de ciencias exactas quieren que explique el idioma con una fórmula (informante 13); Los abogados me citan sus derechos como estudiantes (informante 26); Los muchachos de preparatoria tienen tanta energía que terminan los ejercicios muy rápido (informante 25).

Frente a estas adversidades, la mayoría de los profesores concluye por reconocer los rasgos generales de sus grupos, sin diferencias individuales, y respetar la organización y secuencia marcadas en los libros de texto, que operan como los programas de materia. Podría suponerse que estas acciones facilitan el trabajo docente, al menos hacen manejable los grupos escolares. Pero aún falta la preparación cotidiana de los cursos que contempla el análisis detallado de las unidades consideradas en los libros de texto e imagina cómo serán instrumentadas en sus respectivos grupos, selecciona materiales para la clase y, eventualmente, corrige los ejercicios de sus estudiantes.

Todo el día estoy pensando en las clases. Desde que voy camino a la universidad prendo el radio para escuchar qué pasa ese día, ya desde ahí estoy pensando cómo voy a bajar ese punto gramatical, que yo sé que batallan los estudiantes. No puedo quitarme de la cabeza a mis estudiantes; hay veces que en mis sueños resuelvo qué actividad voy a hacer (informante 8).

En términos gruesos, las notas previas son válidas para el conjunto de profesores, pero se advierten variaciones en los cursos superiores del idioma inglés y en el resto de LE. La diferencia radica en la obligatoriedad de acreditar el idioma inglés. Aunque los entrevistados reconocen que el aprendizaje de este idioma es necesario para fines académicos, profesionales y culturales, su instrumentación institucional, como actividad complementaria y obligatoria, pero sin valor en créditos escolares y, en ocasiones, sin uso cotidiano en los estudios universitarios,

le resta valor (Padilla, 2019); no solo disminuye su importancia, sino que los estudiantes lo viven como una imposición carente de utilidad. Al contrario, quienes asisten a los cursos superiores del idioma inglés o cursan las otras LE están convencidos de su importancia, por lo que los profesores valoran altamente estos cursos.

Los [estudiantes] del nivel cinco en adelante están porque quieren estar ahí, porque ya todos cumplieron con el requisito [institucional]; están porque les gusta y la dinámica se vuelve muy interactiva y siempre quieren participar (informante 25); Cuando platico con mis colegas [de inglés] me doy cuenta de que en otros idiomas tenemos una gran ventaja porque los chicos están porque quieren, tienen un contacto con la lengua muy diferente porque no es obligatorio, ellos lo escogieron y hay una motivación y lo cambia todo (informante 3).

La descripción previa muestra los desafíos de la docencia en LE, así como las estrategias para encararlos. Pero la complejidad no solo radica en la variedad de estudiantes y sus propósitos, sino también en la materia enseñada. Los expertos reconocen que la enseñanza de LE contempla diversos planos para lograr su aprendizaje, entre los que destaca las imágenes culturales de las LE –por ejemplo, las diferencias entre el idioma inglés o el árabe, por mencionar dos casos- la formación de los profesores y los contextos institucionales (Kramsch, 2014; Kano y Norton, 2003). Si a lo anterior se agrega que en el ACGLE las condiciones laborales son poco favorables se logra tener una idea de las adversidades que enfrentan cotidianamente los profesores. En este escenario conviene preguntarse por qué los profesores continúan en el empleo, más aún cuando la antigüedad laboral de los maestros ya es considerable. La respuesta parece obvia: no existen mejores opciones laborales en la localidad. Aunque, como se señala antes, las LE son relevantes en las sociedades contemporáneas y con demanda por nuevos profesores, los escenarios laborales no registran mejoría significativa, con especial acento en la localidad. Pero además de la escasez de mejores puestos laborales, los profesores generan creencias que refuerzan su permanencia en el empleo.

Las creencias

Uno de los componentes de las instituciones de educación superior son las creencias que generan sus integrantes y que operan como principios de identidad de la organización (Clark, 1982). Estas creencias no son homogéneas, sino que presentan diferencias por tipo de actividad desempeñada (docencia e investigación) o por área conocimiento (ciencias exactas, sociales o humanidades). Los profesores de LE también cuentan con sus propias creencias que alimentan su identidad profesional, contribuyen a definir quiénes son e, incluso, a justificar las condiciones laborales adversas. Algunas de estas creencias son compartidas por el grueso de los profesores de LE, otras son propias de su adscripción institucional. La literatura especializada en el tema señala que los profesores de LE construyen imágenes en cierto modo contradictorias. De un lado, su ingreso y permanencia en el empleo se relaciona con el amor a la lengua enseñada, sus capacidades para enseñarla y por contribución social que logran a través de sus estudiantes (Kissau, et al., 2019). Pero a la vez perciben que su trabajo no es suficientemente valorado y que operan en condiciones adversas (López-Gómez y Albright, 2009).

Los entrevistados valoran altamente el aprendizaje de LE en el nivel superior, puesto que es necesario en los ámbitos escolar, científico y profesional, con especial acento en el idioma inglés. En prácticamente todos los casos, incluidos quienes imparten otras lenguas, en la actualidad el idioma inglés es el de mayor utilidad y si ello se agrega la frontera que mantiene el estado de Sonora con los Estados Unidos, es razonable la apreciación, aunque cuestionen su organización institucional. Pero no solo es la visión instrumental la que impera, también se advierten rasgos de una orientación humanista de las LE, incluso de lenguas indígenas, puesto que permiten conocer el mundo de otra manera. En este escenario su labor como profesores no se reduce a la enseñanza de códigos lingüísticos, más bien es pensada como una contribución cultural.

Cuando damos clases de idiomas, estamos contribuyendo a generar una cultura de la paz porque logramos que se comuniquen culturas distintas (informante 17).

Junto a esta valoración altamente positiva y satisfactoria, los profesores de LE tienen una imagen menos alentadora; perciben que la institución que los alberga no reconoce suficientemente su empeño y dedicación, sino que los reduce a instructores, un trabajo que puede ser desempeñado por cualquier persona que conozca la LE, aunque se carezca de formación y el interés, lo cual es respaldado por las condiciones laborales imperantes. Para algunos profesores estas imágenes los desvalorizan frente a sus colegas universitarios, incluso se preguntan si forman o no parte de la UNISON

Siento que algunos profesores de otras áreas creen que no nos capacitamos para enseñar idiomas y que los impartimos solo porque lo sabemos. Muchos de ellos no saben que nos hemos formado durante el trayecto, hemos hecho maestrías, cursos y diplomados. Nosotros tratamos con una gran diversidad de alumnos mientras que ellos siempre tienen el mismo perfil de estudiante (informante 9).

Otra imagen de los profesores de LE en la UNISON es la explicación que ofrecen sobre la alta presencia femenina en la planta académica. Para los entrevistados, sobre todo para las profesoras, las mujeres desarrollan con mayor facilidad capacidades de comunicación, además de posiblemente mayor paciencia y tolerancia para con los estudiantes. Junto a ello, se esgrime una clara perspectiva de género, en especial entre las maestras del idioma inglés; las mujeres deben aceptar condiciones laborales francamente desfavorables, mal remuneradas, obligadas por circunstancias adversas.

Me casé y después de muchos años me divorcié y tenía que trabajar. Y encontré trabajo como maestra (informante 9); Hace como 30 años, cuando yo inicié, había muchas amas de casa que sabíamos inglés muy bien porque estudiamos en Estados Unidos, así que cuando llegó la oportunidad nos hicimos maestras (informante 18).

La descripción anterior muestra creencias contradictorias entre los profesores de LE; convencidos e identificados con sus actividades, pero que reconocen las limitaciones institucionales y, en el caso de las mujeres, la aceptación de un trabajo precario por su condición de género.

Conclusiones

Al igual que en grueso de las universidades públicas en el México, en la UNISON las LE ocupan una posición importante, puesto que se les considera necesarias para la formación de sus estudiantes, aunque la orientación institucional se incline marcadamente al idioma inglés, de ahí su exigencia de acreditación. Sin embargo, esa relevancia no se advierte en la planta académica responsable de la enseñanza. Los 66 profesores que laboran en el ACGLE operan bajo condiciones laborales adversas –contratos de asignatura, atención de varios y numerosos grupos escolares- distintas al resto de sus colegas universitarios.

En este marco institucional, los profesores de LE desarrollan una docencia altamente compleja. Los desafíos para la enseñanza provienen fundamentalmente de la diversidad y heterogeneidad de los grupos escolares: los alumnos difieren en edades, formaciones profesionales, destrezas y expectativas. En grupos de esta naturaleza, los profesores se esfuerzan por establecer vínculos entre las LE y sus estudiantes, por lo que recurren a variadas estrategias, aunque se reconoce que no se logra plenamente. Pese a esos logros parciales, los profesores mantienen fuertes creencias sobre la importancia de la materia de enseñanza.

Estos esfuerzos no son reconocidos institucionalmente, forman parte de las actividades de enseñanza y carecen del brillo de la investigación, publicaciones, formación de recursos de alto nivel, tan valorados y premiados por los programas gubernamentales. No obstante, si la UNISON desea alcanzar sus objetivos de internacionalización anunciados en su Modelo Educativo 2030 (UNISON, 2018) y en el cual las LE son prioritarias, deberá comprender lo que significa la enseñanza de LE en un sentido amplio, las condiciones en las que operan sus profesores y los esfuerzos que realizan.

Referencias

- Atondo, O. (2017). *Estudiantes de idiomas en la Universidad de Sonora, primeros acercamientos*. Tesis, Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Cota, S. (2015). *Departamento de Lenguas Extranjeras: una visión de su desarrollo en la Universidad de Sonora*. México: UNISON. Recuperado de: <http://www.lamiradadelbuho.uson.mx/docs/coleccion1.pdf> (consulta: 2 de febrero de 2021)
- Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/UAM
- Kanno, Y. y Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 241–249. Recuperado de: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/JLIE%20%282003%29%20-%20Kanno%20&%20Norton%20-%20special%20issue%20introduction.pdf>
- Kelly, M., et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe: a Report to the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Main Report*. Reino Unido: University of Southampton.

- Kissau, S., et al. (2019). Recruiting foreign language teachers: An international comparison of career choice influences. *Research in Comparative and International Education*, 14(2), 184-200.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The modern language journal*, 98(1), 296-311.
- López-Gómez, C., y Albright, J. J. (2009). Working conditions of foreign language teachers: Results from a pilot survey. *Hispania*, 778-790.
- Padilla, D. (2019). *Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora: entre la reproducción y el esfuerzo en los idiomas*. Tesis, Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora.
- Sánchez, J. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América. *LETRAS*, (63), 95-130. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/10916/13757> (consulta: 10 de enero de 2021)
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. (2nd ed.). New York, EUA: Wiley.
- UNISON (2018). Modelo educativo 2030 de la Universidad de Sonora. Recuperado de https://www.unison.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/MODELO_EDUCATIVO_2030.pdf