



# La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Condiciones laborales, prácticas y creencias de los profesores

## The teaching in foreign languages at the university. Working conditions, practices, and beliefs of teachers

José Raúl Rodríguez Jiménez , Jesús Antonio Morales Quiñonez , Dora Luz Padilla Carvajal   
[raul.rodriguez@unison.mx](mailto:raul.rodriguez@unison.mx), [antoniomoralessq@hotmail.com](mailto:antoniomoralessq@hotmail.com), [dorapc91@gmail.com](mailto:dorapc91@gmail.com)

Universidad de Sonora, México

### Resumen

Conscientes de la importancia creciente de las lenguas extranjeras (LE) en las sociedades contemporáneas, desde finales del siglo pasado las universidades públicas mexicanas impulsan su enseñanza masiva entre los estudiantes y para ello disponen de unidades académicas especializadas. En este esfuerzo la labor de los profesores de LE es imprescindible puesto que sobre ellos descansa la tarea de la instrucción, sin embargo, a estos profesores se les conoce escasamente. Este artículo analiza este conjunto de académicos, concretamente las relaciones entre sus condiciones laborales, prácticas docentes y creencias. Para ello se toma el Área de Cursos Generales de Lenguas Extranjeras (ACGLE) de la Universidad de Sonora (UNISON), integrada por 66 profesores, todos con formación especializada en la enseñanza de LE, contratados en su mayoría en puestos de tiempo parcial y bajo condiciones laborales poco favorables. El diseño metodológico es de corte cualitativo por medio de un estudio de caso puesto que permite profundizar en las características laborales del grupo de profesores, así como en sus prácticas y sistemas de ideas que guían la enseñanza de las LE. La información que sustenta el artículo proviene de 30 entrevistas a académicos. Los resultados muestran un conjunto de profesores que desarrolla la enseñanza de LE en condiciones laborales escasamente favorables y atienden grupos estudiantiles diversos. Para hacer frente a estas condiciones adversas, los profesores han desarrollado creencias que les ayudan a sobrellevar su trabajo: una fuerte vocación docente, la entrega a la enseñanza, la empatía hacia sus estudiantes y el valor del aprendizaje de las LE en el ámbito universitario. Pese a estas imágenes, los participantes consideran que la institución no valora suficientemente el esfuerzo y dedicación a la enseñanza de las LE, de ahí que los profesores estén lejanos de la noción tradicional de profesión académica y más cercanos a un grupo profesional precario.

**Palabras clave:** lenguas extranjeras, educación superior, profesores, prácticas, creencias.

### Abstract

Knowing the growing importance of foreign languages (FL) in modern societies. Since the end of the last century the public universities in Mexico have driven their massive teaching among students having special academic units. In this effort, the work of FL teachers is essential given that the task of instruction rest on them; nevertheless, these educators are barely known. This article analyzes this group of academics, specifically the relationships between their working conditions, teaching practices, and beliefs. For this, the General Foreign Language Courses Area (ACGLE) of the University of Sonora (UNISON) is taken: it is constituted of 66 teachers, all of them are qualified in Foreign Language Teaching and hired with a part-time contract under unfavorable working conditions. The methodological design is qualitative through a case study since it allows to delve into the labor characteristics of the group of teachers, as well as their practices and systems of ideas that guide the teaching of FL. The information that supports this article comes from 30 interviews with teachers. The results demonstrate a group of teachers who make a daily effort to develop the teaching of FL under unfavorable working conditions and with diverse student groups. To deal with these adversities, this groups of educators have developed beliefs that help them cope with their work: a strong teaching vocation, dedication to teaching, empathy towards their students, and the value of learning FL in the university environment. Despite these images, the participants consider that the institution does not sufficiently value the effort and dedication to teaching FL, hence the teachers are far from the traditional notion of an academic profession and closer to a precarious professional group.

**Key words:** Foreign Languages, Higher Education, Professors, Practices, Beliefs.

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.127>

**Recibido** 2 de agosto de 2022

**Aceptado** 20 de abril de 2023

**Publicado** 1 de julio de 2023

**Cómo citar este artículo:** Rodríguez Jiménez, J. R., Morales Quiñonez, J. A., y Padilla Carvajal, D. L. La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Condiciones laborales, prácticas y creencias de los profesores. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8.2 (2023): 50–72. <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.127>

**Derechos de autor:** El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

## Introducción

La comunicación en lenguas extranjeras (LE) aparece necesaria en prácticamente todas las áreas sociales, sobre todo en comercio, economía, ciencia y cultura, de ahí que un número importante de sistemas de educación en el mundo impulsen su aprendizaje en todos los niveles de escolaridad. En México, las LE también ocupan un espacio en la escuela, aunque con predominio del idioma inglés. La educación superior mexicana se integra a esta corriente y desde finales del siglo pasado redobla esfuerzos para que sus estudiantes adquieran este tipo de competencias. Para cumplir con este fin, el grueso de las universidades públicas en México cuenta con centros o departamentos que ofrecen instrucción en LE a sus estudiantes y, en ocasiones, al público en general.

En este escenario, los profesores de LE son pieza imprescindible para el logro de los propósitos institucionales, sobre ellos recae la responsabilidad de la enseñanza de miles de estudiantes universitarios. Aunque en la última década el campo de la LE en México registra una mayor producción científica (Ramírez, Reyes y Roux, 2022), sobre todo de profesores en programas de licenciatura de enseñanza de LE, se desconocen la integración de las plantas académicas que brindan instrucción extracurricular en LE, sus condiciones laborales, así como sus prácticas docentes y creencias. Justamente este artículo tiene el propósito de avanzar en el conocimiento de este grupo de profesores, para ello toma como población de estudio la planta docente del Área de Cursos Generales de Lenguas Extranjeras (ACGLE) de la Universidad de Sonora (UNISON), integrada por 66 profesores, contratados en su mayoría en puestos de tiempo parcial y bajo condiciones laborales poco favorables. El supuesto de partida es que la docencia en el ACGLE es una actividad compleja tanto por el tipo de estudiantes atendidos, como por las condiciones labores en que se desarrolla. Frente a ello los profesores generan algunas creencias que otorgan un profundo sentido a sus prácticas, además de que operan como justificación para contender contras las adversidades laborales.

## Universidad y LE

Los vínculos entre educación superior y las LE son estrechos y de muy larga data. En sus orígenes, la universidad recibía estudiantes de diversa procedencia y con lenguas distintas, por lo que todos ellos debían probar el manejo solvente del latín, que operaba como lengua franca en las universidades medievales (Rait, 1912). A partir del s. XVII el latín pierde preeminencia y en su lugar la universidad adopta la lengua nacional en la que se asienta la institución. Aún con esta modificación, la universidad continuó practicando algunas lenguas clásicas y modernas, aunque reservadas para un puñado de expertos, sobre todo en las áreas de



historia, literatura o diplomacia. Desde inicios de la década de 1990, con el arribo y consolidación de la globalización, las instituciones de educación superior integran la enseñanza de LE entre sus estudiantes, ya sea como parte de la formación escolar en ciertas áreas o bien como estudios complementarios. En América, las universidades tuvieron una trayectoria similar, las LE pasaron de ser practicadas por unos cuantos especialistas hacia una enseñanza de amplios alcances, incluso en algunas instituciones su aprendizaje es obligatorio. Sánchez-Murrillo (2018) reconoce que las universidades públicas en el continente ofrecen instrucción en 120 lenguas, la mayor oferta se encuentra en las universidades norteamericanas. En Latinoamérica las universidades nacionales son las que disponen de la mayor variedad, aunque en la región, de nueva cuenta, el idioma inglés domina el escenario puesto que se exige como un segundo idioma o bien se incorpora obligatoriamente en los planes de estudio. Otras lenguas también tienen presencia en el medio universitario, sobre todo francés, alemán, italiano, y portugués, aunque su oferta y demanda es menor. La enseñanza de lenguas autóctonas es simbólica y solo la ofrecen las universidades con mayores recursos (Sánchez-Murrillo, 2018).

Atondo (2017) explora la oferta de LE en universidades públicas de México, encuentra que 37 instituciones cuentan con centros o institutos para su instrucción, con un repertorio de 17 idiomas, incluidas siete lenguas autóctonas, destacando las universidades Nacional Autónoma de México con (17), Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (12) y la UNISON (10). En prácticamente todas las instituciones el idioma inglés debe ser acreditado por los estudiantes de licenciatura, lo que genera una gran demanda para su aprendizaje. Otros idiomas con demanda significativa entre los universitarios son francés, alemán e italiano, aunque lejanos en matrícula respecto a la lengua inglesa.

En este contexto los profesores de LE son vitales puesto que sobre ellos descansa la instrucción de miles de estudiantes del nivel superior. Una parte de esos académicos se ubica en programas de licenciatura de enseñanza de LE y, sin llegar a ser suficientes, se cuenta con abundantes trabajos sobre sus prácticas escolares, estrategias didácticas y creencias, entre otras cuestiones (Ramírez, Reyes y Roux, 2022). Otra parte más numerosa de profesores está adscrita a los centros o institutos de LE en las universidades mexicanas que ofrecen instrucción extracurricular a estudiantes universitarios y público en general. Sobre este conjunto los estudios son significativamente menores y se desconocen sus datos demográficos, condiciones laborales (tipos de plazas laborales, carga docente, prestaciones sociales), así como sus prácticas escolares y creencias sobre la enseñanza de las LE.



## Referentes teóricos

Dado que los profesores que interesa analizar están adscritos laboralmente a la universidad podríamos considerarlos como académicos. En México, el estudio sistemático sobre los académicos tiene algunas décadas de existencia, su atención privilegió sobre todo a los maestros de tiempo completo, con producción en investigación y docencia, lo cual estuvo en concordancia con los programas de política pública instrumentados desde los años ochenta y noventa del siglo pasado (Galaz, et al., 2012). Este tipo de académico fue ganando visibilidad tanto por sus logros como por las condiciones laborales y opacó al resto de profesores que habitan la educación superior; maestros sin doctorado, no incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Perfil Deseable, sin publicaciones constantes o contratados por asignatura tuvieron muy escasa atención entre los expertos.

Desde hace algunos años en países desarrollados y recientemente en México, los especialistas observan que existen otros tipos de académicos que no se ajustan a esos patrones. Estos profesores experimentan la educación superior en condiciones laborales limitadas: contratos temporales, cargas de trabajo excesivas, sin reconocimiento institucional y sin posibilidades de avanzar laboralmente (Gill, 2009; Buendía et al., 2019). Este conjunto de profesores son los que mantienen en operación el grueso de las actividades de educación superior, sobre todo de enseñanza. La precarización del trabajo académico fue uno de los efectos de las políticas públicas de corte neoliberal que fueron impulsadas desde la década de 1980. Según Gill (2009) esas acciones encontraron un terreno fértil en algunos de los valores de la profesión académica —el esfuerzo y mérito individual— de ahí su avance silencioso en prácticamente todas las regiones.

Este marco general resulta útil para encuadrar a los profesores de LE pues sus condiciones laborales son desfavorables. Como se describirá más adelante, imperan los contratos de asignatura, con empleos paralelos para completar los ingresos económicos y abundantes cursos, con alrededor de 40 estudiantes por grupo, y sin posibilidad de mejorar las condiciones laborales. Estas características del empleo marcan las actividades de los profesores hacia la docencia, pero no señalan el contenido de sus prácticas y creencias sobre la enseñanza que desarrollan.

La noción tradicional de prácticas docentes refiere a un campo de aplicación de conocimientos, métodos, técnicas para lograr una enseñanza efectiva y una perspectiva instrumental (Davini, 2015:17). En la actualidad el tema es tratado con mayor amplitud y complejidad puesto que se reconocen diversos elementos en la noción: el origen social de los alumnos y sus capitales culturales, las condiciones físicas de las escuelas, la formación de los profesores o la naturaleza misma del conocimiento, por señalar unos cuantos



componentes. Davini (2015) señala que se trata de recuperar el valor educativo de las prácticas docentes, las relaciones que se gestan en las aulas, sus contingencias e intercambios (p. 18). Esta noción es más fresca y vívida puesto que concede mayor importancia al profesor mismo, no solo como un sujeto que aplica recursos e instrumentos, sino como un actor central de mayor autonomía que puede ensayar e innovar la enseñanza misma en el salón de clases.

Bajo esta perspectiva las creencias de los profesores adquieren especial relevancia. En términos gruesos las creencias son imágenes que orientan a los sujetos en sus acciones, como si fueran mapas, aunque no con una claridad total, ya que contienen zonas imprecisas o borrosas (Armstrong, 1973). En el campo de la enseñanza de LE las creencias tienen una orientación similar, aunque con un amplio desarrollo propio, iniciado en los años setenta del siglo pasado. Pese a su antigüedad y la cantidad de investigaciones publicadas (Ashton, 2014), la noción aparece como un concepto complejo, vivo y en cierta manera contradictorio que refiere tanto a mitos, representaciones, sistemas de ideas e imágenes sobre la enseñanza de las LE (Neguiruela-Azarola, 2011). Borg (2003), uno de los autores más reconocidos en el campo, las define como cognición docente, que engloba lo que los maestros saben, creen y piensan sobre su actividad profesional (p. 81). Esta noción abre un amplio terreno que comprende prácticas docentes, alumnos atendidos, lengua enseñada, desempeño profesional, institución escolar de adscripción y hasta rasgos de identidad (Gabillon, 2012). Respecto a la formación de las creencias, las principales fuentes radican en las experiencias previas de aprendizaje de la lengua, la formación como profesores y el trabajo en el aula (Borg, 2003). Más allá de las diferencias en las concepciones, los expertos coinciden en afirmar que las creencias juegan un papel determinante en las prácticas docentes de la enseñanza de LE, ya que intervienen en la toma de decisiones que realizan los profesores en sus cursos cotidianamente, por ejemplo, precisar objetivos, establecer relaciones con los estudiantes, definir estrategias y seleccionar materiales de apoyo, además de que otorgan un sentido a sus acciones.

Un par de precisiones más sobre el tema. Aunque las creencias encarnan en los profesores de LE, se trata de construcciones colectivas, esto es, son grupos diversos los que las generan y ejercen una cierta presión sobre sus integrantes para que sean aceptadas, por ejemplo, la socialización recibida durante la formación como profesores de LE. Pero al mismo tiempo, cada uno de los profesores (re)produce las creencias, dando por resultado su afianzamiento y, al mismo tiempo, posibles modificaciones. La segunda precisión. Las instituciones de educación superior, sobre todo los establecimientos más amplios y antiguos, son organizaciones que cuentan con fuertes y complejas culturas institucionales que integran los campos disciplinarios atendidos, las actividades desarrolladas, la posición social y política del establecimiento, entre



otros componentes (Tierney y Lanford, 2018). Justamente, esta cultura del establecimiento es donde deben situarse las creencias particulares por campo de conocimiento, en nuestro caso las creencias de los profesores del ACGLE.

## Metodología

Con el fin de analizar la relación entre las condiciones laborales, las prácticas docentes y las creencias de los profesores del ACGLE se consideró conveniente utilizar un diseño metodológico cualitativo por medio de un estudio de caso puesto que permite captar con mayor profundidad el sentido y los significados que los actores otorgan a sus actos (Taylor y Bogdan, 1984). La selección de los informantes operó con dos criterios básicos de inclusión: el tipo de contrato -profesor de asignatura o de tiempo completo- y el idioma impartido, considerando las tres lenguas de mayor demanda en el ACGLE: inglés, francés y alemán, aunque también se realizaron cuatro entrevistas más a profesores que imparten cursos de italiano, árabe y chino, por lo que prácticamente se cubrió el espectro de idiomas ofertados, obteniendo una muestra total de 30 maestros del ACGLE (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Distribución de entrevistados por género y lengua enseñanza.*

Género	Inglés	Francés	Alemán	Otras lenguas	Total
Mujer	13	2	3	-	18
Hombre	6	1	1	4	12
Total	19	3	4	4	30

*Fuente:* Elaboración propia

El instrumento que se utilizó para recabar la información empírica consistió en una entrevista semiestructurada conformada por cinco temas principales: a) importancia de los idiomas a nivel académico y profesional; b) estudiantes, en relación con la diversidad que existe en el área y el deseo que tienen por facilitar su aprendizaje y aportar a su formación; c) trayectoria académica, para conocer cómo aprendieron el idioma, cómo fue su ingreso a la institución y las razones que impulsaron su vocación docente; d) enseñanza de las LE, los retos, métodos y ajustes que realizan para atender a la población diversa que tienen en los cursos de idiomas; y e) relaciones de trabajo con los compañeros.

El levantamiento de la información de campo enfrentó un serio desafío generado por la pandemia de COVID-19; desde el mes de marzo de 2020 las instalaciones físicas en la UNISON fueron cerradas y se dio paso a la educación en línea. En este escenario, localizar e invitar a los posibles participantes fue imposible



de manera presencial, por lo que se recurrió a medios electrónicos para contactarlos, solicitar su participación en el proyecto y efectuar las entrevistas.

Los encuentros se realizaron en el período comprendido entre julio y agosto de 2020 en las plataformas electrónicas de Zoom y Skype, con una duración promedio de 50 minutos por informante. Cada entrevista fue grabada, transcrita y posteriormente procesada en el programa de análisis cualitativo MAXQDA20. Este programa permitió organizar y clasificar los testimonios para posteriormente proceder a la codificación de categorías deductivas que surgieron de los conceptos teóricos y de categorías emergentes derivadas de los testimonios.

Una vez concluidos los ciclos de codificación de todo el material de las entrevistas, la información se organizó en tres categorías principales conformadas por subcategorías emergentes, mismas que guiaron el análisis cualitativo del trabajo (Tabla 3).

**Tabla 3.**  
*Categorías cualitativas según dimensión de análisis.*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Las condiciones del empleo universitario	- Carga docente
	- Ingresos económicos
Prácticas docentes	- Diversidad estudiantil
	- Estrategias de enseñanza
	- Material y contenido del curso
	- Habilidades docentes
Las creencias	- Dominio de la lengua y capacidades de enseñanza
	- Vocación docente por las LE
	- El trato y relaciones con los estudiantes
	- Imágenes sobre la institución de adscripción

*Fuente:* elaboración propia

## La planta académica, los rasgos generales

Con la finalidad de atender una creciente demanda estudiantil y del público en general, la UNISON creó el DLE, en 1991. Este Departamento cuenta con dos áreas claramente diferenciadas. La primera, integrada por la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, tiene como objetivo formar expertos en la enseñanza de esa lengua y está a cargo de 32 académicos. Su planta académica tiene características similares al conjunto de profesores universitarios: poco más de la mitad de ellos mantiene contratos de asignatura, mientras que el resto ocupa plazas de tiempo completo; el grueso de los maestros cuenta con doctorado (15), seguido por la maestría (11) y licenciatura (6); finalmente, algunos académicos participan en los sistemas de estímulos y reconocimiento; ocho cuentan con el Perfil PRODEP y cuatro más forman parte del SNI (UNISON, 2020a).



La segunda corresponde al ACGLE, que organiza la instrucción de LE para los estudiantes universitarios y el público en general. El ACGLE mantiene una organización escolar diferente al resto de los estudios universitarios. Ofrece enseñanza en una decena de lenguas: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés chino, árabe, ruso y español, éste último solo para ciudadanos extranjeros. Los cursos se ordenan en tres niveles (inicial, intermedio y avanzado); no concede algún título universitario, aunque emite certificaciones válidas institucionalmente y opera como instancia de enlace con agencias internacionales para la certificación del dominio de algunas LE, por ejemplo, el TOEFL para la lengua inglesa o DALF para el francés. El ACGLE atiende regularmente alrededor de siete mil estudiantes, aunque durante el semestre 2020-2 disminuyó considerablemente (5,763 alumnos) como efecto de la contingencia sanitaria, pero se recuperó al siguiente ciclo escolar (UNISON, 2021). Del total de estudiantes, tres cuartas partes cursan el idioma inglés, lo cual es razonable puesto que todo universitario debe acreditarlo con un nivel intermedio para obtener el título de licenciatura; le siguen francés y alemán con una proporción del 15%; las otras siete LE tienen una participación menor ya que concentran una décima parte del total de estudiantes.

La planta académica del ACGLE se integra por 66 maestros. Se trata de profesores maduros, con 47 años en promedio y una antigüedad laboral media de 15 años en la UNISON. Visto por género, predominan las mujeres, con tres cuartas partes del total, mientras que los varones cubren el otro cuarto. La escolaridad de los profesores se ubica mayormente en la licenciatura (55%), seguido por la maestría (35%) y solo una pequeña proporción (5%) cuenta con doctorado<sup>1</sup>. Salvo una excepción, los maestros de tiempo completo no participan en los sistemas de reconocimiento y estímulos para los académicos. En cuanto a los contratos laborales, predominan los puestos de asignatura (92%).

Como era de esperarse, la distribución de la matrícula en el ACGLE presenta una marcada inclinación hacia el inglés, la mayor cantidad de maestros (44) imparte cursos en este idioma, una cantidad menor enseña francés (9) y alemán (5). Las otras seis LE cuenta con ocho docentes, conviene anotar aquí que el reducido número de profesores se relaciona con una demanda estudiantil limitada, carencia de personal debidamente formado en la localidad y a las condiciones laborales poco atractivas que impiden el arribo de nuevos instructores.

La principal actividad de estos profesores es la enseñanza en grupos estudiantiles abundantes, por ejemplo, en inglés el promedio de alumnos por salón es de 47, mientras que en alemán es de 27 y en francés disminuye a los 23 estudiantes. Las cifras anteriores tienen una variación importante por nivel del curso; los

---

<sup>1</sup> La fuente no indica la escolaridad de seis profesores, de ahí que la suma de porcentajes en los diversos grados de escolaridad no sea de 100%.



grupos más concurridos se encuentran en niveles inferiores de instrucción, los espacios disponibles suelen saturarse con rapidez por lo que algunos estudiantes no logran inscripción, mientras que en los niveles superiores el tamaño de los grupos disminuye considerablemente. Lo mismo sucede con el idioma enseñado, por ejemplo, en 2020-2 árabe, ruso y chino reportaron poco más de 200 alumnos en todos los niveles de instrucción.

**Tabla 1.**  
*Área Cursos Generales de Lenguas Extranjeras, 2020. Planta académica, principales indicadores*

Indicador	Género		Escolaridad*			Contrato		Grupos escolares
	Mujer	Hombre	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Maestro asignatura	Tiempo completo	
Inglés	32	10	27	11	1	40	4	117
Francés	6	3	2	5	2	8	1	30
Alemán	3	2	3	1	0	5	0	20
Otras lenguas	6	4	5	3	0	8	0	30
Total	47	19	37	20	3	61	5	197

*Fuente:* Elaboración propia con información recabada de la Plataforma Nacional de Transparencia (UNISON, 2020b).

Nota: \*La fuente no reporta la escolaridad de seis profesores, de ahí que la suma de profesores no coincida con el total de la planta de la ACGLE.

Las características de los profesores del ACGLE en perspectiva institucional indican que la escolaridad y el tipo de puestos laborales son rasgos distintivos. En el primer caso, la escolaridad de la planta académica en la UNISON se concentra en maestría (36.8%) y doctorado (34.6%), mientras que la licenciatura cuenta con una cuarta parte del total (26%); en cambio, en el ACGLE predominan los grados de licenciatura y maestría. Por lo que toca a la abrumadora proporción de puestos de asignatura en el área, no se tiene parangón; la UNISON reporta 52% de su personal en puestos de asignatura, 40% tiempo completo y el resto figura como técnico académico (UNISON, 2020b).

En buena medida, algunas de las características de la planta académica son perfiladas por la propia institución. Desde sus orígenes en la década de 1960, la enseñanza de LE fue considerada como un servicio complementario en la formación de los estudiantes y en menor medida como extensión universitaria frente al público en general (Cota, 2015). En 1991, con la apertura del DLE, ese carácter inicial no fue modificado, el ACGLE continuó operando como servicio estudiantil, aunque sí fue ampliado con la inclusión de otras LE. Esta orientación fue determinante tanto en la contratación de profesores como en el tipo de plazas laborales. Durante los primeros cinco años de operación del ACGLE, la condición principal para la



contratación de profesores consistió en el dominio de la lengua que sería enseñada y podía dispensarse las credenciales escolares universitarias, lo cual operaba como una desventaja puesto que no podía ascenderse laboralmente. En la segunda mitad de la década de 1990, la UNISON y el Sindicato de Trabajadores Académicos impulsaron programas remediales para la lograr la escolaridad universitaria de aquellos profesores de LE que no contaran con ella y así incluirlos plenamente en la regulación laboral (STAUS, 2005). En la actualidad todos los profesores cuentan con títulos universitarios, se rigen por los reglamentos institucionales para académicos y dos terceras partes de la planta logró contratos permanentes en sus asignaturas.

Pese a estos aparentes logros, las condiciones laborales de la planta académica son limitadas: continúan predominando los puestos de asignatura, sin posibilidades de incrementar las plazas de tiempo completo y con escasos incentivos para la profesionalización de los maestros. En este horizonte, la mejor opción laboral de cualquier profesor es incrementar el número de horas de docencia y la definitividad en su contrato. Fuera del horizonte está concursar una plaza de tiempo completo, obtener apoyos institucionales para estudios de posgrado, tener horas para la investigación o figurar en los programas de incentivos al trabajo académico, incluso el reconocimiento institucional por el trabajo realizado se observa inalcanzable, ya que está reservado para perfiles académicos distintos.

## Resultados

### Las condiciones del empleo universitario

Pese a la alta valoración que hacen expertos, agencias internacionales y gobiernos sobre las LE, las condiciones laborales para quienes se dedican a su enseñanza son desfavorables: bajos salarios, sobrecarga de funciones y escaso reconocimiento al esfuerzo docente imperan en diversas regiones (American Academy of Arts and Science, 2017; Méndez et al., 2020). Los entrevistados aprecian algunos de estos rasgos en sus trayectorias laborales. Sus primeros empleos profesionales carecían de estabilidad, prestaciones y, en ocasiones, de reconocimiento, por lo que deciden buscar opciones en la UNISON. Para los maestros más antiguos el tránsito laboral a la universidad no fue problema mayor puesto que se disponía de vacantes, producto del aumento de estudiantes en LE en la década de 1990 y los primeros años del siguiente decenio; en cambio, para quienes acceden en los últimos 15 años, las vacantes disminuyeron a la vez que aumentó la competencia para su ocupación. Más allá del período de ingreso, conviene preguntarse por las condiciones laborales imperantes en la actualidad.



En términos generales, la UNISON se apega a la regulación laboral que rige las universidades públicas mexicanas, pero se detectan avances propios, producto de la acción sindical, por ejemplo, apoyos para la actualización y formación de profesores, regulación en la asignación de cargas de trabajo, seguros de vida y de gastos médicos mayores, promoción laboral por escolaridad, productividad y antigüedad en el empleo son algunos de los logros del sindicalismo académico. La situación descrita opera para el grueso de la planta académica, pero con diferencias para los profesores de asignatura y en contratos temporales. Con ellos el contrato se renueva cada ciclo escolar, la carga docente, materias y horarios de clase pueden variar semestralmente; seguros de vida y gastos médicos mayores, así como apoyos para la formación docente, en especial la obtención de becas para estudios de posgrado, operan con limitaciones. Puesto que el 90% de los profesores en el ACGLE mantiene puestos de asignatura y de ellos una tercera parte en contratos temporales, resulta comprensible que las condiciones laborales sean foco de preocupación y tensión. La más clara expresión de estas tensiones se presenta en la asignación de cursos y horarios.

*La programación de los cursos es por antigüedad, a través del contrato. No tiene qué ver el grado o la preparación académica. Para llegar a trabajar en los cursos debes tener cierta preparación, pero a partir de que ingresas a la universidad ya tienes una antigüedad y eso vale mucho. Si tienes contratación determinada [temporal] pues no puedes escoger los niveles y horarios de los cursos (maestra de inglés).*

Junto a la asignación de las cargas docentes, figura el tema de los ingresos económicos por el empleo. La UNISON cuenta con un tabulador de sueldos de personal académico (STAUS, 2019) que estipula los salarios por tipo de plaza y categoría. Para los profesores de asignatura, se reconocen cinco niveles -A, B, C, D y P- con fuertes variaciones en los ingresos, por ejemplo, en el nivel A el sueldo por una hora de docencia impartida diariamente es de \$384 al mes, mientras que en el nivel P (el de mayor jerarquía) la hora rebasa los \$1,500 mensuales. Como se menciona antes, en el ACGLE la mayoría de los profesores mantiene contratos de asignatura, agrupados en las categorías A y B, con 34 maestros, y 28 profesores en las categorías C y D, con promedios de horas de docencia de 16 h para ambos, por lo que los sueldos brutos son del orden de \$6,700 y \$11,670 mensuales, respectivamente. Para los entrevistados, los ingresos económicos por su trabajo son insuficientes, por lo que deben buscar otro empleo; en todos los casos, los trabajos están relacionados con la enseñanza de LE, sobre todo del idioma inglés.



*Me di cuenta de que necesito dos empleos porque con uno no es suficiente... tengo compañeros que con sus cuatro cursos en la UNISON son felices, pero yo no lo he podido lograr, por eso trabajo en otra institución (maestra de inglés).*

Bajo esta óptica, el trabajo es mal remunerado y, como se sostiene antes, con actividades no contempladas en el salario -preparación de cursos, asesorías estudiantiles o actualización- y sin francas posibilidades de mejorar en el empleo. En este escenario conviene preguntarse ¿por qué los profesores aceptan estas condiciones? La respuesta parece obvia: no existen mejores opciones laborales en la ciudad, lo que confirma lo reportado en informes internacionales. Este razonamiento es correcto, pero además existen otros elementos que complementan la racionalidad de los profesores.

### **Prácticas docentes**

La carga docente de maestros del ACGLE es en promedio de 16 h de docencia a la semana, repartidas en tres grupos y, como se sostiene antes, la contratación no considera el tiempo de preparación de clase, revisión de materiales o asesorías extracurriculares, únicamente el tiempo en el aula. Pero en qué consiste la docencia, cómo se desarrolla la enseñanza en el campo de las LE. Una primera mirada indica que se trata de desarrollar capacidades para la comunicación oral y escrita de sus estudiantes en otras lenguas. Pese a la claridad de la noción, en la UNISON la actividad es altamente compleja por el tipo de estudiantes atendidos. Como se anota antes, el ACGLE fue creado en 1991 para cubrir las demandas de instrucción en LE, pero sin precisar cuáles eran esas demandas. Más adelante, en 2001, la UNISON acordó como uno de los requisitos para la obtención del título profesional la acreditación de:

“[...] al menos el nivel IV de inglés determinado por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, o haber obtenido al menos 481 puntos en el examen TOEFL (ITP) o 54 puntos en TOEFL (IBT), o bien alguna de las otras opciones equivalentes aprobadas por el Colegio Académico.” (UNISON, 2020c: 29).

Además, la institución permitió que algunos de sus departamentos decidieran si aumentaban ese nivel o exigían el dominio de otras lenguas para sus estudiantes, por ejemplo, en las licenciaturas de Ingeniería Industrial y Negocios y Comercio Internacionales la exigencia es nivel VI y VII de la lengua inglesa, respectivamente. Con excepción de un par de carreras que incorporan la enseñanza de la LE en sus planes



de estudio, en todos los casos cursar y acreditar el idioma inglés es una decisión que cada alumno asume en algún momento de su trayectoria escolar.

Las disposiciones institucionales crearon una abundante demanda por los cursos de inglés, 70% de los estudiantes del ACGLE toman clases de ese idioma (Padilla, 2019). Junto a esa población, figuran alumnos interesados en otras lenguas y estudiantes extrauniversitarios. Estas condiciones generan una enorme diversidad que tiene expresión en los grupos: alumnos provenientes de los más diversos campos profesionales -la UNISON cuenta con 60 programas de licenciatura-, ubicados en diversos tramos escolares, algunos ya egresados, junto a empleados, amas de casa, jubilados, alumnos de bachillerato o profesionistas independientes.

*En mis clases tengo estudiantes de todo tipo. Por ejemplo, me gusta mucho la clase de las 7 de la mañana porque van doctores, abogados y muchas amas de casa que le aportan esa seriedad al curso y son el referente para los jóvenes. Y están los muchachos de matemáticas, física y derecho que tienen intereses más concretos (Maestra de inglés).*

Los entrevistados reconocen con claridad la diversidad de estudiantes y sus expectativas. El interés más común radica en la acreditación del idioma inglés para la obtención del título profesional, pero también figuran la movilidad internacional, expectativas laborales y profesionales, incluso personas de la tercera edad que quieren usar su tiempo en algo productivo. Justo aquí radica gran parte de complejidad de la docencia. Si la enseñanza consiste en establecer vínculos entre el saber, los estudiantes y el maestro (Southwell y Storino, 2007), en este caso entre las LE, los alumnos y sus profesores, esas relaciones presentan varias ramificaciones para cubrir el amplio espectro de expectativas. La tarea no es fácil y se intenta una serie de estrategias para lograrlo que van de la adaptación del texto oficial a la realidad nacional o local, la incorporación de noticias, canciones o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sobre todo del celular.

*Hago ajustes dependiendo de los antecedentes de los alumnos. Adapto las actividades dependiendo del nivel del grupo, con eso me refiero, por ejemplo, puedo tener dos salones de nivel IV, pero entre ellos no tienen las mismas habilidades y ciertas actividades no se pueden llevar a cabo en ambos grupos (Maestro de inglés).*



Aunque el grueso de los informantes se esfuerza por adaptar sus cursos a las necesidades de los estudiantes, es prácticamente imposible lograrlo a cabalidad. La cantidad de cursos impartidos, el tamaño de los grupos escolares, la formación escolar de los alumnos y sus intereses, así como sus antecedentes con las LE o la capacidad en el manejo de TIC que apoyen su aprendizaje son elementos que lo impiden. En este escenario la mayoría de los profesores opta por reconocer los rasgos más generales de sus grupos, sin establecer diferencias personales y respetar la organización y secuencia de contenidos marcados en los libros de texto usados en el ACGLE.

Podría suponerse que realizar ajustes menores en los cursos es suficiente para la enseñanza, esta apreciación no es del todo correcta, puesto que debe agregarse la preparación cotidiana de la clase. Aunque los libros de textos son un instrumento de enseñanza altamente valorado puesto que ordenan el contenido y la secuencia de los cursos, incluso las actividades y ejercicios, no pueden ser instrumentados al pie de letra, sobre todo por los profesores experimentados, que son mayoría. Ellos saben que las unidades marcadas en los textos, incluso el uso de expresiones o verbos deben ser preparados para su aprendizaje, algo que los libros no contemplan y que requiere de revisión cotidiana.

*El libro es la base, pero el libro difícilmente puede cumplirse en su totalidad. Seguirlo a diario lleva a los alumnos pensar que es una clase aburrida, siempre busco encontrar un equilibrio al libro; música, jugamos mucho, mucha interacción [...] tal vez al principio [de mi carrera] sí lo usaba más, pero ya con el tiempo me di cuenta que a mí no me servía tanto por lo que probaba cosas diferentes (Maestra de inglés).*

En términos generales, las notas anteriores son válidas para todas las LE, pero tienen variaciones en los cursos superiores del idioma inglés y en las demás lenguas. La diversidad de estudiantes y sus propósitos suelen ser similares, pero con una notable diferencia: los alumnos asisten por decisión propia, están convencidos de la importancia de lo que estudian, no obligados por un requisito institucional. Para la planta de profesores, la enseñanza de la lengua inglesa es una decisión institucional acertada, pero su instrumentación es cuestionable ya que aparece como una actividad extracurricular, sin valor en créditos escolares. Más aún, el uso cotidiano del idioma inglés con fines académicos se encuentra en un puñado de campos de las ciencias exactas, ciencias de la salud e ingeniería, en las demás áreas es excepcional. En este escenario es razonable que los estudiantes observen la acreditación de ese idioma como una obligación sin efectos escolares prácticos (Padilla, 2019). Por el contrario, quienes asisten a los cursos superiores de ese



mismo idioma o aprenden otras LE están convencidos de su importancia, por lo que los profesores valoran altamente este tipo de alumnos.

*En otros idiomas estamos muy contentos porque notamos una diferencia con los estudiantes de inglés porque se nota la diferencia cuando alguien está obligado a tomar un idioma o se trata de algo voluntario [...] vienen muy motivados, cuando no hay cupo se les nota una gran frustración porque ya no pueden empezar este semestre y nos ruegan por entrar. Están muy motivados tanto externos como internos y faltan muy poco a las clases (Maestra de alemán).*

Con independencia de la variedad de estudiantes y los esfuerzos para atenderlos, para los entrevistados se debe contar con dos atributos complementarios e imprescindibles para lograr la enseñanza de LE: dominio experto de la lengua y capacidades docentes para su enseñanza. El dominio de la lengua se logra preferentemente en programas escolares universitarios, incluso en cursos de formación de profesores de LE. Pero las habilidades docentes (manejo de grupos, estrategias didácticas, incluso la improvisación con fines pedagógicos) se obtienen en la práctica misma. Seguramente la formación en la enseñanza de LE considera este tipo de recursos, incluso su práctica en situaciones reales, pero para los entrevistados no es suficiente; se requiere estar en contacto con los alumnos y tener la total responsabilidad frente al grupo.

*Te puedo confesar que mis primeras clases fueron como ensayo-error. Piensas que vas a aplicar lo que aprendiste en la carrera, lo que aprendiste es muy importante, es tu esencia, pero no te indican cómo aplicarlo. Entonces vas aprendiendo dónde estás parado, reconociendo los grupos (Maestra de inglés).*

Pese al valor concedido a la experiencia docente su aprendizaje no es permanente, debe actualizarse constantemente obligado sobre todo por los avances tecnológicos y por el tipo de estudiantes atendidos. En el primer caso, las TIC han modificado el escenario de enseñanza-aprendizaje con el uso masivo de dispositivos electrónicos -celular y tableta- y la creación de sitios web especializados que potencian las capacidades para la enseñanza de LE. Aun cuando las TIC eran ya conocidas y utilizadas desde hacía años por algunos profesores, la pandemia ocasionada por el COVID-19 obligó su uso generalizado entre los universitarios a partir del cierre total de las instalaciones. Lo anterior no solo se trató del manejo de las plataformas digitales recomendadas por la institución durante la contingencia sanitaria -Teams o Zoom- sino también de otros recursos digitales: Google Docs, WhatsApp o tutoriales en YouTube. Los estudiantes



constituyen el otro foco de atención entre los maestros. En su ya considerable trayectoria laboral, los entrevistados observan cambios significativos en las capacidades y relaciones de sus estudiantes con las LE, por ejemplo, los consumos culturales de los más jóvenes, música y video, que los coloca más cerca de la lengua que estudian o, por el contrario, alumnos maduros que los separa la brecha digital, incluso en algunos casos se logra advertir el origen social de los alumnos y la familiaridad con los idiomas.

*La tecnología ha avanzado y cada vez todo es más digital, hay más herramientas, aplicaciones en línea, más recursos para hacer esto de la enseñanza más enriquecedor [...] también los alumnos son diferentes de cierta manera, entre más cercanos estamos a la tecnología también nuestra manera de interactuar es diferente (Maestra de francés).*

Para los entrevistados las prácticas docentes son complejas y desafiantes. En el primer caso por la diversidad de estudiantes, intereses, capacidades y orientaciones, y por la variedad de estrategias que deben desplegar para lograr el aprendizaje de la lengua enseñada. Y es desafiante porque es una tarea inconclusa que debe reiniciarse constantemente para estar al tanto de sus grupos escolares y alumnos.

## **Las creencias**

Como se afirma antes, las creencias ocupan un papel central entre los profesores de LE puesto que orientan y otorgan sentido a la enseñanza desarrollada. Esta investigación logró identificar tres creencias principales entre los profesores: el dominio de la lengua y capacidades para su enseñanza; el trato y relaciones con los estudiantes; así como las imágenes sobre la institución de adscripción. Sobre el primer punto, como se señala antes, para los entrevistados ese dominio se obtuvo en los programas escolares, pero también en la práctica misma. En paralelo con la adquisición de estas competencias, los profesores descubren algo igualmente importante: su vocación por la enseñanza de LE. Aunque el término es complicado de definir, la vocación puede ser comprendida como una pasión, una profunda entrega a la actividad que se desarrolla (Weber, 1979), en este caso a la enseñanza de LE. Entre los entrevistados se observa que algunos profesores descubren esa vocación tempranamente, mientras que otros lo comprenderán posteriormente.

*Desde la secundaria empecé a aprender un idioma nuevo, que fue el inglés. En la primaria [en mi país] no teníamos que aprender alguno, por lo que empecé en la secundaria. Pronto me di cuenta de que para las matemáticas y que para todo eso no soy muy bueno, pero sí para literatura y arte, que me gustan. Cuando terminé la preparatoria entré a una licenciatura en*



*lenguas extranjeras aplicadas y después a una maestría porque sabía que me dedicaría a eso*  
(Maestro de francés).

Para quienes tenían cierto dominio de la lengua inglesa y obtuvieron empleos como profesores, el gusto (incluso la pasión) por la enseñanza emerge del contacto con los alumnos, en el salón de clases y con el descubrimiento de sus capacidades pedagógicas para lograr el aprendizaje. Este descubrimiento es tan intenso que abandonan su formación escolar inicial para cursar una nueva licenciatura, sobre todo en Enseñanza del Inglés.

*Estudié inglés en la secundaria y preparatoria y luego tomé clases privadas, siempre se me facilitó, pero nunca imaginé que trabajaría enseñándolo. Cuando di mis primeras clases con niños en primaria y luego otros cursos me di cuenta de que esto era lo que realmente me gustaba. Más adelante me puse a trabajar de tiempo completo dando clases en muchos lugares y dejé la carrera de Ingeniería Electrónica e inicié la licenciatura en Enseñanza del Inglés*  
(Maestro de inglés).

Sin importar el momento en que descubren su vocación, todos los entrevistados están plenamente convencidos de su trabajo y del valor que tienen las LE en las sociedades contemporáneas, especialmente para el desempeño profesional. En esta dirección, el primer idioma que debe dominarse es el inglés debido a que opera como lengua franca, de ahí que coincidan con la decisión institucional hacia esta lengua, aunque difieren respecto a su instrumentación. El valor de las LE no puede reducirse al inglés, todas las lenguas son importantes, incluidas las autóctonas, puesto que operan como vehículos de comunicación y comprensión entre las culturas, por lo que su enseñanza debería ser apoyada.

En este horizonte emerge con cierta nitidez la creencia sobre los estudiantes. Al igual que lo reportado en otras investigaciones (Richards, 1996), para los entrevistados, los alumnos son los sujetos de la mayor importancia ya que son ellos los destinatarios de las enseñanzas. Como se describe antes, los entrevistados reconocen la diversidad de estudiantes que atienden, incluso realizan una suerte de clasificación que considera las edades, los estudios, pero sobre todo la distinción entre alumnos que asisten para cubrir la exigencia institucional de acreditación del idioma inglés y aquellos que desean voluntariamente el aprendizaje de una LE. Para contender y atender esa diversidad estudiantil los entrevistados desarrollan la *empatía*. Aunque el término tiene un amplio tratamiento teórico en varias disciplinas, para ellos la empatía consiste en imaginar, recrear las situaciones y experiencia de sus alumnos, por ejemplo, el cansancio de



asistir a clases, los problemas que enfrentan cotidianamente o la necesidad por usar el celular durante los cursos. Lograr esas conexiones es una labor de constante atención en el grupo, de leer los rostros y sus expresiones, de comprender los comportamientos y las manifestaciones de los alumnos. Una tarea que no es posible lograr, como se anota antes, pero que opera como ideal de ser profesor en el ACGLE.

*El profesor ideal en LE es el que tiene diez brazos, diez cerebros, que puede estar en diez partes al mismo tiempo y que puede ver muchas posibilidades de enseñanza al mismo tiempo. Uno que no está sujeto a una sola forma, herramienta, metodología, a una sola forma de tratar a los estudiantes. Tiene que ser diverso, plural (Maestra de inglés).*

Las imágenes que los profesores construyen sobre sí mismos y la lengua que enseñan son poderosos alicientes para atender a los estudiantes diversos, incluso para soportar las condiciones laborales adversas o la ausencia de reconocimientos institucionales a su labor. Aunque desde hace décadas la UNISON impulsa el aprendizaje de LE y ahora reforzado por proyectos de internacionalización institucional (UNISON, 2018), el horizonte se reduce al idioma inglés con fines de comunicación profesional o escolar. En esta perspectiva, los profesores suponen que su institución espera de ellos la dotación de códigos y herramientas para la comunicación en otra lengua, algo relativamente sencillo de alcanzar, que no requiere de mayores esfuerzos para lograrlo. Esta apreciación tiene asidero en los hechos: para la UNISON, el ACGLE puede operar básicamente con profesores de tiempo parcial, sin reconocimiento a la preparación de clase, asesorías estudiantiles, actualización de conocimientos o de la investigación misma, de ahí que no considera la apertura de plazas de tiempo completo. Si a ello se agrega que la actividad mejor valorada y recompensada es la investigación, además de que el ACGLE no otorga grados escolares, es comprensible que los profesores se perciban en desventaja frente a otros académicos, incluso suponen que no son considerados como profesores universitarios.

*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 además de la experiencia que vas obteniendo con los años. Nosotros tratamos con una gran diversidad de alumnos mientras que ellos siempre tienen el mismo perfil de estudiante (Maestra de alemán).*



La descripción previa reafirma lo reportado en otros estudios internacionales: los entrevistados están plenamente identificados con la lengua que enseñan y con el empleo docente. Esta creencia justifica sus esfuerzos cotidianos -el profesor *ideal de los diez brazos y diez cerebros* que señala una de las maestras. Pero este apego a la enseñanza de las LE no les impide observar que las condiciones institucionales son adversas y que sus esfuerzos no son reconocidos por los colegas de otras áreas de conocimiento. Hasta ahora el apego a la docencia tiene mayor peso, pero quizá el aprecio a la institución que los alberga sea frágil.

## Discusión y conclusiones

Los expertos en la enseñanza de LE reconocen que es una actividad altamente compleja que implica un amplio dominio lingüístico de la lengua, capacidades pedagógicas y didácticas para su enseñanza, reconocimiento de las expectativas y motivaciones para los estudiantes, entre otros aspectos (Ellis, 2005; Kramsch, 2014). Bajo esta perspectiva el artículo estudió a un nutrido grupo de profesores de LE en la UNISON, una universidad pública en el noroeste de México y concretamente la relación entre las condiciones laborales, prácticas docentes y las creencias.

Los hallazgos muestran con cierto detalle los desafíos cotidianos a los que se enfrentan los profesores del ACGLE. De un lado, condiciones laborales insatisfactorias, incluso para una buena parte de ellos condiciones precarias, sobrecarga docente e ingresos económicos limitados. Y de otro lado, la atención de grupos estudiantiles heterogéneos (área de conocimiento, edad, nivel de escolaridad) con diversas expectativas y motivaciones. Es en este contexto donde los profesores desarrollan sus prácticas docentes, donde intentan atender y comprender la diversidad de estudiantes. Para hacer frente a estas adversidades, los entrevistados mantienen algunas creencias sobre la lengua enseñada, estudiantes e institución de adscripción. En general esas creencias no son substancialmente distintas de las analizadas por los autores más reconocidos en el campo (Borg, 2006; Richards, 1996; Ashton, 2014), pero adquieren matices propios. El descubrimiento-creación de la vocación docente, la entrega a la enseñanza, junto a la empatía por sus estudiantes y la creencia en el valor del aprendizaje de las LE otorga un profundo sentido a la actividad desarrollada, incluso opera como defensa para soportar las condiciones laborales adversas y la escasa valoración de la institución por su empeño y trabajo.

Otro hallazgo obtenido en el estudio es la ampliación de la noción de profesión académica. Los profesores del ACGLE están lejos de los académicos de tiempo completo -con grados doctorales, volcados a la investigación y con reconocimiento en los sistemas de estímulos- y más cercanos a un grupo profesional precario.



Conviene anotar que el estudio presenta una limitación necesaria de exponer. En una entrevista realizada a Borg (Birello, 2012) se afirma que las creencias deben observarse en la práctica puesto que es ahí donde se tensan y adquieren sentido. En esta investigación la observación de las prácticas de los profesores no fue posible por la clausura de instalaciones de la UNISON durante el período de contingencia sanitaria producida por la pandemia de COVID-19 y el paso a la educación a distancia. Frente a esta situación se tomó la decisión de reconstruir las prácticas docentes a partir de las imágenes de los profesores entrevistados. Pese a esta limitación consideramos que el estudio es un punto de partida sólido para indagar las prácticas y creencias de los profesores de LE.

Finalmente, por ahora no es posible conocer con precisión los resultados de la enseñanza de idiomas en la UNISON. A pesar de ello, la escasa información disponible reporta resultados ambiguos. De un lado, el ACGLE atiende básicamente estudiantes ubicados en los niveles básicos e intermedios representando el 48% y el 43% de la matrícula total, mientras que solo el 8% cursa los niveles superiores. Esta distribución tiene relación con el diseño institucional de las LE, sobre todo con la exigencia de acreditación del idioma inglés que deben cumplir todos los alumnos universitarios, pero también con la formación profesional y capitales culturales de los estudiantes (Padilla, 2019). De otro lado, una minoría que completa todo el ciclo de instrucción hasta dominar la lengua estudiada, incluso que logra su certificación ante las agencias oficiales, sobre todo en inglés, francés y alemán. Cualesquiera que sean los resultados de la enseñanza de LE, la institución deberá conceder mayor atención, importancia y reconocimiento a los profesores estudiados puesto que juegan un papel insustituible en la enseñanza de idiomas.

## Referencias

- American Academy of Arts and Science. *America's Languages: Investing in Language Education for the 21st Century*. Massachusetts: Cambridge, 2017. <<https://www.amacad.org/publication/americas-languages>>
- Armstrong, David. *Belief, Truth and Knowledge*. New York: Cambridge University Press, 1973. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511570827>
- Atondo Nubes, Oriana Guadalupe. *Estudiantes de idiomas en la Universidad de Sonora, primeros acercamientos*. Tesis de maestría. Universidad de Sonora, México, 27 de octubre de 2017. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/6110>
- Bastin, Georges. "Por una historia de la traducción en Hispanoamérica". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 8.14 (2003): 193-217. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255026028009>>
- Buendía, Angélica, Abril Acosta Ochoa y Manuel Gil Antón. "En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 24.80 (2019): 15-41. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100015&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100015&script=sci_abstract)



- Camus, Albert. *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Losada, 1985.
- Cota, Sofía. “Departamento de Lenguas Extranjeras: una visión de su desarrollo en la Universidad de Sonora. Hermosillo, México”. *La Mirada del Búho/UNISON*, 1: (2015). <<http://www.lamiradadelbuhou.uson.mx/docs/coleccion1.pdf>>
- Cronquist, Kathryn y Ariel, Fiszbein. *El Aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo, Liderazgo para las Américas*, 2017. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Davini, María Cristina. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Ellis, Rod. *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review Report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand: Research Division, Ministry of Education, 2005. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163>
- El-Madkouri, Maataoui. “Las escuelas de traductores en la Edad Media”. En De La Iglesia Duarte, José Ignacio (Coord.). *La enseñanza en la Edad Media: X Semana de Estudios Medievales, Nájera 1999*. Colección. 48. España: Instituto de Estudios Riojanos, 2000. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=566428>
- Estévez-Nenninger, Ety, Ángel Valdés-Cuervo, Claudia Arreola-Olivarría y María Zavala-Escalante. “Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios”. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 6.13 (2014): 49-64. <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320004.pdf>>
- Gabillon, Zehra. “Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs”. *Frontiers of Language and Teaching* 3 (2012): 190-203. <https://www.semanticscholar.org/paper/Revisiting-Foreign-Language-Teacher-Beliefs-Gabillon/b69b71adac7513c3970993dd94f0844aa93e6e62>
- García Cabrero, Benilde, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña. “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial (2008): 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Galaz Fontes, Jesús, Manuel Gil Antón, Laura Padilla, Juan José Sevilla, José Luis Arcos y Jorge Martínez. *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California, 2012. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/index.php?seccion=libro&id=34>
- Gill, Rosalind. “Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia”. En Flood, Ryan; y Rosalind, Gill (Eds.). *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. London: Routledge, 2009. <https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/breaking-the-silence-the-hidden-injuries-of-neo-liberal-academia>
- Gomes de Matos, Francisco y Leopoldo Wigdorsky. “Foreign Language Teaching in Latin America”. *IberoAmerican and Caribbean Linguistics, Current Trends in Linguistic* 4 (1966): 464-533. <https://eric.ed.gov/?id=ED055474>
- González, Daniel. “La escuela de traductores de Toledo”. *Infodiversidad* 5.11 (2007): 77-88. [https://www.researchgate.net/publication/26460881\\_Escuela\\_de\\_Traductores\\_de\\_Toledo](https://www.researchgate.net/publication/26460881_Escuela_de_Traductores_de_Toledo)



- Hamel, Rainer Enrique. “La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística”. En Da Hora, Dermeval y Rubens, Marques de Lucena Rubens (Coord.). *Política Lingüística Na América Latina*. Brasil, *Jaão Pessoa*: Idéia-Editora Universitaria, 2008.
- Howatt, A. P. y Richard Smith. “The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective”. *Language & History* 57.1 (2014): 75-95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Kissau, Scott, Kristin Davin, Chuang Wang, Helga Haudeck, Marion Rodgers y Lixia Du. “Recruiting foreign language teachers: An international comparison of career choice influences”. *Research in Comparative and International Education* 14.2 (2019): 184-200. <<https://doi.org/10.1177/1745499919846015>>
- Kramersch, Claire. “Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction”. *The Modern Language Journal* 98.1 (2014): 296-311 <https://www.jstor.org/stable/43651759>
- López-Gómez, Coral y Jeremy Albright. “Working Conditions of Foreign Language Teachers: Results from a Pilot Survey”. *Hispania, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* 92.4 (2009): 778-790. <https://www.jstor.org/stable/40648460>
- McLelland, Nicola. “The history of language learning and teaching in Britain”. *The Language Learning Journal* 46.1 (2018): 6-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382052>
- Méndez, María del Carmen, Matías Hidalgo y Ana Pano. “Análisis de satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE)”. *Foro de Profesores de E7LE* 16 (2020): 175-207. <https://doi.org/10.7203/foroELE.16.18027>
- Mercado, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Messina, Claudia y Ana Rodríguez. “Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico”. *Revista de Educación* 339 (2006): 493-516. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-21.html>
- Padilla Carvajal, Dora Luz. *Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora: entre la reproducción y el esfuerzo en los idiomas*. Tesis de maestría. Universidad de Sonora, México, 29 de noviembre de 2019.
- Rait, Robert. *Life in the Medieval University*. Cambridge: University Press, 1912.
- Sánchez-Murillo, Julio. “La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América”. *LETRAS* 63 (2018): 95-130. <<https://doi.org/10.15359/rl.1-63.6>>
- Southwell, Myriam y Silvia Storino. *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1397>
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). *Contrato Colectivo de Trabajo*. México: STAUS-UNISON, 2005-2007. <https://www.unison.mx/contrato-colectivo-de-trabajo-staus-unison-2003-2005/>
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). *Contrato Colectivo de Trabajo*. México: STAUS-UNISON, 2019-2021. <https://staus.mx/using-joomla/contrato-colectivo>
- Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introduction of Qualitative Research Methods: The Search of Meaning*. New York, United States: Wiley, 1984.



- Universidad de Sonora (UNISON). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Compromiso con la calidad académica, la internacionalización y el desarrollo sostenible de la sociedad*. México: UNISON, 2017-2021. <<https://www.unison.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf>>
- Universidad de Sonora (UNISON). *Dirección de Planeación. Sistema de Información Estadística: Docentes*. México: UNISON, 2020a. <<https://planeacion.unison.mx/sie/docentes.php>>
- Universidad de Sonora (UNISON). *Base de datos sobre la plantilla de profesores*. México: Plataforma Nacional de Transparencia, UNISON, 2020b.
- Universidad de Sonora (UNISON). *Reglamento escolar*. México: Gaceta (ed. Especial, 2020c. <https://planeacion.unison.mx/pdi.htm>
- Universidad de Sonora (UNISON). *Dirección de Planeación. Población Estudiantil por sexo*. México: UNISON, 2021. <<https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos/poblacion.htm>>
- Villacañas, Luis. “Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en la España moderna”. En Barberá, Oscar y Alejandro Mayordomo (Coord.). *Escuelas y maestros: dos siglos de historia y memoria en Valencia*. España: Universidad de Valencia, 2017. <http://hdl.handle.net/10550/63502>

