

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES

Sebire Raphaël Hubert Elie
Coordinador

UNIVERSIDAD DE COLIMA

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mtro. José Eduardo Hernández Nava, Rector

Mtro. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES

Sebire Raphaël Hubert Elie
COORDINADOR



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2017
Avenida Universidad 333
Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
www.ucol.mx

ISBN: 978-607-8549-01-6

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México | *Printed in Mexico*

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: UC-002-17
Recibido: Marzo de 2017
Publicado: Junio de 2017

Índice

Introducción.....	15

AFFECTIVIDAD Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

CAPÍTULO 1

Afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los estudiantes	19

Lucrecia Monleón Cebollada

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

CAPÍTULO 2

Aprender a escalar mis barreras afectivas	39

Francisco Gabriel Lizama García

Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 3

Motivación en el aula multinivel	47

Lluvia de los Ángeles Castellanos Figueroa

Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 4

El uso del drama en el desarrollo de competencias docentes y emocionales en estudiantes-maestros.....	53

Sandra Luz Ávila Toscano

Ana Karen Cadena del Valle

Unidad Académica de Lenguas Extranjeras de la UAGro

CAPÍTULO 5

Speaking anxiety in English language teaching, helping students overcome English speaking anxiety	69

Ana María Villalpando Soria,

Nora Isabel Ontiveros Calzada,

Roxana Elizabeth Carrillo Arroyo,

Cristian Eduardo Díaz Arreola

Universidad Juárez del Estado de Durango | Escuela de Lenguas

CAPÍTULO 6

I don't want to sing, act or perform in front of my classmates or anybody! 87

Ana Iveth Patiño Fernández

Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

CAPÍTULO 7

¿Soy yo, son ustedes o qué es? Barreras que limitan la participación
oral de un alumno de lenguas..... 93

Oscar Guillermo Contreras Zepeda

Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 8

Is doing research worth it? Student-teachers' perceptions about research 101

Roxana Cano Vara

Nadía Patricia Mejía Rosales

Katherine Grace Durán Howard

Universidad Juárez del Estado de Durango

ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

CAPÍTULO 9

Les compétences de l'écrit: De la lecto-comprehension a la production
de textes 119

Salomé Gómez Pérez

Universidad de Guadalajara

CAPÍTULO 10

“¡Híjole! Aprender modismos en menos de lo que canta un gallo.”

Beneficios de aprender modismos para comunicarse en contexto
sociocultural..... 133

Cinthya Yoseline Godínez Martínez

Blanca Cirina Morales Pizano

José Manuel González Freire

Vanessa Fonseca Salazar

Universidad de Colima

CAPÍTULO 11

¿Revistas científicas? ¿Yo estudio inglés, no ciencia! 139

Carlos Humberto Mendoza Oseguera

Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 12

¡Aprendamos inglés desde cero, a través de actividades de la vida real! 149

Reynalda Patricia Deasis Carrillo

María Clara Rodríguez Jurado

Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 13

¡Se ven, se sienten, los *phrasal verbs* se sienten! 157

Karen Alejandra Rizo Mendoza

Raphaël Hubert Elie Sebire

Universidad de Colima

CAPÍTULO 14

Funny learning is not about age! 165

Verónica Patricia Velasco Torres

Carlos Iván Hernández Fuentes

Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

CAPÍTULO 15

Effectiveness when teaching vocabulary to children;

activities to stimulate to the new second language learner 171

Brenda Margarita García Gutiérrez

María Cass Zubiria

Universidad de Colima

CAPÍTULO 16

Factores que influyen negativamente en la participación oral

de los estudiantes..... 179

Arlu Jaqueline Uribe Madrigal

Guillermo Guadalupe Durán García

Universidad de Colima

CAPÍTULO 17

El desarrollo de la competencia pragmática en una era de nativos digitales... 187

Luz Janeth Ospina M.

University of Lethbridge (Alberta, Canadá)

CAPÍTULO 18

Impacto del vocabulario en la comprensión lectora entre estudiantes

de inglés avanzado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 205

Dominga de Jesús Sánchez López

Verónica de la Cruz Villegas

Edna María Gómez López

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

CAPÍTULO 19	
Juegos y dinámicas como elemento de variación al estímulo y desarrollo de habilidades	219
<i>Sandra Valdez Hernández</i>	
<i>Manuel Becerra Polanco</i>	
<i>Vilma Portillo Campos</i>	
Universidad de Quintana Roo	

CAPÍTULO 20	
The most effective vocabulary learning strategies to help students whose mother tongue is nahuatl.....	231
<i>Marcella Rizzo García</i>	
<i>Secundino Isabeles Flores</i>	
Universidad de Colima	

CAPÍTULO 21	
The writing dilemma: To use or not to use the writing process.....	235
<i>Paula S. Landry</i>	
Universidad Autónoma del Estado de México	

CAPÍTULO 22	
Multilevel class; challenges faced by teachers	247
<i>Nancy Anabel Deniz Martínez</i>	
<i>Secundino Isabeles Flores</i>	
Universidad de Colima	

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

CAPÍTULO 23	
¿Cómo enseñar el idioma inglés a un niño que presenta dislalia?...	
Aquí te lo contamos	261
<i>Jorge Elías Ochoa Guzmán</i>	
<i>Carmen Alicia Magaña Figueroa</i>	
Universidad de Colima	

CAPÍTULO 24	
Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en México desde la perspectiva de una estudiante invidente.....	271
<i>Laura Amisadai Pérez Frías</i>	
<i>Verónica de la Cruz Villegas</i>	
<i>Edna María Gómez López</i>	
<i>Araceli Nieto León</i>	
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	

CAPÍTULO 25

Inclusión educativa y social de alumnos con discapacidad visual
en las aulas de lenguas extranjeras de la UJAT 281

Raquel Juárez León

Verónica de la Cruz Villegas

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Juana May Landero

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

CAPÍTULO 26

Tengo niños con N.E.E. en mi clase, y ahora ¿qué sigue? 295

Josué Javier Villar Salas

CAPÍTULO 27

TPR y Síndrome de Down, ¿es el método apropiado? 305

Edith López Tejeda

Jessica Isabel Corona Ramírez

Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

CAPÍTULO 28

Alumno transnacional, más allá de las fronteras: El caso de la Facultad de
Lenguas Extranjeras..... 315

Elizabeth Aldrete Barragán

Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 29

Personality or english level? What comes first when being in a short academic
mobility? 327

Tania Marisol Méndez Valencia

Emily Yonely Nieto Santana

Alejandro Silvestre Tello Moreno

Universidad de Colima

DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

CAPÍTULO 30

Programa de Mejoramiento de Teaching English (PROMETE) de la FLEX, visto
desde otros ojos..... 339

Estefanía Alfaro Vuelvas

Raphaël Hubert Elie Sebire

Universidad de Colima

CAPÍTULO 31	
Herramientas de investigación-acción para reflexionar sobre la práctica docente	347
<i>Ingrid Eugenia Cerecero Medina</i>	
Universidad Autónoma del Estado de México	

CAPÍTULO 32	
Retrospectiva en el modelo propuesto para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés.....	363
<i>María Edith Zarco Vite</i>	
<i>María Guadalupe Anaya Santacruz</i>	
<i>Lucrecia Monleón Cebollada</i>	
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	

CAPÍTULO 33	
¡Tool kit para un maestro de 10!	379
<i>Alejandra Osegueda Ramírez</i>	
<i>Rosa María Peláez Carmona</i>	
Universidad de Colima	

DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO 34	
Mitos y leyendas del PNIEB en tres escuelas públicas de Colima.....	387
<i>María Guadalupe Carbajal Velasco</i>	
<i>Alma Jessica Rodríguez Soriano</i>	
Universidad de Colima	

CAPÍTULO 35	
The “sooner the better” international trend: Mexico's challenges	391
<i>María Virginia Mercau</i>	
Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa	

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 36	
Fosilización o tendencia en Facebook. ¿Y los errores, de dónde salieron?	403
<i>Karmina Montserrat Benicio Vázquez</i>	
<i>Carmen Alicia Magaña Figueroa</i>	
Universidad de Colima	

CAPÍTULO 37

El *blog* como herramienta en la enseñanza de inglés,
enfocado en la habilidad escrita..... 409

Sergio Francisco Reyna Pineda

Melisa Alejandra Pelayo Baños

Universidad Autónoma de Guerrero

CAPÍTULO 38

Cuando el *e-learning* nos alcance y se torne en una realidad docente 423

Evangelina Flores Hernández

Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

CAPÍTULO 39

Hábitos de lectura de estudiantes de la Facultad de Lenguas de la BUAP:

Uso y valoración de herramientas didácticas digitales 431

José Alfredo Jiménez Hernández

María del Socorro Sánchez Vélez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CAPÍTULO 40

Rosetta Stone, ¿y para qué me va a servir? 443

Christian Jesús López Corona

Guillermo Guadalupe Durán García

Universidad de Colima

CAPÍTULO 41

Una mediateca virtual como alternativa de aprendizaje de lenguas
extranjeras en la Facultad de Arquitectura 449
de la UNAM

Juan Manuel Carbajal Velasco

Graciela Yadira González Ramírez

María de los Ángeles García Aguilar

Universidad Nacional Autónoma de México

CAPÍTULO 42

Series y videos en la clase de inglés: Un estudio de caso
en la Universidad de Quintana Roo 465

Sandra Valdez Hernández

Vilma Portillo Campos

Manuel Becerra Polanco

Universidad de Quintana Roo

LINGÜÍSTICA

CAPÍTULO 43

¡Enseñando español como ELE andamos y armados
hasta los dientes vamos! 477

Jonathan Abraham Rodríguez Santamaría

Evangelina Flores Hernández

José Manuel González Freire

Universidad de Colima

CAPÍTULO 44

Enséñame tu culebrón o pongo mi telenovela; dos diferentes formas,
un significado 487

Horacio Vladimir Pérez Pulido

Raphaël Hubert Elie Sebire

Universidad de Colima

CAPÍTULO 45

Falando em português, pensando en español..... 493

Teresa Evangelina Martínez

Gloria Vergara

Marco Antonio Robles

Omar Alejandro Carrillo, et al.

Universidad de Colima

CAPÍTULO 46

“Te rellamo cuando me termine el emparedado” o “te llamo pa’tas
cuando me termine el sándwich” 507

Gerardo de Jesús Montaña Vaca

José Miguel Rodríguez Reyes

Universidad de Colima

CAPÍTULO 47

Interpretaciones pragmáticas de la prosa de Ramón López Velarde
en tres entornos universitarios (avances de proyecto de investigación) 517

Alma Ferado

Alejandra López Olivera

Virginia Ruiz

Universidad Autónoma del Estado de México

CAPÍTULO 48

¡Se benden yelitos elados!... ¿Error o truco publicitario? 529

Mildred Fabiola Vargas Carrillo

Evangelina Flores Hernández

José Manuel González Freire

Universidad de Colima

DE LA EVALUACIÓN

CAPÍTULO 49

¿A quién culpamos por las calificaciones? 541

Juan José Mancilla Rodríguez

Evangelina Flores Hernández

Universidad de Colima

CAPÍTULO 50

Causas de reprobación del inglés desde la perspectiva de los estudiantes
y profesores del CEI-UQRoo 549

Lizbeth Gómez Argüelles

Sandra R. Medina Pérez

Gilberto Campos Valdés

Universidad de Quintana Roo

PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 51

Lenguas extranjeras en la UJAT: Perspectiva de profesores 567

Adalberto Gómez Bustamante

Verónica de la Cruz Villegas

Claudia Lilia Gallegos García

Freddy Hernández Machucho

CAPÍTULO 52

¿Cómo enseñar a estudiantes extranjeros los verbos irregulares españoles
en el presente de indicativo? Una aproximación morfológica 581

Daisuke Kishi

Universidad de Guadalajara

CAPÍTULO 53

Factores en el desempeño de la enseñanza-aprendizaje de lenguas
extranjeras en México 597

Héctor Ramiro Ordóñez Zúñiga

Instituto Politécnico Nacional

Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Zacatenco

CAPÍTULO 54

Once upon a time... Creativity unchained! 611

Linda Arisaí Cornelio Barbosa

María Magdalena Cass Zubiria

Universidad de Colima

CAPÍTULO 55	
Teachers' vs Students' Fault	617
<i>Nancy Vanessa Medina Heredia</i>	
<i>Priscila Alejandra Mercado Carrillo</i>	
<i>Secundino Isabeles Flores</i>	
University of Colima	
CAPÍTULO 56	
"Dude, Wut R U Talkin' Bout": El slang en la FLEX	623
<i>Estefanía Gutiérrez Pérez</i>	
<i>Maribel Rubio Chiu</i>	
Universidad de Colima	
CAPÍTULO 57	
Mamá, ayúdame a aprender inglés.....	629
<i>Luz Paulina Magallón Mújica</i>	
<i>Raphaël Hubert Elie Sebire</i>	
<i>Evangelina Flores Hernández</i>	
Universidad de Colima	
CAPÍTULO 58	
Literatura musical en inglés: Propuesta de una nueva unidad de aprendizaje para el currículum de licenciado en lenguas	643
<i>Raúl Corona García</i>	
<i>Jorge Roberto Trujillo Cabrera</i>	
<i>Uriel Ruiz Zamora</i>	
Facultad de Lenguas UAEMéx	
CAPÍTULO 59	
Building research culture: The case of language teachers-educators at a mexican university.....	655
<i>María del Rocío Domínguez Gaona</i>	
<i>Jitka Crhová</i>	
<i>Myriam Romero Monteverde</i>	
Universidad Autónoma de Baja California	
CAPÍTULO 60	
Centro de Idiomas ENES Morelia (CIEM) y el modelo integrativo	677
<i>David Ruiz Guzmán</i>	

Introducción

La demanda de modelos curriculares flexibles ha aumentado exponencialmente en la educación superior en México, al igual que la actualización de los planes de estudios, integrando los enfoques basados en competencias y las metodologías centradas en el aprendizaje. Tampoco podemos olvidar que se han integrado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a cada uno de los niveles de la educación, así como una la integración de la dimensión internacional, que implica a su vez la implementación de un sistema de créditos que permita a los estudios tener una validez en cualquier institución dentro y fuera de nuestras fronteras. Estos retos son lo que actualmente enfrenta cada plantel educativo que se precie de brindar un servicio de calidad con responsabilidad social.

La enseñanza de lenguas extranjeras es pionera es materia de implementación de dichos avances didácticos, más aún en el caso de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) de la Universidad de Colima, ya que al formar futuros profesores el deber de la FLEX es fungir como precursor y otorgar a sus estudiantes los resultados de la investigación de punta en los campos afines a nuestra profesión, tales como la lingüística, las TIC, la enseñanza-aprendizaje a estudiantes con necesidades especiales, la evaluación, las perspectivas y la afectividad, entre otros.

Aquí presentamos la participación y colaboración de los máximos expositores, tanto estudiantes como profesores.

AFECTIVIDAD
Y ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE
LENGUAS

Afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los estudiantes

Lucrecia Monleón Cebollada

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad conocer la posible pertinencia de incluir la afectividad en el aprendizaje del inglés. Es importante aclarar que varios autores clásicos en esta temática concluyen sobre la falta de estudios que profundicen sobre la relevancia que tienen las emociones y sentimientos en la adquisición del inglés como lengua extranjera. La mayoría de los estudiosos consultados coinciden en que una de las razones principales para incorporar el aspecto afectivo en el aprendizaje de idiomas, como en cualquier área de conocimiento, es por su contribución al desarrollo del potencial humano de manera integral. Aunque en el presente trabajo sostengo que los docentes necesitan familiarizarse con el manejo de la afectividad ya que su reconocimiento y tratamiento puede contribuir a lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas, me parece de suma importancia conocer la percepción de los estudiantes respecto a este tema. Para ello, elaboré una encuesta tipo ensayo que invita a que los estudiantes retomen su propia experiencia y perspectiva sobre aspectos inherentes a la afectividad y la manera en que este aspecto contribuye en el aprendizaje del inglés. Asimismo, incluyo algunos resultados preliminares obtenidos durante la fase de pilotaje de dicho instrumento aplicado a una muestra de estudiantes.

Introducción

En este trabajo se presenta un panorama general de la afectividad como un elemento importante en el potencial del aprendizaje humano –incluido el de las lenguas. Parto de la afectividad definida desde la psicología como la capacidad de reacción que presenta un sujeto ante los estímulos que provengan del medio interno o externo, y cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones.

La mayoría de los autores especializados en el tema coinciden en que una de las principales razones para incorporar el aspecto afectivo en el ámbito del aprendizaje se debe a su contribución en el desarrollo integral del ser humano. Cabe aclarar que el hecho de reconocer la importancia que tiene la afectividad en el aprendizaje no soslaya los aspectos sociales ni cognitivos que intervienen en este proceso de conocimiento. Respecto a la capacidad de adquirir conocimientos, actualmente existe una tendencia de los estudiosos en este campo a reconsiderar y activar una mayor capacidad cerebral a través de la inclusión consciente de los sentidos, las emociones, los sentimientos, la imaginación y la razón. Asimismo, se observa que la unión de la afectividad con los aspectos cognitivos posibilita la construcción de un proceso de aprendizaje más sólido, dado que en el ámbito neurológico –como lugar donde se gesta la afectividad–, las emociones son una parte indispensable de la razón. En este sentido es de crucial importancia admitir que cuando se intenta suprimir o negar las emociones se pone en riesgo incluso la capacidad racional.

A partir de este postulado, surge la preocupación sobre el desempeño que han tenido las instituciones educativas en todos los niveles de enseñanza. Algunos estudiosos concluyen que estas instancias de formación académica lejos de fomentar una educación integral, que incluya el aspecto racional y afectivo de manera equilibrada, se han inclinado, al menos en lo que respecta a las sociedades occidentales a lo largo de la historia, en el plano del raciocinio, descuidando el sentimiento. Las consecuencias de este desajuste las podemos observar claramente en el desalentador panorama social e individual actual como resultado del enfoque preponderantemente racional de dichas organizaciones sociales. En

este sentido, cabe destacar algunas de los impactos negativos que se presentan en los sujetos que participan en el acto educativo cuando la afectividad es negada o no se le presta la atención adecuada: ansiedad, miedo, frustración, burla, baja auto-estima, descalificación por cometer errores, entre otros sentimientos y actitudes, que evidentemente merman la capacidad de aprender.

Por lo anterior, consideré pertinente presentar la visión alentadora que muestran algunos autores que nos invitan a reflexionar sobre la importancia de unir la afectividad y los aspectos cognitivos en un nivel de mayor profundidad, enfocándose en la formación de seres humanos más completos. Ello implica una visión educativa que va más allá de la simple transmisión de información en las personas que se forman en las diversas áreas del conocimiento, en la que coexiste el proceso de informar y formar aumentando la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, y de idiomas, en particular, activándose con ello una mayor capacidad del cerebro al servicio de la construcción de sociedades más humanizadas. A la luz de esta perspectiva, que amalgama el aspecto afectivo y cognitivo, los profesores de lenguas tenemos una gran responsabilidad en educar a nuestros alumnos a vivir de forma más satisfactoria y ser miembros más responsables de la sociedad; sin embargo, para lograr esta meta, los especialistas coinciden en que el docente mismo necesita aprender o re-aprender a conocer sus propias emociones, sentimientos y necesidades originados en las circunstancias que acontecen en su vida, incluido el proceso de aprender y compartir su experiencia pedagógica de la lengua. Desde este enfoque, se espera que esta forma de auto-conocimiento por parte del docente, contribuya a su vez a la comprensión y entendimiento de la afectividad de sus alumnos. Por ello, me pareció muy interesante “dar voz” a los estudiantes bajo mi responsabilidad para que expresen sus propias experiencias sobre la afectividad a lo largo de su formación académica en inglés.

Finalmente, comparto la sugerencia de algunos autores cuyas propuestas en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas nos invitan a considerar la posibilidad de experimentar paz como parte de ambientes más inspiradores del aprendizaje. La paz como una necesidad universal del ser humano sigue sien-

do un elemento de vital importancia que contribuye no sólo a enseñar un idioma en un ambiente más placentero, sino, en un plano más esencial, a formar eficazmente seres humanos que puedan disfrutar plenamente sus vidas. Esta decisión implica un compromiso y responsabilidad personales de todos los sujetos que participan en el acto educativo, la cual se enfoca en descubrir los recursos internos con los que contamos, y a partir de ello hacer de la paz una realidad individual y social.

Metodología de la investigación

A partir de una necesidad personal como docente –encaminada a entender la vinculación entre la afectividad y el aprendizaje en general, y en especial del inglés como lengua extranjera, así como la comprensión y mejor entendimiento del impacto de la misma en mis estudiantes– comencé a consultar a varios autores que hablaban sobre esta temática. Mi primer paso fue conocer la definición de afectividad y opté por la presentada por Goleman (2000, citado en Arango 2006) “las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado”. El consenso mostrado por los especialistas es que la afectividad está constituida por los sentimientos y emociones, considerados como reacciones psicofisiológicas ante diversos estímulos. Los sentimientos surgen posteriormente como una evaluación consciente de las emociones, siendo los primeros más duraderos y las emociones más intensas.

Consideré importante no sólo conocer las aproximaciones teórico-prácticas de los especialistas en esta área de conocimiento, sino también abrir la comunicación con mis estudiantes a través del diseño y aplicación de una encuesta tipo ensayo, la cual sondea la percepción y experiencia sobre la afectividad durante su formación en el idioma inglés a lo largo de los distintos niveles escolares desde la primaria hasta los estudios universitarios (véase anexo 1). A partir de ambas aproximaciones: la de los especialistas, por un lado, y la de los estudiantes con sus propias percepciones, por otro, me pareció interesante conocer los puntos de coincidencia y diferencia entre ambos sujetos. La interpretación resultante de todos los comentarios me permitirá desprender algunas propuestas

que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés. El objetivo principal que me he propuesto a partir del trabajo es contribuir a la creación colectiva de las condiciones básicas de un entorno educativo que facilite la adquisición del inglés y promueva al mismo tiempo el placer por aprender.

El total de la muestra fueron diez estudiantes encuestados de la materia “Habilidades Comunicativas en Inglés II y V”.

Marco teórico

A continuación, expongo el análisis de la afectividad realizado por distinguidos especialistas en el tema de la afectividad y aprendizaje de lenguas e integro a su vez las opiniones de los estudiantes. El tema general está dividido en dos grandes apartados: La afectividad que obstaculiza el aprendizaje y la afectividad que lo favorece. Finalmente, en las conclusiones retomo las sugerencias tanto de los especialistas en este campo como las opiniones de los estudiantes basadas en su propia experiencia respecto a la afectividad y su impacto en el aprendizaje de idiomas, siendo el propósito ofrecer alternativas para construir ambientes de aprendizaje más significativos.

Afectividad que obstaculiza el aprendizaje del inglés y su disfrute

Relación del afecto y el estado de salud y enfermedad

*Nada es más despreciable que
el respeto basado en el miedo.*

Albert Camus

En esta línea de pensamiento, LeDoux (1996) afirma que la mente sin emociones no es mente. Oatley y Jenkins (1996), por su parte, concluyen que las emociones lejos de ser accesorias forman parte de la interacción social diaria. Goleman (1997, citado en Arnold 2000) refiere estudios que constatan que “las emociones dolorosas nos provocan enfermedades, mientras que los estados mentales saludables fomentan la salud”. En relación con este aspecto, incluyo

las contribuciones de los estudiantes que refieren su experiencia respecto a la influencia que ejercen los sentimientos y las emociones en su estado de salud.

Existe un consenso generalizado respecto a los siguientes aspectos:

- Las emociones y sentimientos dolorosos causan afectaciones en la mente y cuerpo.
- Surgen padecimientos físicos a causa de sentimientos y emociones dolorosas en las clases de inglés, ya sea por la dificultad que implica el conocimiento de la lengua o por el ambiente de sojuzgamiento que se crea cuando se cometen errores. Entre las afectaciones mencionan dolor de estómago, cabeza, cuello, espalda, además de insomnio y depresión. A otros se les quita el hambre y, baja su estado de ánimo no teniendo deseos de hacer nada. Se ponen tristes; disminuye su capacidad de concentrarse en las actividades que requieren atención y cuidado.
- Nexo entre exceso en la carga de trabajo y la generación de estrés y depresión.

Comparto expresiones de algunos estudiantes que encierran la idea central de este apartado en torno a la afectación negativa:

“Las emociones dolorosas como la ansiedad y la tristeza me causan problemas de salud como dolores de estómago y espalda”. Irina.

“Cuando algo me preocupa, me pongo triste; no me puedo concentrar en nada, todo me cuesta un gran esfuerzo; a veces se me va el hambre –es lo normal en mí–, me enfermo del estómago o me da dolor de cabeza”. Rose.

“Cuando me enoja o me siento estresada siempre termino con gripe y, en cambio, cuando estoy plena y tranquila no me duele nada, me siento bien.” Ana.

Ansiedad

*La ansiedad no sólo afecta negativamente
al espíritu y su potencial,
sino que también a la habilidad de cuidarse
a sí mismo en mente y espíritu.*

JONATHAN DAVIDSON

Es posiblemente el factor afectivo que tiene mayor fuerza para obstaculizar el aprendizaje. Está asociada con sentimientos negativos como desasosiego, frustración, inseguridad, miedo, tensión. Heron (1989, citado en Rojas y Arcos, 2014) afirma que actualmente no se ha profundizado en el estudio sobre las causas que originan esta ansiedad cuando se estudia un idioma extranjero en un ambiente escolarizado. Sin embargo, señala que la ridiculización al haber cometido errores prevalece como una de las causas recurrentes que detonan esta ansiedad. Concluye diciendo que la ansiedad, esto es, la angustia, el nerviosismo, el temor que se genera en las clases de idiomas por el reto que representa conocer un nuevo idioma, hace que el estudiante malgaste energía que podría usar en el proceso cognitivo. Por lo que a mí respecta, puedo compartir algunos resultados, producto de un proyecto de investigación que llevé a cabo para conocer las posibles razones por las que los estudiantes en general no participaban activamente en las clases de inglés, en el cual encontré que una de ellas es debido al temor a exponer en público sus dudas y a la inseguridad que les provoca el desconocimiento de la lengua. Estas actitudes concuerdan con mis observaciones como docente y me llevan a confirmar que no dominar la lengua es una gran limitante para participar debido a la inseguridad que genera. No obstante, este último aspecto, no es el único; a ello se agrega el temor de los estudiantes a exponer sus ideas en público y más aún si existe en ellos una experiencia previa de una didáctica que fomenta el prejuicio basado en la idea errónea de que la lengua se tiene que “usar correctamente” para no quedar en ridículo frente a los compañeros y maestros. Como parte de mi proyecto también encontré que la metodología usada en el proceso de adquisición de la lengua puede provocar ansiedad cuando es

ésta es la del tipo tradicional, en la que las relaciones que establece el maestro son de dominio y sojuzgamiento hacia los estudiantes (Monleón, 2015).

Acompaño las propuestas de los estudiantes para disminuir esta emoción al máximo posible:

- Que el docente no promueva que los estudiantes expongan sus opiniones solos frente al grupo porque esto es experimentado por ellos como un factor estresante que se origina, por un lado, en el reto que implica el conocimiento de la lengua en un cierto nivel para poder usarla como instrumento de comunicación, y por otro, debido a las posibles reacciones de los compañeros al cometer errores.
- Los estudiantes se sienten más cómodos para interactuar en un ambiente de confianza y apoyo del docente y los compañeros, ya que de esta manera “se atreven” a aclarar dudas y participar sin temor a equivocarse y aprender de los errores.
- Sugieren que el docente sondee y monitoree de manera constante sus propias emociones y sentimientos y a su vez las expresadas (indirectamente la mayoría de las veces) por los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Proponen que se abran espacios de comunicación y reflexión durante las clases de inglés para enfrentar emociones negativas que obstaculizan el aprendizaje y su disfrute.
- No todos los estudiantes sienten ansiedad en las clases de inglés. Para una minoría representa un reto que se experimenta con gusto, alegría y entusiasmo por aprender. Aclaran que la ansiedad más que provenir de las clases de idiomas se debe a la presión en las familias, la sociedad y la escuela con sus exámenes y tareas excesivas.
- Como alternativa proponen no delegar completamente la responsabilidad de su aprendizaje en el docente, sino llevar a cabo un trabajo personal que refuerce la auto-estima y que ayude a lograr cambios de actitudes que permitan progresar en el dominio del idioma.

- Buscar que el alumno se sienta identificado con el idioma a través de juegos y de compartir experiencias propias.
- Para los estudiantes es prioritario que en las clases de inglés se acepten los errores y se corrijan entre todos.
- Recuerdan lo valioso que es practicar el respeto en cada uno de los encuentros de aprendizaje del idioma.
- Los estudiantes esperan que el docente comparta su experiencia pedagógica (tips) para favorecer el aprendizaje.
- Consideran de vital importancia practicar el idioma tanto en clase como fuera de la misma.

Me parecieron sumamente interesantes y reveladoras las experiencias relacionadas con la ansiedad expresadas por los estudiantes:

“Como representante de la ansiedad que me causa aprender inglés, necesito hacer un trabajo personal, tratando de cambiar mi forma de pensar y hacer cosas para avanzar.”

“En mi experiencia personal, aprendo y comprendo mejor cuando me siento en un entorno de confianza y apoyo porque de esta manera me atrevo a aclarar mis dudas y participar sin temor a equivocarme y aprender de mis errores.”
Edith

“Yo nunca he tenido ansiedad en las clases de idiomas. Creo que mucho depende de la personalidad del maestro.” Irina

“En mi caso la ansiedad no se genera por las clases de idiomas. Al contrario, es algo que me gusta; de hecho, me gustaría conocer y aprender más de este idioma. En lo personal me causa emoción, alegría y entusiasmo cada clase.” Cinthia

La ridiculización y la burla

Dufeu (1994) propone la inclusión de la afectividad para que los estudiantes “se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados, criticados, que se burlen o ridiculizados.” Para Dufeu el nuevo lenguaje que descubre el estudiante es auténtico, ya que refleja sus propias sensaciones, sen-

timientos, emociones, expresión de necesidades y deseos, observaciones, intenciones, entre otros aspectos de su persona.

A continuación, presento el consenso por parte de los estudiantes respecto a la mejor forma de contener estas actitudes:

- Fomentar la cultura del respeto en cada encuentro para aprender la lengua meta.
- Crear un ambiente de tolerancia en que las diferencias personales sean experimentadas como enriquecimiento individual y colectivo.
- Promover la cultura de la aceptación de los errores tanto de docentes como estudiantes como fuente importante de aprendizaje.
- Se espera que el docente por tener una mayor experiencia pedagógica y de vida ponga el ejemplo de relaciones de respeto y armónicas entre los participantes de acto educativo.
- Es importante que el docente ponga límites a tiempo cuando se presentan situaciones de descalificación, burla y/o crítica entre compañeros.
- Sugieren que el docente se familiarice con técnicas para lograr mayor empatía.
- Es relevante que el docente practique estrategias de comunicación para resolver situaciones confrontantes, por medio de la retroalimentación.
- Recuerdan las ventajas del trabajo cooperativo por el potencial que ofrece en el aprendizaje individual y grupal y por los lazos afectivos que se crean durante el mismo.
- Es deseable que los docentes aprendan a moldear sus propias emociones y sentimientos para tener una vida más serena y armónica consigo mismos, y por ende con los demás.
- Es importante que el docente presente las reglas de convivencia desde el principio y recordatorios de la misma en todo momento a través del ejemplo personal.

Comparto las expresiones de los estudiantes que reflejan las vivencias en un ambiente hostil por parte del docente en las clases de idiomas:

“Durante un curso en específico de inglés experimenté emociones negativas como impotencia, enojo, frustración, sentimientos de culpa, tristeza. Un profesor me dijo que no servía para el estudio, que, si no había pensado en retirarme, que todo lo que hacía estaba mal. Jamás me sustentó o probó lo que decía; no me dio una retroalimentación diciéndome lo que había hecho mal, ni me dio ejemplos. No me ayudó para que yo pudiera mejorar.” Jennifer.

“Estoy convencida que el aprendizaje de un idioma es un reto y hace que sientas temor, que te pongas nervioso y ello dificulta el aprendizaje. Esto fue lo que me sucedió en mis clases de inglés pasadas desde la primaria hasta la prepa y no pude obtener ningún beneficio, porque el temor, el miedo me hizo creer que era incapaz de pensar, de aprender. Este miedo tiene en parte su origen en las burlas de los demás.” Jennifer.

“En una clase de inglés, un profesor no quiso ayudarme a comprender un tema y me regañó por no entender. Resultó que todo el grupo no había entendido y me hizo sentir triste y tonta por no entender.” Ada

“Es importante que el profesor no permita que los compañeros se burlen dando todo su apoyo. Es muy común que muchos profesores se sienten lejos de ti cuando haces una exposición y te dejen solo enfrente de todos. Uno se siente expuesto, indefenso y triste.” Anónimo

Para completar este apartado de actitudes de ridiculización y burla, me gustaría aprovechar la ocasión para compartir los resultados obtenidos en un proyecto de investigación anterior, en el que el objetivo general tiene que ver con la propuesta de ambientes más inspiradores del aprendizaje del inglés. Como parte del mismo consideré pertinente indagar actitudes negativas por parte de los docentes hacia el estudiante. La opinión de los estudiantes al respecto es la siguiente: La más prevalente fue la de “comentarios negativos”: 61.2%, seguido de “comparativos con otros estudiantes”: 35.3%; en tercer lugar “la burla”: 26%; en cuarto lugar “la ridiculización”: 23.5%, y finalmente “los gestos desaprobatorios”: 22% (Monleón, 2015).

Afectividad que promueve el aprendizaje del inglés y su disfrute

La motivación

La motivación tiene una importancia fundamental porque fortalece la conducta y le da una dirección. Chomsky (1988, citado en Arnold 2000) señala lo importante que es activar la motivación del estudiante: “La verdad del asunto es que aproximadamente 99% de la enseñanza es lograr es que los estudiantes se interesen por la materia”. La mayoría de los autores admiten que en esta área aún hay que esperar verificación empírica de los componentes de la motivación, pero hay ya resultados valiosos para aplicarlos al aula. Oxford y Shearin (1994, citado en Keblawi 2012) toman en cuenta la contribución de la psicología general para identificar las necesidades expresadas por los mismos estudiantes. A su vez Maslow (1970, citado en McLeod, 2007) propone considerar una jerarquía de necesidades (necesidades físicas, seguridad, identidad, autoestima y autorrealización).

En la motivación extrínseca, el foco está en algo externo a la actividad misma de aprendizaje. Cuando sólo se le fomenta, tiene el efecto de obligar a los estudiantes a trabajar para satisfacer a profesores más que desarrollar el gusto por conocer en mentes independientes. Bruner (1979) en este sentido propone que una forma eficaz de ayudar a los niños a pensar y aprender es liberándolos del control que ejercen sobre ellos las recompensas y castigos. Varios estudios han confirmado que la incorporación de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación (Khon, 1990). En cuanto a la motivación intrínseca: la experiencia de aprendizaje es la propia recompensa. Deci y Ryan (1985) resaltan las condiciones óptimas para el desarrollo de este tipo de motivación y consideran aspectos como la estimulación de la autonomía, la competencia y las relaciones personales. Cuando estas necesidades están satisfechas se incrementa la posibilidad de la auto-motivación y cuando se obstaculiza su satisfacción disminuye la motivación y el bienestar personal. Para Brown (1994, citado en Arnold 2000) ambas motivaciones se apoyan mutuamente. Los estudiantes de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito cuando

se dejan guiar por la motivación intrínseca basada en el aprendizaje por motivos personales para desarrollar competencias y autonomía, aunque el autor añade que la retroalimentación exterior, que apoya este proceso de adquisición de la lengua, ofrece premios, recompensas y reconocimientos que puede fortalecer el aprendizaje y practica de la lengua meta.

Opiniones de los estudiantes en relación a cada una de estos tipos de motivaciones: La mayoría considera que ambas son importantes; sin embargo, más de la mitad considera más importante la intrínseca por el valor de disfrutar el aprendizaje en sí mismo.

La extrínseca: Es importante que haya un reconocimiento social a los logros obtenidos como resultado de un esfuerzo y compromiso personal.

La intrínseca: Es la más importante porque es el motor personal que impulsa a aprender un idioma sin esperar una recompensa, premiación o reconocimiento externo, sino por satisfacer una necesidad personal.

Autoestima

*Sólo si me siento valioso por ser como soy, puedo aceptarme,
puedo ser auténtico, puedo ser verdadero.*

JORGE BUCAY

Está relacionada con las valoraciones sobre uno mismo. Los valores de autoestima los obtenemos tanto de las experiencias internas como de la relación con el mundo externo. Canfield y Wells (1994) sugieren que “Lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir apoyo y afecto.”

Varias investigaciones indican que los aspectos cognitivos en el aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima. Canfield y Wells (1994) y Argüelles (2006) aseveran que la autoestima es como nos sentimos acerca de nosotros mismos. Para aquéllas personas que se han criado en ambientes fa-

miliares poco nutricios, en los que mensajes provenientes de esos cuidadores hacia los niños sobre quienes eran y lo que valían, no fueron del todo adecuados y, por ende, no aprendieron a sentirse bien consigo mismos, porque no los trataron como si fueran buenos o deseados. Dado que la autoestima es crucial para desarrollar al máximo nuestro potencial de aprender en general y especialmente un nuevo idioma, a continuación, expongo las propuestas de los estudiantes sobre la participación del docente en el fortalecimiento de la auto-estima del estudiante.

- Creando primero que nada ambientes de aprendizaje embestidos de respeto y calidez.
- Compartiendo su experiencia pedagógica para ofrecer explicaciones lo más sencillas posible sobre los temas a tratar.
- Brindando apoyo al momento de enfrentar los conocimientos, permitiendo, con respeto, que los estudiantes se equivoquen y rectifiquen.
- Reconociendo sus logros y avances de manera sincera y honesta.
- Mostrando una actitud empática, de respeto y compañerismo y ante todo de humildad.
- Invitando a la creación conjunta de un ambiente de libertad y confianza para que las personas se sientan cómodas expresándose.
- Desarrollando la habilidad de escuchar empáticamente, poniendo completa atención a las necesidades expresadas por el estudiante.
- Creando un ambiente de interacción dinámica.
- Ofreciendo retroalimentación oportuna y adecuada.

Construcción de una cultura emocional: Experimentar Paz

*El compromiso de cambiar este mundo depende
de que el cambio suceda en cada uno de nosotros.
Sólo entonces habrá paz en esta tierra.*

PREM RAWAT

En cuanto a la construcción de una cultura emocional, Freudenstein (1992) propone incluir la enseñanza de la paz: “Aprender a sentir paz cumple una función vital en el aula de idiomas”. En esta misma línea de reflexión, Prem Rawat (2010) ha recibido el título honorífico de Embajador de la Paz otorgado por instituciones gubernamentales y académicas de prestigio internacional por su notable labor humanitaria. Asimismo, ha desarrollado el Programa de Educación para la Paz, el cual consiste en la posibilidad de descubrir los recursos internos con los que cuenta el ser humano (fuerza interior, capacidad de elegir, esperanza, plenitud, alegría, entre otros), que posibilitan la experiencia personal de la paz. En este sentido, el orador nos invita a tomar la responsabilidad de sentir la paz en nuestras vidas y no delegar el cumplimiento de esta necesidad básica ni a instituciones, ni gobiernos. De hecho, dice que “la paz es posible cuando empieza con cada uno de nosotros y con el esfuerzo conjunto de todos”.

Respecto a la cuestión planteada a los estudiantes sobre la necesidad de sentirte en paz consigo mismos, y el beneficio que deriva para el aprendizaje del inglés, se presentó un consenso general de que la paz no sólo contribuye a disfrutar el aprendizaje de los idiomas, sino fundamentalmente, a experimentar plenitud en la vida de los seres humanos creando entornos de encuentro fraternos. Consideran que la paz interior es una responsabilidad personal y que las instituciones pueden ayudar brindando las condiciones y la infraestructura necesaria para crear talleres de reflexión grupal e individual, que se orienten a la identificación y descubrimiento de los recursos internos que permiten experimentarla.

Conclusiones

La afectividad a través de los sentimientos y emociones constituyen una parte esencial del funcionamiento mental, que posibilita un desarrollo del potencial cognitivo de manera integral, esto es, la posibilidad de lograr un equilibrio entre la capacidad de razonar y sentir. Por ello, es de vital importancia que, en el área del aprendizaje de idiomas, se elaboren programas de estudio que retomen una didáctica que integre ambos aspectos. Dado que el tema de la afectividad no ha sido estudiado a profundidad y que no existe una amplia difusión de sus alcances, es importante comenzar creando una cultura de la afectividad que socialice los postulados que aportan los especialistas en cuanto al impacto que tiene la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Sin embargo, paralelamente, el sustento teórico-metodológico actual se enriquece de manera significativa cuando se abren espacios de comunicación a través de los que los diferentes actores que participan en el quehacer educativo (docentes, estudiantes, autoridades de instituciones educativas) puedan compartir sus experiencias, percepciones y opiniones sobre la afectividad desde su trayectoria académica en el aprendizaje de idiomas; de esta manera, , consideré pertinente incluir no sólo los argumentos teóricos de los especialistas en esta área de conocimiento, sino también las aportaciones y sugerencias de estudiantes de inglés. En general, existe un consenso entre ambos sujetos en los grandes apartados en los que divido el trabajo y los sub-apartados al interior de cada uno. En cuanto a los aspectos afectivos que obstaculizan el aprendizaje del inglés se presenta unanimidad en cuanto a que el miedo, la burla, la ridiculización, la ansiedad generan emociones y sentimientos negativos que disminuyen de manera importante el potencial de aprendizaje de idiomas. Por otra parte, los aspectos que lo promueven, también hay un acuerdo consensado de que la motivación tanto extrínseca como intrínseca, el fortalecimiento de la auto-estima y la posibilidad de aprender a sentir paz interior fortalecen la capacidad de aprendizaje de idiomas. Respecto a las alternativas para lograr la construcción de ambientes de aprendizaje más inspiradores en los que se favorezca el aspecto cognitivo y afectivo, tanto los especialistas como los estudiantes coinciden en que el docente juega un

papel decisivo en mostrarse como un modelo a seguir en el ejercicio de relaciones interpersonales que dignifiquen al ser humano como tal. Por ello, es crucial que el docente conozca y se familiarice con su propia afectividad y a partir de este auto-conocimiento obtenga elementos que le permitan desarrollar una comprensión, y, por ende, empatía con sus estudiantes en cuanto al manejo de las emociones y sentimientos más apropiados para no sólo favorecer el aprendizaje de idiomas, sino especialmente promover el placer por aprenderlos.

Finalmente, me gustaría comentar la importancia que tiene reconocer la necesidad de paz por los argumentos de los conocedores en cuanto a que cuando los seres humanos estamos en paz podemos disfrutar la vida plenamente e incluso compartir esta posibilidad, “encendiendo” otras “velas apagadas”. Al parecer no hay nada más amargo que experimentar la frustración en la vida en general y el aprendizaje de idiomas en particular, por lo que cuando los docentes están frustrados transmiten este sentimiento a sus estudiantes. Afortunadamente, existen alternativas para enfrentar exitosamente la confusión que se genera al ignorar esta necesidad personal de experimentar paz y con ello contribuir a erradicar la violencia en el mundo a través de la práctica de una paz que por su naturaleza es duradera. El Programa de Educación para la Paz como una de estas opciones está diseñado para que las personas que lo experimentan reconozcan sus propios valores internos como la apreciación, la fuerza interior, la esperanza, la dignidad, ser consciente, entre otros. La identificación de estos recursos innatos permite tomar la responsabilidad personal de sentir paz y con ello la esperanza de que exista paz en la tierra al incluir a todos aquellos que deseen hacer de la paz una realidad individual y colectiva.

Bibliografía

- Arango, Clara Isabel. El cerebro emocional. Las emociones como estrategia de supervivencia. Disponible en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/419>
- Argüelles Guasquet, Alicia. Codependencia. Conferencia en el Grupo “Unidad Domingo Diez”. 17 de junio 2006 (Autoestima)

- Arnold, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bernard, Dufeu (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en <<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/7/michael2.htm>>
- Bruner, Jerome (1979). *On Knowing left hand: Essays for the left hand*. Disponible en <<http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674635258>>
- Canfield, Jack, Harold Clive Wells (1994). *100 Ways To Enhance Self-Concept in the Classroom*. Disponible en <<http://eric.ed.gov/?id=ED376383>>
- Jenkins, Jennifer M., Keith Oatley y Dacher Keltner (2006). *Understanding emotions*. Malden: Blackwell Publishing. Disponible en <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-03276-000>>
- Keblawi, Fars (2012). *A review of language learning motivation theories*. Disponible en <<http://www.qsm.ac.il/mrakez/asdarat/jamiea/12/eng-2-faris%20keblawi.pdf>>
- Kohn, Alfie (1990). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. The Risks of Rewards*. Disponible en <http://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/>
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*, Nueva York: Simon&Schuster. (trad. esp., 1999, *El cerebro emocional*, Barcelona: Planeta/Ariel).
- McLeod, S. A (2007). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Disponible en <<http://www.simplypsychology.org/maslow.html>>
- Monleón, Lucrecia (2015). *Acercamiento a la construcción de un modelo de ambiente estimulante del inglés*. Revista electrónica. Núm. 16. Disponible en <<http://relinguistica.azc.uam.mx/no16/>>
- Rawat, Prem (2015). *Palabras de Paz Global*. Disponible en <https://mx.images.search.yahoo.com/yhs/search;_ylt=A0LEV7pbSchVr1cAc.7v8wt.;_ylu=X3oDMTBsa3ZzMnBvBHNlYwNzYwRjb2xvA2JmMQR2dGlkAw--?_adv_prop=image&va=citas+Prem+Rawat&hspart=avast&hsimp=yhs-001>
- Revista electrónica de Psicología Social Poiésis by Fundación Universitaria Luis Amigó is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License. Disponible en <<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis>>
- Rojas, L. F. V. y A. J. R. Arcos (2014). *Ansiedad en la producción oral de la lengua de los estudiantes en el aula de clases*. Revista AWASCA, 1 (26).
- Ryan, Richard M. y Edward L. Deci (Jan, 2000). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. American Psychologist, Vol 55 (1) 68-78. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Anexo 1

Afectividad en el aprendizaje del inglés

La presente encuesta-ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la posible pertinencia de incluir de manera consciente en el aula la práctica de la afectividad individual y grupal en el aprendizaje del inglés. Tus contribuciones al respecto son de suma importancia dado que la intención es tomarlas en cuenta, incluyéndolas en el programa de estudios.

- Goleman (1997) comparte desde su experiencia que “las emociones dolorosas nos provocan enfermedades, mientras que los estados mentales saludables fomentan la salud”. ¿Puedes aportar algunas situaciones de tu vida en las que hayas experimentado estas emociones y sus consecuencias en tu salud física, mental y del alma??
- Heron (1989), Eysenck (1979) concluyen que la ansiedad, esto es la angustia, el nerviosismo, el temor que se genera en las clases de idiomas por el reto que representa conocer un nuevo idioma, hace que el estudiante malgaste energía que podría usar en el proceso cognitivo. ¿Qué sugieres para disminuir esta emoción al máximo posible?
- Actitudes como la crítica, la descalificación por cometer errores, la ridiculización, la burla socavan el potencial de aprendizaje. ¿De qué manera pueden contribuir tanto los docentes como los estudiantes para poner límites a estas condiciones?
- La motivación extrínseca busca ofrecer recompensas por los logros obtenidos en el proceso de aprendizaje. La intrínseca busca que el estudiante disfrute el proceso de aprendizaje en si mismo. ¿En tu opinión cuál de los dos tipos de motivación es más importante?
- Canfield y Wells (1994), Arguelles (2006) afirman que la autoestima es como nos sentimos acerca de nosotros mismos. Aquéllas personas que se han criado en ambientes familiares poco nutricios en los que los mensajes de sus cuidadores cuando eran niños sobre quienes eran y lo que valían no fueron del todo adecuados y por ende, no

aprendieron a sentirse bien consigo mismos porque no los trataron como si fueran buenos o deseados. Dado que la autoestima es crucial para desarrollar al máximo nuestro potencial de aprender en general y especialmente un nuevo idioma, ¿de qué manera el docente puede contribuir a que algunos estudiantes mejoren su autoestima?

- ¿Consideras que la necesidad de sentirte en paz contigo mismo es una responsabilidad que se debe delegar a instituciones o gobiernos o es una responsabilidad que cada uno debe asumir? Argumenta tu respuesta.

Aprender a escalar mis barreras afectivas

Francisco Gabriel Lizama García
Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima

Resumen

La teoría de la adquisición de una segunda lengua propuesta por Stephen Krashen en 1982 nos presenta una visión muy completa de la forma en que el ser humano adquiere el lenguaje y de barreras tales como el Filtro Afectivo que pueden dificultar dicha adquisición. Sin embargo, no nos proporciona estrategias que puedan ayudar a nuestros estudiantes a saltar dichas barreras. En este trabajo de investigación se presenta, por medio de un estudio de caso, la compilación de una serie de estrategias para el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, conocidas como estrategias socio afectivas, con el objetivo de verificar si realmente ayudan al estudiante de lengua inglesa a prevenir y contrarrestar los efectos que los sentimientos de miedo, apatía y ansiedad causan en su Filtro Afectivo a la hora de enfrentarse a una situación que requiere el ejercicio oral de dicha lengua

Introducción

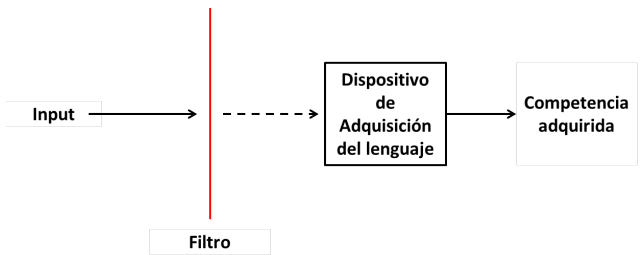
La teoría propuesta por Krashen en 1982 contribuye a la comprensión del proceso de adquisición de una segunda lengua, dicha teoría expone en forma de 5 hipótesis los elementos presentes dentro del proceso de adquisición de una lengua y los factores que influyen dentro del mismo. De las cinco hipótesis propuestas por Krashen, hipótesis del filtro afectivo ayuda de manera más efectiva a

entender el motivo por el cual la adquisición no se da de manera efectiva dentro de un salón de clases. Dicha hipótesis, que fue propuesta antes por Dulay y Burt (1977), muestra de qué manera los factores afectivos se relacionan con la adquisición de una segunda lengua y postula que la adquisición de una segunda lengua varía con respecto a la fuerza o nivel del Filtro Afectivo que el sujeto tenga.

Aquellos con actitudes no óptimas para la adquisición de una segunda lengua (dígase: Ansiedad, estrés, desánimo, etcétera) no sólo van a tender a buscar menos *entrada del lenguaje* (de ahora en adelante: *Input*), sino que también tendrán un Filtro Afectivo más alto o fuerte. Por otro lado, aquellos con actitudes más propicias para la adquisición de una segunda lengua (Disposición, motivación, comodidad, etcétera) no sólo tenderán a buscar más input sino que tendrán también un Filtro Afectivo más bajo o débil.

Lo anterior quiere decir que, aun cuando los sujetos con un Filtro Afectivo alto pueden entender el mensaje, el input no alcanzará la parte del cerebro que es responsable de la adquisición (llamado por Krashen como el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) y por lo tanto el conocimiento no trasciende a la memoria. Para comprender mejor el funcionamiento del Filtro Afectivo, Krashen proporciona el siguiente diagrama:

Figura 1
Modelo del Filtro Afectivo



Tomado de Krashen (1982).

Dentro del diagrama el *input* refiere a todas las formas en las que escuchamos o recibimos el lenguaje, el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje refiere a la parte de nuestro cerebro encargada de la adquisición y Competencia Adquirida refiere a la situa-

ción en la que el input ha sido, no sólo aprendido sino también adquirido por nuestro cerebro. Dentro del diagrama, se puede ver también que el Filtro interfiere con el acceso de información (*input*) evitando que éste sea completamente adquirido por el cerebro y sabemos ya que los factores que elevan o dan fuerza al Filtro en un salón de clases son de carácter afectivo.

Krashen (1982) sugiere que el concepto del Filtro Afectivo da una nueva definición a la tarea de un profesor de lenguas. Ahora, tomando en cuenta dicho concepto, un profesor de lenguas efectivo es aquél que puede proveer input y ayudar a que éste sea comprensible, todo esto dentro de un ambiente en el que la ansiedad sea baja o nula por lo cual se vuelve necesario para nosotros como profesores de lenguas saber adaptar nuestros métodos de enseñanza a este fenómeno, de manera que podamos a ayudar a nuestros estudiantes a que su aprendizaje de lengua se convierta en una adquisición. Pero ¿Existen estrategias que ayuden a nuestros estudiantes a contrarrestar los efectos del filtro afectivo? Para poder dar respuesta a esta pregunta es necesario conocer las variables que aumentan o disminuyen el filtro afectivo.

Motivación, ansiedad y auto-estima: Variables que aumentan o disminuyen el nivel del Filtro Afectivo

Krashen afirma que existen tres variables que son las que más influyen a la hora de reducir o aumentar el nivel del filtro afectivo. Dichas variables son la motivación, la ansiedad y la confianza en uno mismo (Auto-estima). En lo que respecta a las dos últimas variables, McIntyre (1998) define la ansiedad en la enseñanza de lengua como la preocupación y la reacción emocional negativa originadas cuando se aprende o se utiliza una segunda lengua y Montes de Oca (1995) define la auto-estima como el juicio que efectúan los estudiantes de sí mismos.

Según el autor, este juicio está relacionado con sus actitudes, sentimientos y conocimientos de su apariencia física, aceptabilidad social y capacidad, los cuales son el resultado de dos aspectos: El aprendizaje y las experiencias obtenidas gracias a la interacción social y la influencia del entorno. En base a estas definiciones podemos pasar a considerar la motivación como el factor más im-

portante a la hora de determinar los niveles de Filtro Afectivo en un aula ya que si el nivel de ansiedad es alto y la auto-estima es baja, el proceso de adquisición de una lengua extranjera se dificulta y, por el contrario, si el nivel de motivación y confianza de un alumno es alto, esto facilitará el proceso ya que el alumno podrá procesar mejor el input recibido.

Transportando esto al salón de clase, Carreño (2013) afirma que, en la escuela, el papel del docente es no sólo el de ser un mecanismo de transmisión de información y contenido técnico sino que debe también preparar al alumno y a la clase hacia el camino del aprendizaje y adquisición de la lengua a través del control de sus sentimientos y el fomento de su motivación. Las estrategias socio-afectivas, propuestas por diferentes autores (O'Malley et al, 1985. Oxford, 1990. Tinto 1993. Macdonald 2003. Thompson y Rubin, 1982. Chesterfield and Chesterfield, 1985 y Barnhardt, 1997) son compiladas en una tabla por Rosas Lobo (2007) quien asegura que el uso de estrategias afectivas y sociales tiene una influencia directa y positiva en el aprendizaje de la lengua y refleja un vínculo entre los niveles de autoestima altos, y por ende, en la motivación de los estudiantes.

Las estrategias socio-afectivas

En su trabajo *Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera*, Rosas Lobo (2007) propone una serie de actividades para llevar a cabo en el salón de clases a las que otros autores como Rubin y Thompson (1994) denominan estrategias afectivas y que ella misma presenta como estrategias socio-afectivas. Dichas estrategias, como ya se mencionó arriba, tienen una influencia directa y positiva en el aprendizaje de la lengua y en la motivación de los estudiantes. Además, Oxford (1990) agrega que la aplicación de estrategias sociales dentro de un salón de clase incrementa la interacción entre los individuos. Dicha interacción entre los individuos de un salón de clase en el que se enseña una lengua extranjera además de que contribuye el ámbito afectivo, es necesaria para desarrollar la competencia comunicativa. Las estrategias socio-afectivas se listan a continuación:

Tabla 1
Las estrategias socio-afectivas,
tomada de Rosas Lobo (2007)

Estrategias Socio-afectivas			
Estrategia	Tipo	Características aplicables en una clase de lengua	Autor(es)
Cooperación	Social	Trabajar en parejas o en grupo	O'Malley et al, 1985. Oxford, 1990. Tinto 1993. Macdonald 2003
Preguntar para clarificar	Social	Buscar respuestas con sus compañeros o profesores.	O'Malley et al, 1985.
Permitir que el contexto ayude	Social	Prestar atención a la relación entre las palabras y de éstas con el contexto.	Oxford, 1990
Tener empatía con los demás	Afectiva	Respetar las opiniones de los demás e intentar desarrollar un entendimiento de la cultura de los países donde se habla el lenguaje que usted está aprendiendo.	Thompson y Rubin, 1982
Responder en grupo	Social	Responder al unísono con el resto del grupo.	Oxford, 1990
Hablar consigo mismo	Afectiva	Reflexionar sobre sus problemas para buscar la solución.	Chesterfield and Chesterfield, 1985
Responder anticipadamente	Afectiva	Hacer inferencias a partir de ilustraciones o palabras claves que se lo permitan.	Chesterfield and Chesterfield, 1985. Barnhardt, 1997
Monitoreo	Afectiva	Reconocer los errores para buscarle la solución.	Chesterfield and Chesterfield, 1985
Crear sus propias oportunidades para aprender	Afectiva	Reunirse en grupo o parejas en horas extra clase, buscar materiales que le puedan ayudar.	Chesterfield and Chesterfield, 1985
Bajar la ansiedad	Afectiva	Usar la relajación, la música y la risa.	Rubin, 1981.
Animarse a sí mismo	Afectiva	Asumir riesgos, recompénsese a sí mismo, hacer juicios de valor positivos de sí mismo.	Thompson y Rubin, 1982
Tomar la temperatura emocional	Afectiva	Reconocer las sensaciones de su cuerpo, discutir sus emociones con otros.	Oxford, 1990

Metodología

Tomando en cuenta lo anterior se llevó a cabo una investigación-acción, lo que se buscó con esta investigación fue analizar los efectos que determinadas estrategias de carácter socio-afectivo tienen sobre el Filtro Afectivo de determinados sujetos y su competencia comunicativa. Al hablar de la existencia de un filtro de este tipo estamos entrando al rubro de los sentimientos, los cuales representan un enorme reto para aquél que necesite o se interese por estudiarlos. Esto es debido a que ninguna herramienta puede llevar a cabo la clasificación de un sentimiento en una categoría algo que vaya más allá de “positivo”, “negativo” o “neutro” (Bosovsky, 2014) y la alternativa para este tipo de estudios siempre es la descripción. Es por esto que para esta investigación se ha decidido seguir un corte cualitativo, ya que como apunta Mendoza (2006), la investigación cualitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno por lo que le viene como anillo al dedo al objetivo de la investigación que es meramente el de describir lo que sucede con los sentimientos de ciertos sujetos cuando se les enseña a utilizar y trabajar con estrategias de carácter social y afectivo para ayudarles a mejorar su competencia comunicativa.

El taller

Para vida de aplicar las estrategias socio-afectivas y recoger datos se llevó a cabo una intervención a modo de taller. Dicha intervención se aplicó a lo largo de 15 días, cada sesión se llevó a cabo por las tardes en un periodo de dos horas cada una. Las actividades que se cubrieron dentro de la intervención fueron 11 estrategias socio-afectivas que pueden ser aplicadas tanto por el profesor como por los estudiantes para disminuir los efectos del filtro afectivo en un salón de lengua y así ayudar a la mejora de la competencia comunicativa. Los datos fueron recolectados al principio y al final del periodo de intervención.

Bibliografía

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc.
- Williams M., Burden R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers, a social constructivist approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rubin y Thompson (1994) *How to be a more succesful language learner*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Rosas Lobo E.Z. (2007) *Las estrategias socioafectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2014 de www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=51011-22512007000200009&script=scl__artext

Motivación en el aula multinivel

Lluvia de los Angeles Castellanos Figueroa
Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima

Resumen

El factor motivacional está considerado como uno de los más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, de ahí es que se desprende éste estudio, el cual pretende conocer cómo se ve influida la motivación de los estudiantes, por los alumnos con un nivel avanzado, durante el aprendizaje del inglés, dentro de un aula multinivel. La investigación fue llevada a cabo en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, es un estudio de caso con enfoque cualitativo, en el cual se tomó como sujetos de estudio a los alumnos de un grupo de cuarto semestre, de dicha Facultad. El objetivo de ésta ponencia es presentar el proceso que se llevó a cabo durante ésta investigación, así como discutir algunos resultados previos.

Introducción

La Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) que ofrece una carrera profesional que permite aprender las lenguas inglesa y francesa y perfeccionar el español, con los principios didácticos, lingüísticos y de investigación para desarrollarse en la docencia a cualquier nivel educativo (UCOL, 2014), se caracteriza por tener estudiantes provenientes de todos los municipios del estado de Colima, otros estados del país e incluso personas que vivían y estudiaban en el extranjero, por lo cual los estudiantes inscritos a ésta licenciatura poseen un nivel de inglés muy variado, ya que no provienen de un mismo contexto social, económico, e incluso cultural.

Por lo antes mencionado, los directivos de la escuela decidieron incluir en el programa de estudios una clase de inglés avanzado, para aquellos alumnos que cuentan con un puntaje mayor a 550 en el examen TOEFL que les es aplicado al inicio de la carrera. En consecuencia, los alumnos de inglés avanzado e inglés promedio toman la clase de inglés por separado y se integran en el resto de las clases que son de contenido.

A partir de esta situación, nace la inquietud de investigar qué aspectos de los estudiantes con un alto nivel de inglés influyen en la motivación por aprender este idioma en los estudiantes con un nivel inferior, si la presencia de estos compañeros les motiva o les desmotiva a aprender más o si sería el mismo su avance si no estuvieran presentes, es decir, se desea conocer si los estudiantes con nivel alto de inglés tienen un papel motivacional en el resto de los estudiantes y aún más, saber cómo influyen estos estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés de sus compañeros.

Previo a la investigación de campo se llevó a cabo una investigación bibliográfica en la cual se encontraron diez aspectos de los alumnos avanzados en una clase multinivel que pueden ser un factor motivante/desmotivante para los alumnos promedio, y en base a éstos aspectos se elaboraron los instrumentos de investigación.

Metodología

Basándose en el concepto de Williams y Burden (1997), que define la motivación como un estado de excitación cognitiva y emocional, y tomando en cuenta que ésta investigación estudia dicho fenómeno, con la finalidad de entender cómo se ve influenciada por la presencia de otros estudiantes durante el aprendizaje de una segunda lengua, la investigación exige un enfoque con el cual pueda observarse cómo se desenvuelven los sujetos de investigación y cómo dicho estado cambia y/o permanece dentro de su entorno, por lo cual se ha considerado pertinente utilizar el enfoque cualitativo para el presente proyecto, ya que según Hernández (2003) su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido, es decir que con éste enfoque se abre la posibilidad de estudiar el estado

cognitivo y emocional de los alumnos dentro del aula multinivel del cuarto semestre grupo B, de la Facultad de Lenguas Extranjeras sin alterar ninguno de los factores que conforman dicha realidad.

Una vez establecido el enfoque, fue necesario elegir de entre sus métodos el que fuese apropiado para llevar a cabo la investigación, el cual debería acoplarse a las características y necesidades demandas por la misma. Se eligió el estudio de caso debido a sus características pues según Salkind (1999) es un método empleado para estudiar un individuo o institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible, además el investigador está tan interesado en las condiciones existentes que rodean a la persona, como en la persona misma. Aplicado a ésta investigación, se interpreta como el estudio de la motivación de los sujetos y su relación con el contexto en su estado natural, como por ejemplo la motivación de los alumnos con nivel promedio de inglés por aprender dicha lengua, y su relación con el aula de cuarto semestre grupo B de la Facultad de Lenguas Extranjeras, ya que es precisamente esto lo que se investiga, éste método es el conveniente para el objetivo planteado.

Para este estudio se requería un grupo en el que hubiera diferentes niveles de dominio de la lengua, es decir un grupo multinivel, el cual puede estar conformado por alumnos de diferentes niveles de habilidad lingüística y capacidades, al contar con éstas características, se consideró apropiado tomar un grupo de cuarto semestre, puesto que cuenta con un total de 25 alumnos de los cuales 15 toman la clase de inglés regular.

La elección se llevó a cabo de manera no probabilística intencional, pues como lo dice Sierra (1988), la muestra es una parte representativa de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos también para el universo total investigado. La muestra fue tomada intencional o “deliberadamente” bajo dos criterios de selección, el primero es que fueran alumnos de cuarto semestre cursando la materia de Didáctica de la enseñanza puesto que es la materia que toman totalmente en inglés con los alumnos de inglés avanzado, es decir

no están separados por niveles de habilidad lingüística; y el segundo criterio es que fueran alumnos de la clase de inglés promedio.

Para fines de ésta investigación se utilizaron tres técnicas de recolección de datos, la primera fue una entrevista al profesor de la clase en la cual se lleva a cabo la indagación, la segunda fue un cuestionario aplicado a los sujetos de estudio, y la tercera fue observación.

Resultados

Se investigaron diez aspectos de los alumnos avanzados que, según la revisión bibliográfica realizada previamente, resultan relevantes e influyentes en la motivación de los alumnos promedio por aprender inglés, dichos aspectos se categorizaron de la siguiente manera.

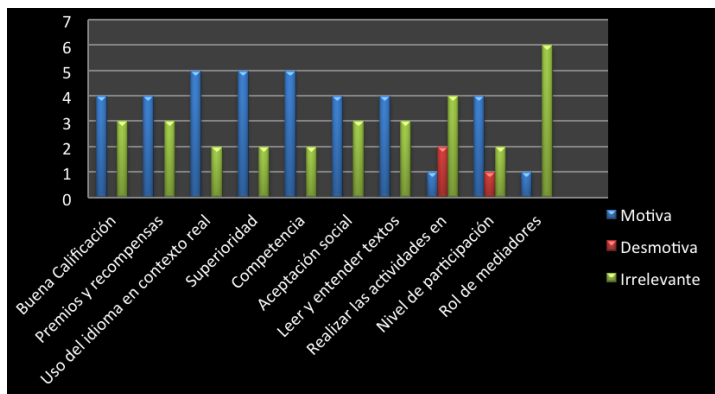
Categoría	Aspectos
Estímulos externos	-Premios y recompensas -Buena calificación -Contexto real
Rendimiento Académico	-Mejor nivel -Competencia
Aceptación social	-Aceptación social
Material de trabajo	-Leer y entender textos complejos -Realizar actividades en menos tiempo
Nivel de participación	-Participación en clase
Mediación	-Rol de mediadores

La siguiente tabla refleja las categorías de investigación antes mencionada, y a quién se le cuestionó sobre las mismas. En las tres columnas de la derecha, encontramos las letras P, O, A, las cuales significan profesor, observador, y alumno, y bajo éstas, se encuentran señaladas las categorías sobre las cuales se les cuestionó para fines de ésta investigación. De las seis categorías sólo tres son observables por sí mismas, por lo tanto, son también comparables desde los tres puntos de vista de esta investigación:

Categoría	P	O	A
Estímulos externos			*
Rendimiento académico			*
Aceptación social			*
Material de trabajo	*	*	*
Niveles de participación	*	*	*
Mediación	*	*	*

La siguiente gráfica muestra los resultados de los cuestionarios; en la parte inferior se muestra cada una de los aspectos de los alumnos avanzados que influyen en la motivación de los alumnos promedio. Las barras azules muestran la cantidad de alumnos que dijeron verse motivados por cada aspecto, mientras que la roja muestra la cantidad de alumnos desmotivados por dichos los mismos, y las barras verdes reflejan a aquellos que consideraron irrelevantes dichos aspectos para su motivación, es decir que no los motiva, pero tampoco los desmotiva.

Aspectos de los alumnos avanzados



Elaboración propia en base a los autores Montico (2004), García y Doménech (2002), Asubel (1981), y Kelly (1978).

Los resultados arrojados por los cuestionarios indican que los alumnos se sienten en mayor o menor medida motivados para

mejorar su nivel de inglés por los diez factores de los alumnos avanzados mencionados con anterioridad (tabla 1).

Se puede observar que los tres factores más motivadores son el poder usar el idioma en un contexto real, sentirse superior en nivel a sus compañeros y poder competir con ellos; Mientras que sólo dos factores resultan desmotivantes, que son el que los alumnos avanzados realicen las actividades de clase en menos tiempo como lo menciona uno de los sujetos, “me hace sentir lenta”, y el otro factor es que sean participativos.

Conclusiones

En base a la recolección de datos mediante el cuestionario aplicado a los sujetos, se puede concluir que efectivamente los aspectos de los estudiantes avanzados influyen en la motivación de los alumnos promedio, y además dicha motivación es positiva ya que los diez factores analizados son motivantes para el mejoramiento del nivel de inglés de al menos uno de los siete sujetos, puesto que les motiva mejorar para sentirse competentes o superiores a sus compañeros en cuanto al nivel de dominio de la lengua, además de obtener los premios y recompensas que los alumnos avanzados poseen.

Bibliografía

- Hernandez *et al.*, 2003, Metodología de la Investigación, <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/files/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Pérez, J. (2005). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, ISSN-e 1315-401X, Vol. 15, Nº. 1, 2006, págs. 64-73. Recuperado el 26 de septiembre 2013.
- Salkind, N., 1999, *Métodos de investigación*, México
- Sierra, 1988, *Metodología de la investigación*, http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Williams, M.; Burden, R. 1997. *Psychology for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

El uso del drama en el desarrollo de competencias docentes y emocionales en estudiantes-maestros

Sandra Luz Ávila Toscano
Ana Karen Cadena del Valle

Unidad Académica de Lenguas Extranjeras de la UAGro

Resumen

Los nuevos enfoques de enseñanza están orientados al desarrollo integral de los estudiantes, por lo que los maestros de lenguas necesitan ser capacitados para ayudar a sus estudiantes a desarrollarse holísticamente, pues como Madalinska-Michalak (2014) señala “solamente un maestro que ha desarrollado habilidades sociales y emocionales es capaz de sostener dichas competencias en sus estudiantes. En otras palabras, los maestros, especialmente aquellos en formación, necesitan capacitarse en el manejo de los desafíos sociales y emocionales de la enseñanza; sin embargo, en México los docentes escasamente reciben entrenamiento para desarrollar estas habilidades. Las competencias socio-afectivas son consideradas por algunos investigadores (Park y Lee, 2006; Wichadee, 2010) como una característica de los docentes eficaces. Con el objetivo de desarrollar en los docentes dichas competencias, el ‘drama’ ha sido recientemente incluido en los planes de estudio de instituciones educativas en varios países como parte de su desarrollo profesional, debido a que según algunos investigadores (Sirisri-mangkorn y Suwanthep, 2013) el aprendizaje basado en el drama mejora las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Sin embargo, su valor como método de enseñanza es relativamen-

te desconocido en nuestro país. Este trabajo describe algunos antecedentes teóricos sobre el uso del drama como herramienta instruccional para el desarrollo de competencias socio-afectivas. Es parte de una investigación en curso que tiene como objetivo evaluar los efectos que las actividades basadas en el drama puedan tener en el desarrollo de competencias docentes y emocionales en estudiantes-maestros.

Introducción

Hoy en día, en la enseñanza del idioma Inglés en México, particularmente en las escuelas oficiales de nivel básico, los profesores tienen que afrontar diferentes problemáticas, tales como clases numerosas, estudiantes con diferentes niveles de Inglés en el mismo grupo, pocas horas instrucción, desinterés por parte de los alumnos, además de actitudes negativas respecto al idioma Inglés (Ramírez, Pamplón & Cota 2012). Estas circunstancias pueden tornarse en situaciones difíciles de manejar para los docentes y provocar que pierdan el auto-control y se deteriore el ambiente de enseñanza-aprendizaje, así como la relación entre ellos y los estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009).

Por consiguiente, para hacer frente a esas situaciones es crucial para los profesores, especialmente para aquellos en formación, desarrollar junto con sus competencias pedagógicas las habilidades socio-afectivas necesarias que les ayuden a establecer relaciones afectivas favorables con los estudiantes, sus pares, directivos, padres de familia, y a mantener de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dinçer, Göksu, Takkaç & Yazici, 2013).

Jennings & Greenberg (2009) por ejemplo, señalan que aquellos docentes que han desarrollado competencias emocionales son capaces de cooperar y empatizar con otros, reducen sus niveles de ansiedad, se auto-motivan y controlan sus emociones. Por esta razón es importante el desarrollo de dichas competencias especialmente durante la formación docente, sin embargo, no existe capacitación específica que considere la importancia de las cuestiones sociales y emocionales en el aula.

Con el fin de fomentar el desarrollo de competencias socio-emocionales consideradas, como se menciona previamente, características de docentes eficaces, el drama ha sido recientemente incluido en los planes de estudio de varios programas de formación de maestros en muchos países como parte de su desarrollo profesional (Dawson, Cawthon & Baker, 2011); sin embargo, su utilidad como instrumento pedagógico es relativamente desconocido en México.

Competencias docentes

El docente es uno de los factores con más influencia en el rendimiento de los estudiantes y debe estar capacitado para enseñarle a una amplia gama de educandos en términos de interés, motivación y habilidad (Wichadee, 2010). Perrenoud (2004) menciona que los profesores deben poseer ciertas competencias docentes que les permitan desarrollar la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a cualquier tipo de situaciones. Donde las habilidades, estrategias y conocimientos individuales de cada profesor permitan alcanzar los principales objetivos de enseñanza.

El término de competencias docentes ha ido adquiriendo diferentes significados y ha incorporado distintos elementos. La competencia docente ha sido definida por Toledo y Favela (2008) como la habilidad para responder con éxito a un requerimiento complejo que involucra actitudes, conocimientos, capacidades, habilidades e inteligencia, de una manera significativa y eficaz.

Competencias docentes también significa la compleja combinación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que orientan a la acción eficaz en una situación de enseñanza-aprendizaje (Comisión Europea: Desarrollo profesional del docente, 2013).

Por otro lado, Perrenaud (en Toledo y Favela, 2008) establece que una competencia es *savoir-mobiliser*, que no es un asunto de saber algo más sino la capacidad de movilizar recursos: saber, saber cómo hacer, saber cómo ser, comprender procesos de evaluación y de acción y utilizar herramientas para afrontar situaciones nuevas y complejas.

Las competencias docentes que se han descrito en distintos modelos como características de los maestros eficaces involucran

distintos aspectos, como se muestra en la tabla 1. Galvis (2007) por ejemplo, menciona que el perfil de un docente está definido por cuatro tipos de competencias: intelectuales, profesionales, intrapersonales y sociales. Por otro lado, Selvi (2010) presenta un modelo de nueve competencias que los maestros de inglés deben tener: competencias de campo, de investigación, curriculares, de aprendizajes permanentes, socio-culturales, emocionales, de comunicación, en tecnologías de información y comunicación, y de competencias ambientales.

Además, Dinçer *et al.*, (2013); y Wichadee (2010) consideran cuatro competencias de los profesores de inglés eficaces: habilidades socio-afectivas, conocimiento pedagógico, conocimiento sobre la materia, y características personales los primeros, y Wichadee incluye: habilidad para el inglés, conocimiento pedagógico, habilidades para la organización y comunicación y habilidades socio-afectivas.

Tabla 1
Modelos de competencias docentes.

Selvi (2010)	Galvis (2007)	Dinçer <i>et al.</i> (2013)	Wichadee (2010)
1. Competencias de campo 2. Competencias de investigación 3. Competencias Curriculares 4. Competencias de aprendizaje permanente 5. Competencias Socio- Culturales 6. Competencias emocionales 7. Competencias de Comunicación 8. Competencias en Tecnologías de la Información y comunicación (TIC's) 9. Competencias ambientales	1. Competencias intelectuales (conocer) 2. Competencias profesionales (hacer) 3. Competencias Inter e Intrapersonales (ser) 4. Competencias sociales (convivir)	1. Habilidades sociales-afectivas 2. Conocimiento pedagógico 3. Conocimiento sobre la materia 4. Características personales	1. Habilidad para el Inglés 2. Conocimiento pedagógico 3. Habilidades para la organización y comunicación 4. Habilidades socio-afectivas.

Fuente: Elaboración propia con base en Selvi, 2010; Galvis, 2007; Dinçer *et al.*, (2013); Wichadee, (2010).

Como se observa en la tabla anterior, las competencias emocionales o afectivas, sociales o interpersonales son habilidades comunes en los cuatro modelos y actualmente se consideran como habilidades necesarias para la enseñanza del idioma inglés.

Melek Koç (2013) señala que el objetivo principal de la educación de maestros de Inglés es el formar profesores eficaces y calificados en el área, los cuales deben de tener dominio de habilidades de enseñanza, conocimiento académico, habilidades de manejo de clase, dominio del idioma inglés y habilidades socio-afectivas. Sin embargo, los aspectos sociales y emocionales son rara vez incorporados en la capacitación de dichos docentes (Hargreaves, 2000).

Competencias socio-emocionales

El desarrollo de las competencias socio-afectivas en estudiantes-maestros en formación, actualmente se considera fundamental para que puedan hacer frente a los nuevos contextos educativos y a los diferentes retos que afrontarán en su práctica en el aula. El docente debe saber cómo manejar las diferentes situaciones interpersonales y emocionales que se presenten en ellos mismos y en sus estudiantes, porque como Madalinska-Michalak (2012) lo menciona, sólo un docente que ha desarrollado sus habilidades sociales y emocionales es capaz de mantener esas habilidades en sus alumnos. Por otro lado, Andres (2002) señala que: “si los maestros desean que sus alumnos desarrollen su potencial inherente para aprender las variables afectivas como la ansiedad, motivación, auto-estima, y la inhibición ya no puedes ser ignoradas”.

Según Papieska 2012, las habilidades socio-afectivas, envuelven dos dimensiones que están fuertemente relacionadas, la dimension social y la emocional. Para algunos autores, la dimension social depende de los pocesos emocionales de cada individuo (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Boyatzis, *et al.*, 1999), en donde los factores afectivos involucran todas las características emocionales de los humanos y el proceso de manejo de emociones.

La competencia emocional es definida por Goleman (1998 en Boyatzis, *et al.*, 1999) como “una habilidad aprendida basada en la inteligencia emocional que resulta en un rendimiento excep-

cional en el trabajo". Este término envuelve distintos agrupamientos de competencias, donde el dominio de estas mismas, permite desenvolverse como una persona socialmente competente.

Jennings & Greenberg (2009) mencionan en su estudio el efecto que las competencias socio-emocionales de los docentes tienen en los estudiantes y señalan que los profesores que son emocionalmente competentes tienen un entendimiento real de sus capacidades y reconocimiento de sus fortalezas y debilidades; son más conscientes de sí mismos y de la sociedad a la que pertenecen, tomando en cuenta como sus expresiones emocionales pueden afectar la interacción con estudiantes. De la misma manera Goddard, Hoy, & Woolfolk (2004) mencionan que cuando los docentes comprenden y dominan los diferentes retos sociales y emocionales en clase, la enseñanza se vuelve más satisfactoria y el docente se siente más seguro y eficaz sobre su desempeño.

El drama en la educación

Las competencias sociales y afectivas que ayudan a los docentes a tener un carácter alegre, amigable, de seguridad emocional, de buena salud mental, de ser capaces de mantener la calma en momentos de crisis, que enfatizan lo positivo en lugar de lo negativo, que explique la razón de las normas, y sea capaz de ganarse el respeto de sus estudiantes, son escasamente enfatizadas o desarrolladas en los programas educativos de formación de maestros (Hargreaves, 2000).

En las últimas décadas, ha habido un creciente interés en los potenciales vínculos entre el drama y la enseñanza de una lengua extranjera (Boudreault, 2010), los estudios han estado mayormente orientados hacia el aprendizaje de los estudiantes y a las diferentes formas en las que el drama puede ser incluido en clases de lenguas, pero sólo ocasionalmente se han enfocado sobre su uso para el desarrollo de habilidades que los maestros de lenguas puedan necesitar para ser más eficientes.

Para Wessels (2003), el drama en la educación usa las mismas herramientas empleadas por los actores en teatro. Pero, mientras en teatro todo es orientado para el beneficio de una audien-

cia, el uso del drama en el aula está orientado para el beneficio de los aprendices.

El objetivo pedagógico del uso del drama en la educación está centrado en el desarrollo personal y social de sus participantes, donde la motivación y la actuación, en base a la experiencia personal, son resaltadas por medio de proyectos que envuelvan procesos sociales y comunicativos. El drama en la educación permite a los participantes sumergirse en la ficción, tomando diferentes roles, explorándolos y aprendiendo por experiencia propia. El drama en este ámbito conlleva dos diferentes orientaciones (Lucchi-Riester, 2007), donde es vista como una asignatura y como un método de enseñanza. En donde el propósito es promover el desarrollo personal y académico de los estudiantes mediante el uso de juegos de roles y actuación, así mismo, el uso de varios elementos dramáticos del movimiento, la voz y la improvisación.

El drama ha sido comúnmente utilizado en la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera para desarrollar competencias comunicativas, especialmente las habilidades orales, a través de actividades como actuar roles, simulaciones y el recuento de historias de diferentes tipos, las cuales son utilizadas especialmente en educación primaria y secundaria (Galante, 2012).

Desiatova (2009), en una investigación orientada en los beneficios de las diferentes actividades basadas en el drama en la enseñanza del idioma inglés, enlista algunas razones de introducir a los aprendices en actividades del drama, en donde remarca que el drama y las actividades basadas en esa disciplina ayudan a motivar a los alumnos a comunicarse en el idioma extranjero, a incrementar la confianza y la autoestima, a la inmersión en actividades basadas en situaciones reales, a estimular el intelecto, la imaginación y la creatividad, y enfatizar las habilidades de trabajo en equipo.

Sin embargo, como lo mencionan Beaven and Alvarez (2014): “la mayoría de los profesores de idiomas no tiene entrenamiento en el drama, y el uso de actividades basadas en esta disciplina en el aula depende más de los intereses específicos y la experiencia individual de cada docente que de un supuesto com-

ponente del programa de formación en lenguas extranjeras". Entre las potencialidades del drama en el ámbito educativo, algunos estudios afirman que su uso incrementa la confianza de los estudiantes en ellos mismos, su creatividad, motivación, empatía, y aprendizaje colaborativo (Wager, Belliveau, Beck & Lea, 2009); así mismo, otras investigaciones señalan que el drama en el ámbito escolar fomenta el vínculo entre las experiencias y los sentimientos de los demás y del propio, y además juega un papel importante en el desarrollo profesional y personal (Beaven & Alvarez, 2014).

Maley and Duff (1979, en Zyoud, 2011) definen las actividades basadas en el drama como aquellas que brindan la oportunidad a los aprendices de utilizar su propia personalidad para crear un producto basado en la enseñanza en clase, enfatizando la expresión de emociones, resolución de problemas, toma de decisiones y la socialización.

Diferentes investigaciones han revelado diferentes beneficios que derivan de la integración de algunas actividades del drama en el desarrollo de la personalidad (Gabnai, 1999), y más específicamente en la autoestima, la confianza y la conciencia de uno mismo (Cerkez, Altınay, Altınay & Bashirova, 2012; Zyoud, 2011).

De acuerdo a Gabnai (1999), el desarrollo de la personalidad es el objetivo principal de las actividades del drama, en donde el role play y otras dinámicas, ayudan a desarrollar la confianza en uno mismo y habilidades de trabajo en equipo, debido a que la audiencia son los mismos compañeros de clase y los prepara con situaciones reales. Para los estudiantes-maestros de Inglés, estas actividades proveen oportunidades de participar en diferentes actividades para desarrollar la habilidad de comunicarse y las competencias socio-afectivas (Galante, 2012).

De la misma manera, Giebert (2014) reporta en su investigación que las actividades basadas en el drama, crean prácticas y memorables experiencias de aprendizaje que permiten mejorar la confianza y la conciencia de uno mismo.

El role-play es sin duda una de las actividades más conocidas y relacionadas al drama, donde el uso de diferentes roles, permiten desenvolverse en diferentes contextos sociales (Zyoud, 2011). En donde la mayor fuente de ideas para el desarrollo de esta

actividad esta basada en situaciones que profesores y estudiantes enfrentan en la vida real, y los diferentes entornos y la practica continua, permiten desarrollar confianza en el desenvolvimiento personal en dichas situaciones, empatia por los sentimientos de los demas, motivación y creatividad (Billíková & Kiššová, 2013). De igual manera, Cerkez, *et. al.*, (2012), en su estudio diseñado para estudiantes-maestros, coincide en el uso del role-play para desarrollar el autoestima y establecimiento de lazos afectivos.

No obstante, el role-play, no es la única actividad diseñada para incrementar la confianza en uno mismo. Chukueggu, (2012), menciona que la improvisación, las simulaciones y la mímica ayudan a las personas a desarrollarse en un contexto social, permiten el desarrollo de la confianza y conciencia de uno mismo, mejoran la motivacion y las habilidades sociales.

Landy (1982 as cited in Chukueggu, 2012) define a la improvisación como el desarrollo de una pequeña obra o dialogo si un libreto, sin ensayarse previamente, donde se incluye información de uno mismo, de dónde proviene y que es lo que hace. Esta actividad que puede ser espontanea o preparada, provee diferentes condiciones que permiten a los estudiantes-maestros el activar su mente y encontrar posibles soluciones a ciertas problemáticas, de manera rápida, que pueden surgir en el aula. La improvisación espontanea da a los aprendices la práctica de sus habilidades comunicativas y a desarrollar su rango emocional por medio de la actuación de diferentes roles con los que no están familiarizados (Zyoud, 2011).

Otra actividad basada en el drama, cuyo origen proviene de la improvisación, es la simulación, Pérez (2004) define esta actividad como un juego de actuación más complejo, en donde la adopción de una situación conflictiva tiene como propósito brindar a los personajes envueltos en esta simulacion con la experiencia de resolución de conflictos, donde el trabajo colaborativo y afectivo es desarrollado en diferentes niveles cognitivos.

Jones (1982 en Zyoud, 2011), menciona que una simulación está basada en la realidad y sus funciones en un entorno simulado y estructurado. Este tipo de actividades permiten la práctica de situaciones sociales específicas, donde a través de los diálo-

gos de simulación, los estudiantes-maestros pueden aprender a intercambiar distintos puntos de vista e ideales que no son fáciles de expresar en un contexto no simulado.

Por otro lado, mientras el énfasis de la comunicación verbal es clave en las previas actividades basadas en el drama, la mímica está basada en la comunicación no verbal, el dominio personal y control de la expresión corporal para la transmisión de un mensaje, una historia, sentimientos y estados de ánimo. Billíková & Kiššová (2013) introducen una actividad llamada Mirroring como parte de la mímica; en dónde la representación de acciones entre parejas, permite representar las acciones del otro a manera de espejo, siendo consiente de los sentimientos ajenos y la expresión de otras personas en el mismo nivel de expresión y conciencia propia.

Conclusión

Las actividades del drama son innumerables, y su aplicación en el ámbito educativo tiene diferentes propósitos y ofrece diferentes beneficios. Sin embargo, como Chukueggu, (2012) menciona aquellas actividades basadas en esta disciplina que involucran a las personas en un contexto social, que ayudan a mejorar la motivación, confianza y conciencia de uno mismo y de otros y elevan los niveles de autoestima, son, el role-play, la improvisación, las simulaciones y la mímica.

Los usos potenciales del drama no han sido plenamente explorados en México y su estudio podría aportar información valiosa para la enseñanza del inglés y la formación de los docentes de idiomas.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2010). *Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)*. Recuperado el 16 de marzo de 2015, de <https://personalearningenvironment.net.wordpress.com/2015/03/31/que-es-un-ple/?blogsub=confirming#subscribe-blog>
- Alzate, E. (2010). *Manual de estimulación adecuada bebés recién nacidos hasta los 2 años*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Andres, V. (2002). The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching. *The journal of the imagination in language learning and teaching*.

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Arteaga, A. (2003). *Dimensiones del desarrollo infantil*. Medellín: Fundación universitaria luis amigó.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Beaven, A. & Alvarez, I. (2014). Non-Formal Drama Training For In-Service Language Teachers. *Scenario ISSN 1649-8526 Volume Issue 1*.
- Billíková & Kiššová. (2013). *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. Nitra: Department of English and American Studies.
- Boehm, A. E., & Weinberg, R. A. (1997). *The Classroom Observer* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Boudreault, C. (2010). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. XVI, No. 1.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). . En B.-O. & Parker, *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campana Vilo, K. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el practicum de la Universidad de Navarra* (tesis no publicada) (ed.). España: Universidad de Navarra.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. (S. M. Alejandra Méndez Pardo, Trad.) Chiapas, México: UNICACH.
- Cerkez, Altınay, Altınay & Bashirova (2012). Drama and Role Playing in Teaching Practice: The Role of Group Works. *Journal of Education and Learning*; Vol. 1, No. 2, 109-120.
- Chukueggu, C. (2012). The Use of Drama and Dramatic Activities in English Language Teaching. *The Crab: Journal of Theatre and Media Arts*, 151-159.
- Comisión Europea (2013). *Desarrollo profesional del docente*.
- Costley, K. (10 de junio de 2013). Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory.
- Damon, W., Kuhn, D., & Siegler, R. (1998). *Handbook of Child Psychology, cognition, perception and language*. United States: Wiley.
- Dawson, Cawthon & Baker (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:3, 313-335.
- Desiatova (2009). Using Different Forms of Drama in the EFL Classroom. *Humanizing Language Teaching Magazine*, issue 4. Obtenido de <http://www.hltmag.co.uk/aug09/sart07.htm#C10>

- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A. & Yazici, M. (2013). COMMON CHARACTERISTICS OF AN EFFECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHER. *The International Journal of Educational Researchers* 4 (3) : 1-8.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O. (2011). 2. Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La Práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente. En S. G. Ministerio de Educación (Ed.), *Lengua Castellana y Literatura, Investigación, Innovación y Buenas Prácticas* (págs. 29-48). Barcelona: Grao.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Lesvia, R. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Galante, A. (2012). *The Effects of Drama on Oral Fluency and Foreign Language Anxiety: An Exploratory Study*. St. Catharines, Ontario : Department of Applied Linguistics .
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, N° 16 / Enero - Diciembre, 48-57.
- Gamba, L. (2003). *Desarrollo Comunicacional*. (T. Peña, Ed.) Colombia : Rezza editores .
- Gamba, L. (2003). *Desarrollo comunicacional, lenguaje oral y escrito*. Colombia: Rezza editores.
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Langues de spécialité et professionnalisation*, Vol. XXXIII N° 1, 138-150.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Goleman, Boyatzis & Hay Group. (2011). *Emotional Competence Inventory (ECI) A Multi-rater Tool that assesses Emotional Intelligence*. ei.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: THE new science of human relationships*. New York: Bantam Dell.
- Griselda, A., & Saboyá, M. (2003). *Desarrollo Socioafectivo*. (T. Peña, Ed.) Colombia: Rezza editores.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16 , 811-826.
- Hutchins, T., & Sims, M. (2000). the European Conference on Quality in Early Childhood Education . *Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood services* (págs. 1-27). London: The ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 491-525. Obtenido de <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/1/491>
- Juriševi, M., & Pižorn, K. (enero de 2013). Young Foreign Language Learners' Motivation –A Slovenian Experience. *Porta Linguarum*(19), 179-198.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lucchi-Riester, E. (2007). *ACTUACIÓN TEATRAL Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA*. Indiana: the Department of World Languages and Cultures.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). *Developing Teachers' Socio-Emotional Competencies and Integrated Professional Learning Cultures*. Zagreb, Croatia: TEPE .
- McIntosh, E., & Peck, M. (2005). *Multisensory strategies: Lessons and classroom management techniques to reach and teach all learners*. Scholastic .
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Mecee, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (J. Pecina, Trad.) México : McGrawHill.
- Melek Koç, E. (2013). Affective Characteristics and Teaching Skills of English Language Teachers: Comparing Perceptions of Elementary, Secondary and High School Students. *Creative Education* Vol.4, No.2, 117-123. Obtenido de <http://www.scirp.org/journal/ce>
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom* (2nd. ed.). USA: SAGE Publications.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd. ed.). NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Páez, V. (2001). El profesor de Idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación*.
- Papalia, D. (1998). *Psicología del desarrollo* (septima edición ed.). (C. Ávila, Trad.) México : Mc Graw Hill .
- Papieska, J. (2012). *Children's and teachers' social competence in the context of teacher education* . KU, Leuven: University of Leuven .
- Park, G., & Lee, H. . (2006). Characteristics of effective teachers perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review* *eric.ed.gov*.

- Pedroza Flores, R. (2014). *La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva* (2a ed.). México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Peréz, A., & Saboya, M. (2003). *Desarrollo sicioafectivo, entorno, valores y convivencia*. Colombia: Rezza editores.
- Pérez, M. (2004). Las Técnicas del teatro en la clase de L2. *Repositorio Institucional de la Universidade da Coruña*, 71-78.
- Pérez, P., & Salmeron, T. (Octubre de 2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 112-125.
- Perrenoud, P. (2004). *10 diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro, México, : Quebecor World, Gráficas Monte Albán.
- Ramírez, J., Pamplón, E. & Cota, S. . (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa . *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación* (Segunda edición ed.). (L. Pineda, Trad.) Dallas, Texas : McGrawHill interamericana .
- Schiller, P. (November/December de 2010). Early brain development research. *Exchange*, 26-30.
- Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies . *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, vol. VII, 167-175.
- Sirisrimangkorn, L. & Suwanthep, J. (2013). The Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement. *Scenario; Language, Culture, Literature.*, 63-77.
- Toledo, D. & Favela, L. (2008). Competencias de los Docentes de Idiomas. (F. d. California, Ed.) *Plurilinkgua Vol. 4* (2). Obtenido de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/2/ArticleDavidCompetenciasEN.pdf>
- Viasus, E., & Lemus, P. (2003). *Desarrollo de las inteligencias, habilidades del pensamiento inteligencias multiples y aprendizaje*. Colombia: Rezza editores.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language* (revised edition ed.). (A. Kozulin, Ed., & E. Hanfmann, Trad.) London, England : The Mit Press .
- Wager, A., Belliveau, G., Beck, J. & Lea, G. (2009). Exploring drama as an additional language through research-based theatre. *Scenario Language, Culture and Literature III/2*, 49-64.
- Wessels, C. (2003). *Drama. Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University.
- Whitehead, J. (octubre de 2008). *Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2014, de EJOLTS (Educational jour-

- nal of living theories): <http://ejolts.net/files/journal/1/1/White-head1%281%29.pdf>
- Wichadee, S. (2010). *Characteristics of Effective English Language Teachers: The Perspectives of Bangkok University Students*. Obtenido de Bangkok University Knowledge Center: http://www.bu.ac.th/knowledgecenter/epaper/jan_june2010/pdf/Page_01.pdf
- Zyoud, M. (2011). *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective*. Palestine: Al Quds Open University .

Speaking anxiety in English language teaching, helping students overcome English speaking anxiety

Ana María Villalpando Soria
Nora Isabel Ontiveros Calzada
Roxana Elizabeth Carrillo Arroyo
Cristian Eduardo Díaz Arreola

Universidad Juárez del Estado de Durango

Abstract

Speaking anxiety has been an issue that teachers have gone through when teaching English as a second language. When learning English students must produce the language, but their dread of speaking has been an obstacle for them. This research is intended to help students overcome their English speaking anxiety. The research was conducted with 30 students from an Internal English program UJED. Two strategies were designed and applied. The “Teacher Immediacy” strategy consists on gaining students’ confidence, by using verbal and nonverbal expressions such as eye contact, positive gestures, the use of humor, and allowing them to speak in class about topics of their interests when working on their own. The second strategy “Group Cohesiveness” was implemented two different times to see how students work better. In the first application they worked in small groups and during the second one they moved around the class. At the end of each class students had to answer three questions in order to measure their speaking anxiety. As a result of the application of the methodology, students did participate more than usual with the teacher immediacy strategy.

On the other hand, the results obtained from the Group Cohesiveness strategy indicated that students struggled during the process.

Introduction

Nowadays English language has become a necessity for all of us; however, the learning process is not that easy. Students have to overcome their fear to produce the language. Unfortunately, there is a big problem that has been found in the group that has been observed; speaking anxiety, and it is frequently present in many L2 learners.

Speaking anxiety goes beyond having problems with vocabulary when speaking. It is more about stress and nervousness when producing the language. This research arose from the inquiry of why students do not speak. It is not because they do not learn, but because they have fear to speak. Unfortunately speaking anxiety is not considered as a problem, but a difficulty, and this has limited students to reach an effective production of English.

The biggest consideration in this moment is for a group where every student has different necessities perspectives about learning English. However, most of them have a common aspect; they cannot produce the language at all. Looking for a feasible solution is not that easy, because several factors have to be considered, such as why students are incapable to speak and then recognize what type of anxiety they are facing.

Needs analysis and Background

This research is going to be carried out within a group of 30 students. They are studying English in a program called PUAALI. The students are from three different schools: Ciencias Químicas, Trabajo Social and Psicología. They are between the ages of 19 to 21. The English level that participants have is A2.

According to the needs analysis that we applied (see Appendix p. 19), we obtained very useful information that can help us with our research. Students feel that it is very difficult for them to learn a new language; this may be due to the period of time that they have been learning the language. Almost half of the students (43%) have studied English from six months to one year.

This is a short period considering that some other students have been learning English since they were kids.

We collected some useful information related to speaking. Students were asked to express their feelings when they have to speak in front of the class. The 46% feel secure, 53% do not feel comfortable when speaking; 58% are not relaxed in the group and the 60% feel capable to speak in front of the group.

The final question, and maybe the most important one, was if students practice their English out of the classroom; 28% of them answered they answered they don't and 72% say they do practice. It is positive that most of the students practice outside of the classroom because that way they are actually using what they learn in class.

Literature Review

English Speaking anxiety has been a new topic for discussion between researchers; the earliest studies of this topic are from the 1990's to the newest ones in the 2000's decade. Young (1990) claims that students feel more anxious when they have to speak in front of the classroom and talk to people who have higher proficiency level on English language.

On the other side, in 2003 and with 10 years of distance from Young's study Gregersen (2003) argues that not making eye contact with the teacher shows students typical non-verbal reaction of anxiety. This statement agrees with Krashen's work (1990), who states that anxiety can fall into the highest levels when students are demanded from teacher to perform beyond the real level in which they are; therefore, Krashen and Gregersen even in different times made similar statements about English Speaking anxiety.

It has been proved that a good classroom environment and a good communication between students and teachers, is an essential factor that can help students' cope with speaking anxiety; teachers must let their peers know that he is there to clear up their doubts whenever they need to. (Bailey K. Nunan D., 1996)

From the studies that have been conducted through the years there are some outstanding findings that are worthy to be mentioned. (Abdullah & Abdul Rahman, nd, and Basic, L., 2011, and Bailey K. Nunan, 1996). One of them showed that motivation plays an important part to help students overcome speaking anxiety. Students need to feel motivated to learn the language, to be aware of the importance that speaking has in order to make improvements on the language. (Basic, L., 2011)

Considering the findings mentioned above, a new research is going to be conducted in order to help students to reduce their speaking anxiety. A group of four teachers will put into practice two different strategies that according to other studies help students overcome their speaking anxiety.

Methodology

Statement of the problem

The group of students that has been observed presents the problem of English speaking anxiety. This research arose from the inquiry of why students do not speak. The biggest consideration in this moment is for a group where every student has different necessities and also different perspectives about learning English. Peers usually present lack of interest when they have to work with people from out of their social group. However, most of them have a common aspect; they are not able to speak in front of the class. As a consequence of this issue, the search for different strategies to help students overcome their speaking anxiety has been necessary.

Research Questions

How do students react when they are asked to work in small groups rather than the whole class?

Does the teacher's attitude have an influence on students speaking anxiety?

Participants

The participants of this action research are students from three different schools: Ciencias Químicas, Trabajo Social and Psicología. The number of participants is 30. They are between the ages of 19 to 21. The English level that participants have is A2.

Research Tools

Action

The main objective for the implementation of the teacher immediacy strategy is to make students step in a comfort area, by making the class more interactive. The teacher must be enthusiastic and have control over his/her activities and act with self-confidence while speaking to students. The group cohesiveness strategy is to be applied by grouping students into small teams and provide them the opportunity to create affective bonds with their classmates.

Evaluation

The way these two strategies were evaluated was by monitoring the group while they were working. Encouraging students to speak in English and making them feel supported not only by their teammates, but also by the teacher. At the end of each class the teacher asked students to answer a short questionnaire about how they felt during the activity considering the way of grouping they were working.

Procedure (strategies)

Group Cohesiveness

Dörnyei & Murphey (2003) refer to “group cohesiveness whereas students show signs of mutual affection and provide active support to each other”. In order to have cohesiveness in a specific group, particularly the one we are working with, it has been thought that the class has to be split into smaller groups. In this way students have more opportunities to talk to each other and build up confidence between one another. The strategy will be put into action with two different activities in which students have more person-

al contact with one another and in this way they gain confidence without noticing it.

According to Oxford “the affective side of the learner is probably one of the most important influences on language learning success or failure” (1990, p.140). The big problem with our specific English group is that they come from different schools. They do not know each other at all. What is intended to be done in this case is to create the optimum conditions for students to have a closer interaction.

The research was aimed to apply two different strategies “Group cohesiveness” and “Teacher immediacy”. Regarding the first strategy, the same activity was implemented two times with slightly variations. The activity consisted on asking students to get in pairs and make a team of two pairs. Each pair was going to make 20 questions in order to guess a word that the other pair was keeping as a secret. They were only allowed to answer “yes” or “no”, so students had to think in every possible detail that could help. A variable of this activity was asking for fewer questions and let students answer more than “yes” or “no” in order to find out how they would argument their answers.

Teachers play an important role on whether these activities work or not. Hadziosmanovic (2012) states that it is important that teachers are sensitive to this in classroom interactions and provide help to minimize second language anxiety. This leads us to the second strategy that has been thought necessary in order to help this specific group of students to reduce their speaking anxiety.

Teacher immediacy

The Teacher immediacy strategy is about the teachers’ behavior; it consists on gaining students’ confidence by using verbal and non-verbal expressions such as eye contact, positive gestures and the use of humor. This strategy was chosen because teacher’s attitude is an important factor that needs to be improved in order to cope with students’ tenacity.

If you are not an enthusiastic teacher is hard to start being one. Therefore, it is important to choose activities that contribute have a good classroom management by being enthusiastic and

using topics of interest for students and the teacher. Creating discussion or comments on current topics of interest that everybody knows is the way to make students focus their attention in class.

The activity planned for this strategy, is to make pairs and give them a small text to read. When they finish reading they have to answer a set of questions related to the text and the pair who finishes first is the winner. This activity is intended to make students interact with their partners in order to gain confidence for them to speak more in front of their classmates. In order to achieve this goal, the class will be planned to have several games in which students will be involved in continuous participation.

One of the classes' topics is related to food. Therefore, it should be easy to use the topic to create a lesson plan in which attitude is the central instrument to cope student's anxiety. The activity consists on giving to the students a worksheet where they have to fill a chart with information about what they eat, drink or places where they eat, and find someone with the same habits. This will promote interaction between students and make them compete for a prize; the person who finishes first will win the prize.

Limitations

The one and only, but very important limiting that was found is that the time to apply both strategies was not enough. However, the activities and strategies that were used during the action worked as expected; students felt more comfortable when they were asked to work in smaller groups no matter that they did not have a close relation with some of their classmates.

Results

The findings of this research are presented in two different strategies that were designed in order to help students to reduce their English speaking anxiety. Section "Strategy 1" (p. 11) and "Strategy 2" (p. 13). The two strategies were further divided in two activities each. The first part, Strategy 1 presents a brief description of the strategy and the results obtained from each activity. The data obtained from the implementation of each activity is presented in the table form. The second part, Strategy 2, is similar to the struc-

ture of the first one. With the variation that in this strategy, activities were different but the teacher attitudes were similar. It also contains tables which present the data obtained after applying the activities.

Strategy 1

In order to answer the first research question “How do students react when they are asked to work in small groups rather than the whole class?” it was important to develop a strategy. The strategy consisted on grouping students in small teams, and providing them the opportunity to speak more. This strategy was applied twice. After each class students were asked to answer a questionnaire in which they could express their feelings about the class (activity).

Activity 1

According to Dörnyei and Murphey (2003) there will be clearly group cohesiveness whereas students show signs of mutual affection and provide active support to each other. We decided to create a class considering the activity that was chosen as part of the strategy to help students to overcome their speaking anxiety. We adapted it to carry out the topic of the class.

Considering that the students could clearly work better in small teams, so they might feel more comfortable and moreover they would tend to know a bit more about their classmates that they are not familiarized with. The activity seemed to be good, however it was necessary to check how it worked and discover what should be improved.

Once the class was finished the students expressed through a questionnaire the following data (see Table 1):

Table 1

1. How did you feel during the class?	2. How do you prefer to keep working in?	3. Did you participate more than usual?
Comfortable: 44%	Teams: 56%	Yes: 40%
Anxious: 56%	Pairs: 28%	No: 60%
Stressed: 0%	Individually: 16%	

The reason for students to feel anxious during the activity might have been that they were asked to produce the language orally. In fact, it could be said that they were anxious to finish the activity and to be free. On the other hand, the fact that the majority of the students prefer to work in teams shows that they seem to feel supported by their classmates.

In our understanding, the activity was not that efficient because even though the students carried it out very well they appeared to be anxious during the process.

Activity 2

The questionnaire applied to the participants consisted in three questions. The number of students that were asked to answer the questionnaire was nineteen (see Table 2):

Table 2

1. How did you feel during the class?	2. How do you prefer to keep working in?	3. Did you participate more than usual?
Comfortable: 63%	Teams: 63%	Yes: 32%
Anxious: 37%	Pairs: 16%	No: 68%
Stressed: 0%	Individually: 21%	

The fact that most of the students prefer to work in teams clearly suggests that the strategy can work with this specific group. It appears that students feel more confident working with their classmates. During the speaking activity apparently, they participated more and expressed themselves in more relaxed way.

During the activity, students were asked to be actively speaking and also to switch places from time to time so they got the opportunity to talk to each other and hopefully, start building a better relationship. Even when students expressed that they did not feel there was any extra effort or participation from them in the class, it may be possible to obtain good results. It was observed that students were participating more than usual. They felt this class went as normal.

Strategy 2

In order to help students to overcome their English speaking anxiety a second question was set: How does teacher attitude influence students' speaking anxiety? According to this question a strategy, "teacher immediacy" was proposed as a possible answer for the issue. This strategy is about the teacher's attitude. The activities of the lesson plan were based on the purpose of having a continuity interaction between classmates and teacher during class. For instance, talking to different people, making a circle where students have to see, and so forth.

It is important to stand out that even with a good lesson plan and good activities this strategy will not simply work if the teacher doesn't make use of his/her attitude, the main element is the enthusiasm, teacher must create a confident environment for students.

Activity 1

Presumably, the class had formidable results because the majority of students demonstrated to have confidence with their classmates. Besides students' behavior in class, we got the statistics by a questionnaire of three questions applied at the end of the class (see Table 3):

Table 3

1. How did you feel during the class?	2. How do you prefer to keep working in?	3. Did you participate more than usual?
Comfortable: 79%	Teams: 62%	Yes: 67%
Anxious: 17%	Pairs: 21%	No: 33%
Stressed: 4%	Individually: 17%	

Negative responses to activities could change using "teacher immediacy" in all the possible classes. The answers reflected that some students didn't feel comfortable when interacting with all their classmates. If the teacher worked more on this strategy with the group, the students would be benefited. This is not a one class strategy because it needs continuity to have validity and to be reliable.

Activity 2

The activities used in this class were more dynamic than usual; this seemed to have helped the teacher to be more enthusiastic with the students. At the end of the class there was given a questionnaire with three questions, in order to measure students speaking anxiety (see Table 4):

Table 4

1. How did you feel during the class?	2. How do you prefer to keep working in?	3. Did you participate more than usual?
Comfortable: 89%	Teams: 62%	Yes: 70%
Anxious: 11 %	Pairs: 19%	No: 30%
Stressed: 0%	Individually: 19%	

Discussion

Strategy 1

The first research question refers to the reaction of students when they are asked to work in small groups rather than the whole class. The implementation of the strategy clearly showed favorable results.

During the first application, the strategy was put in practice through an activity which asked students to work in pairs to create twenty questions in order to find out the secret word of the other pair, but they were only allowed to give as answer “yes” or “no”. During the activity the students seem to be comfortable, but the majority of them expressed that they felt anxious. However, students said that they would like to keep working in teams instead of working individually. This might be because they felt supported by their classmates. After analyzing the result of the first application we decided to make some improvements regarding the activity.

In the second application, the students were asked to make only twelve questions and to go around the classroom in order to interact with the whole class and make the activity more attractive. Moreover, the students were allowed to answer whatever they

considered appropriate. These improvements got better results. The majority of the students felt comfortable because they were not limited as they were in the first practice. Most of the students agreed that they would prefer to work in teams. Nevertheless there were a few students that expressed their preference to work in pairs or individually. What it is certainly outstanding about the results is that in both of activities most of the students said that they did not participate more than usual even though they were working in smaller teams. From this it can be said that students seemed to be improving in their speaking by working in smaller groups, they felt more comfortable and with more freedom to speak, but more time was needed to prove if applying this strategy would actually help students to reduce their speaking anxiety.

Strategy 2

Does the teacher's attitude have an influence on students' speaking anxiety?

The second research question considers the teacher's attitude as a factor that influences students' speaking anxiety. Hence, applying the "Teacher immediacy" strategy for both classes was an important task for the teachers. Considering that the teachers' attitude had to be improved, therefore, this strategy was applied by them. In order to make a progress on their behavior, the activities planned for both classes had to be satisfying for the students.

Comparing the results of the implementation of the two activities, both classes showed an increase in students' participation and also on their behavior. It must also be noted that some of the students did not participate as much as the others. In order to obtain better results with the entire class, probably this strategy should be applied since the beginning of the course and more than twice. This proves that the teachers' attitude does have an influence on the students' speaking anxiety. It is just a matter of applying the strategy for a longer period of time to obtain a more suitable response from the majority of the students in the classroom.

Conclusion

*"Maybe it will not work out. But maybe seeing
if it does will be the best adventure ever."*

ANONYMOUS

Since the beginning of the research we were aware that the results might be positive, but it also seemed to be difficult to solve a problem that was affecting our students' learning process.

Speaking anxiety in English language teaching appears to be a huge limitation for us as teachers, since our students' progress in speaking is been affected. After considering the problem, we decided to design two strategies that were intended to be applied in order to improve the activities used in class and to demonstrate that teacher's attitude can be a factor that affects students speaking anxiety.

The first strategy consisted in recreating the activities, so students may work in small teams and feel confident when speaking. The second strategy introduced teachers' immediacy when teaching. This second strategy was fundamental to establish a better interaction between the teacher and the students. These strategies were applied separately and even though they seemed to work, we believe that they might perform better if they are implemented together. However, the time was not enough for us to find out what could happen if we kept applying the strategies. For this reason, we also suggest to whom might be interested on doing further research on this matter to take advantage of this research by applying it in a longer period of time.

References

- Abdullah & Abdul Rahman. No date a study on second language speaking anxiety among utm students. Universiti Teknologi Malaysia.
- Basic, L. 2011. Speaking anxiety, an obstacle to second language learning? Uppsats, kandidatnivå.
- Bailey K. Nunan D. 1996. Voices from the Language Classroom: qualitative research in second language education. Ney York: Cambridge University Press. Print
- Dalkilic. No date. The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. Dicle University.

- Hadziosmanovic, L. 2012. Students' Perspective on speaking anxiety and dynamics in the ESL classroom. Lärandeochsamhälle. Web.
- Occhipinti, A. 2009. Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities. Two Learning Contexts in Comparison. University of Oslo.
- Osboe, Tomoko Fujimura & Hirschel. 2007. Student Confidence and Anxiety in L2 Speaking Activities. Kanda University of International Studies, Japan.
- Paramasivam S. 2013. Anxiety of Speaking English in Class Among International Students in a Malaysian University. Selangor, Malaysia: University Putra Malaysia. Print
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. 2009. Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. Ioannina, Greece: Canadian Center of Science and Education. Print.
- Vraketta, G. 2013. Second Language Anxiety in the English Classroom in Cyprus and Motivational Strategies to Help Students Overcome this Issue. Second Language Teaching and Learning (ED7002).
- Woodrow, L. 2006. Anxiety and Speaking English as a Second Language. RELC Journal 37: 308. DOI: 10.1177/0033688206071315

Appendix

Cuestionario

Somos alumnos de la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa y el propósito del siguiente cuestionario es conocerte mejor y en base a ello descubrir cuáles son tus necesidades en el aprendizaje de una segunda lengua. A partir de ello adoptaremos las medidas necesarias para mejorar nuestro trabajo en el campo de la docencia.

Edad: _____

Fecha: _____

Licenciatura: _____

Pon una x al lado de la actividad que más te gusta realizar. Puedes escoger más de una opción.

☐ Leer libros, revistas, etc.

☐ Escuchar música

☐ Ver películas

☐ Socializar

Otras _____

Califica del 1 al 4 los siguientes elementos. Siendo 1 el género más visto por ti y el 4 el menos visto.

Comedia ☐

Noticias ☐

Drama ☐

Acción ☐

¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés?

¿Te sientes entusiasmado al tomar tu clase de inglés?

¿Por qué?

¿Qué piensas del idioma inglés?

		1	2	3	4	
Divertido	☐	☐	☐	☐		Aburrido
Fácil	☐	☐	☐	☐		Difícil
Útil	☐	☐	☐	☐		Poco útil
Interesante	☐	☐	☐	☐		No es interesante

Numera del 1 al 7 las actividades que más te gustan de tu clase de inglés

Juegos____ Audios____ Trabajo en equipo____ Actividade:
del libro____ Trabajos individuales ____ Actividades de
escritura ____ Otro (especifica) _____

¿Qué actividades de la clase de inglés te parecen más útiles?

Actividades interactivas ____ Actividades de lecto - escritura ____
Actividades de expresión oral ____ Otro (especifica) _____

¿Por qué?

¿Qué otra actividad te gustaría tener en tu clase de inglés?

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES

¿Qué habilidades te resultan más difíciles desarrollar en tu clase de inglés?

Escuchar____ Escribir____ Leer____ Hablar____
Gramática____ Pronunciar____

¿Qué habilidades te resulta más fácil desarrollar en tu clase de inglés?

Escuchar____ Escribir____ Leer____ Hablar____
Gramática____ Pronunciar____

¿De qué manera prefieres trabajar en clase?

Individualmente ____ En equipos ____ En pareja ____

¿Qué tan frecuente participas en clase? ¿Por qué?

¿Cómo te sientes cuando hablas en frente del grupo?

1	2	3	4	
Seguro		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
Relajado		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
Capaz		☐	☐	☐
		☐	☐	☐
				Inseguro
				Nervioso
				Incapaz

¿Practicas inglés fuera de clase?

Questionnaire

How did you feel during the class?

Comfortable Anxious Stressed

How do you prefer to keep working in?

Teams Pairs Individually

Did you participate more than usual?

Yes No

Questionnaire		
How did you feel during the class?		
Comfortable	Anxious	Stressed
How do you prefer to keep working in?		
Teams	Pairs	Individually
Did you participate more than usual?		
Yes	No	

Questionnaire		
How did you feel during the class?		
Comfortable	Anxious	Stressed
How do you prefer to keep working in?		
Teams	Pairs	Individually
Did you participate more than usual?		
Yes	No	

I don't want to sing, act or perform in front of my classmates or anybody!

Ana Iveth Patiño Fernández
Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

Abstract

The objective of this research is to determine the factors that influence negatively on students of English as a second language, from the School of Foreign Languages of the University of Colima to have some kind of rejection to participate in artistic activities within the English class to develop their language skills. For the realization of this project I used a qualitative approach and a case study method, so I could observe and analyze the experiences of a phenomenon that affects a group of people at FLEX. Working on this project, I could find out which could be the factors that influence these students to present this predisposition to artistic activities in the English class. The factors can go from stage fright to the type of intelligence or intelligences the subject has. The subjects studied share some characteristics of personality and most of them share the same intelligences. I am sure the results of this research would contribute to the researches on Artistic Activities to develop language skills in English as a second language allowing us to see the other side of these activities and their implementation

Introduction

It is known that nowadays many teachers implement artistic activities in their classes to develop their student's language skills. Most of us know the benefits of singing a song in the language we are learning, or the performance of a play. But what if our students do not want to participate in these activities, perhaps, the ninety percent of them participate, but what happens to the other ten percent, why they do not want to participate. I believe that as teachers we have to think about what happens in our classroom, the issues we experience, and what are we going to do to solve them. One of the issues I could observe as a student and as a teacher of English is that certain population of students do not participate or do not want to participate in the artistic activities the English teachers propose for the class. And I would like to find out the factors that influence these students negatively to not want to participate. That is why I believe it was important to make a research on this phenomenon.

Methodology

For the realization of this study we used the students of the two groups of 4^o semester who were taking intermediate English class. Because they had spent the time necessary to understand how the school and its syllabus work. The subjects suitable for this research were the ones who reject and/or had difficulties participating in artistic activities within the English class.

Due to the characteristics of this research it was required to implement a qualitative approach. Taking into account that it is necessary to be in contact with the subjects in the most natural environment, so they can be exanimated, interrogated, and express themselves in the best way possible. The conclusions of this research will be reached by the examination of their opinions and what we could observe through the instruments of data collection.

The type of research chosen for this research was Case Study because it is qualitative, and we only focus on the understanding and analysis of a phenomenon a certain population of students are experiencing. Also, this type of research allows a deep-

er contact with the phenomenon and this help us to answer all our questions in a more satisfactory way.

The Instruments for Data Collection used were: a survey which consisted on five questions, four of multiple choice and one open. This survey was used to identify the subjects who were suitable for the realization of this research.

The second instrument was divided in two and was applied once we had identified the subjects we needed. We applied two tests, one of multiple intelligences test, taken from Gardner's Multiple Intelligences Theory, and one for learning styles. With these two test we wanted to know which multiple intelligences and learning styles our subjects had more develop and if there was a relationship between this and the negation of students to participate in artistic activities within the English class. These two test were true and false ones.

The last instrument was an open interview which helped us to deepen on the subject's answers, and complete each subject's profile, satisfactorily. The interview was non-structured and consisted on ten open questions, all the interviews were recorded on audio.

Results

In accordance with the data collected six of thirty subject's respondents, between the two groups of 4° semester were selected to this study due to their answers in this survey. They expressed that they did not like to participate in artistic activities within the English class and/or found them difficult to participate in. On the answers of these subjects they mentioned that even when they do not want to participate on these activities, they prefer to do so, because these classes are better than the traditional way, where teacher-centered approach is used.

The results of the application of the second instrument were as follows: The Verbal and the Intrapersonal Intelligences were the highest with four of six subjects. In second place with three of six we can find the Musical Intelligence, on the third place we can find the Kinesthetic and Interpersonal Intelligences with

two subjects of 6. At the end, with only one subject we can find the Mathematical and spatial Intelligences.

Chart 1
Multiple Intelligences Individual profile.

SUBJECT	INTRAPER- SONAL	VERBAL	MUSICAL	KINESTHÉTIC	INTERPER- SONAL	MAT.	SPATIAL
S. #1					•	•	
S. #2		•		•			•
S. #3	•	•		•	•		
S. #4	•	•	•				
S. #5	•	•	•				
S. #6	•		•	•			

In the part b of the application of the second instru-
ment the results were the following:

The Learning Style with the highest percentage was
the visual with five subjects of 6. In the second place, with
four of six subjects, we can find the auditory and kinesthet-
ic styles.

Chart 2
Learning Style Individual Profile.

SUBJECT	VISUAL	AUDITORY	KINESTHETIC
Subject #1	•		
Subjec#2	•	•	
Subject #3			•
Subject #4	•	•	•
Subject #5			•
Subject #6	•	•	•

The last instrument, the interview, threw the following
data.

Five of six subjects awarded their negation to participate to
their personalities. Two of them also mentioned the Multiple In-
telligences and the Learning Styles as negative factors, in combi-
nation with their personalities. Only one of them mentioned Stage
Fright and her/his personality as factors.

Chart 3
Individual Factors identified by the subjects.

SUBJECTS	PERSONALITY	MULTIPLE I. & LEARNING S.	STAGE FRIGHT
S. #1	•		•
S. #2	•		
S. #3	•		
S. #4	•	•	
S. #5			
S. #6	•	•	

In the other hand, comparing all the data collected from the subjects and my own findings I can show the factors that awarded these six subjects.

The subject #1 presents: Stage Fright, low self-esteem and personality as factors. The subject #2 presents: low self-esteem and personality as factors. The subject #3 presents: low self-esteem, personality and intrapersonal Intelligence as factors. The Subject #4 presents: Personality, Intrapersonal Intelligence & Learning S. as factors.

The Subject #5 presents: Personality as a factor. The Subject #6 presents: Intrapersonal Intelligence and personality as factors.

Chart 4
Identified Individual Factors.

SUBJECT	M.I. & L. S.	PERSONALITY	STAGE FRIGHT	LOW SELF-ESTEEM
S. #1		•	•	•
S. #2		•		•
S. #3	•	•		•
S. #4	•	•		
S. #5		•		
s. #6	•	•		

Conclusions

Every student and person in the world is unique, but we share some particularities. That is why we can experience situations that occur concurrently. In teaching we have to face different phenomena, and it is important to look for answers that will help us to improve our work and maybe others.

I believe the results of this study will help us to understand more what is happening in our classroom and in the future look for solutions.

In conclusion I can say that students with an Intrapersonal intelligence, low self-esteem or stage fright, in combination with personality, will not want to participate or will avoid participating in artistic activities within their classes. But if there is an extrinsic motivation, such as: an extra point, amusement; or a punishment, such as: an affectation on their grades, they will do it.

¿Soy yo, son ustedes o qué es? Barreras que limitan la participación oral de un alumno de lenguas

Oscar Guillermo Contreras Zepeda

Vanessa Cárdenas Novoa

Universidad de Colima

Resumen

La participación oral de los alumnos en clase, puede ser benéfica tanto para ellos como para los profesores, sin embargo, al llevarla a cabo resulta no ser tan sencilla como parece, pues ésta puede verse limitada por ciertos factores. La presente investigación de corte cualitativo, se trata de un estudio de caso que busca detectar cuales son los principales factores que intervienen en la participación oral de los alumnos de cuarto semestre de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) de la Universidad de Colima, en tres escenarios distintos: una clase de contenido teórico impartida en inglés, una clase bilingüe y una clase en español. Se discuten algunos avances y resultados preliminares obtenidos a partir de entrevistas a los profesores, cuestionarios a los alumnos y observaciones al grupo por parte del investigador.

Introducción

La participación oral de un estudiante puede verse afectada por diversos factores, ya sea de índole personal, por características del aula o factores externos, sobre todo cuando dicha acción debe lle-

varse a cabo en una segunda lengua, tal como lo es el idioma inglés. Cuando los estudiantes se privan de participar, dejan de lado los beneficios que ésta tiene para ellos y para sus profesores. Por ello es importante detectar qué es lo que limita su participación, para así buscar una solución al problema.

La participación oral

La participación oral en el aula puede ser concebida como un proceso de comunicación en el cual los alumnos expresan sus conocimientos y experiencias ante sus compañeros y su profesor intercambiando opiniones acerca su vida cotidiana y relacionándolas con los contenidos vistos en las asignaturas (Prieto, 2005).

De acuerdo con Morell (2009) la práctica de la participación oral en clase es de mucha ayuda pues a través de ella estos ejercen y mejoran sus destrezas de expresión oral, y son capaces de expresar sus dudas, dar ejemplos y expresar su opinión, de esta manera, pueden recibir ayuda por parte del profesor, aumentando a su vez el interés y la motivación al hacer que los estudiantes tomen parte activa en el proceso de comprensión y aprendizaje.

De igual manera existen otras ventajas de llevar a la práctica la participación oral en el aula, por ejemplo: provee la reflexión del conocimiento (Turner y Patrick, 2004), mejora las habilidades lingüísticas, desarrolla el pensamiento crítico (Rocca, 2010), favorece un buen ambiente en el grupo (White, 2011).

Viendo la participación de los alumnos, desde la perspectiva del profesor, ésta brinda al profesor el conocimiento suficiente acerca del avance que presentan sus alumnos, así como también provee la oportunidad de dar retroalimentación a sus alumnos a cerca de su desempeño (Turner y Patrick, 2004).

Limitantes de la participación oral

Como ya se ha dicho antes el acto de participar en clase tiene sus ventajas, tanto para los estudiantes como para el profesor, pero el llevar a cabo este ejercicio puede verse afectado por diferentes factores y estos pueden tener un efecto tanto positivo como negativo. Dichos factores proceden de diferente índole, por ejemplo, factores de carácter personal, factores inherentes al profesor y factores dependientes de las características del aula, a continuación, se

muestra un esquema donde se presentan los factores que limitan la participación oral en clase.



Elaboración propia a partir de: Fernández (2010), Rushtaller y Berguillos (2004), Hess (2007), Rocca (2010), Sally, (2005), Turner y Patrick (2004), Hedge (2003), Tepfenhart (2011), Xanthou y Pavlou (2010)

De los factores referentes al alumno se tienen:

El miedo al error es definido como el temor a cometer errores frente a los demás, pues de ser así hace vulnerable al alumno a recibir críticas de sus compañeros. La personalidad tiene que ver con la autoestima, confianza, comportamiento, voluntad y sentimientos del alumno, básicamente es el comportamiento del alumno según su forma de ser, ya sea introvertida o extrovertida. En cuanto a la motivación, ésta es considerada como aquello que impulsa al alumno a actuar de cierta manera, lo que atrae al alumno y genera

interés en él, ésta puede ser intrínseca o extrínseca. Los intereses del alumno, hacen referencia a el que tan interesado está el alumno por aprender algo nuevo, generalmente involucra sus gustos, los cuales incitan el aprendizaje. Las metas personales, se refieren a lo que el alumno espera de sí mismo, hasta dónde quiere llegar, tiene que ver con sus expectativas a largo o corto plazo. Tanto el estrés como la ansiedad, son factores que generan un estado de inseguridad, angustia en el estudiante, a su vez hace al estudiante temeroso y le evita llevar a cabo ciertas acciones. Finalmente, la confianza se refiere a la seguridad que se tiene de uno mismo para llevar a cabo ciertas acciones.

En cuanto a los factores dependientes del profesor están:

La dinámica y organización de la clase, la cual se refiere al cómo el profesor imparte una lección, las secuencias que siguen, el tiempo designado a las actividades y el tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula. En cuanto al tiempo de respuesta, éste se refiere al tiempo que el profesor otorga a sus alumnos para contestar cuando éste les hace una pregunta o les pide realizar una intervención en clase.

También existe un factor que depende tanto del profesor como del alumno, este es la relación entre ambos sujetos, y esta es, el cómo se relacionan entre si dentro y fuera del aula.

En los factores externos se encuentran:

El clima del aula que involucra las relaciones entre los compañeros del grupo, así como también la atmosfera que se percibe del aula. La lengua utilizada en al aula, se refiere al idioma que se habla en la clase, sea éste inglés, español o ambos. Los alumnos con niveles altos de dominio de la lengua, son estudiantes que poseen un nivel de inglés más alto que el resto de sus compañeros y toman clases de inglés avanzado de manera separada al resto del grupo, su nivel oscila entre el B2 y el C1 del marco común europeo de referencia para las lenguas. Finalmente, la logística del aula se refiere al acomodo de las sillas y el número de estudiantes en el aula.

Metodología

Este estudio se realizó siguiendo la metodología del enfoque cualitativo, el cual estudia la realidad en su contexto natural, como sucede, en este caso un aula multinivel, intentando así encontrar el sentido de, o de interpretar los fenómenos que ahí ocurren, tal y como lo son los factores que intervienen en la participación, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas Rodríguez (1999).

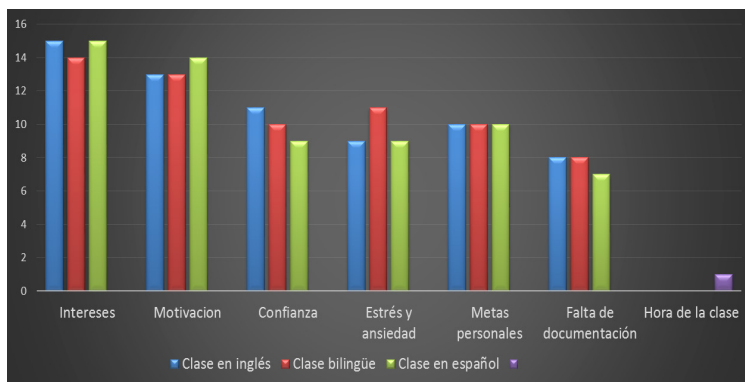
El método utilizado para llevar a cabo la investigación fue el estudio de caso pues éste permite ampliar el conocimiento en un entorno real, desde múltiples posibilidades, variables y fuentes, así como también analizar profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar una hipótesis y desarrollar alguna teoría (Hernández, et al, 2010).

En la investigación participaron quince estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la FLEX. Los estudiantes fueron seleccionados de manera no probabilística, pues se requería que estos cumplieran con ciertas características, las cuales fueron: tener un nivel de inglés bajo, cursar el cuarto semestres de la licenciatura por motivos de las asignaturas y e idioma en que se imparten y finalmente que el grupo en el que se encontraran fuera un aula multinivel.

Para la recolección de los datos se utilizaron observaciones al grupo por parte del investigador, entrevistas a los profesores del grupo y una encuesta en línea para los alumnos. Toda la información recabada con los instrumentos fue analizada en formulaciones matriciales, tablas y al final se hizo una triangulación de los datos que permitió la obtención de resultados que posteriormente dieron origen a las conclusiones.

Resultados

Una vez realizada la recolección de los datos, éstos fueron analizados cuidadosamente para determinar cuáles de los 15 factores que en definitiva limitan la participación oral de los alumnos de lenguas en clase. Arrojando como resultados seis factores que afectan la participación oral. Estos se presentan a continuación.



En la gráfica superior se pueden observar los factores que resultaron afectar la participación oral de los alumnos, en las tres clases observadas y el grado de afección que estos factores tienen en cada clase.

Se observa también que en la gráfica se presentan dos nuevos factores que no habían sido mencionados con anterioridad, esto se debe a que dichos factores, la falta de documentación y la hora de la clase, fueron hallazgos que surgieron gracias a esta investigación.

La falta de documentación se refiere a la falta de preparación de los alumnos para la clase, es decir que el alumno no se documente acerca de algún tema a tratar en clase, previo a que esta se lleve a cabo, cuando se le pidió lo hiciera.

La hora de clase, según los mismos alumnos afecta su participación pues cuando la clase se lleva a cabo al final de la jornada, los estudiantes se sienten cansados y su rendimiento no es el mismo, sobre todo cuando la jornada es larga.

Los resultados muestran que tanto el interés de los alumnos por el tema como la motivación, son los factores que parecen afectar más la participación de los estudiantes, y esto casi de manera igual en las tres clases. La confianza, el estrés y la ansiedad, en conjunto con las metas personales, parecen afectar en menor medida, pero aun así los resultados para las tres clases son parecidos y difieren en uno o dos puntos entre sí. Finalmente, la falta de documentación y la hora de clase son los que afectan en me-

nor medida, sin embargo, es importante mencionarlos pues, estos como ya se había dicho son hallazgos que nos incitan a abordarlos más a fondo.

Conclusiones

Tal parece que lo que meramente afecta la participación oral de los estudiantes, son factores de carácter meramente personal que se ven influenciados por cuestiones emocionales, con la excepción de la hora de la clase que es un factor de carácter externo. Lo anterior sugiere que lo que limita la participación oral de los alumnos son ellos mismos, pues son sus características, deseos y actitudes lo que les impide participar y esto de manera independiente a la clase y cuestiones referentes a ella.

Bibliografía

- Fernández, J (2010) Obstáculos o dificultades a la participación e implicaciones de “todos” los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado; España; Educacion y diversidad vol. 4. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3140495.pdf.
- Hedge, T (2003) Teaching and Learning in the Language Classroom; Oxford Handbooks for Language Teachers; Reino Unido.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P (2010) Metodología de la investigación. Quinta edición. McGraw Hill. México.
- Hess, N (2001) Teaching large multilevel classes; Reino Unido; Cambridge University Press.
- Rocca, K (2010) Student Participation in the College Classroom: An Extended Multidisciplinary Literature Review; Communication Education Vol. 59, No. 2. Recuperado el 27 de febrero de 2014 de: <http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/Rocca-LitRevEngagingStudents.pdf>
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Segunda edición. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Rushtaller, S y Berguillos, F (2004). La competencia Lingüística y Comunicativa en el Aprendizaje de Español Como Lengua Extranjera. Editori al Edinumen. Sevilla, España.
- Salli, D (2005) Coping with the Problems of Mixed Ability Classes; Middle East Technical University; Turkey; recuperado el 8 de abril de 2014 desde: <http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html>
- Tepfenhart, K. (2011). Student Perceptions of Oral Participation in the Foreign Language Classroom; USA; SUNY Oswego Departamento de

- Curriculum e instrucción. Recuperado el 13 de Septiembre de 2013 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518852.pdf>
- Turner, J y Patrick, H (2004) motivational influences on student's participation in classroom learning activities; Teachers College Record Vol.106, No.9; Columbia University. Recuperado el 27 de febrero de 2014 de: www.researchgate.net/...Participation...Classroom.../60b7d52680d595f87a.pdf
- Xanthou, M. y Pavlou , P. (2010) Teachers' perceptions of students' attitudes in mixed ability EFL state primary school classes ; Chipre; Revista Gala, Universidad de Chipre, 2010 recuperado el 12 de octubre de 2013 desde: <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Xanthou&Pavlou.pdf>

Is doing research worth it? Student-teachers' perceptions about research

Roxana Cano Vara

Nadia Patricia Mejía Rosales

Katherine Grace Durán Howard

Universidad Juárez del Estado de Durango

Abstract

The importance of the inclusion of a research strand in the preparation of teachers both in mainstream education and language teaching, has recently been gaining popularity since it provides student-teachers with an opportunity to get used to systematically reflecting on their teaching practice and for the possibilities it offers for improving the quality of the learning process. (Hine, 2013; Crookes, 1993). However, it has also been noted that even though teachers are usually familiar with SLA research, very few believe that it provides them with practical suggestions about teaching (Nassaji, 2012). During the second year of their studies, the student-teachers from the BA in ELT UJED are required to take an introductory course on Research and during the third year, a course on Research methods in Education; the requisite to complete this course is to conduct a research project aimed at solving problems they identify during their teaching practice experience and to write a research report through which they are evaluated. Even when most of the students succeed in this task, it is not clear if they are aware of the impact that doing research can have on their future teaching practice. This study aimed at identifying a

group of student-teachers' perceptions regarding their conception of research, their experience as researchers, and the impact that doing research can have on their life as future language teachers.

Introduction

Second Language Teacher Education (SLTE) has been evolving since the 90s when it was identified as a particular field from teacher education. As a result of that, "independent research base for SLTE began to develop" (Freeman, 2009, p.13) and the fact of having language teachers involved in research became a key issue in going from adopting and applying approaches and methods to teaching to co-constructing knowledge that develops from specific contexts and situations. (Johnson, 2009)

The importance of the inclusion of a research strand in the preparation of teachers both in mainstream education and language teaching, has recently been gaining popularity since it provides student-teachers with an opportunity to get used to systematically reflecting on their teaching practice and for the possibilities it offers for improving the quality of the learning process. (Hine, 2013; Crookes, 1993).

The benefits that doing research brings to teaching practice are numerous; Shulman (1987) states that one of them is creating records of what teachers do in their classroom as well as the outcomes those actions have and making those findings available for other teachers who would not usually have access to them because of the fact that teaching rarely happens when other fellow teachers are present. According to van Zee (1998, p.792), "Teachers may be influenced to change their practices more readily by reading reports of research by other teachers ... rather than university researchers", this might imply that teachers could feel more identified with the topics and situations presented by peers and therefore, such situations could make more sense for them and their teaching practice.

The benefits that teachers can get from doing research are clear; however, in order to conduct research, it is necessary to have some training to be familiar with research methodologies and practices; due to that it is now common to find courses on research

in several under and postgraduate programs. The outcomes of such programs and the impact on student-teachers' cognition and practice has been studied by different authors such as Meyer *et al* (2005), Kawulich *et al* (2009) and Pitcher (2011), identify.

Meyer *et al.* (2005) analyzed the perceptions about research held by Australian and South African postgraduate students; in their study, they were able to find that participants related doing research to gathering information, discovering the truth, providing deeper insight on a topic, finding solutions and discovering what is hidden.

Kawulich *et al.* (2009) found that graduate students taking a two-semester research course related doing research to answering questions, supporting theory and changing a situation or problem: Additionally, they discovered that the perception that students had about the importance or usefulness of doing research changed as a result of the course and that those students who found conducting research as a waste of time or something useless, changed their mind after the course and even felt confident enough to implement research as part of their teaching practice.

Pitcher (2011) studied the conceptions of doctoral students in an Australian research-intensive university through the analysis of metaphors they used when describing what doctoral research was about and what they were doing in their research projects. His findings show that participants considered research to be related to discovery and exploration, aimed at producing and constructing something.

In service teachers' beliefs about research have also been explored. Studies such as the ones conducted by Borg (2009), Moore (2011) and Tabatabaei & Yeganeh (2013) investigated the ideas that language teachers in different parts of the world had about research and doing research. Some of their findings showed that teachers would consider as research, those studies whose results would be useful for other teachers, applicable, studies where considerable amounts of information was collected and experiments and statistical analysis were used.

Knowing the perceptions of both pre- and in-service teachers is important for those who are involved in the field of SLTE;

when it comes to beliefs about doing research, language teachers have a variety of opinions and those opinions are reflected in their everyday teaching practice. If doing research is considered as a form of reflecting on what is being done and improving what is happening in the classroom, we could say that SLTE programs should include research courses systematically, but how useful are they and how those courses on research impact teachers' educational beliefs? The purpose of this study is to explore in an initial way, the conceptions of a group of students and alumni of a BA in TEFL in a public university in the north of Mexico.

Methodology

In this study, the mixed methods approach was used; mixed methods research involves the combination of qualitative and quantitative methods in a particular study (Dörnyei, 2007). The design used in the present study was a sequential explanatory strategy (Creswell, 2003), which gathers and analyzes quantitative data and then qualitative data. For this research, an online survey was applied to collect initial quantitative data followed by the presentation and discussion of some cases with two volunteers in a paired interview.

The context

This study was carried out in a public university of the north of Mexico, which has offered a BA in ELT since 2008. The program is four years long and its objective is to train language teachers, who are aware of the international and intercultural context of their profession, proficient users of the language and capable teachers of English as a Foreign Language in the Mexican education system.

As part of this program, two research courses are offered; one in fourth semester, and another one in sixth semester. The purpose of the first one is to introduce students to what research and research methods are, and the second one, offered in sixth semester, is aimed at conducting action research and writing a formal research report. After those courses, students take two seminars devoted to working on their graduation project being one of the options conducting a research project and writing a thesis.

Participants

In order to conduct this research, students of the BA in ELT from 7th and 8th semester as well as some alumni were invited to participate. From those invited, 15 decided to collaborate and answered the first part of the study which consisted on a survey and 2 volunteered to participate in a posterior paired interview group where some cases were presented and analyzed.

Instruments

The instruments used in this project where an initial questionnaire to have a preliminary approach to the topic, and a semi-structured interview to delve into the participants' beliefs. The questionnaire consisted of one open question, where participants were asked to explain what research is as if they were talking to one of their partners from second semester, and seventeen statements arranged in a Likert scale with the purpose of exploring their ideas on what research is about, what it takes to be a researcher and the benefits and drawbacks of doing research; this instrument was administered online. On the other hand, the cases analyzed were the scenarios presented by Borg (2009) with an addition of two questions in which participants were asked to talk about and analyze research projects they had conducted during the BA in ELT.

Results

An initial exploration, the survey

In this part of the study, the participants were asked to answer an online questionnaire that consisted of 4 main parts. The first part included items related to demographic data. The second part asked the participants to explain what research was as if they were going to explain it to a less experienced student (a second semester student). The third part, a Likert scale, asked the participants to respond to a set of statements/common beliefs, related to research. And the last part requested the participants to relate doing research to whatever metaphor they could think of. This report will only deal with part two and three parts of the survey.

The definition of research

The participants' contributions regarding the way they would explain what "research" is to their fellow, less experienced peers were varied. Most of the responses consisted of a single sentence. Only a couple of participants provided a more extended response. The major themes found within the answers were the three following:

Research as the study of theory: In the explanations of five of the participants we could identify clear, direct references of it being a study of the literature by mentioning that it was the investigation of topics and/theories:

I would say that research is to look for information about a specific topic and that it must follow certain steps. (5)

It is an investigation about a certain topic in order to know how something works and how it can be improved. (4)

This seems to reflect a belief that research should include the study of literature for it to be well informed.

Research as problem solving: Four of the participant's explanations mentioned that research was a means to solving a problem, or to answering a question:

I would say that research is when you look for something that you think is missing, or something that is not working well, in that sense you must look for a way to solve, or change what you think is not working... this by using your new ideas but also following patterns that had been established and that just need some refresh. (13)

To detect a problem and find a solution for it. (6)

Is try to find a formal answer to a problem. (7)

These participants seem to believe there is direct relationship between research, the identification of a problem, and finding a solution for it.

Research as a set of steps to be followed: Several of the participants' entries made reference to research being a set of steps to be followed:

Research is the sequence of steps developed for answering a question through different methods and tools (questionnaires, interviews, observations, diaries, essays, and experiments) designed strategically to find specific variants. (11)

I would say that research is when you look for something that you think is missing, or something that is not working well, in that sense you must look for a way to solve, or change what you think is not working... this by using your new ideas but also following patterns that had been established and that just need some refresh. (13)

Apparently, these participants believe research should follow a strict pattern, and that without it, it is no longer research.

Likert Scale Results

For this part of the study we will only discuss the items that provided the most relevant information.

There seemed to be general consensus about the item "Doing research helps teachers improve their teaching practice." The majority of the participants' responses were either agree or completely agree, with only one response being 'completely disagree'. Apparently the majority of the participants considered research beneficial to their practice. This could be a result of the participant's experience during their studies, where their research project was contextualized in their teaching practice and helped them identify a problem in their classrooms that they could solve through research.

The participants also seemed to be in relative consensus about the item "doing research means answering a question". The majority of their answers leaned towards the agreement side of the scale. This could also be related to the participant's experience during their studies, where they were asked to include one or more research questions to guide their project as a requirement, and they were frequently asked to justify and clarify their research question.

The item "doing research can bring practical benefits" was also responded in a similar way by the participants. All of the answers fell on the agreement side, half of them for 'agree' and the

other half for 'completely agree'. This seems to evidence a belief in all of the participants that that research is useful beyond the theory and that they might be able to be benefited by it in their classrooms. This belief could also stem from their studies, particularly because of the contextualized nature of their research projects.

The responses to the items "Doing research is something all teachers can do", "English teachers can be researchers" and "Only people with a masters or a PhD can do valid research" seem to reflect a belief that research is not something that can only be done by a few, but that quality research can be done by pretty much everyone involved in the language-teaching community.

Overall, the scale results appear to evidence that the student's program has a level of influence in the students' beliefs about what research is. This apparent relationship should be explored in more depth in the continuation of this research and on further studies. It also seems like the participant's experience led them to consider research as something that can be done and should be done by all language teachers, and that has benefits for language teachers' practice.

Discussion of cases

In this part of the study, each of the cases from Borg's (2009) study were presented to I, a female student taking 7th semester of the BA in ELT and to C, a male student from the same semester. Both participants were asked to decide if the cases presented were 'definitely research', 'probably not research', 'probably research' or 'definitely not research' and then asked why they considered the cases fell into the chosen category. The answers and opinions given by I and C were analyzed with the purpose of finding patterns which could be interpreted as beliefs about what research is and what doing research involves.

Research as a systematic process

During the discussion of the cases, both participants shared ideas that may show their beliefs about research being a process that involves several steps and, therefore, is systematic.

Yes (definitely research), Because is the teacher is implementing a strategy, makes the corrections about the strategy and then implement again to see the results (C)

The fact that participants conducted an action-research project during the previous semester permeates in some of their answers where they talk about the importance of observing, applying a strategy and evaluating it when doing research.

[...] observing and then applying a strategy and then share what she found about it (I)

I think it's about the elements involved, like the teachers' association then the observation once a week for each other and when you are observing to another teacher or another person is maybe 'cause it's definitely a research and I suppose the teachers were sharing the results or the observations, so... It's a research (C)

Apparently, the participants see research as a process followed with a purpose (research question) in mind; this reinforces the idea of participants perceiving research as a systematic activity that involves analysis as part of the process

I think it's a research too, because you are analyzing something you go to observe and then you have your own... I suppose, the research question, how you can change the discipline in a group and then you prove it, you analyze it, observe it, and follow a series of steps to go to a point that is how to control the discipline (I)

[...] it's a research because we analyzed different ways to apply, to do it mmm what else? Well we didn't publish it, but we followed the... the steps to make a research (I)

The results presented here can have similarities with the ones presented in studies conducted by different authors such as Borg (2009) and Tabatabaei & Yeganeh (2013), where they report that the participants consider following a systematic process to be one of the characteristics of research. The fact that the participants in this study took two courses on research as part of their BA in

ELT courses, seems to be reflected in their view of research consisting of a series of steps followed with the purpose of answering a question or getting to a point.

Research is useful not only for the researcher conducting it, but also for others

Throughout the analysis of the scenarios, it could be noticed that the participants had the idea of research having a practical and applied purpose in teaching:

[...] it's kind of a research because she observed at the beginning and then she changed the way she was working (I)

However, those situations where there was no evidence of obtaining results which could be generalized or evidently useful for others, were not considered as research:

Is not...I think not a research, it's only like for... It's like a survey, yeah, for knowing the conditions of the persons of that work mmm place, but it's for the use of the... maybe for that school or that department, it cannot apply for others (I)

Yes, I think it's like mmm not a research because, again, it's like a survey for the internal purposes of the school (C)

The idea of conducting documentary research to write an academic paper was labeled as 'definitely not research' because it was seen as something personal and maybe only useful for the writer; it is interesting to see how the need of proving something is perceived as being part of doing research

[Definitely not research, I] [...] think it's personal, it's something personal to your own development, you are trying to write an essay for your master's degree and the things that you are looking for is for your own development, not to prove something (I)

The belief of research having to be applicable for different contexts, and not only for the one from the researcher, was so present in the participants, that both of them used it to explain why the

projects they carried out in sixth semester could be considered as research:

It's research because mmm, we are talking about general students that are learning English, how you can help them in different aspects (I)

Yes, it's a research because we researched about the problem of anxiety that exists in all the classrooms and the develop of the topic maybe can help some other teachers to seek about the anxiety in students (C)

Borg (2009), Moore (2011) and Tabatabaei & Yeganeh (2013) found in their studies that the fact that the results gave teachers ideas they could use in class and that the findings could be used in different ELT contexts was appreciated as a characteristic of research among in-service language teachers.

Sharing research is important

An idea which appeared several times during the discussion of the scenarios, was that an important part of the process of researching is publishing results:

[I] think it's a research because is consulting different resources that is the student's that write something and is getting ideas from others and then publish it to mmm (I)

Yes, in a journal, publish it in a journal, that's a research, I agree with that (C)

It is interesting to see that the idea of publishing is strongly linked with the one of research having the purpose of helping others, and therefore, in order to get to other teachers, results have to be published:

It's supposed that research is for helping others, that maybe could be in the same situation than you...so, you have to share [results] (I)

The idea of publishing being an important part of the research process is so strong that it was a determining factor to decide if a scenario was or not presenting research:

[I] think it's probably research because the questionnaire was applied for teachers and they are writing a journal, but maybe it's not a research because it's just an article for the journal and maybe it's just to research what the teachers think about the computers (C)

It's publishing something, so it's proving (I)

Ahhh! (C)

Research takes time

The idea of research being time consuming was slightly present at the beginning of the analysis of the cases,

[...] it has more steps and more strategies to do it than the first one; the first one is maybe one... just one, two classes and it doesn't have like a lot of time to get a... how can I say it? To get a result (I)

However; it was when participants were asked if they would do research once they graduated and worked as teachers that the idea of research being absorbing was more clearly stated, showing how participants see research as a lengthy process which could not be compatible with the routine activities that teaching involves:

Because I suppose that if we are decided to be teachers the time is not going to be enough to get... to be a researcher, a complete researcher, like [she] said... In your own classroom, you can see some things and try to correct things apply methods (C)

This idea is also present in a study conducted by Kawulich et al (2009) when graduate students taking a two-semester course on research identified research, or processes related to research, as being time consuming. The fact that participants, even after acknowledging the practical component of research and after having

the experience of implementing an action-research project in sixth semester, still had the idea of research being difficult to combine with teaching activities, could show that the benefits of including research as a systematic part of teaching and its impact on teachers' professional development is not clear yet.

Conclusions

In this study, an initial exploration of student-teachers' conceptions about research was conducted. The participants had taken an introductory course on research methods and another one on educational research and had conducted and written the report of a research project as part of their studies in a BA in ELT.

The findings suggest that participants view research as a systematic process aimed at answering a question or solving a problem or situation present in the classroom. These ideas are similar to the ones found by Kawulich et al (2009) when studying the perceptions of postgraduate students after taking a course on research; in that study, students perceived research to be a process through which the researcher learned something or solved problems. Additionally, in the case of the present study, participants expressed that results derived from research should be able to be taken to other contexts and, therefore, be useful for other teachers.

On the other hand, even when participants acknowledge the benefits that doing research, their idea of it being time-consuming makes them think that it is difficult for teachers to be researchers; this idea is commonly present in studies such as the ones conducted by Borg (2009) and Moore (2011), which explore teachers' perceptions of research in different contexts.

Action research courses have been included in different teacher education programs both at pre- and postgraduate level. The benefits of teachers conducting research within their everyday teaching practice has several benefits: teachers can do research about topics that are meaningful for them and their teaching (Hine, 2013), teachers are empowered because they get to know and try new strategies and make decisions about their teaching practice (O'Connor et al, 2006) and even more, when teachers have the opportunity to collect and analyze data about situations

they are interested in, the teacher education process becomes constructivist because it focuses on the student-teachers and not on knowledge which is transmitted by another teacher (Korthagen et al, 2006); this helps student-teachers integrate pedagogical knowledge, theory and practice (Kansanen, 1999).

This evidence makes clear the importance of exploring the impact that courses on research have on student-teachers in different teacher's education programs in order to gather information that is useful when designing or redesigning such programs; in the case of the BA in ELT which participants in this study were taking or had taken, we could recommend the following:

- Research should be present from the first semesters of teacher's education programs, so student-teachers become familiar with it and adapt it as part of their regular teaching practice
- Student-teachers should be involved in research projects carried out by academic groups in which their teachers participate; this would help them realize that doing research is something teachers can do on regular basis
- From the beginning, student-teachers can be asked to identify problems they might encounter during their teaching practice and start formulating hypotheses or questions which could be the topics of assignments such as essays or reading reports
- Student-teachers should know about the benefits and gratifications of doing research
- Student-teachers should present the findings of the research they conduct by participating in encounters such as colloquiums or conferences where they interact with fellow teachers and academics

The benefits that conducting research projects bring to student- teachers, novice and experienced teachers for their professional development and, in general, for the development of educational institutions are multiple and meaningful; it is our belief that including research courses in SLTE programs is necessary and that, in order to strengthen them, more research in the field is necessary.

References

- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.
- Creswell, J. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2nd edition. Sage Publications
- Dörnyei, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Freeman, D (2009), 'The scope of second language teacher education'. In Burns, A. & Richards, J. C. (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press: 11-19
- Hine, G. S. C. (2013). The importance of action research in teacher education programs. In *Design, develop, evaluate: The core of the learning environment*. Proceedings of the 22nd Annual Teaching Learning Forum, 7-8 February 2013. Perth: Murdoch University. Retrieved from: http://ctl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf2013/refereed/hine.html
- Johnson, K.E (2009), 'Trends in second language teacher education'. In Burns, A. & Richards, J. C. (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press: 20-29
- Kansanen, P. (1999). Research-Based Teacher Education / Raziskovalno zasnovano izobraževanje učiteljev. *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo / Teacher Education for Changing School*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 135-42 Retrieved from: <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Research-based.pdf>
- Kawulich, B., Garner, M., Wagner, C. (2009). Student conceptions and misconceptions of Social Research. *Qualitative Sociology Review* 5 (3), December, pp. 2-21. Retrieved from: http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22: 1020-1041. Retrieved from: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/19340/korthagen+-+developing+fundamental+principles.pdf?sequence=1>
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2005). Students' conceptions of research I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 225-244.
- Moore, S. H. (2011). Cambodian English teachers' conceptions of and engagement with research. *Selected Proceedings of the International Conference: Doing Research in Applied Linguistics* (pp. 83-98). Bangkok: School of Liberal Arts, King Mongkut's University of Technology Thonburi. Retrieved from: <http://arts.kmutt.ac.th/dral/PDF%20>

- proceedings%20on%20Web/83-98_Cambodian_English_Teachers_Conceptions.pdf
- O'Connell Rust, F. (2007) Teacher Research and the Problem of Practice. Teachers College Record Volume 111 Number 8, 2009, p. 1882-1893. Retrieved from: http://www.francesrust.com/Site/Publications_files/38_15506.pdf
- O'Connor, K., Greene, H. & Anderson, P. (2006) Action Research: A Tool for Improving Teacher Quality and Classroom Practice. Paper presented at the 2006 AREA conference. Retrieved from: <http://oar.nipissingu.ca/pdfs/v911e.pdf>
- Pitcher, R. (2011). Doctoral Students' Conceptions of Research. The Qualitative Report, 16(4), 971-983. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss4/4>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 51, 1-22.
- Tabatabaei, O. & Yeganeh, N. (2013). English Language Teachers' Conceptions of Research. Theory and Practice in Language Studies, 3(3), 521-532. Retrieved from: <http://www.academypublisher.com/tpls/vol03/no03/tpls0303.pdf>
- Van Zee, E. H. (1998). Preparing teachers as researchers in courses on methods of teaching science. Journal of Research in Science Teaching, 35(7), 791-809.

ENFOQUE
BASADO
EN COMPETENCIAS

Les compétences de l'écrit: De la lecto-compréhension à la production de textes

Salomé Gómez Pérez

Universidad de Guadalajara

Introduction

Ce travail représente la suite du projet sur Les compétences de Lecto compréhension chez les étudiants de langue étrangère (Présenté et publié dans les actes du VII Foro Internacional de Especialistas en Enseñanza de Lenguas « Gregorio Torres Quintero ». Dans cette étape du projet nous avons essayé de transférer les compétences acquises en compréhension de textes en français langue étrangère (FLE) par les étudiants en formation comme professeurs à la Licence en Didactique du FLE (à l'U de G), et plus spécifiquement dans le cours de Lecto-compréhension en français II : analyse et construction du discours scientifique (deuxième semestre) ainsi que celui Unité et Hétérogénéité de textes en français (quatrième semestre). Ces compétences en question proposent de rendre explicites les niveaux d'inférence censés être présents dans des degrés relatifs dans un texte. C'est ainsi que dans la première étape de ce projet nous avons pu relever à travers de questionnaires répondus par les étudiants qu'ils opéraient une intégration transversale des compétences acquises en lecto-compréhension dans d'autres cursus de leur programme d'études. Maintenant, dans cette deuxième étape, ladite transversalité a été mise en pra-

tique, non seulement pour la compréhension de textes distribués dans d'autres cours, comme dans la première étape, mais dans des activités de production écrite. En effet, les étudiants, à travers un acte autoréférentiel, ont pu actualiser leurs performances d'analystes textuels utilisés pour la compréhension de textes, mais cette fois-ci pour les produire. De ce fait, dans cette étude nous allons d'abord revisiter l'outil que dans un premier temps nous a permis de travailler la compréhension analytique des textes. Cette révision de l'outil a comme but de l'avoir frais dans l'esprit, et cela avec une double intention, d'un côté, pour pouvoir y faire référence lorsqu'on évoquera les activités de production de textes qui ont été l'objet de cette deuxième application ; et d'un autre côté, pour mieux souligner les modifications qu'il a subi pour le rendre plus pertinent. Ensuite, nous décrirons donc ces activités de production écrite tout en mentionnant les contextes dans lesquels elles se sont déroulées ainsi que leurs objectifs et leur déroulement. Après, nous présenterons les résultats obtenus lesquels seront l'objet des commentaires analytiques car bien que les étudiants ils ont vérifié l'utilité de manipuler explicitement les critères présentés dans ledit outil, nous nous sommes rendus compte d'une certaine instabilité dans leurs productions écrites. C'est ainsi qu'il suivra la proposition d'une nouvelle version de l'outil laquelle bénéficie de certaines modifications la rendant plus complète et efficace aussi bien pour la compréhension que pour la production de textes écrits. Finalement, à travers quelques commentaires, nous ébaucherons quelques aspects généraux concernant la perspective à adopter dans notre situation d'enseignement apprentissage, cela dans le but de mieux développer des compétences discursives chez les étudiants qui suivent les cours mentionnés.

L'outil pour comprendre les textes

Confection et utilisation de sa première version. Avec l'intention d'aller au-delà de la compréhension superficielle d'un texte écrit et celle d'inciter à leur analyse, nous avons confectionné, amplement inspirés par différents auteurs (J-M Adam (1999), P. Charau-deau (1992), J-F Jeandillou (1997) et L. Lundquist (1983), un outil qui nous a aidé à mettre en évidence certains niveaux en tant que

mécanismes configurant aussi bien le sens et l'intention du contenu d'un texte écrit ainsi que son fonctionnement. Ces niveaux sont liés entre eux et leur manifestation passe par le matériel verbal lequel obéit à des normes morphosyntaxiques. C'est ainsi que la configuration Lexicale, la Référentielle, la Macrostructure, les données Logiques, les marques d'Énonciation ainsi que les stratégies organisant l'Argumentation constituent les aspects composant l'outil élaboré (Cf. Annexe 1). Ces niveaux sont censés être reconnus par les étudiants qui devaient les illustrer avec du matériel linguistique extrait du texte étudié. L'outil a été donc utilisé dans un premier temps avec des étudiants du deuxième semestre (sur les neuf du programme complet) en formation comme futurs professeurs de FLE, plus spécifiquement dans le cadre du cours Lecto-compréhension en français II : analyse et construction du discours scientifique. L'objectif initial était celui de reconnaître les niveaux mentionnés dans tous les textes pour rendre compte de la complexité dans la composition de ces derniers. Plus tard, dans la même classe, nous l'avons utilisé, pour mettre en évidence le continuum du trait +/- spécialité des discours écrits traitant un même sujet mais depuis des perspectives discursives différentes. Dans cet exercice ce n'était pas seulement le matériel verbal qui a rendu compte de la distance discursive entre les textes utilisés, mais aussi les différents degrés que présentait chaque texte dans la prédilection pour s'incliner plus sur un niveau que sur un autre. Ceci a montré aux étudiants comment l'auteur fait les choix nécessaires pour atteindre son objectif discursif, et au même temps comment il n'y a pas une seule manière de parvenir à ce but.

Passage à l'écrit : deux exemples

A travers les réponses des étudiants au questionnaire sur la conscience métalinguistique, nous avons pu constater que le fait de s'approprier, à l'aide de l'instrument confectionné, des mécanismes fondamentaux pour comprendre le sens et le fonctionnement d'un texte a amélioré leur confiance par rapport aux discours écrits les étudiants (Ce questionnaire, aussi bien que les extraits des réponses illustrant cette perception de confiance chez les étudiants ont été inclus dans la publication mentionnée plus haut et qui

abordait pour la première fois ce projet). Ils mentionnaient, entre autre, comment il était possible de comprendre en profondeur les textes, les analyser et même les évaluer une fois qu'on utilise l'instrument d'analyse élaboré pour ce faire. Ils commentaient aussi l'utilisation qu'ils en faisaient dans d'autres cours pour aborder la bibliographie suggérée. C'est dans ces circonstances que nous avons considéré la possibilité d'utiliser le même outil pour développer cette fois-ci les compétences d'écriture.

Premier cas

Pour ce faire, comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons travaillé avec deux classes. Nous allons exposer en premier le cas du cours de Lecto-compréhension en français II : analyse et construction du discours scientifique. Préalablement à l'activité de production, les étudiants suivant ce cours ont travaillé la compréhension d'un texte pris d'un manuel d'entraînement pour présenter des épreuves de FLE (Cf. Annexe 2). Ils ont compris, tout d'abord, le sens et analysé le fonctionnement discursif du contenu en utilisant l'outil qu'ils connaissaient déjà, ils ont donc rendu explicites les niveaux qui composaient le texte. Ensuite, il leur a été demandé une activité en groupe de trois. Ils devaient exprimer une plainte, tel qu'il le faisait le document compris auparavant. Pour y parvenir ils ont dû d'abord choisir le sujet sur lequel ils allaient se plaindre, et le type de document qu'ils allaient produire. Après, pour le rédiger, ils devaient être très attentifs à ce que les niveaux constitutifs d'un discours soient explicitables à travers le matériel verbal dudit texte. Une fois terminé l'activité, c'est au moment de la lecture de leur devoir que nous nous sommes aperçus que tous et chacun présentaient au moins deux niveaux instables, plutôt faibles, et cela rendait leurs textes peu solides et laissait les étudiants confus, peu satisfaits. Ce qui s'est passé était assez simple : en suivant la consigne de rédiger un texte pour se plaindre, tel que celui que l'on avait travaillé pour la compréhension, les étudiants n'ont pas pu rendre de façon claire l'intention communicative de se plaindre. En effet, si bien quelques éléments du contenu de leurs productions nous donnaient une idée sur son sens, la projection sociale de ce contenu restait vague, peu ou confusément

ancrée à un contexte et à une situation précise Cela se reflétait un peu dans la manifestations de tous les niveaux, à l'exception du niveau lexical qui restait quand même un peu mieux établi. Cependant, on ne voyait pas clairement qui écrivait (son identité et surtout son rôle), en s'adressant à qui (son identité et surtout son rôle), ce manque de force énonciative ne nous permettait pas d'établir qui écrivait et pour qui, ni dans quel contexte, ni dans quelle situation communicative. De même dans l'aspect argumentatif, les procédés d'argumentation était inexistants : plus qu'une plainte nous avons lu des descriptions, des propos en cercle (par crainte d'être trop explicites et par là être agressif, rudes...se sont-ils justifiés). Quant au niveau référentiel, on avait du mal à établir un thème base de la topicalité, car le sujet était mal focalisé, on ne savait pas trop qu'est-ce qu'on prédiquait sur quel sujet. Il est bien probable qu'une des raisons pour expliquer cette inconsistance soit parce que ce comportement discursif est loin d'être fréquent dans leurs pratiques communicatives en langue maternelle : se plaindre par écrit ce n'est pas une pratique courante dans leur groupe social de leur culture d'origine, cela ne se fait guère. Ce manque de référence socio-discursive leur aurait empêché de bien établir un cadre situationnel ferme dans lequel insérer l'action discursive. Une autre raison serait la faible exposition de textes révélant des caractéristiques discursives adéquates aux différents contextes sociaux propres de la langue-culture cible pour s'y familiariser aux comportements socio-discursif et pouvoir ainsi agir dans le système de l'Autre. En tout cas, tel que Bronckart le mentionne (1993 :56-57) :

On notera que, comme le contenu, le contexte social intervient en tant que représentation, c'est-à-dire en tant que connaissance construite par les sujets. En principe, la représentation du contexte physique ne pose pas de problèmes (on sait qui on est, à qui on s'adresse, où et quand on s'exprime). Par contre, la représentation du contexte social est beaucoup moins stable ; c'est le produit, d'une part, d'un long apprentissage (l'expérience que l'on a de différentes situations sociales et de la manière de s'y comporter) et d'autre part, d'une appréciation de la situation. Il nous arrive souvent de nous

tromper sur le rôle que nous sommes censés jouer, sur la situation dans laquelle nous nous trouvons, et même parfois sur le but réel que nous poursuivons en nous exprimant.

Dans notre cas, étant donné qu'il s'agit des étudiants de langue-culture étrangère, les choses ne se passent tel que le soutient Bronckart ci-dessus. Les étudiants, ils restaient non seulement assez loin d'avoir une représentation du contexte social lors de l'élaboration du texte écrit étant l'objet de l'activité, mais ils avaient aussi beaucoup de distance avec le contexte physique supposé être le cadre spatial dans lequel se vérifie une situation de communication, de telle sorte que cela compliquait l'élaboration d'une représentation quelconque sur ces conditions physiques (Ceci est un vaste sujet que nous rencontrons très souvent mais que nous nous contenterons ici seulement de le mentionner : il s'agit du croisement de cultures dans les contextes d'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Lorsqu'il s'agit d'un croisement observable seulement dans le système langagier on parle d'interférences de la langue maternelle, d'alternance de codes, d'instabilité de systèmes linguistiques, etcétera, mais comment appeler ce phénomène lorsqu'il s'agit des croisements entre systèmes culturels). Malgré ces aspects, nous avons proposé aux étudiants de rédiger une deuxième version de leurs textes, cette fois-ci en considérant les éléments d'interaction socio-discursive pour pouvoir insérer leur texte dans un scénario, ceci a donné aux textes une relevance et un statut d'action discursive à part entière. Finalement, les étudiants ont obtenu des résultats plus cohérents, leurs textes n'étaient plus isolés comme des produits de laboratoire, mais ils étaient intégrés dans un agir social dynamique.

Deuxième cas

Pour l'activité avec la classe du quatrième semestre, correspondant au cours de Unicité et Hétérogénéité de textes en français, les étudiants devaient rédiger, en équipes de trois, un texte dans lequel ils devaient utiliser obligatoirement un certain nombre de mots (les mêmes pour tous). Ils étaient libres de choisir les caractéristiques du texte par rapport au type et au genre de discours. Les textes ob-

tenus étaient les suivants: 2 faits divers publiés tous deux dans le même journal (Le Figaro) dans sa version en papier ; 3 lettres présentant la même situation : une jeune-fille mexicaine vivant à Paris écrit à sa mère pour parler de sa vie dans cette ville après les conditions de violence qui s'y sont vérifiés dans la rédaction d'un magazine satirique. Les trois lettres étaient en papier et envoyées par la poste. Il y a eu aussi 2 interviews se déroulant dans la rue ; et finalement, un appel téléphonique entre deux amies. Nous pouvons voir que malgré le fait que les étudiants avaient de la flexibilité du choix, ils ont rédigé des types de textes répondant à des situations très semblables entre elles (Nous ne pouvons pas savoir si cela est dû au fait que dans leur contexte d'enseignement-apprentissage ces étudiants sont exposés à une variation de textes assez restreinte et qu'ils ne font que reproduire les modèles plus connus, véhiculant une forte charge de stéréotypes). Mise à part ce fait fort intéressant, au fur et à mesure que les membres de chaque équipe présentaient leurs textes nous nous sommes rendus compte que les textes n'étaient pas intégrés dans un agir langagier, il était difficile d'établir clairement le contexte dans lequel avait eu lieu la situation de communications, de même pour les rôles et les intentions des participants qui y étaient impliqués. Et cela s'est vérifié plus difficile pour les textes classés dans les genres de discours seconds, selon les notions que Bronckart (2004 :73) reprend de Bakhtine (1978, 1982):

L'adoption d'un genre de discours relève d'un choix qui «se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique, de l'ensemble constitué des partenaires, etcétera » Bakhtine distingue en outre, les genres de discours premiers qui sont ceux de la vie quotidienne et qui entretiennent un rapport immédiat avec leur situation de production, et les genres de discours seconds (ou standardisés) qui apparaissent «dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) –artistique, scientifique, sociopolitique– plus complexe et relativement plus évolué».

Devant cette situation, avec des étudiants qui étaient censés connaître depuis leur deuxième semestre les niveaux établis pour la compréhension textuelle, nous leur avons demandé de rendre ces niveaux textuels plus explicites dans leurs textes, quitte à les modifier si nécessaire. C'était la première fois qu'ils allaient procéder de la sorte, en utilisant cet outil pour la production, et nous avons pu vérifier que leurs textes ont subi des modifications considérables ce qui a amélioré leur cohérence interne, au niveau du système linguistique. Nous avons voulu connaître s'ils avaient considéré bénéfique l'utilisation de cet outil dans la production de textes écrits, pour ce faire ils ont répondu quelques questions. Et en effet, leurs réponses nous ont montré qu'ils ont considéré positif le fait d'avoir remanié, en suivant certains critères, leurs productions écrites (Cf. Annexe3). Cependant, si bien l'explicitation des niveaux textuels qui a été opérée a produit, d'un côté, des textes plus cohérents, et d'un autre côté, a rendu les étudiants plus satisfaits avec les résultats, la plupart des textes ne semblait pas en interaction avec un quelconque contexte, ils n'avaient pas un ancrage net dans une situation communicative bien définie. Dans ce sens, les textes fonctionnaient de façon isolée, comme des phrases, malgré qu'ils soient des unités linguistiques majeures, tel qu'il est soutenu par plusieurs spécialistes tel que J-M. Adam (1990 :46-50) par exemple lorsqu'il oppose la phrase et l'énoncé, adoptant comme unité minimale d'analyse la proposition énoncé, la considérant un acte de référence, de discours et d'énonciation. Ce serait dans cette même dimension que nous concevons le texte-discours dont la signification (aussi bien en réception qu'en production) est en relation avec le contexte. C'est ainsi qu'un troisième tour s'est mis en marche pour peaufiner les textes des étudiants. Cette fois-ci ils ont dû effectuer les modifications nécessaires pour qu'à travers la matérialité linguistique de leurs productions on puisse percevoir l'activité langagière faisant partie d'une situation de communication spécifiée (par les participants et leurs rôles ainsi que les règles de fonctionnement social) et intégrée dans un contexte physique déterminé. Et c'est cela qui nous a orienté pour opérer les modifications nécessaires sur l'outil de travail.

Quelques apports théoriques pour répondre aux besoins

En tenant compte, d'une part, des besoins pour résoudre les difficultés mises en évidence à travers les textes de nos étudiants, et d'autre part, d'après la considération des différentes perspectives théoriques sous lesquelles est appréhendé le texte et le discours, nous avons décidé de compléter les critères utilisés jusqu'ici dans l'instrument élaboré, et cela pour atteindre à partir de son utilisation une compréhension et une production des textes écrits plus efficace. Pour ce faire, on a tenu compte des propos tels que ceux de Lundquist (1983 :15,16) lorsqu'elle situe la notion de texte et le projette dans des sphères d'action:

[...] un texte est ancré non pas seulement dans une situation immédiate de communication, mais encore dans un contexte plus large qui est celui de la société environnante. [...] Pour situer les textes dans l'organisation sociale, il est commode de désigner cinq sphères différentes de production de textes : la sphère privée, la sphère culturelle, la sphère sociale, la sphère politique, et la sphère d'État.

Et ce dans ce même sens que nous récupérons le discours de Jeandillou (1997 : 108, 109) lorsqu'il considère le discours, l'énoncé et le texte depuis comme des unités liées résultant de configurations complexes :

Le discours se définit comme le produit des multiples pratiques discursives à l'œuvre dans la vie sociale [...] les usagers de l'échange amènent ainsi à repérer, dans chaque domaine, des sous-classes correspondant à des genres particuliers [...] ces multiples formations linguistiques sont liées à des conditions de production et de réception éminemment variables, selon les époques et les pays. [...] L'énoncé est la manifestation ponctuelle du discours, réalisée dans une situation donnée, [...] Le texte enfin correspond au modèle abstrait selon lequel s'organisent les énoncés.

D'autre part, la perspective d'interactionnisme socio-discursif proposé par Bronckart et son équipe(1997) focalisée sur l'agir (2004 :151) rend au texte sa dimension dynamique et interactive avec le contexte physique et social, et en considérant ses niveaux structurels superposés :

Les activités humaines ordinaires sont en permanence régulées par des interactions, qui font émerger ces formes connaissables que constituent les actions premières d'une part, les diverses actions secondes sémiotisées dans des textes d'autre part, et elles font apparaître également que la pratique des signes dans l'activité langagière ou textuelle se déploie en mécanismes complexes au travers desquels s'effectue cette mise en interface des connaissances collectives pré-construites et des connaissances individuelles, qui rend possible la transformation permanente des unes (évolution des mondes de connaissance) et des autres (développement des personnes).

Cette perspective est le résultat d'une mise en œuvre des perspectives aussi riches que variées, allant de la psychologie aux sciences de l'éducation, des actions linguistiques aux contextes professionnels. Elle représente tout un univers de connaissances dont nous n'apercevons à peine qu'un petit bout. Cependant cette première approche nous a permis, en l'alliant avec les autres théories, de considérer certains aspects d'ordre très ponctuel pour atteindre notre objectif immédiat : produire un outil plus adapté aux besoins de nos situations de réception et de production de textes écrits reflétant leur dimension discursive. Le résultat de la mise en relation des propos énoncés ci-dessus, nous a permis d'ajouter certains éléments à l'outil initial pour obtenir une version (Cf. Annexe 4) dont la pertinence et efficacité se révéleront à partir de sa mise en utilisation.

Commentaires finaux

D'après notre point de vue, qui est construit à partir d'expériences telles que celles exposée ici, nous considérons nécessaire de former les futurs professeurs de langues dans une perspective où les activités soient en effet des actions. Autrement dit, il faut enseigner et apprendre à agir en accord avec des besoins que ne seraient appréhensibles, aussi bien pour les énoncer que pour les satisfaire, qu'à travers les interactions situées en contexte car c'est là où les participants agissent, et où tous leurs systèmes s'actualisent. Et sous cette optique nous prétendons continuer à mettre à l'épreuve notre agir didactique.

Bibliographie

- Adam, Jean-Michel (1999) Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan
- Bronckart, Jean-Paul (1992) El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. Anuario de psicología n° 54 (3-48). Barcelona: Universitat de Barcelona
- BRONCKART, Jean-Paul (1993) « L'enseignement des langues vivantes dans une perspective discursive » in Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique (51-67). Barcelone : Universitat Autònoma de Barcelona
- Bronckart, Jean-Paul (2004) Agir et discours en situation de travail. Cahier n° 103 Sciences de l'éducation (10-146). Genève : Université de Genève
- Bronckart, Jean-Paul (2004) « Enjeux épistémologiques de l'analyse du discours » in Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet (367-382). Québec : Nota Bene
- JEANDILLOU, J-F (1997) L'analyse textuelle. Paris : Armand Colin
- Lundquist, L. (1983) L'analyse textuelle. Méthode, exercices. Paris : CEDIC.

Annexes

Annexe 1

Niveau qu'on doit pouvoir reconnaître pour comprendre les textes en tant que lecteurs	Illustrez avec du matériel linguistique extrait du texte, la manifestation de chaque niveau	Commentaires
Lexical (champs lexicaux, topiques...)		
Énonciatif (indices spatiaux-temporels et de personnes)		
Référentiel (progression thématique, du connu et du nouveau)		
Macrostructural (sélection et organisation hiérarchique des idées)		
Logique (organisateurs logiques du temps et de la pensée)		
Argumentatif (l'intention, son orientation et sa force)		

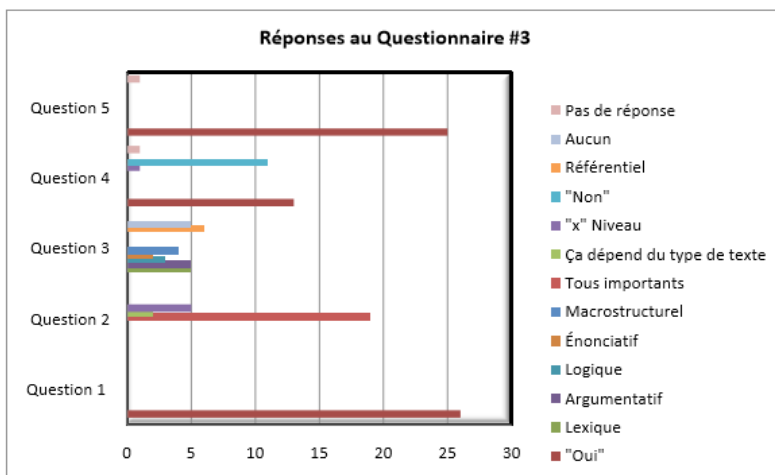
Annexe 2

Les pigeons Nous sommes indignés de la conduite des gens pollueurs qui nourrissent les pigeons à grand renforts de kilos de riz. Ceci se passe non seulement sur les trottoirs, dans les squares mais aussi dans les cours des bâtiments de l'OPAC. Journallement, de dizaines et des dizaines de pigeons foncent au-dessus de nos têtes pour atterrir sur les pelouses. Ces dernières n'ont d'ailleurs plus de gazon qui repousse ! Ceci au détriment des merles que l'on ne voit plus guère, des quelques pies et mésanges ! Les affiches à l'intérieur des bâtiments ont plutôt l'air inutiles, sans effets. Quel triste avenir pour ce qui nous suivront...

Annexe 3

Questionnaire 3

1. Est-ce qu'on peut établir des relations entre les différents niveaux d'un texte ?
 - a. Si oui, donnez des exemples
2. D'après vous, est-ce qu'il y aurait un ou des niveaux d'inférence plus importants que les autres ?
 - a. Si oui, lequel et pourquoi ?
 - b. Si non, pourquoi ?
3. Lequel de ces niveaux d'inférence reste encore un peu vague pour vous ? Ça dépend.
 - a. Dans quel aspect (définition, distinction, production, autre) ?
4. Croyez-vous que l'on peut reconnaître ces niveaux dans tous les textes? Oui, non, pourquoi ?
5. Est-ce que maîtriser ces niveaux-là (pour les distinguer, les produire et les développer) peut vous aider à rédiger un texte écrit ?



Annexe 4

Déterminez les éléments suivants par rapport au texte que vous allez comprendre ou bien produire a. Contexte physique b. Contexte social c. Situation de communication d. Rôles et caractéristiques des participants e. Intention communicative		
Niveau qu'on doit pouvoir reconnaître pour comprendre les textes en tant que lecteurs	Illustrez avec du matériel linguistique extrait du texte, la manifestation de chaque niveau	Commentaires
Lexical (champs lexicaux, topiques...)		
Énonciatif (indices spatiaux-temporels et de personnes)		
Référentiel (progression thématique, du connu et du nouveau)		
Macrostructural (sélection et organisation hiérarchique des idées)		
Logique (organisateur logiques du temps et de la pensée)		
Argumentatif (l'intention, son orientation et sa force)		

“¡Híjole! Aprender modismos
en menos de lo que canta un gallo.”
Beneficios de aprender modismos
para comunicarse en un contexto
sociocultural

Cinthya Yoseline Godínez Martínez
Blanca Cirina Morales Pizano
José Manuel González Freire
Vanessa Fonseca Salazar

Universidad de Colima

Resumen

El uso de modismos en México ha sido parte esencial para la comunicación en español como lengua extranjera, por esta razón es indispensable enseñarlos, haciendo énfasis en la enseñanza a estudiantes extranjeros para que puedan entablar y facilitar la comunicación con hablantes nativos. El objetivo de esta investigación fue enseñar y conocer las ventajas de la adquisición de los modismos en el aspecto sociocultural a estudiantes extranjeros que están estudiando español como LEX a través del dominio del vocabulario español coloquial. La investigación fue con un enfoque cualitativo a través del método investigación-acción, se efectuó en la Universidad de Colima, en el Campus Villa de Álvarez. Durante la investigación se impartieron clases con actividades lúdicas a un pequeño grupo de estudiantes extranjeros provenientes de distintos países, aplicando así al final del curso entrevistas semi-estructura sobre las ventajas obtenidas el aspecto sociocultural y

su vida en Colima. Los resultados preliminares arrojaron que hubo una mejora en la comunicación, convivencia e integración con la gente con la que interactuaron en el estado de Colima donde residieron temporalmente.

Introducción

En la actualidad los modismos causan problemas a los estudiantes extranjeros, ya que ellos no conocen su significado. Al momento de interactuar con estudiantes extranjeros se puede percatar que existe cierto problema para el entendimiento de los mismos, y no sólo al momento de interactuar, sino también como opina Martí (1999) al momento de integrarse en la sociedad.

De acuerdo con Zyzik (2010) los modismos son unidades y expresiones de combinación de palabras cuyo significado, dice Almeida (2011) no es literal, sino que tiene un significado de expresión figurativa.

Existen problemas con los modismos que son ocasionados por los mismos alumnos nativos del país, ya que en situaciones socioculturales utilizan un lenguaje poco coloquial o diferente del que ellos conocen, y para los alumnos extranjeros les es muy difícil de entender. Esto se debe también a que en las escuelas donde estudiaron los alumnos extranjeros no existía un programa con temas donde se abarcaran los modismos, y por lo tanto no les enseñaron su significado.

Por ello es importante enseñar modismos, ya que tienen influencia en el proceso del aprendizaje del estudiante extranjero, puesto que a partir de su conocimiento puede mejorar sus habilidades de comunicación en un contexto sociocultural donde son utilizados en temas de la vida diaria y moderna, y de igual manera integrarse en su entorno social.

Objetivos

El objetivo de esta investigación fue enseñar y conocer las ventajas de la adquisición de los modismos en el aspecto sociocultural a estudiantes extranjeros que están estudiando español como LEX a través del dominio del vocabulario español coloquial.

De este objetivo se desprendieron tres objetivos específicos:

- Se ofreció un curso donde la enseñanza sea enfocado a modismos.
- Se aplicó un curso diseñado en español a estudiantes extranjeros que están estudiando español como lengua extranjera.
- Se conocieron las ventajas del curso aplicado en los aspectos socioculturales de su vida a través de la evaluación.

Para poder lograr los objetivos de esta investigación fue necesario formular interrogantes para que guiaran este proyecto, las cuales son:

- ¿Cuáles son las ventajas de enseñar modismos a estudiantes extranjeros en el aspecto sociocultural por medio del dominio de vocabulario español coloquial?
- ¿En qué escenarios culturales le sirvieron más?
- ¿Cuáles modismos son los más usados para su desenvolvimiento y fluidez en el español?

Desarrollo

El proyecto de investigación se centró en conocer las ventajas de enseñar modismos, en el sentido sociocultural, es decir cuando éste se encuentra en contacto con la comunidad. Es por eso que se emplea el enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de investigación acción.

Para la cual se seleccionó una muestra de tipo probabilística, puesto que constaba de 5 sujetos de estudio estos eran estudiantes extranjeros que estaban de intercambio en la Universidad de Colima, sin embargo, para el estudio no se tomó en cuenta el sexo o la edad y grado de estudio.

Para conocer las ventajas de enseñar modismos fue necesario diseñar el instrumento de una entrevista semiestructurada que constaba de 7 reactivos.

Se inició con la aplicación del curso diseñado para los estudiantes extranjeros, el cual contaba con 10 sesiones en donde se enseñaron 5 modismos en cada sesión, y 5 horas fueron de práctica; en esas 5 horas prácticas los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar y poner en práctica los modismos aprendidos en el curso en la vida real.

Dos semanas después de haber finalizado el curso se aplicó la entrevista semiestructurada y simultáneamente fue grabada.

Una vez grabadas las entrevistas, fueron transcritas a un documento de Word. Ya capturadas se leyeron y analizaron cuidadosamente, al mismo tiempo de que se iba subrayando lo esencial de lo argumentado. Esto se hizo con el objetivo de detectar y categorizar las respuestas.

Para poder interpretar mejor las categorías establecidas se realizó una matrícula tratada en una hoja de Excel. La cual estuvo organizada en ítems siendo estas las preguntas de la entrevista, los sujetos de estudio codificados con la letra inicial de su nombre y las respuestas de cada una de las preguntas fueron categorizados. A partir de matrices de datos se elaboraron gráficas las cuales representaban datos numéricos convertidos a porcentajes de lo ya expuesto en las matrices.

Resultados

A continuación, se presenta una gráfica en la que se observa que sí existió un beneficio en la enseñanza de modismos para poder integrarse en la comunidad Colimense.

Gráfico 1
Estudiantes beneficiados de aprender modismos.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la entrevista (2015)

De igual modo se puede secundar esta gráfica con los siguientes extractos de la entrevista:

“Sí, sin duda. Sí claro pues. Como ya dijeron como los que utilizan aquí. Pues emm... a mí me gusta mucho utilizar estas frases porque te sientas un poco menos turista, más incluido” (K).

“Claro que sí, porque son usados mucho” (B).

Hasta este punto de la investigación se pudieron identificar tres ventajas de enseñar modismos las cuales son: para la comunicación, conocer más sobre la cultura Colimense y para adaptarse a un pueblo, que en este caso fue en la Ciudad de Colima.

La primera ventaja se puede aseverar con el siguiente extracto:

“[...] por ejemplo cuando comunico con colimenses y hablo algo de colima y con los modismos emm... ellos mmm... ellos te divierten mucho...” (E).

Como se observa el sujeto encontró de gran utilidad aprender modismos, ya que se consiguió entablar una comunicación divertida con los Colimenses que se encontraban en su entorno social.

La segunda ventaja se refiere a conocer más sobre la cultura Colimense la cual se sustenta con el extracto siguiente de la entrevista:

“Es más fácil para que utilicemos palabras que utilizan aquí para cómo hacer una muestra que conocemos la cultura de aquí (C)”.

Esto se logró gracias a que se les llevó a un pueblo con diversas costumbres ubicado en la ciudad de Colima. Ahí ellos conocieron la cultura de este pueblo y escucharon modismos que la gente hablaba.

Por último, la ventaja de adaptarse al pueblo se respalda con la siguiente respuesta que el alumno proporcionó:

“Los modismos son una forma particular, una expresión particular que determina a un grupo de pueblo para que se integre uno a una sociedad tiene que adaptarse a la manera de hablar de un pueblo que son los modismos, entonces digo que sí, para familiarizarse en el pueblo colimense había que adaptarse a los modismos” (G).

Esto se sustenta gracias a que los estudiantes convivieron y estuvieron en compañía por un tiempo con personas Colimenses, originando así un medio de adaptación con el pueblo, realizando salidas con amigos y sintiéndose parte de este.

Conclusiones

El uso de modismos tiene un gran impacto en la sociedad, puesto que son frecuentemente utilizados por las mismas personas nativas de la entidad; sin embargo, esto causa una dificultad a personas extranjeras que por lo regular se encuentran residiendo temporalmente fuera de su país de origen al momento de entablar y entender una comunicación con los nativos hablantes.

Hasta este preámbulo se puede inferir que el curso tuvo un resultado productivo, donde se pudieron percatar de las ventajas que éste tuvo al ser aplicado, es decir, se cumplió con el objetivo primordial de esta investigación aun sin haber concluido con el proceso de ésta.

Bibliografía

- Almeida, A. (2010) LA COMPRENSIÓN DE MODISMOS EN LECTORES COMPETENTES Y NO COMPETENTES. Recuperado el 31 de agosto del 2013 repository.javeriana.edu.co/bistream/10554/1908/1/AlmeidaCantoni20011.pdf
- Martí. F. (1995) Diccionario de Psicología. Editorial Océano.
- Zyzik, E. (2010). Sin pelos en la lengua: La adquisición de modismos en una clase de español como lengua extranjera. Recuperado el 06 de septiembre del 2013. <http://humweb.ucsc.edu/eve/pdfs/Hispani%202010.pdf>

¿Revistas científicas? ¡Yo estudio inglés, no ciencia!

Carlos Humberto Mendoza Oseguera
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

Resumen

El vocabulario científico en sí, muchas veces no es tomado en cuenta en los programas de inglés, lo que lleva a los estudiantes a creer que éstas palabras no son ni serán necesarias en un futuro. Esta presentación tiene como finalidad compartir resultados preliminares de una investigación con la que se evaluó el conocimiento de vocabulario especializado, antes y después de una intervención, de los alumnos de la clase de inglés avanzado de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima (FLEX), para verificar cuánto se logró aprender y mejorar durante el tratamiento. La investigación se realizó basándose en un enfoque cuantitativo, y se llevó a cabo mediante un cuasi-experimento, utilizando un pre-test y un post-test para la recolección de los datos. Durante la intervención se llevaron a cabo actividades con revistas científicas que incluían el vocabulario por aprender en la clase. Se presentan estadísticas para mostrar los resultados de ambos tests y la diferencia en el desempeño de los alumnos.

Material auténtico y revistas científicas

Según Maroko (2010), se entiende como material auténtico “aquello que no ha sido específicamente producido con el propósito de enseñar una lengua. Se puede decir que los materiales auténticos están dirigidos a una situación de la vida real, con propósitos me-

ramente comunicativos” (p. 6). Se entiende entonces que los materiales auténticos son en realidad producidos para ser leídos por la sociedad en general, y no para un uso educativo. De acuerdo a Guariento y Morley (2001), es sugerido que una tarea es auténtica, cuando capta la atención del alumno al mismo tiempo que despierta y mantiene sus deseos de actuar en consecuencia. Estas visiones de la autenticidad de la tarea ponen de manifiesto la necesidad de que se produzca una concordancia entre las intenciones del autor de la tarea y la interpretación que el alumno haga de ella (Yuk-chun Lee, 1995).

Acerca de las revistas científicas, la American Library Association (ALA, 2007) define la revista científica como “una publicación periódica que publica artículos científicos y/o información de actualidad sobre investigación y desarrollo acerca de un campo científico determinado”.

Al mismo tiempo, las normas ISO (International Standardization Organization) consideran que “las revistas científicas son una publicación en serie que trata generalmente de una o más materias específicas y contiene información general o información científica y técnica”. Por lo anterior se entiende que el contenido de este tipo de revistas puede estar categorizado en distintas áreas y proveer información tanto de situaciones técnicas como generales.

Vocabulario

Según Nordquist (2010), Vocabulario es el “conjunto de palabras en un lenguaje, o aquellas utilizadas por un individuo o grupo de ellos”, las cuales son ligadas para construir mensajes con sentido entre dicho grupo. Además, Suarez (2008), expone que “el vocabulario del hablante, queda manifiesto y comprobable en el conjunto de textos orales o escritos a que dan lugar sus realizaciones lingüísticas, no olvidando que es más reducido el vocabulario que se suele emplear que el caudal léxico efectivo que se conoce”, lo que sugiere que, al utilizar el vocabulario para expresarnos, en realidad no utilizamos todas esas palabras que conocemos o que podríamos utilizar en determinada situación. El vocabulario que comprendemos y el que utilizamos son dos cosas distintas, es diferente el ni-

vel de control que tenemos sobre ambos. A esto se denomina “vocabulario pasivo y activo”, respectivamente.

El aprendizaje de vocabulario, personal y académico, ocurre dentro del ambiente sociocultural en el hogar, la comunidad y el salón de clases. Es por esto, que la efectividad del profesor al enseñar vocabulario depende del uso de contexto y estímulo en cuanto al uso del lenguaje, así como del diseño de un programa apropiado (Scott et al, 2008).

Refiriéndose al vocabulario científico, se afirma que éste forma parte de un vocabulario específico, el cual “conlleva una exigencia de exactitud y precisión, que son características de los campos científicos, técnicos y profesionales a los que el vocabulario específico hace referencia y de los que se nutre” (Puerta, 2006). Al utilizar dicho vocabulario en las diferentes áreas o campos no se puede divagar o errar en lo que se quiere expresar, tomando en cuenta que ciertas palabras tienen un significado también cotidiano.

Los textos científicos generalmente contienen una variedad de términos especializados que pueden ser desconocidos para un estudiante. Éstos términos representan conceptos importantes que son centrales en el momento de aprender y comprender la ciencia. No saber el significado de dichas palabras puede estancar la habilidad de un individuo para entender y aprender utilizando un texto. La impartición de vocabulario que tiene como meta palabras conceptualmente importantes puede incrementar el entendimiento de ideas complejas, al mismo tiempo que extiende el conocimiento de las palabras. Los estudiantes aprenden de la mejor manera cuando se les proveen oportunidades de exponerse significativamente a una selección de palabras. Por lo tanto, se deben utilizar una variedad de contextos que excedan las necesidades básicas (Cervetti, 2012).

Método e instrumentos

Esta investigación se enfoca en identificar si los alumnos de la clase de inglés mejoran su conocimiento de vocabulario con revistas científicas, por lo cual se analiza un antes y un después. Esto in-

volucra saber a cuántos alumnos les funcionaron las revistas y a cuántos no para poder deliberar si de hecho fueron útiles, por lo que el enfoque utilizado es el cuantitativo. Shuttleworth (2008), Menciona que la asignación de un grupo de trabajo es esencial en la investigación cuantitativa, grupo con el cual se genera una hipótesis que después puede ser probada o desmentida. Este enfoque es adecuado para mi investigación ya que trabajo con un grupo de alumnos de la clase de inglés avanzado, con la que al final se dará como resultado si funcionaron o no los artículos científicos para mejorar el vocabulario.

Método

Esta investigación utiliza la metodología del cuasi experimento, ya que éstos se utilizan en situaciones en las que no se pueden asignar aleatoriamente los sujetos a las distintas condiciones y en las que por alguna razón no se puede tener un grupo control. Además, Ramírez (1999), menciona que los diseños cuasi experimentales son utilizados para medir resultados a nivel poblacional o de programa e involucran la comparación del desempeño. La investigación pretende demostrar un resultado por medio de dos evaluaciones, una al inicio (pre-test) y una al final de las intervenciones (post-test), es por esto que se eligió el método cuasi experimental.

Instrumentos para la recolección de datos

Para recolectar los datos de la investigación se utilizaron un pre-test, el cual se aplicó antes de iniciar las intervenciones, y un post-test al finalizar para comparar el desempeño de los alumnos en ambos. Además, se realizaron las planeaciones de cada intervención llevada a cabo.

El vocabulario incluido en las intervenciones se dividió en áreas incluidas en las revistas científicas, las cuales son: Química, Ciencias ambientales, Bioquímica y Biología celular. En el programa, se tomaron 8 palabras de cada área para trabajar con 4 de ellas en cada intervención de 30 minutos.

El test

El pre y post test se utilizan como una medida del aprendizaje logrado en un curso como resultado de la comparación entre lo que el alumno sabía antes, en un pre-test, y lo que el alumno fue capaz de aprender durante las intervenciones de la clase, post-test (“Pre and Post-testing”, 2009). Según el autor, estos instrumentos funcionan y deben ser administrados cuando los sujetos tienen alguna base de conocimiento sobre los temas incluidos, y el post-test debe ser aplicado inmediatamente al finalizar el curso impartido.

Ambos tests están compuestos por 3 apartados, en el primero se incluyen reactivos de opción múltiple, donde se escribe en negritas la palabra de vocabulario a la cual hace referencia la respuesta. El segundo apartado del examen está compuesto por reactivos de apareamiento o correspondencia, donde los sujetos deben relacionar dos columnas (premisas y respuestas), con la finalidad de establecer una relación correcta. El último apartado lo conforma una lectura breve con opciones múltiples, donde los sujetos deben elegir una de 3 palabras en cada reactivo, para rellenar los espacios vacíos en el texto.

Tipos de reactivos

Apartado 1

3. Where is **limestone** most likely to come from?

- a) Skeletal fragments of marine organisms
- b) Cooling and solidification of volcanic magma
- c) A transformation of existing rock
- d) Deep beneath the earth surface at high temperatures

Apartado 2

A)	Catalyst		Measure of the ductility of a material as determined by a tension test.
B)	Monolith		Causing or pertaining to the production of heat.
C)	<u>Thermogenic</u>		a substance that causes or accelerates a chemical reaction without itself being affected.
D)	Elongation		The rate of flow of a liquid or gas through a porous material.
E)	<u>Permeabilization</u>		Something having a uniform, massive, redoubtable, or inflexible quality or character.

Apartado 3

High ambient ozone (O₃) concentrations are a widespread and persistent problem globally; the cost effectiveness of using peri-urban reforestation for O₃ (1)..... purposes has not been examined.

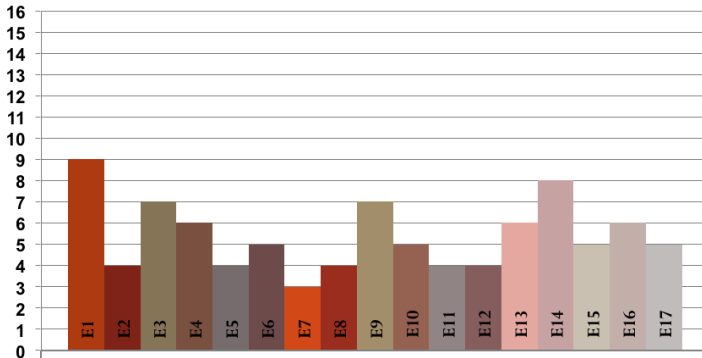
1. Abatement**Destruction****Restoration**

A continuación, se presentan los resultados preliminares obtenidos los cuales serán presentados en la ponencia oficial adjuntando las conclusiones.

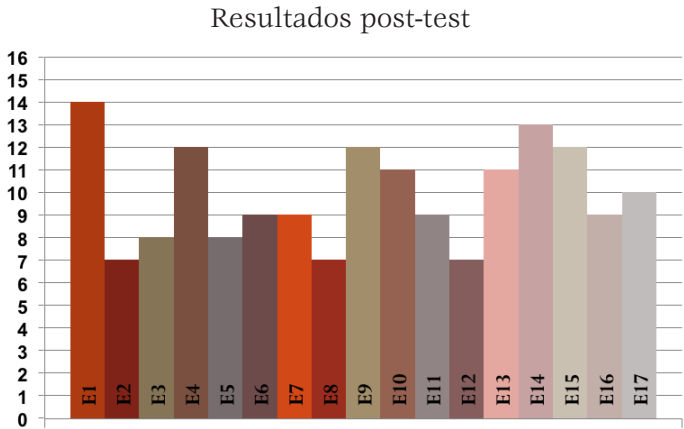
El pre-test incluido durante la investigación contaba con 16 reactivos los cuales fueron divididos en 3 partes en cada examen para su evaluación. Se conto con 17 alumnos durante la investigación y todos ellos estuvieron presentes en ambos tests. En el pre-test se obtuvo como promedio de aciertos 5.4, lo cual representa un 33.7% del total de los 16 reactivos, donde la moda fue 4, ya que fue el número de aciertos que más se repitió entre los estudiantes. El alumno con el mayor número de aciertos obtuvo 9, el que me-

nos logró obtuvo 3, mientras que sólo dos alumnos obtuvieron una cantidad de al menos 50% de los aciertos totales.

Resultados pre-test



Para el post-test se utilizaron el mismo número de reactivos, igualmente se dividió en 3 partes, y como ya se mencionó, el número de estudiantes fue el mismo. En ésta ocasión se obtuvo como promedio de aciertos 9.8, lo cual representa un 60.6% del total del examen. Esta vez la moda obtenida fue de 9, ya que cuatro estudiantes de los 17 totales obtuvieron dicho puntaje. Se obtuvo un rango de 7, siendo 14 el número de aciertos más alto y 7 el más bajo. Para analizar el post-test también se estimó la varianza, la cual resultó ser de 4.6, que representa el promedio de distanciamiento del promedio de aciertos (9.8). 14 alumnos alcanzaron o rebasaron el 50% de aciertos totales, mientras que a los 3 restantes les faltó sólo un acierto para alcanzar dicho porcentaje. Cabe mencionar que ningún alumno obtuvo menor o igual número de aciertos que los obtenidos en el pre-test.



Para llevar a cabo la comparación de los resultados, se analizaron las estadísticas antes presentadas de ambos tests utilizados para la evaluación, además se hizo un análisis más, solamente de los aciertos que obtuvieron de más los alumnos en el post-test en comparación con el pre-test, para llegar a una respuesta más elaborada a la pregunta de la investigación.

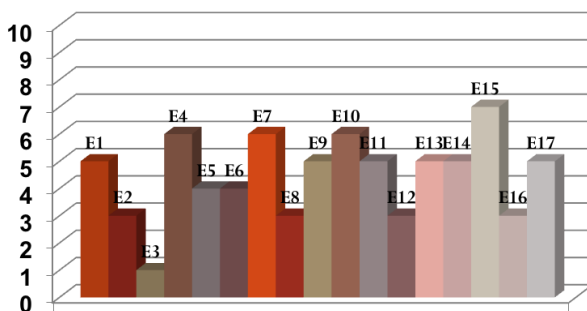
En el pre-test se obtuvo un promedio de aciertos de 5.4, mientras que en el post-test dicho promedio aumentó a 9.8, lo que representa una mejora de 4.4 aciertos, lo cual obviamente hizo que aumentara también el porcentaje de aciertos obtenidos. La moda obtenida en el post-test fue de 9, cinco unidades por arriba de la resultante en el pre-test, lo cual apoya la inferencia de que hubo una mejora en el desempeño. El rango en el pre-test fue 6, mientras que en el post-test resultó ser de 7, lo que arrojó una varianza de 4.6.

El rango y la varianza obtenidos nos llevarían a pensar que los alumnos no alcanzaron en realidad un nivel semejante entre ellos después del tratamiento de la investigación, ya que es preferible que la varianza se acerque a cero para poder implicar que los resultados son similares, sin embargo, se compararon los resultados de ambos tests desde otra perspectiva para llegar a una respuesta más convincente. No sólo se analizaron los resultados totales de ambos tests, sino también la mejora en aciertos de cada

alumno, ya que el hecho de que un alumno no tenga el mismo resultado que otro al final de la investigación no quiere decir que no mejoró su desempeño de forma similar.

Al analizar los datos a fondo, resulta como promedio de aciertos extra 4.47, que, en relación con los 16 aciertos del examen, representa el 27.9%. Se obtuvo como moda 5, lo que se acerca bastante al promedio, cabe mencionar que sólo un alumno obtuvo menos de 3 aciertos extras, y sólo 4 de ellos lograron más de 5. La varianza resultante de analizar los datos de esta manera es 2.1, la cual difiere de la obtenida al comparar sólo el resultado de ambos tests, ya que es 2.5 unidades menor, por lo que podemos decir que aunque los alumnos no obtuvieron resultados similares en el post-test al final de la investigación, tuvieron una mejora más balanceada en cuanto a aciertos extras se refiere.

Aciertos extra en comparación con pre-test



El área en la que mayor mejora hubo, fue bastante remarcada, ciencias ambientales, ya que, en el pre-test, de los 17 alumnos, ninguno contestó correctamente a los 4 reactivos que incluían las palabras del área, sólo cuatro contestaron correctamente a 2 reactivos, once alumnos a 1, y los dos restantes a ninguno. Sin embargo, en el post-test, dos alumnos contestaron correctamente los 4 reactivos de dicha área, nueve a 3, cinco a 2 y sólo uno a ningún reactivo, lo que no fue observado de forma similar en ninguna otra área.

Conclusiones

Después de llevar a cabo la investigación se puede afirmar que existe una mejora en el desempeño de los alumnos en el uso de vocabulario proveniente de las revistas científicas, todo después de crear y aplicar actividades con dichos artículos, y aunque los sujetos en sí no tienen un nivel similar al final del tratamiento y en los resultados del post-test, al analizar los aciertos extras que obtuvo cada alumno, se puede ver que tuvieron una mejora bastante balanceada.

Referencias

- American Library Association (2010), Definiciones de revistas científicas y artículos. Recuperado el 16 de febrero de 2015, de: http://www.erevistas.csic.es/especial_revistas/revistas13.htm
- Cervetti, Gina (2012), The Impact of an Integrated Approach to Science and Literacy in Elementary School Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*. VOL. 49, NO. 5, PP. 631–658
- Chun Lee, Winnie (1995). Authenticity revisited. Recuperado el 15 de enero de 2015 de: <http://203.72.145.166/elt/files/49-4-4.pdf>
- Guariento & Morley (2001), Text and task authenticity in the EFL classroom. Recuperado el 13 de enero de 2015, de: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/4/347.abstract>
- Maroko, Geoffrey M. (2010) The authentic materials approach in the teaching of functional writing in the classroom. In: Reinelt, R. (ed.) (2010) The new decade and (2nd) FL Teaching: The initial phase Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan, p. 71 – 87.
- Martyn Shuttleworth (Sep 14, 2008). Qualitative Research Design. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de Explorable.com: <https://explorable.com/qualitative-research-design>
- Nordquist, Richard (2010) Vocabulary acquisition. Recuperado el 13 de enero de 2015, de: <http://grammar.about.com/od/tz/g/Vocabulary-Acquisition.htm>
- Puerta, Julian (2006) La competencia léxica en el discurso escrito. Memoria máster en formación de profesores de español como lengua extranjera. Vol 1. p. 5-7.
- Ramirez, Helena (1999) Cuasi-experimentos. Recuperado el 22 de septiembre de 2014, de: <http://ccp.ucr.ac.cr/cursoweb/242cuas.htm>
- Scott *et al.* (2008) A multiple-level vocabulary assessment tool: Measuring word knowledge based on grade-level materials. 57th Annual year-book of the national reading conference, p. 325-340

¡Aprendamos inglés desde cero, a través de actividades de la vida real!

Reynalda Patricia Deasis Carrillo
María Clara Rodríguez Jurado
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

Hoy en día el proceso de la enseñanza del idioma inglés no sólo se puede llevar a cabo mediante libros académicos, sino que también se deben implementar actividades que te enfrenten a un contexto real para la producción de idioma. El objetivo de esta investigación fue comprobar la efectividad de las actividades basadas en la vida real para convertir el vocabulario pasivo en activo, es decir que se lleve a cabo la interacción y producción del vocabulario adquirido con niños de 6° grado de primaria sin conocimiento previo del inglés. El enfoque de este estudio fue cualitativo, utilizando el método de investigación-acción. Presentaremos un panorama general de las intervenciones realizadas y resultados preliminares.

Introducción

Como estudiantes del inglés es más fácil identificar los problemas que se presentan en el aprendizaje de esta lengua. Uno de esos problemas que los investigadores pudieron observar fue que cuando se están aprendiendo nuevos temas en inglés, especialmente relacionados con vocabulario, los alumnos no identifican la forma de tener un dominio activo del lenguaje, esto es, que se vuelva parte del vocabulario que emplean habitualmente en las con-

versaciones orales o escritas (Vásquez, 2008), además con los ejercicios más comunes que se usan para reforzar el tema como “completar la oración” o “llenar los espacios en blanco” es muy difícil que los alumnos conviertan su vocabulario pasivo, que en palabras de Pekka (2013) se define cómo la capacidad de sólo reconocer la forma y recordar el significado de la palabra al escucharla y leerla; en un vocabulario activo que además de reconocerlo y comprenderlo también lo utilicen en sus producciones como lo afirma Moreno (2013).

Gutiérrez (2005) mencionan que es necesario implementar en el salón de clases las actividades basadas en la vida real, que son actividades que simulan situaciones reales en el salón de clase, para que los alumnos identifiquen la manera en que ellos pueden usar el vocabulario pasivo y así convertirlo en vocabulario activo. Gutiérrez (*op. cit.*) también menciona que los alumnos pueden mejorar sus habilidades productivas mediante actividades interactivas como debates, conversaciones y actividades en donde tengan que presentar argumentos.

Por lo antes expuesto se ha decidido investigar la efectividad que tienen las actividades basadas en situaciones de la vida real para la conversión del vocabulario pasivo en activo en un grupo de alumnos de primaria de sexto grado.

El juego de rol tiene ciertas características específicas que tiene que cubrir para considerarse una actividad efectiva basada en la vida real. Andreu (2005) menciona que en los juegos de rol el énfasis está en jugar, es decir, en interpretar un determinado papel, hacer mímica o imitar un comportamiento durante un período de tiempo corto y generalmente con una información dirigida.

Por lo tanto, Rodríguez (2010) hace referencia al juego de rol como una forma de traer situaciones de la vida real al salón de clases en la que se les da una situación problemática a los estudiantes y se les asigna un rol individual, pero los estudiantes deberán trabajar ya sea en grupos o pares, los cuales improvisarán sus diálogos entre ellos mismos de manera simultánea, sin audiencia, aunque algunas veces puede haber voluntarios que se involucren y participen en el desarrollo de la clase.

En cuanto a la simulación, se considera una actividad de la vida real porque los alumnos deben de fingir ser otras personas; sin embargo, debe cumplir con ciertas características, que se mencionarán a continuación, para que se logre considerar una actividad eficaz.

Moreno (2002) menciona que en la simulación se integra la expresión lingüística, corporal, ritmo-musical y plástica, así como también se implican aspectos verbales y no verbales, como lo hacen en situaciones reales. También este autor menciona que se crea en el aula una atmosfera en dónde los alumnos se puedan expresar libremente además que se despierta el interés de los estudiantes.

Por último, la dramatización es considerada como otro tipo de actividad basada en la vida real. Andrew *et al.* (2005) mencionan que, para los ejercicios de dramatización, los estudiantes cuentan con un escenario, pero la decisión final siempre recae en sus manos, también mencionan que el alumno tiene escrito un guion o pauta a seguir.

También Cámara (2009) menciona que en la dramatización el alumno debe recurrir a sus vivencias, esto es que debe aplicar el conocimiento adquirido.

En cuanto al vocabulario, García (2009) define el vocabulario pasivo como reconocimiento de las partes que forman la palabra y podemos asignarles un significado, así como si podemos establecer asociaciones con otras palabras, si reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suelen aparecer.

Por otro lado, el vocabulario activo o el conocimiento productivo es definido como aquel léxico que el hablante además de reconocer y comprender también lo utiliza en sus producciones (Moreno, 2007), de igual forma, el vocabulario productivo se activa mediante la intervención de otras palabras (López-Mezquita M., 2005), ya que el vocabulario activo o productivo son las palabras que una persona utiliza al hablar y escribir en su vida cotidiana (Sánchez, 2006).

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue conocer la utilidad de los ejercicios basados en la vida real dentro del salón de clase para convertir este vocabulario pasivo en vocabulario activo.

Metodología:

Esta investigación acción se realizó desde una perspectiva cualitativa y las preguntas guía fueron:

- ¿Qué tan efectivas son las actividades de la vida real para convertir el vocabulario pasivo en activo?
- ¿De qué manera influyen los ejercicios basados en la vida real en el uso del vocabulario?
- ¿De qué manera ayuda a los estudiantes el tener un vocabulario activo?

Para poder llevar a cabo esta investigación se planeó un curso de 15 sesiones dividido en 3 unidades diferentes, cada unidad con un tema diferente en la cual se aplicó una actividad basada en la vida real, en la primera unidad se aplicó el juego de rol, en la segunda unidad la simulación y en la última la dramatización. Posteriormente al final de cada unidad se aplicó un examen oral.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron fichas técnicas y diarios de campo basadas en las observaciones realizadas durante la aplicación del curso.

Al analizar los datos, los hallazgos que se encontraron se clasificaron en tres categorías para mostrar que tan efectivas fueron las actividades basadas en la vida real para la conversión del vocabulario pasivo en activo. La primera categoría se refiere a las asociaciones entre palabras, la segunda categoría es acerca de los estímulos externos y la última se refiere a expresiones lingüísticas.

A continuación, se presenta una tabla que contiene información acerca de los hallazgos más importantes del cual se derivan las conclusiones preliminares de esta investigación.

Actividad	Asociación entre palabras	Estímulos externos	Expresiones lingüísticas	Producción
Juego de Roles	Se pusieron en práctica las palabras aprendidas.	Se dieron cuenta de cómo y cuándo utilizar el vocabulario.	Producción de respuestas simples y cortas.	Se incluyó nuevo vocabulario en las producciones.
Simulación	Se reconoció la forma de utilizar ciertas palabras.	Se identificaron ciertas expresiones.	El vocabulario era muy reducido.	Se cohibían menos.
Dramatización	Reconocimiento del vocabulario visto en clase	Pudieron identificar el vocabulario para ciertas situaciones.	Fueron incapaces de generar dialogo sin la ayuda del profesor.	Se necesitó apoyo constante por parte del profesor.

Conclusión

En general se puede decir que los estudiantes pudieron crear asociaciones entre palabras y estímulos externos, pero en cuanto a las producciones lingüísticas y la producción de las palabras fue más difícil puesto el vocabulario era muy reducido y fue necesaria la intervención del profesor de una manera constante.

Bibliografía

- Andreu, A. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera" M Cuadernos Cervantes, XI (55), págs. 34-38.
- Asiyaban A. & Bagheri M. (2012). Does translations contribute to learners' free active vocabulary? Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistic, 16(1), 111-121.
- Attard, A. *et al.* (2010). Student Centered Learning- An Insight into Theory And Practice. Bucharest: Partos Timisoara.
- Barrientos Y. & Lizasoain A. (2012). Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas FOCAL SKILLS. Literatura y Lingüística, 25, 131-141.
- Barroso, C. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ele: una propuesta concreta de trabajo en clase. España: centro virtual Cervantes.

- Brookfield (1983:16). Adult Education and the community. En Andreu, A. (2005) La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera" M Cuadernos Cervantes, XI (55), págs. 34-38.
- Cámara, R. (2009). La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/15_aplicaciones_02.pdf.
- Centro Virtual Cervantes (2015). investigación en la acción. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm.
- Corrales, W. K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. Zona próxima, 158-159.
- Enfoques Educativos (2007). Modelo centrado en el alumno. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/alumno.htm>.
- García, S. (2009). Adquisición de vocabulario en inglés. Adquisición de nuevo vocabulario en el aula, 18, 1-3.
- Goitia A., Govea L. & Carrasquero M. (2009). Nivel de interacción de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Larus,15(30), 365-369.
- Great Schools Partnership (2014). Student-Centered Learning. Recuperado de <http://edglossary.org/student-centered-learning/>.
- Gutiérrez D. (2005). Developing Oral Skills through Communicative and Interactive Tasks. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 6, 85-96.
- Jones, L. (2007). The Student-Centered Classroom. New York: Cambridge University Press.
- Lizasoain L., Ortiz A., Walper K. & Yilorm Y. (2011). Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Estudios Pedagógicos, 37(2), 126-132.
- Manzano, J. (1997). A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- McKernan, J. (2008). Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, Morata.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En Schmitt, N. y McCarthy, M. Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 84-102.
- Monsalve S. & Correal A. (2006). Profile Issues in Teachers' Professional Development, 7, 134-144.
- Moreno, J. A. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnica para la adquisición del vocabulario de inglés. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 38, 114-115.

- Moreno, R. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. En textos de didáctica de la lengua y la literatura n° 36. Pp. 75-85.
- Murillo, F. (2010). Investigación acción. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Nanney, B. (2004). Student-Centered Learning. Recuperado de <http://www2.gsu.edu/~mstsw/wh/courses/it7000/papers/student.htm>.
- Nation, P. (1990). Teaching & Learning Vocabulary. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- Ortiz M., Medina S., & De La Calle C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(3), 288-298.
- Overby, K. (2011). Student-Centered Learning. DigitalCommons@C.O.D. Recuperado de <http://dc.cod.edu/essai>
- Palapanidi, K. (2013). Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas 14: 44-49.
- Pekka, T. (2013). Learning a new Word—How does it actually happen? Recuperado de: <http://blog.worddive.com>
- Pérez, M. (2004). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- Rodriguez, R. (2010). ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO. (pp. 60-69) Perú: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Rojas, R. (2002). investigación acción en el aula: enseñanza aprendizaje de la metodología. México, plaza y Valdez.
- Sánchez, V., Murillo, M. (2006). propuesta metodológica. Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses (pp. 112). Costa rica: universidad de Costa Rica.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. India, McGraw-Hill/interamericana de España.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Enfoque centrado en el aprendizaje. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje.
- Shagoury, R., Miller, B. (2000). el arte de la indagación en el aula. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Valdehita, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. Revista Nebrija, 14, 13-29.
- Vazquez, S. (2008). Enseñanza del vocabulario en español. Recuperado de <http://alphateacher.com>

Vivanco V. (2009). Holistic versus communicative approach in assessing oral production in English. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 6-10.

¡Se ven, se sienten, los *phrasal verbs* se sienten!

Karen Alejandra Rizo Mendoza
Raphaël Hubert Elie Sebire

Universidad de Colima

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprobar si las actividades multisensoriales son eficaces para enseñar verbos compuestos (*phrasal verbs*) en alumnos cursando el nivel preintermedio de inglés en los diplomados sabatinos de Manzanillo. La investigación adoptó un método de investigación-acción y tuvo un enfoque cuantitativo. Se presentan resultados cuantitativos sobre el porcentaje de alumnos que adquirieron los verbos compuestos al elaborar actividades multisensoriales, de igual manera se mencionó el porcentaje de estudiantes a los cuales dichas actividades no les resultaron eficientes.

Introducción

Los *phrasal verbs* pueden llegar a ser un dolor de cabeza para los estudiantes no-nativos del inglés, de igual manera, también lo pueden ser para los enseñantes de lenguas. Es por eso que este taller pretende proponer un nuevo método de enseñanza de *phrasal verbs*: con actividades multisensoriales. Los profesores de inglés (o también, los ‘trainee-teachers’) experimentarán, desde el lado del aprendiz, las funciones, ventajas y usos de las actividades multisensoriales para poder enseñar *phrasal verbs*.

Audiencia

Este taller está diseñado para los profesores de inglés de cualquier nivel, que trabajan con alumnos de 15 años y más, ya que los phrasal verbs y las actividades multisensoriales pueden ser adaptados para cualquier nivel, pero la edad del estudiante es importante porque este diseño de actividades es para estudiantes adultos.

El número ideal de maestros es 15, para ofrecer comodidad y asistencia apropiada.

Este taller puede beneficiar a profesores principiantes y con experiencia ya que las actividades presentadas son adaptables a cualquier tipo de enseñanza, nivel de inglés y número de estudiantes.

Información del taller

Los phrasal verbs son muy conocidos por ser difíciles para los hablantes no nativos del inglés, son de uso informal y éstos, son verbos idiomáticos compuestos por dos partículas: un verbo y un adverbio o preposición, a veces ambos; para que tenga diferente significado al que tenía originalmente; el punto es que la partícula cambia el significado del verbo de una manera en la que ya no es posible conectar el significado de las palabras individualmente con el diccionario, es por esto que los phrasal verbs no son un elemento fácil de comprender dentro del inglés, y menos si el que habla, es un hablante no nativo del inglés. La complejidad de los phrasal verbs puede aumentar con el hecho de que esas combinaciones de verbos y partículas pueden significar diferentes cosas en diferentes contextos, esto es, el significado final nunca es igual en su totalidad: puede resultar confuso comprender la nueva dimensión que le da la partícula al verbo en cuestión porque el aprendiz se enfoca en los aspectos literales y traducciones casi exactas de aquellas, en otras palabras, se le escapa el sentido metafórico o fracasa en la creación de los espacios mentales que den cuenta del significado del verbo en cuestión. Los phrasal verbs nunca fueron una característica formal del inglés y siempre corren el riesgo de ser cambiados con el paso del tiempo (tanto desde escritura como de pronunciación y significado), esto va a depender siempre de la forma de hablar informalmente en la gente nativa del inglés. Como se en-

cuentran en constante cambio y no existe phrasal verb que cuente con un solo significado en cuestión ya que son informales, siempre serán una parte difícil para los hablantes del inglés no-nativos.

En mi experiencia como impartidora de un club de conversación de inglés realizado para los estudiantes de segundo semestre de la facultad de lenguas extranjeras en el año 2013 y siendo actualmente profesora en los diplomados sabatinos de Manzanillo, Colima, los phrasal verbs fueron un obstáculo muy difícil para los alumnos con los que trabajé y trabajo, al principio intenté con solamente flashcards, planas y el método de traducción, pero me di cuenta que esos métodos no eran eficaces ya que en el momento de que los estudiantes se enfrentaban con algún phrasal verb dentro del ambiente de aprendizaje, se quedaban con el significado del verbo solamente, sin tomar en cuenta los adverbios o preposiciones (que son también parte de estos verbos), o simplemente trataban de traducir palabra por palabra; inmediatamente pensé en buscar una técnica diferente de las que ya estaban acostumbrados los alumnos a la hora de aprender algo nuevo. Después de tantos intentos con música, traducciones indirectas y demás, las actividades sensoriales me parecieron buena alternativa ya que muchas veces se implementan dentro del salón de clases por ser actividades especialmente diseñadas para bebés o ancianos, y de acuerdo a Ruiz (2009), utilizar los sentidos en la enseñanza ayuda a mejorar la memoria del aprendiz porque al aprender con los sentidos, obtendremos un aprendizaje significativo.

Las actividades multisensoriales fueron principalmente diseñadas y elaboradas para los bebés de 0 a 12 meses, estimulando sus sentidos para su mejor aprendizaje de su entorno ¿por qué no adaptar dichas actividades a estudiantes adultos? Según Gómez (1979) las actividades multisensoriales “son actividades habilitadas para que los alumnos puedan interactuar con el medio a través de la estimulación de sus sentidos”. La finalidad de estas actividades es que los sujetos puedan estar expuestos a estímulos controlados que les permitan percibir diferentes sensaciones que ayuden a adquirir el aprendizaje por medio del descubrimiento. Los estudiantes deberán, entonces, descubrir por ellos mismos el significado de los phrasal verbs al agudizar sus sentidos dinámicamente.

Las actividades multisensoriales se dividen en cinco categorías: visuales, auditivas, olfativas, gustativas y táctiles. Dentro de las visuales se pueden elaborar actividades con diapositivas, muchos colores, brillantes, objetos luminosos... todo lo que pueda llamar la atención al ojo del humano. Dentro de las actividades táctiles se pueden utilizar diferentes texturas por sentir, cordones, cuerdas, cintas, esponjas... el chiste es estimular las células táctiles de las manos. Dentro de la estimulación auditiva se pueden utilizar objetos sonoros, cualquier cosa que emita un sonido, desde una cosa pequeña como un silbato hasta un portón. Para estimular el olfato, se deben utilizar elementos de olor fuerte y contrastado para que haya un recuerdo estable en la memoria del cerebro. Y para finalizar, la estimulación gustativa pide objetos con sabores, como los masticadores con sabores artificiales, si es posible, es preferible utilizar sabores naturales para que aumente la posibilidad de toparse de nuevo con ese sabor en un momento futuro.

El punto es utilizar todos y cada uno de los sentidos de los estudiantes para que, al momento de que el estudiante tenga una experiencia en el futuro parecida a la que experimentó dentro del salón sensorial, recuerde con más facilidad la aplicación del significado de los phrasal verbs, si el caso fuera encontrar de nuevo, de forma oral o escrita, los phrasal verbs. Y ahí fue donde, con la ayuda de mi tutor, logré mezclar phrasal verbs con actividades multisensoriales para adultos.

Se creó una investigación-acción pues se elaboraron una serie de actividades multisensoriales basadas en el método de Kemmis y MacTaggart (1988): planificación, acción, observación y reflexión. Los sujetos fueron los estudiantes de los diplomados sabatinos de Manzanillo a los cuales se les aplicaron 14 intervenciones multisensoriales con una duración de 40 minutos cada una; cada intervención fue elaborada basándome en tres etapas de aprendizaje que yo misma elaboré de acuerdo a las necesidades de mis estudiantes: Introducción/descubrimiento, comprensión y producción. Antes de comenzar las intervenciones, se aplicaron pre-tests a cada alumno para medir el conocimiento previo de los phrasal verbs, después, cada sábado se fue aplicando una intervención a ese mismo grupo, terminadas las intervenciones un post-test fue

aplicado para medir la eficacia de las actividades multisensoriales para enseñar phrasal verbs. También se aplicó un cuestionario para obtener la opinión desde el punto de vista de los que vivieron en carne viva las actividades multisensoriales.

En general, los alumnos proyectaron una buena respuesta en cuanto las aplicaciones de las actividades: ya que el 87.5% de estos mostró una mejora. Lo que se notó más fue la respuesta positiva en cuanto a la comprensión de phrasal verbs, (especialmente en la comprensión escrita) ya que faltó practicar más para que los estudiantes saltaran ese punto de comprensión y se fueran a la producción inmediata, casi inconsciente. Particularmente, existen tres estudiantes que demuestran que las actividades multisensoriales les resultaron muy eficaces para su comprensión y producción de phrasal verbs, el primer sujeto comenzó sabiendo 2 phrasal verbs y al final de la sesión, resultó con 8 phrasal verbs adquiridos. El segundo estudiante duplicó su conocimiento de phrasal verbs gracias a las actividades multisensoriales, comenzó sabiendo 7 y terminó adquiriendo 7 más. Y el último estudiante que más empeño mostró a la hora de aprender con actividades multisensoriales fue el que más aprendió ya que comenzó con 6 phrasal verbs y terminó aprendiendo 7 más sobre los que ya sabía.

Partiendo de mi investigación, nació la idea de presentar un taller en el cual los espectadores puedan experimentar lo que es estar del lado de los estudiantes y presenciar personalmente si en realidad son eficaces para enseñar phrasal verbs.

Para comenzar, se explicará lo que son los phrasal verbs para así, poder partir desde el mismo punto. Dentro del taller, los profesores principiantes o experimentados, serán enterados de la elaboración de la investigación: comenzando con el objetivo general de la investigación, el cual fue comprobar la eficacia de las actividades multisensoriales para la adquisición de phrasal verbs en estudiantes adultos de inglés intermediarios (5to nivel) de los diplomados sabatinos en Manzanillo, de la Universidad de Colima. Se explicará cómo se elaboraron las intervenciones multisensoriales (el objetivo de las intervenciones y las etapas de cada intervención: Introducción/descubrimiento, comprensión y producción), desde los elementos positivos que ésta dejó, hasta las nuevas ense-

ñanzas que dejaron en mi persona (como investigadora y profesora), y que no esperaba. Se explicará que para que puedan comprender como son las actividades y qué funciones tienen, deben de estar en el lugar del aprendiz para así, comprender más sus necesidades y saber qué puntos atacar, si es necesario hacerlo. Después, se presentarán brevemente los resultados. Se explicarán las actividades que se elaborarán dentro del taller, antes de ser aplicadas.

Las actividades por elaborar están divididas en tres fases: introducción/descubrimiento, comprensión y producción. Éstas, fueron seleccionadas aleatoriamente de las intervenciones ya planeadas, solamente se revisó que juntas, pudieran tener un seguimiento y una lógica de aprendizaje (y también que fuera al menos, una actividad por etapa).

En la primera actividad, los estudiantes solamente identificarán los phrasal verbs con su respectiva imagen (dando referencia al significado). En la segunda actividad, se contará un cuento al cual le falta el final; se mencionarán phrasal verbs y los participantes tendrán que silbar cada que escuchen uno. Después, cada asistente se pondrá una tapa-cartas para no ver las cartas que les proporcionaré, a cada uno le daré un juego de 7 cartas es importante que no las vean, ni siquiera las toquen todavía, se dirá un phrasal verb y deberán de sentir las figuras de cada una (¡SIN VER!) para encontrar una figura que tenga relación con el phrasal verb, los participantes levantarán la carta tapando la figura para que solamente quede visible el color de la carta (esto es, para comprobar que todos levantaron la misma), se escogerá aleatoriamente a un participante para que explique su respuesta, tendrá que decir un phrasal verb. En la siguiente actividad, los participantes elaborarán su final creativo de la historia para después, ilustrarlo con pinturas de olor (cada quipo tendrá un olor diferente) ya que esté elaborado, se pondrán las ilustraciones pegadas a la pared, se escogerá a un integrante de cada equipo y tendrá que encontrar su ilustración solamente con su olfato, para después explicar su final y su ilustración.

Finalizando las actividades, se darán puntos de vista tanto de asistentes como de la persona ponente.

Bibliografía

- Gómez, A.M. (1979). Actividades sensoriales y estimulación temprana: guía para educadores, padres y maestros. MAD: Sevilla.
- Peña. (2008). To the Top 2. EU: mm publications. United States.
- Kemmis y MacTaggart (1988): Sensory integration and the child. Los Angeles, Psychological Services.
- Ruiz (2009) Adressing learning differences, Sensory integration. Torrance, CA.

Funny learning is not about age!

Verónica Patricia Velasco Torres

Carlos Iván Hernández Fuentes

Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

Abstract

When we tell one of our fellow partners in language teaching that we are planning, or thinking in games for our ESL class they immediately think we teach children. What would happen if we told them those games are not aimed to children but to adults varying from the ages of 30 – 50 instead? Would they think we have lost our minds? Now you think about it. Have you ever thought that the impossible, adults playing to learn, could become possible? Well, in this workshop you are about to experience, and discover, that age is not an obstacle to have fun in learning through funny activities that involve physical movements. Leave your cane behind, throw it away and together let's remove the dust off your skeleton!

Introduction

As teachers, we have to be able to work with all kinds of students. Since kids from 1-year-old until adults of 65 years old or more, in our ESL classroom we develop activities that we know they work with our students, activities where we make them think and effort

a little bit more, challenging their abilities and make them learn in different ways. When we think in funny learning the first picture that it comes to our heads are kids playing in a uncontrolled classroom, running all around the of it, screaming, with a huge lack of learning, and the teacher located in corner wanting to run out away from there, why? Because we may have the false idea that learning, it cannot be fun and it cannot be for everybody.

In this project, you are going to discover how Physical Content Activities can help you to become your class in a very dynamic adventure. Where all your students will be interesting in participating at all times, but also and which is more important and in addition is the objective of this investigation is that you learn that Physical Content Activities can be use with adults in an ESL class giving your students a variety in learning.

Physical Content Activity

According with the Mundial Health Organization (2014), a movement activity is any body movement produced by the muscles and which requires a use of energy, this one involves; exercise and any other activities that can be part in the moment that we are playing.

And by the hand of the National Heart, Lung and Blood Institute (NIH) (2011) it tell us that a physical activity is any bodily activity that makes the muscles work and requires more energy than being stable.

Delgado y Tercedor (2014) tell us that a physical activity can bring benefits like, a healthy life, and a development in the memory.

The activities

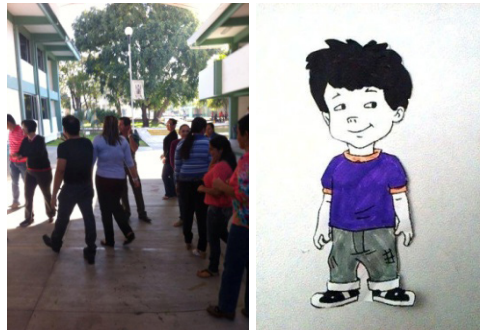
During the development of this project, the participants were capable of being part and experiment by themselves the Physical Content Activities. They participate in different activities reinforcing different subjects already given by their tutor and an application of a pretest and a posttest to evaluate their development.

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES



First of all the students had to realize a warm up to stretch the muscles, break the ice and get them ready for what it was coming next.

The first activity was a game called “The boat is sinking”. In this game students had to make teams of people according the number that the teacher told them, so students were able to review the numbers from 1 to 10 and also be aware of the instruction given and respond as fast as they could.



In the treasure hunt, students put in prove their velocity and their brain in order to discover clues. One of the main purpose of this activity was make students learn the members of the family, given them just a member of the family with a clue where they could find the second one and so on the whole family, that was hiding in all around the school. The students were excited about this because they have never experienced and outside lesson.



As part of the syllabus, the students also had to learn the months of the year. For this lesson, we give them a bag of balloons that they had to pop them, because of each balloon there was a little paper with a scramble name of a month of the year, then run to a cardboard pasted on the wall and write the months of the years in order and with the correct orthography.



Another was called People Spinning. In this activity students (being in couples) had to make two big circles, one person of each couple in a different circle and one circle inside of the other. When the teacher played some music the circle that was inside had to spin to the left and the circle that was outside to the right, when the music stops, the teacher gave an instruction, for example, head to head, so both parts of the couple had to look for each

other run and put together head to head. In this activity, students reinforce the vocabulary of the parts of the body.

If we pay attention to all the activities, each one has an objective. So these are not activities just to pass the time and play, through their development our participants could reinforce and learn topics that at the end were evaluated and showing us a huge increase in their notes.

Effectiveness when teaching vocabulary to children; activities to stimulate to the new second language learner

Brenda Margarita García Gutiérrez

María Cass Zubiria

Universidad de Colima

Resumen

Las aulas de enseñanza de inglés cada día son ocupadas por alumnos más jóvenes. En este caso, tenemos a alumnos de 18 meses a 24 meses de edad, los cuales se encuentran en la etapa de silencio o no verbal. Al no compartir la edad, necesidades y procesos cognitivos similares a la mayoría de los alumnos necesitan trabajar con una metodología diferente, es por eso que es necesario encontrar actividades las cuales les ayuden a aprender el nuevo vocabulario en inglés para comenzar la transición de la etapa actual a la etapa de producción temprana. Comenzamos con la pirámide de Maslow para descubrir un poco más sobre las necesidades del niño a su corta edad, una de ellas ser un ser social y sentirse querido, es por eso que constructivismo social se convierte en el enfoque para encontrar las actividades que ayudaran no sólo a comunicarse con sus lazos sociales y afectivos sino con su desarrollo cognitivo y su desarrollo del lenguaje.

Introducción

Los niños de la estancia infantil de la Universidad de Colima reciben no sólo educación formativa en el área de educación física, música y conocimientos básicos sino también de inglés, por esta razón, el maestro de inglés se interesa en el desarrollo de la segunda lengua en el niño ya que esto significa mejorar sus competencias. Para esto, es necesario trabajar con el programa que involucre todo el vocabulario con el cual el niño podrá comunicar lo que piensa y siente. A la corta edad de 18 a 24 meses el niño necesita el vocabulario que le ayude a comunicarse con sus cuidadores y que fortalezca sus lazos afectivos y sociales con los que le rodean. La estrategia planeada para enseñar este vocabulario al niño se conforma por 6 diferentes actividades las cuales tienen distintos grados de dificultad, las cuales por el grado de dificultad que gradualmente aumenta

Objetivo general

Utilizar actividades enfocadas en la enseñanza de vocabulario con el propósito de describir si esas actividades ayudan a la transición de la etapa del silencio/receptiva a la de producción temprana en niños de 18 a 24 meses de edad.

Metodología

Se utilizó un diseño de un estudio descriptivo cuyo universo de trabajo fue la Estancia Infantil de la Universidad de Colima. La población objetivo fueron los alumnos de maternal “A” dentro de la materia de inglés. Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, quedando determinada la selección de 6 alumnos de 15, ya que sólo 6 alumnos cumplían con el requisito del estar dentro del rango de edad de 18 a 24. Para la investigación acción, se diseñaron entrevistas a los cuidadores de la estancia para la recolección de datos, apoyándose de observaciones registradas en “teaching logs”.

Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje está ligado con los demás desarrollos. Estos funcionan como precursores del lenguaje y el lenguaje al mismo tiempo permite ayudar a desarrollarlos. De esta manera, el

aprendizaje de una segunda lengua no depende sólo en variables de habilidad sino también en otras variables como; contextos socio-culturales, actividades para el aprendizaje, las características individuales de los alumnos, el rol del maestro, entre otras. Juriševič y Pižorn (2013) en Lightbown and Spada (2003)

Damon (2001) Explica que durante el primer y segundo año el niño obtiene conocimientos acerca del mundo, como; expresiones, objetos, eventos y las relaciones que existen entre ellos y que estos le permitirán alcanzar un desarrollo cognitivo, la capacidad simbólica y una estructura conceptual, que le ayudarán a interpretar los nuevos conocimientos adquiridos.

La edad promedio para la comprensión temprana de palabras es de 12 a 14 meses. (Golinkoff y Hirsh-Pasek, 1987) en Damon (1998) y en algún momento en el trayecto a los 2 años de edad, la mayoría de los niños muestran un aceleramiento en el vocabulario, esto quiere decir que al momento que los niños cuentan con 18 a 19 meses ya han aprendido 50 palabras en promedio (Bates et Al, 1995) en Damon (1998).

Las palabras serán una forma de exteriorizar sus pensamientos (significados mentales) los cuales se refieren al objeto dentro del mundo, así es como la palabra que el niño produzca nombra a la presentación que existe en el significado mental (Bloom, 1993) en Damon (1998)

Características de los niños entre 18 y 24 meses

En la siguiente tabla se muestran características, habilidades y algunas implicaciones de los niños entre 18 y 24 meses. Estas características son pieza clave para comprender un poco que son capaces de hacer a esta edad, que actividades son capaces de hacer y cuales se convierten en un reto.

AGE	CHARACTERISTICS	ABILITIES	LANGUAGE DEVELOPMENT	IMPLICATIONS
18-24 MONTHS	They begin to talk, and talk, and then talk some more They are starting to pretend They are eager explorers They test out different behaviors without understanding right from wrong They have no self-control to stop doing what they want They love music, singing, dancing and clapping as well as rhythmic games They are getting better at problem solving	They can get frustrated when they cannot do something by themselves They can understand no but have no self-control They can copy actions they have seen other people do They can play in more complex ways They can run They can use their hands and fingers in complex ways They are beginning to understand that others have feelings	They increase their vocabulary from 50 to about 400 words They use verbs and adjectives They can link two words They use less gestures and name more things Their comprehension is accelerated They use a lot of two word phrases, they rarely babble they want to talk	Use coloring activities Allow them to turn pages from a book Allow them to help you clean up the classroom Use storytelling and read from books Use finger paints Use play dough or cookie dough Use complete sentences and expand words and phrases into sentences Use songs and music Replace words in songs with other words Use games like freeze and hokey pokey Use puzzles and manipulative materials

Actividades

Las 6 actividades aplicadas fueron efectivas para el aprendizaje de vocabulario, pero con distintos niveles de efectividad. Van de acuerdo a las zonas de desarrollo próximo, donde poco a poco se aumenta la participación del alumno dentro de las actividades.

Existe una facilidad en los niños para trabajar y lograr la transición de la etapa de silencio o no verbal a la producción temprana de vocabulario con las actividades aplicadas.

Using a story-book

Usar libros de historias para el aprendizaje de una lengua, es una manera muy atractiva para presentar el material, y de esa manera se motiva al niño a descifrar el lenguaje hablado al querer entender las imágenes.

Al usar el libro de historias, los niños desarrollan la discriminación de sonidos y su creatividad, al mismo tiempo mostró interés en el vocabulario y completa participación al aplicar las actividades post-lectura.

Listen and identify / Escucha e identifica

En la manera más simple, el maestro dice el nombre de un animal y el niño apunta ¿a la imagen o pone un indicador en él. Al escuchar y identificar el niño muestra la conceptualización de la palabra, ubicando al ítem dentro de un contexto después de intento y error.

Listening and doing / escucha y haz

Se enfoca en seguir instrucciones. Al escuchar y hacer, el alumno comprende los procesos que implican el reconocimiento del objeto, lo manipula y por lo tanto sus sentidos complementan la percepción y el entendimiento del vocabulario trabajado.

Find the odd one out / encuentra el que no pertenece

Encuentra el que no pertenece, ayuda a categorizar a los elementos aprendidos de una manera indirecta, gracias a esto, entiende que es un número, y que es un color, para poco a poco comenzar con categorizaciones cada vez más complejas.

Listen and sort/ escucha y clasifica

Escucha y clasifica, es el complemento de las actividades previas, actividad la cual invita al niño a intentar categorizar el vocabulario dentro de su la categoría correcta. Al mismo tiempo, esta actividad le brinda un contexto en el cual puede ubicar el vocabulario meta.

Look and say/ mira y contesta

El maestro sostiene una imagen y el alumno tendrá que decir el nombre del animal. Las imágenes más grandes pueden ser colocadas en el pizarrón y ser apuntadas. Mira y contesta, es la actividad con la cual, al pasar por el nivel de conceptualización del vocabulario, prepara al niño para producir la palabra después de tener práctica en discriminación de sonidos. Una de las actividades más interesantes ya que gracias a esta se comprueba si el alumno ha completado el proceso del aprendizaje del vocabulario.

Conclusiones:

Las actividades con las que el niño debe trabajar a su corta edad tienen que reforzar no sólo su desarrollo del lenguaje ya que el desarrollo del lenguaje es una suma de más desarrollos impulsándolo. Las actividades tienen que enfocarse a impulsar las relaciones afectivas y sociales en el niño para que pueda construir su conocimiento no sólo sintiéndose valorado y querido, sino que al ser social y formar parte de un ámbito social y afectivo, tiene una razón para comenzar la comunicación con los que le rodean. Es importante también que las actividades vayan de la mano con la zona de desarrollo próximo, porque gracias a esto el niño aprende tanto a trabajar en equipo como a ser independiente paso a paso.

Referencias

- Alzate, E. (2010). Manual de estimulación adecuada bebés recién nacidos hasta los 2 años. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Arteaga, A. (2003). Dimensiones del desarrollo infantil . Medellín: Fundación universitaria luis amigo .
- Costley, K. (10 de junio de 2013). Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory.
- Damon, W., Kuhn, D., & Siegler, R. (1998). Handbook of Child Psychology , cognition, perception and language. United States: Wiley.
- Gamba, L. (2003). Desarrollo Comunicacional. (T. Peña, Ed.) Colombia : Rezza editores .
- Gamba, L. (2003). Desarrollo comunicacional, lenguaje oral y escrito. Colombia: Rezza editores.
- Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The new science of human relationships. New York: Bantam Dell.

- Griselda, A., & Saboyá, M. (2003). *Desarrollo Socioafectivo*. (T. Peña, Ed.) Colombia: Rezza editores.
- Hutchins, T., & Sims, M. (2000). *the European Conference on Quality in Early Childhood Education . Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood services* (págs. 1-27). London: The ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Juriševi, M., & Pižorn, K. (2013). *Young Foreign Language Learners' Motivation –A Slovenian Experience*. *Porta Linguarum* (19), 179-198.
- McIntosh, E., & Peck, M. (2005). *Multisensory strategies: Lessons and classroom management techniques to reach and teach all learners*. Scholastic .
- Mecee, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (J. Pecina, Trad.) México : McGrawHill.
- Papalia, D. (1998). *Psicología del desarrollo* (septima edición ed.). (C. Ávila, Trad.) México : Mc Graw Hill .
- Peréz, A., & Saboya, M. (2003). *Desarrollo sicioafectivo, entorno, valores y convivencia*. Colombia: Rezza editores.
- Pérez, P., & Salmeron, T. (2006). *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*. *Pediatría de Atención Primaria* , 8 (32), 112-125.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. UK: Palgrave macmillan.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V., & Ward, S. (2009). *Very young learners*. (A. Maley, Ed.) new york: OXFORD.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación* (Segunda edición ed.). (L. Pineda, Trad.) Dallas, Texas : McGrawHill interamericana .
- Schiller, P. (November/December de 2010). *Early brain development research*. *Exchange* , 26-30.
- Viasus, E., & Lemus, P. (2003). *Desarrollo de las inteligencias, habilidades del pensamiento multiples y aprendizaje*. Colombia: Rezza editores.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language* (revised edition ed.). (A. Kozulin, Ed., & E. Hanfmann, Trad.) London, England : The Mit Press

Factores que influyen negativamente en la participación oral de los estudiantes

Arlu Jaqueline Uribe Madrigal
Guillermo Guadalupe Durán García

Universidad de Colima

Resumen

En el aprendizaje de una L2 como todo proceso de desarrollo del individuo influyen diversos factores que determinan la efectividad de los aprendizajes. Tal influencia puede darse ya sea de una manera positiva promoviendo y fortaleciendo las experiencias de aprendizaje o, en caso contrario, obstaculizándolas. La participación oral en el aula de L2 no está exenta de esto por lo que al generar oportunidades para el desarrollo de la participación oral los actores del aula deben convivir en un ambiente que fortalezca los elementos apropiados para su desarrollo. En este trabajo de investigación nos dimos a la tarea de identificar los factores que pueden influir de manera negativa en la participación oral de la clase de inglés con la finalidad de invitar a los actores del aula a reflexionar e implementar acciones que promuevan la participación oral.

Introducción

La enseñanza de una segunda lengua cuenta con varios factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes; y de acuerdo con las investigaciones que he analizado, tomé en cuenta los más influyentes en la participación oral de los estudiantes en la clase de inglés, los cuáles son factores familiares, afectivos, emocionales,

personales, motivacionales, deficiencias lingüísticas de los alumnos, el carácter del profesor. Martínez A. (2010), expresa en su investigación “La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua” que “la forma en que los docentes enseñan es a menudo una interpretación personal de lo que piensan que funciona mejor en una determinada situación”, es decir, lo que los profesores hacen en el aula, es un fiel reflejo de lo que piensan y creen al respecto. De hecho, tales creencias subyacen en sus propias actuaciones docentes, proporcionando la base que guía sus decisiones y acciones pedagógicas. De acuerdo con Madrid (2004), “en estos procesos interactivos que tienen lugar en el aula, entran en juego y se ponen a prueba todas las características personales del profesor. Su forma de ser y de actuar ejerce una acción específica sobre el alumnado, y genera unas reacciones y comportamientos que condicionan la calidad de los procesos de E/A LE y los resultados finales del aprendizaje”. Quizá los docentes no se dan cuenta de cómo esto influye en el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, se considera que es un factor que se ha ido extendiendo desde los principios de la enseñanza, probablemente se le da más importancia a otros factores como estrategias o métodos de la enseñanza, hiperactividad entre otros factores que parecen ser más afectantes respecto al aprendizaje, no obstante, la personalidad del profesor es uno de los más importantes que se debe tomar en cuenta al igual que los demás factores, ya que el propósito del docente es el aprendizaje del alumno y si el alumno se ve afectado a causa de este factor, entonces se hace necesario hacer algo al respecto para mejorar su aprendizaje.

La personalidad de individuo empieza a formarse desde el núcleo familiar y las relaciones en este. Dentro de este contexto, Negrete (2002) señala que “el desarrollo personal e intelectual de los hijos depende de la relación que tengan con sus padres”. Es decir, que si los padres le dan la atención que su hijo(a) requiere, tienen buena comunicación y muestran interés y afecto por sus hijos y cubren las necesidades que los hijos necesitan, éstos van a desarrollarse de una mejor manera, lo que significa que no tendrán problema alguno para interactuar con otras personas sino más bien tendrán confianza en sí mismos para enfrentarse a cualquier tipo

de conversación por ese lazo que ya fue fortalecido por sus padres. Por lo tanto, si el alumno tuvo una buena relación familiar con sus padres siempre, éste no será un factor que afecte su participación oral en la clase de inglés, sin embargo, si sus padres no cubrieron las necesidades que necesitan los hijos (incluyendo la relación familiar, las atenciones, afecto, etc) entonces éste puede ser un factor muy importante el cual afecte su participación oral en la clase de inglés, ya que muy probablemente su desarrollo personal e intelectual no fue el más adecuado.

Por otra parte, Zaragoza (2005) se enfoca más en las deficiencias lingüísticas de los alumnos. "Difícilmente se sentirán seguros de participar en el aula los aprendices de un nivel principiante, por la ausencia de conocimiento de la lengua" Esto quiere decir que regularmente los alumnos no quieren participar no porque no quieran verdaderamente sino por las deficiencias lingüísticas que tienen.

Justificación

El ser humano se caracteriza por su capacidad de interactuar con su entorno y sus actores. Desde su nacimiento el individuo inicia con la construcción de relaciones humanas siendo las primeras en casa con los miembros del entorno más cercano que normalmente se compone de familia. La participación oral al ser una actividad humana puede ser influenciada por distintas variables. Es bien sabido que existen diversos factores que influyen de manera negativa en la participación oral de los estudiantes en la clase de inglés, en esta investigación me enfoqué en los más sobresalientes tales como; la actitud del profesor, las relaciones familiares, las deficiencias lingüísticas de los alumnos, la motivación, la edad, factores afectivos, emocionales y personales. Martínez A. (2010), en su investigación "La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua" explica que es preciso analizar lo que se hace en el aula y explorar las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza y se produce el aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, se considera que el profesor tendría que someterse a "una reflexión, observación y análisis crítico sobre lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace".

A lo largo de la trayectoria de algunos estudiantes han experimentado desmotivación por aprender a causa de algunos aspectos de la personalidad de algunos profesores y eso les había afectado en el aprendizaje, ya que como Martínez expresa, somos seres emocionales que necesitamos de una buena actitud de parte de los docentes.

Es de suma importancia tomar en cuenta la influencia negativa de todos estos factores en la participación oral de los estudiantes, para que ya no obstaculicen más el desarrollo y progreso de la participación de ellos. Tomando en cuenta todo esto, se beneficiarán tanto los maestros como los alumnos, ya que habrá una mejor relación en el aula y los docentes estarán satisfechos de su trabajo y así mismo los alumnos de su conocimiento adquirido. Sin embargo, esto no sólo beneficiará a los docentes y alumnos sino también a las escuelas de donde vienen dichos individuos, ya que tendrán una mejor preparación y reconocimiento académico. Los retos de los profesores no son fáciles, sin embargo, se debe de tomar en cuenta todos estos factores para el mejoramiento de la preparación de futuros docentes de una segunda lengua.

Metodología

En esta investigación se adoptó el estudio de caso; como ya lo menciona Martínez (2006 p. 79), “la mayor fortaleza de este método radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas que están involucradas en el fenómeno estudiado” es decir, se pretende mostrar qué factores influyen en la participación de los estudiantes a través de observar la conducta de ellos en la clase de inglés, es decir, conocer si la clase de inglés les agrada, si se cohiben al participar y porqué, sus reacciones cuando les piden que participen, entre otras conductas. Además, se eligió estudio de caso porque estos fenómenos se pueden estudiar desde diversas perspectivas, lo cual da acceso a averiguar por medio de diferentes puntos de vista de los mismos alumnos cuáles son los factores influyentes de la participación oral de ellos mismos. Finalizando, se determinó elegir este método ya que permite indagar más profundamente y cosechar un conocimiento más alto.

De acuerdo al objeto de estudio de esta investigación se inclinó hacia la selección de un enfoque cualitativo, ya que ésta se basa en la perspectiva de los alumnos con respecto a la influencia de su participación oral en la clase de inglés.

Según Martínez (2011), el enfoque cualitativo busca comprender los ejes que orientan el comportamiento, en este caso, si el estudio tiene como objetivo conocer que es lo que influye en la participación oral de los estudiantes, lo más adecuado es hacerlo por medio del enfoque cualitativo, ya que la participación es parte del comportamiento de los individuos.

Por otro lado, Rodríguez (2011 p. 52) dice lo siguiente:

El enfoque cualitativo se basa en interpretaciones de la realidad social estudiada en su forma natural y según el dinamismo de la vida social.

Por esta razón lo más apropiado fue utilizar este método, ya que como lo dijo el autor, esta investigación se basa en interpretar la realidad social en su forma natural, es decir, interpretar y analizar la situación real en el aula sobre la influencia en la participación oral y distinguir los factores influyentes. Y así, utilizando el enfoque correcto se podrán conocer los resultados de esta investigación.

Para la obtención de la información necesaria para conocer los factores que influyen negativamente en la participación oral de los estudiantes de 2° B en la clase de inglés de la FLEX, se hizo el uso dos técnicas: una encuesta semiestructurada y una guía de observación. La primera consiste en un cuestionario aplicado a los sujetos de estudio y la segunda corresponde a una guía de observación utilizada para triangular los datos de las encuestas.

Resultados

Con el fin de lograr los objetivos planteados al inicio de esta investigación, se vació la información obtenida mediante las encuestas a los alumnos y una serie de observaciones a estos mismos para su análisis e interpretación a una gráfica de resultados.

FACTOR	SI INFLUYE	NO INFLUYE
Tengo temor a cometer errores.	82%	18%
Mis compañeros se burlan de mi acento y/o pronunciación.	50%	50%
Soy tímido.	82%	18%
Tengo falta de confianza en mí mismo.	57%	43%
Tengo limitaciones de vocabulario.	93%	7%
Tengo limitaciones de gramática.	93%	7%
Como corrige el profesor.	63%	37%
Como motiva el profesor.	56%	44%
Como retroalimenta el profesor.	81%	19%
La actitud estricta del maestro me intimida.	63%	37%
El maestro tiene favoritismos.	80%	20%
La actitud del maestro me hace pensar que no soy buen estudiante.	71%	29%

Conclusión

Los resultados obtenidos fueron basados, en su mayoría, a los aspectos del docente, los cuáles no esperaba que fueran los factores de mayor influencia en la participación de los estudiantes. Sin embargo, es importante tomar conciencia de ellos para un mejor desempeño en los estudiantes y un mejor ambiente en el aula.

Referencias

- Anaya A. Y Anaya C. (2010) ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnol. Ciencia Ed. (IMIQ)* vol. 25 núm. 1, 2010. De: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url>
- Martínez, A. (2010) La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre Lenguas*. Vol. 15 enero - diciembre 2010. De: <http://www.saber.ula.ve/bits-tream/123456789/32634/1/articulo6.pdf>
- Sánchez, A. (2005) La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4. Octubre-diciembre de 2005. De: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Lozano, A. (2006) Factores familiares y personales que afectan el desempeño académico en los estudiantes. *Revista new Contador Artículo*. Enero, 2006. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?4>

El desarrollo de la competencia pragmática en una era de nativos digitales

Luz Janeth Ospina M.

University of Lethbridge (Alberta, Canadá)

Resumen

Una de las grandes falencias en el currículo de español como lengua extranjera en el ámbito canadiense es la ausencia del componente pragmático. Este artículo propone una discusión en torno al desarrollo de la competencia pragmática en alumnos anglofonos de nivel intermedio mediante la instrucción pragmática explícita mediada por las nuevas tecnologías, dada la naturaleza del estudiante del siglo XXI, en tanto, nativo digital. En un estudio llevado a cabo en la Universidad de Lethbridge, se encontró que los estudiantes mejoraron notablemente su competencia pragmática a partir de la instrucción explícita en el marco de un curso de conversación bajo un modelo pedagógico cuyos alcances permitiría nuevas propuestas investigativas y curriculares. Este artículo presenta los hallazgos preliminares de la investigación.

Abstract

One of the major weaknesses in the curriculum of Spanish as a foreign language in the Canadian context is the absence of the pragmatic component. This article proposes a discussion on the development of pragmatic competence in anglophone intermediate students through explicit instruction in pragmatics mediated by new technologies for the digitally native, 21st century learner. In a

study conducted at the University of Lethbridge, it was found that students significantly improved their pragmatic competence after explicit pragmatic instruction in the context of a Spanish conversation course. This course employed a pedagogical model whose scope will allow new investigative and curriculum proposals. This article presents the preliminary findings of the investigation.

Key words

Pragmatic competence, digital natives, new technologies, explicit instruction in pragmatics.

Introducción

Tanto las características, como las necesidades reales del alumno del siglo XXI convocan al docente-investigador a re-pensar y a reconstruir las tareas pedagógicas en consonancia con los avances en el mundo del ciberespacio. Es evidente que los alumnos de hoy, definidos acertadamente por algunos autores (e.g., Cassany y Ayalá, 2008) como nativos digitales, a partir de la metáfora de Marc Prensky, son una nueva generación que ha nacido en una era de grandes avances tecnológicos cuyas novedosas aplicaciones modifican vertiginosamente el ámbito educativo.

En igual dirección, esta investigación define al aprendiz de lenguas extranjeras como un sujeto que es en esencia un nativo digital. Desde esta perspectiva, el objetivo principal es determinar la incidencia de la instrucción pragmática explícita mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de la competencia pragmática de alumnos anglófonos de nivel intermedio en la Universidad de Lethbridge, en Alberta, Canadá. Este objetivo pretende responder entre otras, a una pregunta fundamental: ¿De qué manera se evidencia el desarrollo significativo de la competencia pragmática de los estudiantes gracias a la instrucción pragmática explícita mediada por las TIC?

Algunos de los resultados preliminares de este estudio se discutirán, dado que la investigación está aun en proceso. Se espera que los resultados finales revistan gran interés en el ámbito inmediato, pues como es bien sabido, el español en Canadá vive un momento favorable (García, 2006-2007) y además se debe recordar que Canadá es uno de los países que se cobija bajo la denomina-

ción de plurilingüe. Se proyecta explorar un terreno bastante fructífero desde el punto de vista de la lingüística aplicada, gracias a los múltiples contextos que es posible crear a través de las TICs y que son accesibles en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE). Los hallazgos podrían también conllevar a discusiones y aplicaciones futuras con repercusiones en la investigación pragmática y en el desarrollo curricular.

El alumno como nativo digital frente a los fines pragmáticos

En el caso particular del aprendizaje de lenguas, es preciso reconocer la enorme variedad de recursos con los que se cuenta hoy en día para lograr que el alumno se comunique efectivamente en la lengua meta. No debe olvidarse que comunicarse implica [...] participar en una forma de comportamiento regido por patrones estables y sistemáticos pero estos patrones tienen tanto una naturaleza gramatical como pragmática (Escandell, 2010:7). Vale la pena sin embargo anotar, que, a pesar de los grandes avances en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, y no obstante el contar con los recursos mencionados, se continúan percibiendo las dificultades que experimentan los estudiantes de ELE para comunicarse eficazmente en contextos reales. Sessarego (2007) ha reportado tal falencia en Norteamérica, indicando que se debe lograr un mayor equilibrio entre la enseñanza de los elementos lingüísticos formales y los fines pragmáticos.

Esta investigación responde a los retos planteados por ese nuevo paradigma que define al aprendiz de lenguas extranjeras como un sujeto que tiene a su disposición herramientas como las tecnologías Web 2.0 (e.g., el correo electrónico, los blogs, los wikis, las redes sociales) y en general todo tipo de ambientes virtuales, no solamente para su entretenimiento, sino para acceder al conocimiento, es decir para llevar a cabo tareas de aprendizaje. Pero al mismo tiempo, el aprendiz de hoy tiene metas definidas en cuanto al uso real de la lengua que desea aprender, por ejemplo, tiene un por qué y un para qué aprende español. Concomitante con este nuevo sujeto del ciberespacio, se constata el auge que en los últimos años ha experimentado la investigación pragmática en el ám-

bito de la adquisición de lenguas. Este auge viene implicando un giro que resalta la importancia de la competencia pragmática, por encima de la competencia lingüística, en el sentido que se da valor a los “actos comunicativos exitosos” o “adecuados”, es decir, a las interacciones reales en contextos auténticos que logren fines comunicativos. Por ejemplo, entre las tareas del aprendiz de ELE a nivel intermedio, estaría el producir satisfactoriamente actos de habla simples tales como saludar, despedirse, solicitar y dar información, ellos teniendo en cuenta otros aspectos como comprender y hacer gestos básicos de comunicación, reconocer y utilizar fórmulas de cortesía etcétera.

Las falencias en cuanto al desarrollo de la competencia pragmática

Como se ha anotado, en la actualidad se continúan percibiendo las dificultades que experimentan los estudiantes de ELE para comunicarse en contextos reales. Existe un abismo entre el conocimiento de la lengua y su uso en la comunicación. Por una parte, la recreación de dichos contextos en el aula no siempre resulta efectiva, ni motivadora y por otro lado, se constata el énfasis en los contenidos gramaticales. En suma, en la competencia pragmática de los estudiantes, entendida como comunicación intercultural auténtica, no se evidencia un progreso significativo a partir de la instrucción recibida en el aula de clase. Sessarego señala al respecto que en el entorno de la clase de ELE no se ofrece a los estudiantes una preparación pragmática para llevar a cabo actividades comunicativas más significativas. Otros estudios (Al-Monami y Jáimez, 2005; Mir, 2001; Murillo, 2004) señalan falencias similares.

Por otro lado, algunos estudios, entre ellos el de Kasper (1997) han reportado que el aprendiz de lenguas extranjeras posee información pragmática considerable en la L1 que podría transferir a la L2, pero no siempre lo hace. El mismo problema también ha sido reportado por Koike et al (2003) y Koike (2006). En este sentido, la observación que se ha hecho respecto a los estudiantes de ELE nivel intermedio en la Universidad de Lethbridge es la siguiente: los estudiantes no despliegan un progreso significativo en el uso de la lengua meta, por otro lado, el bagaje cultural que po-

seen del mundo hispano es muy pobre y a esto se suma el poco tiempo del que se dispone en el currículo para enfatizar en dicho componente, que al mismo tiempo está relacionado directamente con la competencia pragmática. Al respecto, Kasper (1997) señala la carencia de una práctica extensiva en el aula. O'Brien y Levy (2008) hacen referencia al relegamiento al que se ha visto sometido el componente cultural en el aula de clase, razón por la cual al mismo tiempo hacen un llamado a incorporar la instrucción cultural en el currículo (e.g., Chavez, 2005; Ware & Kramsch, 2005).

Algunas premisas teóricas y estudios previos

En uno de los pocos estudios sobre la competencia pragmática en niveles iniciales, Koike (1989) examina la competencia pragmática de adultos estadounidenses, hablantes nativos de inglés, en tanto que aprendices principiantes de español, en su propio país. La mayoría de los sujetos de su investigación no tiene contacto con el español más allá del aula de clase, y todavía menos, tiene posibilidades de observar a hablantes nativos interactuando entre sí. El estudio de Koike expande la idea de interlengua propuesta por Blum-Kulka (1982) y termina por plantear, de una manera mucho más completa, el concepto de competencia pragmática en la interlengua, es decir en la interacción de la L1 y la L2. El trabajo de Koike resulta relevante para esta investigación, dado que los sujetos de la misma comparten similitudes estrechas con los de su estudio. En dirección similar, Galindo (2005) se refiere a los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas y destaca la importancia de considerar bajo este fenómeno el nivel pragmático dado que al adquirir una segunda lengua nunca se parte de cero, el estudiante lleva consigo las reglas pragmáticas de su propia lengua y puede bien transferirlas o no a la segunda, ello dependiendo de las oportunidades de aprendizaje.

Para nuestro estudio, los estudiantes de español de nivel intermedio en la Universidad de Lethbridge, en su mayoría son anglófonos y tienen pocas oportunidades de interactuar en la lengua meta más allá del aula de clase. Tampoco se observa, por lo general, en ellos un esfuerzo por integrarse con hablantes nativos del español en su comunidad inmediata.

Según Koike, los resultados obtenidos sugieren que los adultos fácilmente reconocen los actos de habla y están dispuestos a comunicarse utilizándolos. El conocimiento pragmático de la L1, en cuanto a la cortesía está presente en la conciencia de muchos aprendices a partir de los dos años, por ejemplo, sin embargo, no siempre se manifiesta en la L2 o en la producción de la L1.

Posterior a Koike, el estudio de Pearson (2006) indaga por la competencia pragmática en aprendices de español, segunda lengua, a nivel principiante. Pearson evalúa primordialmente la adquisición de varias estrategias pragmáticas, entre ellas, movimientos de cabeza, uso de “atenuantes” en la comunicación, marcas de formalidad y seguimiento de instrucciones orales. A partir de los hallazgos de Pearson se observa que la intervención pedagógica bajo la forma de instrucción sobre los actos de habla, tuvo pocos efectos significativos en la competencia pragmática de la L2, sin embargo, no se concluye que la enseñanza de la pragmática de la L2 deba ser vista como innecesaria en los niveles iniciales. La investigación en la pragmática de la interlengua ha demostrado que muchos aprendices avanzados con altos niveles de competencia en la L2, aún tienen vacíos en su conocimiento pragmático. Precisamente en esta investigación se pretende demostrar la importancia de incluir el componente pragmático desde que el alumno inicia el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Hasta el trabajo de Pearson solamente cuatro estudios publicados habían reportado hallazgos sobre la adquisición de actos de habla en español L2: Félix-Brasdefer (2004); Koike (1989, 1995); le Pair (1996).

En un estudio ya mencionado, SessaregoSu tesis doctoral será tomada en cuenta en esta investigación, dada la pertinencia temática. señala que el campo de la pragmática aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras es relativamente nuevo, pero que no obstante, de él se han derivado aportes significativos que permiten reiterar la importancia de concebir la lengua meta en su dimensión de uso oral e interactivo en contextos socioculturales, ello con el objetivo de que los estudiantes puedan expresar sus intenciones comunicativas en discursos sociales auténticos. En esta investigación se comparte tal planteamiento.

Se parte entonces del reconocimiento de dos áreas en interacción: la competencia pragmática y el estudio del uso de las TICs en el salón de clase (dada la naturaleza del alumno como nativo digital), tal como lo documentan O'Brien & Levy (2008). De igual manera Sykes (2005, 2009) afirma que los ambientes virtuales pueden y deberían ser utilizados en el currículo de lenguas extranjeras. Lo que interesa realmente desde el punto de vista pedagógico es ser coherentes con el consenso que guía la investigación en el área de CALL (Computer Assisted Language Learning) en relación con el arribo de nuevas tecnologías y es el hecho de que lo que modifica significativamente el aprendizaje no es la tecnología per se, sino el uso particular que se hace de ella (Kern, 2006).

El concepto de Competencia Pragmática

El concepto de competencia pragmática ha venido encontrando un espacio de consideración en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Agustín (2005:96) retomando la definición de Domyei y Thurrell (1995 en Cenoz y Valencia, 1996) expresa: La competencia pragmática o accional consiste en [...] "la habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas."

En la presente investigación la competencia pragmática se entiende además como el conocimiento que tiene el hablante-aprendiz y el uso que hace de las reglas de adecuación y cortesía que determinan la manera como éste debe formular y comprender los actos de habla (Koike, 1989). Bajo este planteamiento se diría que no es posible enseñar la competencia pragmática dado que como afirma Kasper (1997), la competencia es un tipo de conocimiento que el aprendiz tiene, desarrolla, adquiere, usa o pierde. Pero precisamente en este trabajo interesa determinar la importancia de la habilidad pragmática en una lengua segunda, o en este caso, en una lengua extranjera, como lo es el español en el entorno canadiense anglófono. Kasper reitera que dicha habilidad pragmática es parte de la competencia comunicativa de los hablantes no nativos. Para que se dé una comunicación exitosa en la lengua meta, la competencia pragmática en L2 debe desarrollarse favora-

blemente. Kasper precisa que debe dársele atención a la instrucción intencional en relación con la competencia pragmática. Se observa entonces que es preciso saber cuáles aspectos pragmáticos deben ser enseñados intencionalmente y mediante qué tipo de enfoques, de manera que se garantice su efectividad.

Darse entonces a la tarea de “enseñar” la competencia pragmática trae consigo serias implicaciones pedagógicas. La enseñanza pragmática debe procurar intencionalmente informar al aprendiz en relación con las normas socio-culturales presentes en los actos comunicativos, pero al mismo tiempo, le debe proporcionar las herramientas lingüísticas para llevar a cabo los actos comunicativos en función del contexto y de los usos y costumbres pertinentes al marco sociocultural de la lengua meta (Agustín, 2005). Con el paso del tiempo el énfasis en la competencia pragmática en el entorno de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas ha venido aumentando (Agustín, 2005: 96). “[...] hoy en día, el desarrollo de la competencia pragmática, como componente básico de la competencia comunicativa, es una de las metas últimas en el proceso de adquisición y enseñanza de lenguas”.

Debe ser motivo de investigación el papel que juega la competencia pragmática en la clase de ELE, además si se tiene en cuenta que se habla de una tarea ardua, dado que los ambientes creados en el aula son la mayoría de las veces artificiales y en muchos casos la oportunidad que tienen los aprendices de interactuar en la lengua que aprenden puede no resultar relevante, ni mucho menos extensa, si además se considera que la mayoría de las instituciones enfoca sus prioridades curriculares hacia los objetivos estrictamente lingüísticos, dejando de lado el énfasis en la competencia pragmática y en algunos casos, no dándole importancia al hecho de que los errores pragmáticos, por parte de los estudiantes suelen ser frecuentes y notorios. Se debe tener en cuenta que el interés que se ha generado en torno a la competencia pragmática nos permite centrarnos más en los aspectos socio-pragmáticos que en los errores lingüísticos de los alumnos. Tal como señala Agustín, si un alumno de ELE no sabe saludar adecuadamente puede ser considerado como maleducado, mientras que, si tiene problemas usando el subjuntivo, podría ser comprendido. Cenoz y Valen-

cia (1996) señalan al respecto que los errores pragmáticos cometidos por los hablantes no nativos pueden tener consecuencias graves a nivel de la interacción.

En busca de aproximaciones a situaciones como la mencionada anteriormente, varios estudios han evidenciado la dificultad y la lentitud en el proceso de adquisición y/o desarrollo de la competencia pragmática (Kasper y Rose, 2001, Niezgodá y Röver, en Kasper y Rose, 2001). Al mismo tiempo se ha demostrado, que, no obstante la competencia pragmática es independiente del nivel en la lengua meta, ésta se desarrolla en función del contacto con la lengua y con la cultura meta (Cenoz y Valencia, 1996 Niezgodá y Röver, en Kasper y Rose, 2001). En este sentido, Koike (2006) afirma que la competencia pragmática es parte de la interlengua y que como tal es un sistema que sufre cambios durante el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva y tal como lo señalan Cenoz y Valencia (1996), el análisis de los actos de habla es relevante en la comprensión de la competencia pragmática en la comunicación translingüística.

Modelo Pedagógico e implicaciones curriculares

En el marco de un curso nuevo de conversación ofrecido en el otoño de 2014 se lleva a cabo la implementación del modelo pedagógico. El pre-requisito académico de este curso es haber completado dos niveles de español (español 1000 y 1100). Al interior del currículo de español en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Lethbridge este curso correspondería al inicio del nivel intermedio.

La instrucción pragmática se hace de manera explícita, es decir, como reflexión metapragmática (Murillo, 2004) tanto en inglés como en español y también bajo la forma de instrucción en cuanto a aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos inherentes a determinados actos de habla que fueron parte del diseño curricular. Como fundamento teórico se parte del principio de que [...] al aprender una nueva lengua, se deben aprender las reglas culturales que gobiernan la elección de estrategias, al mismo tiempo que se aprenden nuevas categorías de habla y ciertos valores específicos relacionados con la cortesía propia de cada lengua (Ce-

noz y Valencia, 1996:). Visto de esta manera, el papel de la gramática pasa a un segundo plano poniéndose más bien al servicio de los fines pragmáticos.

El curso en su totalidad fue diseñado en Moodle, plataforma en la que los estudiantes tuvieron acceso a todos sus materiales. La instrucción pragmática se inició con la visualización y discusión de un video de Steven Pinker sobre la pragmática en el lenguaje. El objetivo fue sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia y pertinencia del componente pragmático en la lengua meta. Esta actividad se convirtió en el inicio de la reflexión metapragmática, entendida como la capacidad para analizar conscientemente la lengua (Fernandez, 2008). Los contenidos del curso se estructuraron a partir de actos de habla presentes en fragmentos de películas hispanas representativas de diversos países para incluir un abanico sociocultural significativo. En grupos pequeños desarrollaron guías de trabajo en las que se proponían diversos tipos de actividades y reflexiones. En discusiones posteriores se explicitaron y discutieron los aspectos pragmalingüísticos (recursos lingüísticos) y los sociopragmáticos (relacionados con contextos socioculturales inherentes a los diferentes actos de habla en cuestión). Como parte de la estructura del curso, cada alumno debía tener un “amigo cultural”, es decir estar en contacto con un hablante nativo para llevar a cabo algunas tareas que favorecieran el desarrollo de su competencia pragmática. El amigo cultural podría ser, bien un habitante de Lethbridge o alguien originario de un país hispano con quien se estableciera comunicación virtual (Skype u otro medio similar) debido a su no presencia en el entorno del estudiante. Otras de las actividades llevadas a cabo durante el semestre con el objetivo de promover la competencia pragmática fue el juego de roles y la improvisación.

La instrucción pragmática estuvo mediada por el uso de las TICs en diferentes formas y el curso se llevó a cabo en un nuevo salón de clase: Scale-up room, basado en el modelo de aula inversa que propende por el uso de una metodología activa, muy acorde con los objetivos y contenidos del curso. Bajo el concepto de pedagogía activa se dio mucha importancia a la interacción entre los estudiantes y a la inclusión de todos los sentidos con el fin de que

los estudiantes pudieran percibir los significados pragmáticos que incluían, entonación, lenguaje del cuerpo, normas socio-culturales, entre otros. Los fragmentos de películas constituyeron un input muy favorable respecto al papel del lenguaje auténtico al desarrollar la competencia pragmática.

El estudio

Metodología

La naturaleza de esta investigación se define como descriptiva y cualitativa. Se contó con un grupo control y con un grupo experimental. El grupo control estuvo compuesto por 35 estudiantes, de los cuales 23 participaron en el estudio. La característica de estos estudiantes consistió en que habían completado los dos niveles iniciales de español. El grupo experimental estuvo compuesto por 25 estudiantes de los cuales, 19 participaron en el estudio. Estos estudiantes tomaron el curso de conversación y recibieron la instrucción pragmática explícita. No había incentivo académico para ninguno de los grupos, la participación en el estudio fue de carácter voluntario.

Tanto el grupo de control como el experimental respondieron un pre-test, mientras que el grupo experimental respondió además un pos-test con el fin de comparar su desempeño al final del curso, una vez haber sido expuestos a la instrucción pragmática. El pre-test incluía dos partes principales: una primera que consistió en un cuestionario en el que se indagaba por aspectos factuales (país de origen, edad, género, lengua(s), experiencia de aprendizaje de segundas lenguas, tiempo de experiencia en contextos de inmersión o intercambio en la lengua meta). Se indagaba además por aspectos actitudinales en relación con las TICs y sobre percepciones en cuanto al uso real del español y sobre la cultura hispana. La segunda parte de los tests consistía en un Discourse Completion Task (DCT) en el que dadas trece situaciones input, los estudiantes debían responder utilizando cierto tipo de datos lingüísticos (actos de habla) cercanos a lo que pudiera considerarse como lenguaje auténtico. Como requisito para llevar a cabo el estudio se diligenciaron los debidos formularios de ética atendiendo a los pa-

rámetros de la Oficina de Investigación de la Universidad de Lethbridge. Todos los instrumentos mencionados se prepararon en línea utilizando la herramienta de documentos de Google. Los estudiantes no manifestaron haber tenido dificultad alguna para completar sus tests y enviarlos en línea.

Análisis y resultados preliminares

Se debe tener en cuenta, siguiendo a Fernández (2008) que la falta de desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras conlleva a fallos pragmáticos y lo que es más importante a una ruptura en la comunicación; no olvidemos que los fallos pragmáticos pueden revestir implicaciones sociales muy serias.

Fernández (2008:12) citando a Thomas (1983) considera que el fallo pragmático es la inhabilidad para comprender el significado de lo dicho o expresado. Se establece entonces la diferencia entre error y fallo. En este trabajo nos identificamos con Fernández en cuanto al uso del término fallo pragmático y no error, pues la naturaleza del fallo pragmático es compleja en contraste con un error gramatical que puede ser fácilmente explicado mediante reglas prescriptivas. De acuerdo con Fernández, se reconocen entonces dos tipos de fallo pragmático: pragmalingüístico y sociopragmático. El primero ocurre cuando la fuerza pragmática de determinada estructura lingüística es diferente de la que normalmente un hablante nativo le asignaría. De igual manera al interior de los fallos pragmalingüísticos tendríamos aquellos relacionados con la forma lingüística y por lo tanto se manifiestan a nivel fonético, fonológico, sintáctico, léxico y semántico (Cenoz y Valencia, 1996) pues tienen que ver con todos los recursos verbales con los que se cuenta para producir un acto de habla. Los fallos sociopragmáticos por otro lado, tienen que ver con las diversas percepciones interculturales de lo que debería ser una conducta lingüística apropiada. Este tipo de fallos es más abstracto y difícil de corregir y de superar, ya que ello implica además hacer una serie de modificaciones en el sistema de creencias. Las reglas de cortesía (uso de registro formal o informal) y direccionalidad entrarían a jugar un papel primordial en este tipo de fallos o disonancias.

El objetivo principal de la instrucción pragmática consistió en propiciar el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes en sus dos aspectos: pragmalingüístico y sociopragmático, proporcionándoles un input pertinente para comunicarse adecuadamente (Felix-Brasdefer, 2008). El nivel de adecuabilidad de los actos de habla producidos en los DCTs se estableció de acuerdo con el siguiente derrotero:

Los estudiantes recibían un input (situación de conversación) y debían reaccionar a ella utilizando diversos actos de habla que se evaluaron bajo dos grandes categorías: Adecuado o inadecuado. Los inadecuados al mismo tiempo podrían ser en su totalidad exitosos, o parcialmente, bien con fallo pragmalingüístico o con fallo sociopragmático. O bien no exitoso y esto lo convertía obviamente en inadecuado.

A manera de ejemplo tomado del DCT, se transcribe una de las situaciones que implicaba para el estudiante producir los siguientes actos de habla:

- Saludar a un recién conocido (situación informal)
- Reaccionar a un cumplido (situación informal)
- Rechazar algo (situación informal)
- Despedirse y agradecer (situación informal)

En casa de un amigo mexicano, en una fiesta.

- Tu amigo: - ¿Qué onda? ¡Qué bueno que viniste! Mira, éste es mi amigo Esteban. Es de México también.
- Un invitado en la fiesta: - Oye, qué bien te ves. Además, los pasabocas (appetizers) que trajiste están deliciosos.
- El dueño de la fiesta te invita a tomar un trago de tequila, pero tú no bebes alcohol.
- Tu amigo: - Tienes que probar este tequila. ¡Está delicioso, es bebida de los dioses! Ándale.
- Tienes que irte de la fiesta y te quieres despedir (say goodbye) de tu amigo y agradecerle (say thank you).

En el análisis comparativo entre el pre-test y el post-test del grupo experimental se observaron los siguientes resultados: en el pre-test se identifica que el 73,68% de los estudiantes produjo actos de habla adecuados y sólo el 43,72% produjo actos de habla exitosos.

Tabla 1
Desempeño del grupo experimental en el pre-test

PRE-TEST	Adecuado	Inadecuado	Total
Exitoso	43,72%		43,72%
Fallo pragmalingüístico	24,70%		24,70%
Fallo sociopragmático	5,26%		5,26%
No Exitoso		26,32%	26,32%
Total	73,68%	26,32%	100,00%

En el post-test los actos de habla adecuados alcanzaron un 86,23%, lo que representa una diferencia del 12,55% en comparación con el pre-test y se obtuvo igualmente un aumento del 5,67% en los exitosos, alcanzando un 49,39%.

Tabla 2
Desempeño del grupo experimental en el pos-test

POST-TEST	Adecuado	Inadecuado	Total
Exitoso	49,39%		49,39%
Fallo pragmalingüístico	24,29%		24,29%
Fallo sociopragmático	12,55%		12,55%
No Exitoso		13,77%	13,77%
Total	86,23%	13,77%	100,00%

Al comparar ambos resultados se observa que el número de actos de habla inadecuados tuvo una reducción notable del 47,68% redistribuyéndose en los adecuados, incrementando estos en un 12,97% para los adecuados exitosos y en un 22,96% para los adecuados con fallos (pragmalingüísticos o sociopragmáticos). La presencia de fallos o disonancias es un fenómeno que puede verse como normal, aun en etapas avanzadas del aprendizaje de lenguas.

Tabla 3

Análisis comparativo de desempeño del grupo control antes (pre-test) y después de la instrucción pragmática explícita (post-test)

Grupo Experimental	PRE-TEST	POST-TEST	VARIACIÓN
Adecuado Exitoso	43,72%	49,39%	Incremento del 12,97%
Exitoso con fallos	29,96%	36,84%	Incremento del 22,96%
Inadecuado	26,32%	13,77%	Decremento del 47,68%

Conclusión preliminar

Se observó que la instrucción pragmática explícita bajo la forma de exposición a inputs apropiados, el desarrollo de una conciencia metapragmática y la posibilidad de practicar el conocimiento pragmático, favoreció el desarrollo de la competencia pragmática en los alumnos. Las herramientas pragmalingüísticas y sociopragmáticas ofrecidas como parte de la instrucción fueron utilizadas en la producción de actos de habla de una manera significativa. Los estudiantes tomaron conciencia sobre la importancia de un adecuado desempeño pragmático en español y mostraron actitudes muy positivas hacia el uso de las nuevas tecnologías en el currículo. Los resultados preliminares de esta investigación sugieren propender por una inclusión explícita de contenidos pragmáticos desde etapas iniciales en el aprendizaje. Ese alumno nativo digital (tecnocompetente) debe estar expuesto a prácticas de aprendizaje activo que le permitan establecer conexiones auténticas con el mundo que lo circunda. El papel del docente como inmigrante digital es relevante en cuanto a sus acciones para propender por un alumno exitoso pragmáticamente.

Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M. P. (2005). La Competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. ASELE, Actas XVI, 96-102.
- Al-Monami, R., Jáimez, Rita. (2005). La enseñanza de la competencia pragmática en ciber cursos de ELE. ASELE, Actas XVI, 115-123.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, and Zoltán Dornyei. (1998). "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus Grammatical awareness in Instructed L2 learning." TESOL Quarterly 32.2: 233-62.

- Blum-Kulka, Shoshana. (1982) "Learning to Say What You Mean in a Second Language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language." *Applied Linguistics* III. 29-59.
- Cassany, G.A y D. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. CEE Participación educativa, 9, 53-71.
- Cenoz, J. y. V., José F (Ed.). (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao.
- Chavez, Monika. (2005) "Variation in the Beliefs of College Students of German About the Teaching of Culture." *Unterrichtspraxis/Teaching German* 38.1. 31-43.
- Escandell Vidal, M Victoria. (2004). "Aportaciones de la Pragmática." *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (Le)*. Ed. SGEL, Sociedad General Española de Librería. Madrid.
- Escandell Vidal, M. V. (2010). *La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo presentado en las Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE y la literatura española contemporánea, Bulgaria.
- Félix-Brasdefer, J. César. (2004) "Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community." *Language Learning* 54.4. 587-653.
- Fernández A, L. (2008). Teaching culture: Is it possible to avoid pragmatic failure? *Revista Alicantina de estudios ingleses*, 21, 11-24.
- Galindo, M. M. M. (2005). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. *ELUA*, 19, 137-155.
- García, Jesús Ángel Miguel. (2006-2007). "El Español en Canadá." *Anuario*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_36.pdf
- Kasper, Gabriele. (1997) "Can pragmatic competence be taught?" Disponible en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06>.
- Kern, Richard. (2006) "Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages." *TESOL Quarterly* 40.1. 183-210.
- Koike, Dale A., Lynn Pearson, and Caryn Witten. (2003). "Pragmatics and discourse analysis in Spanish second language acquisition. Research and pedagogy." *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Eds. Lafford, Barbara A. and Rafael Salaberry. Washington, DC: Georgetown UP, 160-85.
- Koike, Dale April (1996) "Transfer of Pragmatic Competence and Suggestions in Spanish Foreign Language Learning." S. Gass, and J. Neu (eds.), *Speech acts across cultures*. 257-81.

- Koike, Dale April. (1989) "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage." *The Modern Language Journal* 73.3. 279-89.
- Koike, Dale, April. (2006). "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning." *Speech acts across cultures*. Vol. Volume 11. *Studies on Language acquisition*: Mouton de Gruyter, 257-84.
- Le Pair, Rob. (1996) "Spanish Request Strategies: A Cross-Cultural Analysis from an Intercultural Perspective." *Language Sciences* 18.3-4. 651-70.
- Murillo Medrano, J. (2004). *La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua*. *Educación*, 28(2) 255-267. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028214>
- O'Brien, M. G. & Levy, R. M. (2008). *Exploration through Virtual Reality: Encounters with the Target Culture*. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 64(4), 663-691. University of Toronto Press. Recuperado el 24 de abril de 2015, de la base de datos de Project MUSE.
- Pearson, Lynn. (2006) "Patterns of Development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An Analysis of Novice Learners' Production of Directives." *The Modern Language Journal* 90.4. 473-95.
- Rose, M. (2012). *Grammar in the Real World: Enhancing Grammar Lessons with Pragmatics*. *Hispania* 95(4), 670-680. The Johns Hopkins University Press.
- Sessarego, Cecilia. (2007) "La Enseñanza de la pragmática: Principios de un enfoque didáctico para nivel principiante en un entorno universitario anglófono." *Hispania* 90.2: 316-27.
- Sykes, Julie M. (2005) "Synchronous CMC and Pragmatic Development: Effects of Oral and Written Chat." *CALICO Journal* 22.3. 399-431
- Sykes, Julie M. (2009) "Learner Requests in Spanish: Examining the Potential of Multiuser Virtual Environments for L2 Pragmatic Acquisition." *Calico Monograph Series* 8. 199-234.
- Ware, Paige D., and Claire Kramsch. (2005) "Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration." *Modern Language Journal* 89.2. 190-205.

Impacto del vocabulario en la comprensión lectora entre estudiantes de inglés avanzado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dominga de Jesús Sánchez López
Verónika de la Cruz Villegas
Edna María Gómez López
Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Introducción

Este trabajo de investigación se enfocó en investigar dos áreas en el aprendizaje de un segundo idioma, las cuales son el vocabulario y la comprensión de un texto en inglés. La investigación con un enfoque diferente se desprendió de estudios previos (Qian, 1998, 2002, 2004; Pringprom & Obchuae, 2011; Hosseini & others., 2012; Rouhi & Mousapour 2013,) en los que los autores se encargaron de analizar esta relación desde su propia perspectiva, pero siempre guardando la misma finalidad. Bajo las hipótesis de Anderson y Freebody (1981) muchos de estos estudios analizaron esta estrecha relación entre vocabulario y comprensión lectora. La investigación siguió un modelo mixto, con una alta tendencia a ser cuantitativo y bajo un diseño cuasi-experimental, al tomar dos grupos intactos. En esta investigación se utilizaron cuatro instrumentos; los cuales determinaron los resultados al evaluar vocabulario, comprensión lectora, así como dos cuestionarios para conocer rasgos generales de los participantes como la edad, sexo, etcétera,

además de conocer sus experiencias antes y después de la aplicación de los instrumentos. Los resultados preliminares dieron a conocer que la estrecha relación que había entre el vocabulario y la comprensión lectora no siempre se debe a factores externos.

En la vida cotidiana, la globalización y la comunicación juegan papeles fundamentales en el desarrollo de la sociedad. El idioma inglés está presente en todas partes y las personas son constantemente expuestas al inglés escrito, por lo que es importante comprender lo que estos mensajes dicen. Esta es una de las razones por las que aprender inglés es importante. Hoy en día, la sociedad del conocimiento demanda estudiantes universitarios que sean capaces de expandir la comunicación en una segunda lengua con el propósito fundamental de hablarlo, comprenderlo, leerlo, escribirlo, interactuar con personas y enfrentarse a las necesidades académicas y laborales (Aguilar et al, 2011). Antes de sumergirse en el mundo laboral, cada profesional debe adquirir y desarrollar una alta educación en la universidad, la cual incluye el tener conocimiento y el dominio de un segundo idioma. En la actualidad, las universidades mexicanas imparten el idioma inglés como parte de su plan de estudios. Muchas de estas universidades ofrecen una carrera especializada en el idioma inglés. Para ser más específicos, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco ofrece hoy en día la licenciatura en idiomas. Esta carrera tiene el objetivo de formar profesionales desde una perspectiva interdisciplinaria, con una visión innovadora y una amplia cultura, con el propósito de comprender, interpretar, comunicar y compartir el idioma inglés, español, francés e italiano (Licenciatura en idiomas-UJATDAEA). Esta universidad como muchas otras ofrece inglés a sus estudiantes utilizando su propio plan de estudios. Sin embargo, a través de los años ha habido personas que se han enfocado en la manera como los estudiantes aprenden el idioma inglés en un nivel universitario. Hace pocos años se hizo un estudio a tres diferentes universidades mexicanas (Lemus, Duran & Martínez, 2008). El estudio se hizo con el propósito de medir el nivel de inglés que tenían estudiantes de nuevo ingreso. Como parte de los resultados, se encontró que la mayoría de los estudiantes habían obtenido malos resultados en sus pruebas de inglés. Se sabe que muchos estudiantes de

inglés regularmente presentan problemas al aprender éste idioma y esto se relaciona al desarrollo de las cuatro habilidades: la comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita. Este estudio cubre ampliamente y se enfoca principalmente en la comprensión escrita, analizando un factor muy importante que es el conocimiento del vocabulario.

Preguntas de investigación

En el presente estudio se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El vocabulario que poseen los alumnos de inglés avanzado es correlacional a la comprensión de textos académicos dentro de un curso de inglés avanzado? 2. ¿El conocimiento de vocabulario que poseen los estudiantes de inglés tiene un efecto positivo o negativo dentro de su comprensión lectora? 3. ¿El vocabulario es un factor que determina la comprensión lectora en estudiantes de inglés avanzado?

Hipótesis

Dentro del estudio se manejaron tres hipótesis las cuales se resumen de la siguiente forma: De acuerdo a Liu & Nation (1985), la cantidad de palabras desconocidas en un texto afecta el grado de comprensión del mismo. En otra investigación hecha por Zhi-fa Shen (2008), se mencionó que el problema para los aprendices de una segunda lengua no es la falta de estrategias de lectura sino la falta de vocabulario, por ello la primera hipótesis sostiene que la falta de vocabulario no permite una total comprensión cuando los estudiantes leen un texto. Tanto el estudio de Qian (1998) así como en el de Tze-Ming Chou (2011) se hace énfasis en que entre más vocabulario los estudiantes conocen, mejor podrán ellos decodificar y entender un texto, por lo que, guiada bajo esos principios la hipótesis dos establece que un alto nivel de vocabulario permite a los estudiantes ser más competitivos al leer un texto en inglés y por lo que no presentan ningún problema en esa cuestión. Bajo los estudios de Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson (2004) que ponen como primer plano al vocabulario como principal factor para la comprensión de un texto, la tercera hipótesis sostiene que los

estudiantes de inglés avanzado tienen el nivel requerido para comprender un texto académico diseñado para ese nivel

Materiales y metodo

Esta sección describe brevemente, la metodología utilizada para esta investigación, así como el tipo de estudio y las herramientas a utilizar.

Desde una perspectiva teórica el estudio es de tipo mixto, con mayor énfasis en lo cuantitativo. El tipo de estudio que se requirió fue el explicativo - correlacional, debido a que el estudio buscaba explicar de forma cuantitativa cual es el impacto del vocabulario sobre la comprensión lectora y como estas variables son correlacionales. El diseño de la investigación fue de tipo cuasi-experimental debido a que se trabajaron con grupos intactos de estudiantes de nivel licenciatura. Por otra parte, los instrumentos a utilizar fueron: una prueba de vocabulario, una prueba de comprensión de textos en inglés, un cuestionario de actitud para conocer cuáles fueron las experiencias de los participantes antes y después de las pruebas y un cuestionario de antecedentes el cual permitió obtener información de los participantes como su edad, estudios previos del idioma inglés, grado académico, etcétera. Utilizando estos instrumentos se garantizó medir las dos variables representativas en este estudio las cuales fueron el vocabulario y la comprensión de textos.

Revisión de la litertura

Leer un texto en otro idioma es un proceso complejo. El vocabulario juega un papel muy importante para desarrollar esta habilidad y ambos están profundamente ligados. A través de los años, muchos investigadores han hecho estudios asociados al vocabulario que aprenden y que poseen las personas que estudian una segunda lengua y la influencia que esto tiene en su comprensión lectora (Shen, 2008; Kaivanpanah, 2009; Qian, 1998, 2002, 2004; Taghi & others, 2011; Pringprom, 2011; Hosseini, 2012; Rouhi & Mousapour, 2013). El vocabulario es fundamental en cualquier nivel de aprendizaje para tener éxito en la comprensión de textos en inglés.

La teoría instrumentalista

El vocabulario como mayor prerequisite para la comprensión de un texto fué tomado en cuenta por Anderson & Freebody, (1981) en la cual su hipótesis establecía la idea de que aquellos estudiantes con alto nivel de vocabulario en inglés tenían una mejor comprensión de textos comparados con aquellos que tenían un bajo nivel de vocabulario. Esto significa que el conocer el significado de las palabras facilita la comprensión de textos en inglés. En 1998, el investigador David Qian estableció una implicación pedagógica en su hipótesis. El mencionó que la enseñanza del vocabulario es un medio para mejorar la habilidad lectora, además de hacer énfasis en la cantidad de vocabulario que un estudiante pueda conocer determinaría la cantidad de palabras que podría llegar a comprender a la hora de la lectura de un texto. Por otra parte, Hossein & Mohammadi, (2009) tomaron esta teoría como base para apoyar su estudio sobre vocabulario y comprensión lectora y lo representaron de la siguiente forma:

Vocabulario = comprensión de la lectura

Una persona que posee un amplio vocabulario en inglés tendrá una mejor comprensión de lo que lee en ese idioma, debido a su agilidad mental y al vasto conocimiento del significado de las palabras que ésta misma tendrá (Anderson & Freebody. 1981). De esta forma, al leer un texto existirá poca probabilidad de poder enfrentarse a palabras desconocidas que le impidan la comprensión de la lectura. Por otro lado, el estudio de Qian (1998) se encuentra regido bajo la teoría instrumentalista, misma teoría que es retomada dentro de este estudio, pero con un enfoque diferente debido a que la población y las condiciones son completamente diferentes.

Resultados y conclusiones

La prueba de vocabulario fué analizado de manera individual y las 5 secciones fueron representadas gráficamente. Se encontró que los estudiantes tuvieron un resultado bajo en la tercera sección la cual correspondía a las 10,000 palabras más conocidas en inglés. Esto significa que, en ese nivel, los estudiantes aún presentan deficiencias al tener no conocimiento completo de las 10,000 palabras más comunes en inglés. En general la primera sección corres-

pondiente a las 2,000 palabras más comunes en inglés y la última la cual se enfoca en en vocabulario académico, se visualizaron con un alto numero de respuestas correctas. La representación general de la prueba, muestra como los estudiantes no tienen un bajo nivel en el conocimiento de las palabras, pero tampoco alcanzaron un alto puntaje que indicara que contaran con un alto vocabulario. Por resta razón y de acuerdo a la información con la que se cuenta se pudo llegar a la conclusión, de que los estudiantes tienen un buen nivel en el concimiento de vocabulario y en general, pueden ser considerados estudiantes con un nivel intermedio en el conocimiento de vocabulario en inglés. Estos resultados fueron comparados con los resulatdos de la prueba de comprensión de textos para demostrar si realmente estas dos variables eran correlacionales. De acuerdo a los resultados de la prueba de comprensión de textos en inglés, el nivel de los participantes fué bajo y sólo tres estudiantes de un total de 31, alcanzaron un nivel intermedio. Es importante enfatizar que toda prueba tiene un margen de error y esto podría afectar los resultados en una minima proporción. Esta prueba dió a conocer el nivel de los participantes en la comprensión de un texto en inglés y el resultado obtenido definitivamente no fue el esperado, ya que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un resultado muy por debajo de lo esperado lo cual los colocó dentro de un rango de bajo rendimiento o en otras palabras en un bajo nivel al comprender un texto en inglés. Mientras tanto el vocabulario de aptitud tenía como propósito descubrir la perspectiva general de los estudiantes después de haber completado la prueba de vocabulario y comprensión lectora. Se esperaba encontrar que los estudiantes tuvieran una remarcada preferencia por el idioma ingles debido a que es la base de la carrera que estudian (Licenciatura en Idiomas); sin embargo, los resultados dieron a conocer lo contrario ya que sólo el 50% de los participantes prefirió el idioma inglés y lo eligió como su idioma preferido, mientras que el resto tuvo como preferencia el idioma francés y el italiano. En otras palabras, el inglés tuvo una mayor aceptación para la mitad de los particiantes, mientras que la otra parte tuvo una preferencia distinta a este idioma. El impacto del vocabulario pudo haber tenido un importante y significativo resultado debido a factores encontrados dentro de

los instrumentos. De acuerdo a las hipótesis y a los resultados, no hubo una correlación entre el vocabulario y la comprensión de textos. En este estudio se demostró que tener un buen nivel de vocabulario no tuvo el impacto esperado en la comprensión de un texto en inglés. Por otro lado, la revisión de la literatura y la teoría advierten sobre la estrecha relación entre estas dos variables. Sobre este punto se establecen y dan respuesta las preguntas de investigación de la siguiente forma. La primera pregunta cuestionaba lo siguiente: ¿El vocabulario que poseen los alumnos de inglés avanzado es correlacional a la comprensión de textos académicos dentro de un curso de inglés avanzado?

La respuesta a esta pregunta es simplemente negativa. El nivel de vocabulario de los participantes no es excelente, sin embargo poseen un buen nivel en el conocimiento de una gran cantidad de palabras en inglés. De esta forma, la comprensión lectora no fue correlacional dentro del curso de inglés avanzado de acuerdo al instrumento utilizado (prueba de comprensión lectora TOEFL). Algunos factores como las preferencias por el idioma, el tiempo o las condiciones en donde se aplicó la prueba pudieron ser factores que influyeron para que los estudiantes obtuvieran un alto puntaje y por ende un mejor nivel en el dominio y conocimiento de las palabras en inglés. Definitivamente el nivel de vocabulario no fue correlacional debido a que el resultado de la prueba de comprensión de textos estuvo muy por debajo del esperado, mientras que el resultado de la prueba de vocabulario tuvo un alcance intermedio. La segunda pregunta de investigación establecía el siguiente cuestionamiento: ¿El conocimiento de Vocabulario que poseen los estudiantes de inglés tiene un efecto positivo o negativo dentro de su comprensión lectora? En esta segunda pregunta, la respuesta también fue negativa. Aún cuando el nivel de vocabulario no fue bajo, los estudiantes demostraron un buen nivel en las cuatro secciones de la prueba de vocabulario, pero no pudieron hacer un buen papel o mejor dicho, no destacaron en la prueba de comprensión lectora en inglés debido a que obtuvieron un nivel intermedio-bajo. Es importante remarcar, que el nivel de los estudiantes no determina si son buenos o malos alumnos pedagógicamente hablando, más bien, determina donde se encuentran respecto a su

conocimiento. Tanto los resultados y este estudio como tal, dan pie a futuras investigaciones con un enfoque distinto, aunque hablando del mismo concepto de vocabulario y comprensión lectora. Esto debido a que los resultados encontrados respecto al nivel de vocabulario de los alumnos puede ser influenciado por factores externos como el aula, el dioma, los distractores externos, etcétera. Finalmente, la tercera pregunta de investigación cuestionaba lo siguiente: ¿El vocabulario es un factor que determina la comprensión lectora en estudiantes que cursan inglés avanzado? La última pregunta tuvo una respuesta negativa. De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, el conocimiento de mucho o poco vocabulario no es un factor que determine la comprensión de un texto en inglés. Dentro del estudio se reconoció y se probó que el nivel de vocabulario en los estudiantes fue bueno pero su comprensión lectora fue deficiente. Los participantes estaban enrolados en un nivel avanzado de inglés al tomar el curso de perfeccionamiento de esta lengua y su nivel de vocabulario de acuerdo a los resultados, fue intermedio por lo que no se puede descartar el hecho de que pudieron estar dentro del nivel avanzado con algunas deficiencias en cuanto al conocimiento del vocabulario. De acuerdo a los resultados, no hay una correlación entre el vocabulario y la comprensión de un texto. Esto significa que, dentro de este estudio, el vocabulario no es un factor que influya en la comprensión de la lectura al 100% y que factores externos tales como el estado de ánimo el comportamiento y los agentes físicos y psicológicos tales como problemas, estrés o simplemente falta de interés pudieran haber afectado el resultado de la prueba, pero que no corresponde investigar ni descubrir en este estudio. El análisis de este tipo de temas puede dar pie a nuevos estudios enfocados desde otra perspectiva. Un factor importante es el tiempo, aun cuando los estudiantes tenían tiempo suficiente para responder las preguntas no obtuvieron un resultado muy favorecedor. Finalmente se establece que la teoría instrumentalista de Anderson and Freebody, la cual hace énfasis en la estrecha relación entre vocabulario y comprensión lectora en inglés, no aplica dentro de este estudio debido a factores desconocidos dentro de la investigación, la cual llevaron a los estudiantes a obtener un resultado un tanto inesperado en la prueba de voca-

bulario y en la prueba de comprensión de textos .No hubo una relación entre el vocabulario y la comprensión de textos que reflejara un alto nivel de comprensión lectora, por ello, dentro de este estudio,se concluye que el nivel de vocabulario no determina el nivel de comprensión de un texto en ingles.

Referencias

- Aguilar, M. & others. (2011). Segundo acercamiento a los programas de inglés de I a IV. Colegio de ciencias y Humanidades. Área de talleres de lenguaje y Comunicación.p.5. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Akmajian, A. (2001). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Pag.11-17; 228. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.398. ISBN: 0773470107.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77- 117). Newark, DE: International Reading Association.
- Arancibia, R. (2011). Relaciones entre cantidad y calidad del Conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera (*Lenguas Modernas 37* (Primer Semestre 2011), 11 - 31). Universidad de Talca, Chile.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. University of South Florida. Blount, B. (1995). *Language, culture, and society: A book of readings*.2nd edition. Waveland Press Inc. pp .43.
- Cacioppo, J. T., Semin, G. & Berntson, G.G. (n.d.). Realism, instrumentalism and scientific symbiosis. *Psychological theory as a Search for Truth and the Discovery of Solutions*. American Psychological Association. Vol. 59, No. 4, 214–223 DOI: 10.1037/0003-066X.59.4.214. Retrieved from: <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/csb04.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. 4TH edition. SAGE Publications.
- De la Cruz, V. & Inquired, J. (2013). *Multimedia Instruction on Latin Roots of the English Language and L2 Vocabulary Learning in Higher Education Contexts: Learner Proficiency Effects*. Sinéctica. Revista electrónica de Educación. ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Duhem, P. (1954). *The Aim and Structure of Physical Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Ertmer, P.A. & Timothy J. Newby, T. J. (1993). *Conductismo, Cognitivismo Y Constructivismo: Una Comparación De Los Aspectos Críticos Des-*

- de La Perspectiva Del Diseño De Instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 1993, 6(4), 50-72.
- Farvardin, M. T. & Koosha, M. (2011). The Role of Vocabulary Knowledge in Iranian EFL Students' Reading Comprehension Performance: Breadth or Depth? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1575-1580.
- Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Retrieved from: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf>
- Gear, J. & Gear, R. (2006). *Cambridge preparation for the TOEFL Test*. (4th Edition). Cambridge University Press.
- Hamzehlou, S., Zainal, Z. & Ghaderpour, M. (2012). A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 66 (2012) 555 – 563. Elsevier Ltd. Academy, Universiti Teknologi Malaysia.
- Hansen, K.M. (2009). *Vocabulary Instruction, Reading Comprehension, And Student Retention: A Review of Literature*. Northern Michigan University.
- Hernandez, R. *et al.* (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición. McGraw-Hill.
- Hossein, M & Mohammadi, V. (2009). The Effect of Unknown Vocabulary Density on EFL Learners' Reading Comprehension of Nonfiction General English Texts.
- Jitendra, A., Edwards, L., Sacks, G., & Jacobson, L. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 70, 299-322.
- Kaivanpanah, S & Zhandi, H. (2009). The Role of Depth of Vocabulary in Reading Comprehension in EFL contexts. *Journal of Applied Sciences*. 9 (4):698-706-2009. ISSN 1812-5654. University of Tehran, Iran.
- Lau Ngar Yin, B. (2010). *Vocabulary Acquisition in Second Language: A Comparison between Paired Associates and Sentence Contexts*. (Dissertation for the degree of Master of Arts in Applied Linguistics). University of Hong Kong.
- Lemus, M. & Duran, K. & Martinez, M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. *MEMORIAS DEL IV FORO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS (FONAEL 2008)*. ISBN 978-607-95074-7-3.
- Lightbown, P & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. 2nd edition. Oxford University Press. Pp.9-16; 31-40.
- Li, S. (2010). *Vocabulary Learning Beliefs, Strategies and Language Learning Outcomes: A study of Chinese Learners of English in Higher Vocational Education*. A thesis submitted to Auckland University of Technology.

- Liu Na and I.S.P. Nation. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16, 1: 33-42.
- Li, Y. (2009). L2 Learners' Attitudes to English Vocabulary Learning Strategies. Kristiansand University College. The School of teacher education.
- Mattessich, R. (1980). *Instrumental Reasoning and Systems Methodology: An Epistemology of the Applied and Social Sciences*. Kluwer Academic Publishers Group: New York, NY.
- Mazur, B. (2014). What is 'Hypothesis'? Retrieved from <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1470780.files/What.is.Hypothesis.0907.2014.pdf>
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. 3rd edition. SAGE Publications.
- Nagy, W. (1995). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. Technical Report No. 627. Center For the Study of Reading. College of Education University of Illinois at Urbana-Champaign 174. Children's Research Center 51 Gerty Drive Champaign, Illinois 61820 University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. PCOARRTMAE LN IGNGUUILAL-REUNM E T1 A1L.Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Universidad Jaume I ISSN: 1697-7467.
- Pétursdóttir, M. (2013). Explicit Teaching of Academic Vocabulary in EFL. Preparing Icelandic students for education at university level.
- Preawpan, Pringprom, P.& Obchuae, B (2011). Relationship between Vocabulary Size and Reading Comprehension. 2nd International Conference on Foreign Language Learning and Teaching. Bangkok, Thailand.
- Pressley, M. (2000). What should the comprehension instruction be instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Protopapas, A. & Mouzaki, A. & others. (2010). *RUNNING HEAD: VOCABULARY IN THE SIMPLE VIEW*. The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. University of Athens.
- Qian, D. (1998). *Depth Of Vocabulary Knowledge: Assessing Its Role in Adults' Reading Comprehension in English as a Second Language*. University of Toronto.
- Qian, D. (2002). Investigating the Relationship Between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning* Vol. 52, No. 3 pp. 513-536.

- Qian, D. & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing* 2004 21 (1) 28– 5210.1191/0265532204lt273oa ©2004 Arnold. Downloaded from ltj.sagepub.com at University of Hong Kong Libraries on January 14, 2012.
- Quinn, J. (2012). Latent change scores modeling of developmental relations between Vocabulary and Reading Comprehension. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 5422. <http://diginole.lib.fsu.edu/etd>.
- Richards, M. (2009). Developing Academic Vocabulary Independently. (DAVI): A usability study. Iowa State University. Graduate Theses and Dissertations.
- Rouhi, M & Mosapour, G. (2013). EFL Learners' Vocabulary Knowledge and its Role in their reading Comprehension Performance. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*. – JSMULA Vol: 1 Issue: 2 39-48, 2013.
- Schmitt, N., jiang, X. & Grabbe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Journal*. 95, DOI: 10.1111/j.15404781.2011.01146. x.0026-7902/11/26–43. Shaffer, S. (2005). Three Views of Instrumentalism. The Pennsylvania State University, USA. Retrieved from: <http://www.adulterc.org/Proceedings/2005/Proceedings/Shaffer.PDF>
- Shen, Z. (2008). The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in EFL Reading Performance. *Asian Social Science*. Vol.4, No.12. School of Foreign Languages. Zhejiang Gongshang University.
- Taghi, M. & Koosha, M. (2011). The Role of Vocabulary Knowledge in Iranian EFL Students' Reading Comprehension Performance: Breadth or Depth. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 11, pp. 1575-1580, November 2011. ISSN 17992591. Islamic Azad University, Isfahan, Iran
- Teddlie, Ch., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- The SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro (2008). *Types of Research Methods*. Adapted from Edvantia SBR Rating for Technical Assistance Programs and Services form (2007) and Carter McNamara Overview of Methods to Collect Information handout. (1998) All rights reserved. www.serve.org
- Tze-Ming, P. (2011). The Effects of Vocabulary Knowledge and Background Knowledge on Reading Comprehension of Taiwanese EFL Students. *Wenzao Ursuline College of Languages*. Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* .2011, Vol. 8, No. 1, pp. 108–115. © Centre for Language Studies. National University of Singapore.

- Universidad Juarez Autonoma de Tabasco. (n.d).Licenciatura en Idiomas. October 17th2014, from: <http://www.ujat.mx/interior.aspx?ID=24>
- Veira, M. (2012). An Investigation of English Learners' Acquisition of Academic Language to Obtain Reading Comprehension Skills.
- William M.K. (2006). Research methods knowledge base Center for Social Research Methods. Retrieved from: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/questype.php>
- Yoshida, K. (2013). Teaching Vocabulary to Develop Communicative Competence in Foreign Language Classrooms.Linguistic English. English and American Literature Studies (Nara Women's University English .English and American Literature Association), No. 39. Retrieved from:
<http://nwudir.lib.narawu.ac.jp/dspace/bitstream/10935/3465/1/AN-00021030V39pp2936.pdf>.

Juegos y dinámicas como elementos de variación al estímulo y desarrollo de habilidades

Sandra Valdez Hernández
Manuel Becerra Polanco
Vilma Portillo Campos

Universidad de Quintana Roo

Introducción

El fin de todos los medios es el aprendizaje; los profesores de lenguas nos preocupamos constantemente por el aprendizaje de nuestros alumnos, y por el uso de herramientas que contribuyan a desarrollar de la mejor manera la clase. Se trata de conseguir el binomio de los procesos y los resultados en búsqueda de la calidad en el aprendizaje. En la búsqueda de actividades efectivas y herramientas que apoyen el aprendizaje y contribuyan en el desarrollo de habilidades de la lengua realizamos una investigación en la que aplicamos diversos juegos y dinámicas en clase, en diversos estadios de la clase en dos grupos de inglés intermedio de la Universidad de Quintana Roo. Los resultados en la variación del estímulo y el desarrollo de habilidades fueron positivos en ambos grupos; el grado de motivación en los estudiantes también fue favorable. El objetivo de este trabajo es presentar algunos de los juegos empleados para el desarrollo de las habilidades, los puntos de vista de los estudiantes con respecto al empleo de los juegos y dinámicas en la clase; así como los resultados de los exámenes al final de ciclo. Investigaciones recientes demuestran que el empleo de juegos y dinámicas en la clase de inglés es un recurso que pue-

de apoyar en el desarrollo de habilidades y creatividad de los profesores y de los estudiantes. Sánchez Pérez (1992: 402-406) afirma que toda metodología depende en gran medida de los materiales con los que se cuenta y que se aplican en el aula, y que un método no es en realidad un fin en sí mismo, sino un medio para mejor lograr los fines propuestos.

Marco teórico

En todo proceso educativo, los docentes buscamos infinidad de recursos que nos faciliten la transmisión de los contenidos en la aplicación y puesta en práctica de los mismos. Siguiendo diferentes corrientes metodológicas y pedagógicas se puede observar que el juego es una herramienta que, llevada al aula, con unos objetivos claros y precisos, genera un ambiente propicio para que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea ameno, efectivo y a la vez productivo.

Lahouaria (2005) menciona que el juego es en la actividad física y operación mental la fuente de satisfacción y placer para el alumno. Menciona que el juego es útil para la relajación para regresar con más soltura y tacto a las actividades o ejercicios serios del aprendizaje y que al introducir el juego el buen humor se hace presente en clase.

El juego es pues uno de los elementos que generan motivación y que puede ser empleado en diferentes momentos de la clase. Debido a que los cambios motivacionales que ocurren en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les emiten los docentes a través de su desempeño, la motivación en el aula puede ser manejada por el profesor a través de estrategias de apoyo que pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985, en Díaz Barriga y Hernández, 1999).

En la actualidad se percibe un cambio en la forma de pensar de los docentes, sus metodologías, y sus percepciones en cuanto a la forma de enseñar y aprender idiomas; se considera necesario que el docente asuma y reflexione en los cambios sustanciales en la metodología de enseñanza-aprendizaje, en las habilidades y

competencias que deberá desarrollar dentro y fuera del aula, así como la incorporación de nuevos métodos pedagógicos.

Según Díaz Barriga y Hernández (1999) el papel del docente en el ámbito de la motivación se concentrará en promover motivos en sus alumnos con respecto a sus comportamientos y aprendizajes para emplearlos voluntariamente en los trabajos de la clase, dando sentido a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, para que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y de esta manera comprendan su utilidad tanto personal como social. De modo tal que la motivación en el aula es considerada como un factor cognitivo afectivo presente los actos de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita, de tal manera que el manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes adviertan que hay interdependencia en los factores: a) características y demandas del quehacer o actividad escolar, b) propósitos o metas que se establecen para tal actividad, y c) propósito que se busca con su ejecución.

Son tres las intenciones perseguidas mediante el manejo de la motivación escolar de acuerdo a Dornyei (1994):

1. Despertar el interés en los alumnos y dirigir su atención.
2. Estimular el deseo de aprender que lleva al esfuerzo.
3. Dirigir estos intereses y esfuerzo hacia el logro de fines apropiados y la

realización de propósitos determinados.

Para poder lograr éxito en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se deben tomar en cuenta las características particulares de los estudiantes y su contexto, con la finalidad de lograr un ambiente de colaboración y respeto entre ellos.

Así pues, se deben tomar en cuenta las características de los alumnos de manera general, pero también se debe de profundizar y tratar de considerar sus intereses, sus propósitos, sus ideales, sus sueños y sus deseos por aprender la lengua y avivar todos estos deseos para lograr el objetivo.

La motivación en el aprendizaje de idiomas presenta una particularidad debido al carácter multifactorial del lenguaje, puesto que es al mismo tiempo un sistema de códigos de comunica-

ción, una parte integral de la identidad del individuo y el más importante canal de organización social (Dörnyei, 1998, en Alarcón 2005). Por lo cual, las bases de la motivación en la enseñanza de lenguas incluyen también el desarrollo de una especie de identidad en la segunda lengua y la incorporación de elementos de la cultura de la lengua meta, a esto se le suma factores ambientales y cognitivos asociados con el aprendizaje en general. La motivación en el aprendizaje de idiomas contiene, por tanto, factores de personalidad, afectivos, cognitivos y sociales (Dörnyei, 1998, en Alarcón, 2005).

Williams y Burden (1997) señalan la particularidad afectiva, socializante e integradora del juego. Para ellos, el juego es el espacio de la asimilación, pero es más, un espacio de diálogo con el otro y con los otros; en este espacio nace la nominación y el lenguaje que van a ser reintroducidos y reorganizados en otros contextos.

Dörney menciona que para que exista motivación en la clase de forma permanente y para incentivar la motivación, se deben crear las condiciones básicas motivadoras en el aula, entre ellas generar una fuerte cohesión en el grupo para establecer lazos más fuertes y de éxito entre los estudiantes, incrementar las expectativas de éxito por parte de los estudiantes y crear y emplear materiales relevantes de estudio para los alumnos. En la siguiente tabla se describen las características de cada rubro. Componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula de L2, según Dörnyei (2001).

Condiciones básicas motivadoras en el aula.		
Cohesión grupal	Expectativas de éxito	Materiales relevantes
-Promover la interacción y la cooperación entre los alumnos. -Usar actividades para romper el hielo al principio del curso. -Usar regularmente tareas en grupos pequeños, donde los estudiantes se puedan integrar. -Animar y organizar, actividades extracurriculares y salidas fuera del aula. -Evitar parejas fijas de alumnos. -Incluir actividades que permitan el éxito conjunto de las metas del grupo, o juegos de competición en pequeños grupos.	-Proporcionar la suficiente preparación antes de la actividad (pre-actividades). -Ofrecer ayuda. -Permitir que los alumnos se ayuden entre sí. -Dejar claro el criterio de éxito. -Establecer un modelo de éxito. -Considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje	-Usar técnicas de análisis de necesidades para encontrar las características e intereses específicos de los alumnos. -Establecer las metas e intereses, y después incluir esto en el currículo tanto como sea posible. -Relacionar los temas con las experiencias del día a día y las experiencias previas de los estudiantes. -Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.

De acuerdo a Lahouaria, el interés lingüístico al juego aparece a partir de los años 60-70, del siglo pasado porque nuestra cultura contemporánea estaba impregnada de neopositivismo racionalista y de espíritu de seriedad. El lenguaje ha sido así, prisionero por la lingüística estructuralista y funcional. Pero después de estas décadas una conclusión se impone, hay que sobrepasar este enfoque reductivo de las proposiciones anteriores y avanzar hacia una consideración del juego como área de comunicación. Lahouaria 2005

Ledo (2000) menciona que el juego es una actividad física o mental meramente gratuita y la persona a la cual se dedica, no tiene en la conciencia nada más que la satisfacción que se le procura. Menciona que, en sus clases de lengua, emplea juegos de roles y juegos teatrales. Además del interés lingüístico que contienen, son juegos comunicativos porque implican conexión e intercambio entre los alumnos. Señala que, los profesores de lenguas nos adentramos en este mundo de juegos, descubriendo gratamente que “se

aprende jugando en clase” y no sólo eso, sino que todo lo que genera el juego a su alrededor facilita enormemente el proceso de enseñanza - aprendizaje, incrementa las relaciones en el aula, potencia la integración y la cohesión grupal.

Nuestro estudio y nuestro contexto

En la universidad de Quintana Roo se imparte inglés a todos los estudiantes, pues es una asignatura general contemplada en los mapas curriculares de todas las carreras, por lo que es obligatorio cursar cuatro niveles de inglés. Esta regla hace que algunas veces los estudiantes lleven inglés por la necesidad de aprobar la materia, pero sin el interés de aprender la lengua, entonces para favorecer el aprendizaje e incrementar el interés y la motivación de los estudiantes, planteamos este estudio. Se trata de un estudio de carácter descriptivo en el cual aplicamos exámenes, un examen inicial (diagnóstico para identificar los conocimientos de los estudiantes, las fortalezas y las áreas de oportunidad) y un examen final cuyos resultados se compararon con los iniciales. También se aplicaron encuestas para conocer los puntos de vista de los estudiantes respecto a las actividades empleadas en clase y sus habilidades.

El objetivo de esta ponencia es presentar algunos de los juegos empleados para el desarrollo de las habilidades, los puntos de vista de los estudiantes con respecto al empleo de los juegos y dinámicas en la clase; así como los resultados de los exámenes al final de ciclo.

Juegos y dinámicas en el aula

Durante nuestra aplicación a lo largo del curso empleamos diversos juegos y dinámicas, en diferentes estadios de la clase, al principio de la clase, como inducción o para introducir el tema, en medio, para cambiar de tema, como variación al estímulo, es decir para hacer una variante en los sentidos del estudiante y captar de nuevo su atención, para cerrar la actividad, para repasar un tema y al final de la clase para concluir la clase. Entre los juegos y dinámicas que empleamos mencionamos los siguientes:

Juegos	Dinámicas
Juegos de mesa	Change places
Maratón	Hot potatoes
Juegos de preguntas --Jeopardi	Birds and nests
Temas de polémica para discusiones	Pass it!
Para desarrollar la imaginación	Challenges and questions
(If I go to the moon)	Reto y pregunta
If I were a millionaire	Flor de papel
Trabalenguas	Teléfono descompuesto
Refranes	(reported speech)
Chismografo	What's he doing?
Memorama	Movie titles
	Who want's to be a millionaire?

Resultados

Los juegos en contexto. ¿Qué piensan los estudiantes?

En este pequeño estudio encontramos que los juegos y las dinámicas en la clase de lenguas son un elemento motivacional muy importante para los estudiantes y para los idiomas pues permiten el acercamiento entre ambos, el acercamiento a la cultura, la interacción, la integración grupal, la práctica de aspectos lingüísticos y el desarrollo de habilidades. Pero sobretodo les incrementa la motivación y el interés por aprender el idioma.

Los estudiantes mencionaron que el curso en general les aportó mucho conocimiento y practica de la lengua, que aprendieron cosas nuevas y que tuvieron aprendizajes significativos entre ellos comentaron lo que se describe en la tabla:

Aprendizajes significativos	
Las prácticas para el examen PET. Pasar y hablar con un compañero en frente del grupo Ejercicios como el PET Las evaluaciones, ya que eran constantes. Compartir experiencias con mis compañeros. La grabación del video. Me encantaron los videos, los reportes, y me gustaron mucho las dinámicas que hicimos. Ver series y películas y la manera de hacer reportes, eso nunca lo había hecho. Los documentales en los que tenía que hacer una redacción explicándolo, lo que me ayudó a pensar y a aprender nuevas palabras.	Los juegos en clase. Los juegos y las prácticas para el examen. Mi salón, muy unido y divertido. Que fue divertido. Las dinámicas en las películas. Los juegos, los concursos y las películas que veíamos en clase. Cuando hacíamos un círculo entre todos y lanzábamos una pelota y a quien le caía se le hacían preguntas en inglés. Los videos, ya que me ayudaban a practicar mi listening y mi writing. Dinámicas y concursos en el pizarrón. Aprender jugando, ya que es muy importante hacer participar a los alumnos.

Como se puede observar, la mayoría estuvo a gusto con las actividades y las considera útiles para su desempeño, progreso y practica de la lengua, algunos mencionan habilidades desarrolladas e incluso habilidades de integración para los estudiantes.

¿Qué te aportó la experiencia? fue una de las interrogantes que hicimos a nuestros estudiantes, quienes expusieron sus puntos de vista respecto al curso y las actividades empleadas durante el mismo, hubo comentarios que mencionan la importancia de los juegos y actividades, pero lo más interesante es que hay un poco de reflexión sobre lo empleado en clase y sus forma de aprender y relacionarse en clase. Aquí presentamos algunos comentarios.

¿Qué te aportó esta experiencia?

Aprender a presentar ese tipo de exámenes. Hablar en inglés Más experiencia en la lengua. Sacrificio y mejora Amigos nuevos Tengo que aprender más vocabulario. Poder escuchar cómo interactúan las personas americanas, las series sin traducción son muy divertidas ya que aprendía a entenderles y a esforzarme por aprender su lenguaje. Aprender a redactar en inglés y con mayor coherencia. Formas de hablar fluidamente y gramática, además de que me divertí mucho. Me ayudó a relacionarme con mis compañeros y a trabajar en equipo. A ser más sociable, a ayudar a mis compañeros cuando pueda y a preguntar todas mis dudas.

Otra de las interrogantes fue para conocer las actividades que más les gustaron a los estudiantes, esta pregunta les permite exteriorizar un poco lo que les gustó de la clase y hacer una pequeña reflexión de sus intereses, la aplicabilidad de las actividades y los juegos en clase y en cierto modo un poco de evaluación de las actividades, si se perciben como motivadoras y a qué grado por parte de los estudiantes.

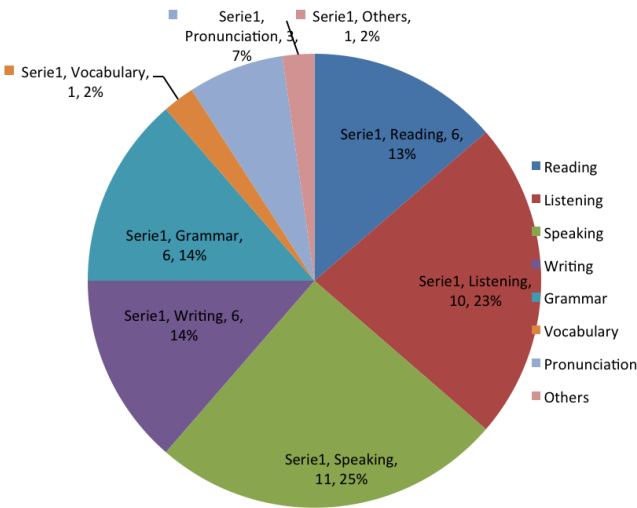
¿Qué actividades te gustaron más?

Los ejercicios realizados en clase. Las exposiciones, los comentarios que hacíamos sobre las actividades de la clase. Las exposiciones, juegos y películas y dinámicas. Exposiciones, el video, equipos de trabajo, las series Ver películas y series, y que la maestra nos trajera material diferente. Las series, los videos, el trabajo en equipo, hacer noticiario, exposiciones. Cuando nos reíamos en equipo y practicábamos en inglés las actividades. Ejercicios de práctica, juegos y dinámicas. Todas, pero me gustó mucho cuando hacíamos canciones en las que había que buscar la secuencia y las palabras faltantes. Juegos, listening y reading, Juegos de preguntas Hacer videos sobre noticias, juegos como serpientes y escaleras para reforzar los conocimientos.

Se puede observar que a los alumnos les gusta el movimiento, lo dinámico, lo creativo, que les permita desarrollar sus habilidades y aplicarlas en diferentes contextos, para ellos ser capaces de observar su propio crecimiento.

Habilidades desarrolladas en el curso de acuerdo al cuestionario aplicado. Respecto a las habilidades que desarrollaron, los estudiantes comentaron que hubo un incremento en sus habilidades, especialmente en la habilidad de hablar y la de escuchar, esto en gran medida a los juegos, dinámicas y actividades de clase, pero también a las actividades asignadas para estudio independiente. En la tabla 1 se describe a detalle.

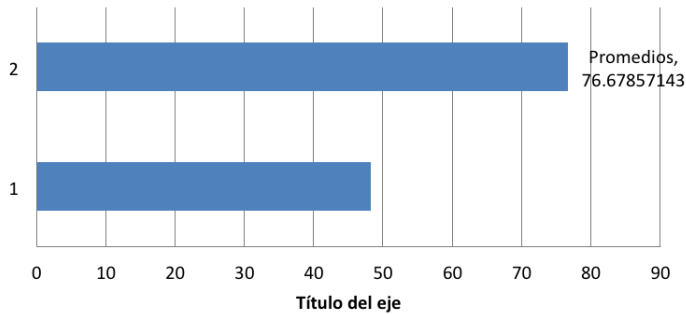
Habilidades desarrolladas



El 25% y 23% de los estudiantes comentaron que la habilidad que más desarrollaron fue la de producción oral casi equiparable a la de comprensión auditiva. La habilidad menor desarrollada de acuerdo a los cuestionarios es la de vocabulario y otra, en cuya sección resaltaron que se desarrolló una mejor comunicación e integración entre estudiantes.

Finalmente se muestran los promedios de los estudiantes, con su examen inicial y el examen final.

Promedios



En la gráfica 2 se observa que hubo un incremento significativo en el promedio de las evaluaciones. Podríamos decir que al elevar las calificaciones posiblemente elevamos la motivación extrínseca de los estudiantes y probablemente la del mismo profesor, porque se contribuyó a conseguir la meta y obtener lo que se pretendía en la mayoría de los estudiantes, elevar las calificaciones, aprobar el curso, pero sobretodo lograr el conocimiento y práctica del idioma con los juegos y las dinámicas.

Conclusiones

Entre las actividades de clase es recomendable emplear juegos y dinámicas para incentivar la motivación de los estudiantes, en algunas ocasiones los alumnos necesitan esa válvula de empuje que los anime a seguir aprendiendo inglés; es importante recordarles la importancia que tiene el idioma en el ámbito laboral y académico, dar a conocer aspectos de la cultura y promover la cooperación y apoyo entre los estudiantes, es decir enseñar inglés, pero hacerlo de una manera singular y significativa que les permita evocar momentos y aprendizajes significativos.

Emplear juegos y dinámicas en clase puede ayudar a avivar el ánimo por estudiar, aprender y practicar el idioma. Los juegos son además prácticos pues pueden ser empleados en diferentes momentos de la clase y pueden ser un elemento eficaz para variar el estímulo y para promover la integración y colaboración en el grupo. Sería interesante que todos los profesores evaluaran las ac-

tividades que emplean en clase y los resultados que obtienen con el empleo de éstas para observar los beneficios que pueden aportar para obtener mejores resultados dentro y fuera del aula.

Referencias

- Alarcón P. (2005), La Motivación en los Métodos de ELE. Centro de Estudios Hispánicos, Madrid, España. Disponible en URL: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>
- Contreras (2006) Carencias Motivacionales en la Enseñanza de Inglés. UPD
- Díaz Barriga A. & Hernández G. (1999), Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista, McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, D.F.
- Dörnyei, Z. 2001. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s): Source: The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 3.
- Lahouaria, N. 2005. Juegos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. ASELE. Actas XVI.
- Ledo, C. 2000 Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Williams, M y R. Burden (1997), Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social, Madrid, Cambridge University, Press.

The most effective vocabulary learning strategies to help students whose mother tongue is nahuatl

Marcella Rizzo García
Secundino Isabeles Flores

Universidad de Colima

Abstract

Currently English learning is of great importance due to the fact that it is the lingua franca. Literature suggests that teaching an English class could be effective if learning strategies are employed to help students in their learning process. As part of my research for my thesis, I intended to find out which are the best strategies that help students learn English vocabulary in the easiest way.

In this presentation I will talk about the strategies that were the most effective in helping students, whose mother tongue is Náhuatl, learn vocabulary in English, their third language.

Introducción

En el Trapiche, Colima existe una comunidad indígena que tiene por lengua materna el idioma náhuatl y como segunda lengua el idioma español. Entre ellos existen adolescentes de 11 y 13 años que asisten a clases impartidas español, su segundo idioma, y como complementaria se les imparten clases en inglés.

Cabe destacar que desde hace mucho tiempo se les ha excluido de la sociedad y se les ha discriminado tanto en las oportunidades de vida, como en la cuestión educativa.

Muchos de estos adolescentes indígenas pierden el interés por recibir una educación básica por lo antes mencionado, y por el hecho de que reciben instrucción en un segundo idioma que aún no dominan bien, de tal manera que conocer y aprender una lengua extranjera resulta para ellos mucho más difícil porque no es una necesidad real en sus vidas actuales, ya que generalmente estas personas optan por vivir en grupos y estar unidos pese a las circunstancias que se les presenten. Por esta razón no tienen el interés de aprender una nueva lengua extranjera y entonces, optan por no darle importancia.

Para los autores Rodríguez, Magaña y Aguilar (2007) los adolescentes indígenas, al no sentir que aprenden, prefieren no asistir a clases y los padres al ver esta situación, con el tiempo los van ocupando más y más para el trabajo y al final acceden finalmente a interrumpir su carrera escolar. Sin embargo, la dificultad de aprender en los niños indígenas resulta aún más complicada ya que carecen de aulas fijas, mobiliario y maestros, entonces, como siempre se le ha discriminado a este tipo de población.

Aunado a esto, el hecho de que el idioma inglés sea su tercer idioma, cuando aún no han aprendido bien español; el idioma en que reciben las clases, la dificultad aprender inglés como tercer idioma aumenta. Sin embargo, si se les enseñara o diera herramientas para facilitar el aprendizaje del inglés, entonces esto podría cambiar su percepción hacia el aprendizaje de éste mismo y podrían tener más interés en este idioma.

Metodología

El proyecto de investigación se basó en enseñar estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés a los adolescentes indígenas, por esta razón el enfoque que se emplea será cualitativo.

Blasco y Pérez, (2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

Los autores mencionan también que este enfoque estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran. En esta investigación se requirió cono-

cer las experiencias y opiniones de los alumnos al utilizar las estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés.

Esta investigación lleva a cabo una investigación-acción porque en éste el investigador desarrolla un doble rol, el de investigador y el de participante, por lo tanto, según Martínez, M. (2014) este método tiene como objetivo resolver un problema en un contexto real.

Por ello, el maestro está involucrado en todo momento con los estudiantes a la hora de enseñar las estrategias de aprendizaje para así, lograr que los alumnos retengan vocabulario de inglés y también porque la participación es activa, tanto del investigador como de los sujetos de estudio.

Para la selección de los sujetos de estudio de esta investigación se tomaron en cuenta los siguientes puntos: Primero que nada, que fueran adolescentes indígenas. La segunda valoración fue que estuviesen estudiando en la secundaria la materia de inglés. Y el tercero, pero no menos importante, que tuvieran como lengua materna el idioma náhuatl y como segundo el idioma español.

Los sujetos de esta investigación son adolescentes indígenas inscritos en el periodo 2014-2016 en la secundaria general que se encuentra ubicada en el Trapiche, Colima. Son alumnos de primer grado que asisten a clases normales como los demás alumnos. Los 5 sujetos llevan la materia de inglés tres veces por semana al igual que sus demás compañeros y tienen las mismas oportunidades que los demás

Antes de utilizar las estrategias de aprendizaje se les aplicó a los alumnos un pre-test, éste fue con el fin de conocer cuantas palabras conocían antes de utilizarlas. Y al finalizar todas sesiones se aplicó un post-test para conocer si les fueron útiles las estrategias. Para la recolección de datos se llevó a cabo una guía de observación y también una entrevista para cada uno de los sujetos de este proyecto al finalizar cada sesión.

Resultados

En base a lo que fue la entrevista y guía de observación se pudo conocer que la estrategia del juego fue la más eficaz para que los

alumnos indígenas aprendieran el vocabulario de inglés con el que trabajaban. Luego que, la estrategia de asociación y agrupación fue valorada en segundo lugar por los alumnos, siguiéndole la estrategia de repetición y dejando en último lugar a la estrategia de lectura.

Siguiendo con los resultados obtenidos, cabe mencionar que el pre-test y post-test que se realizó a los alumnos indígenas fue sólo con el fin de conocer cuantas palabras sabían antes de trabajar con las estrategias mientras que, se pretendía saber también cuántas supieron después de haberlas utilizado o si les fue útil utilizar las estrategias de aprendizaje.

Claramente se puede decir que, hubo una notoria diferencia cuando usaron las estrategias y cuando no, ya que, en el pre-test la totalidad de los alumnos no sabían el significado de la palabra por lo que lograron obtener tan sólo entre 6 y 8 palabras correctas de 30 que eran, mientras que en el post-test la mayoría de los alumnos acertaron entre 19 y 27 palabras.

The writing dilemma: To use or not to use the writing process

Paula S. Landry

Universidad Autónoma del Estado de México

Abstract

Some Mexican ESL students appear to have an aversion to using the set of writing strategies referred to in Canada and the United States as The Writing Process. The Writing Process varies slightly but always includes the following stages: Brainstorming, Organization, Drafting, Editing and Publishing. Notions of the writing process are included in the U.S. and Canadian curricula in grades 4 and 5 elementary school levels and formalized and taught in direct way in both middle school and high school.

This study aims to discover what experience and/or prejudices B1 level students have with The Writing Process by applying an open discussion about writing to English 5 adolescent and adult students at two different locations of the Centro de Enseñanza de Lenguas of the Autonomous University of the State of Mexico. Students also received a one-hour workshop on the writing process and were subsequently invited to complete a questionnaire about how effective they feel The Writing Process could be for their particular needs.

The Writing Process

In the United States and Canada, teachers are trained to support their students in their writing by teaching a step-by-step process for their writing projects. The process referred to as The Writing Process varies slightly but always includes Prewriting (including brainstorming, topics, purpose and organization), Drafting, Editing and Publishing. The Prewriting stage is presented as necessary to the process and can sometimes take up the most time depending upon the project. There are several different brainstorming techniques including freewriting, clustering and time limits. Graphic organizers are available to help teachers and students organize their ideas depending upon the type of text. Students are taught how to eliminate distractors while writing their draft. There is emphasis on reading texts out loud to revise and peer editing as a tool for improvement. Publishing deals with the requirements of editors or simply making the work available for others to enjoy (Lunenburg & Lunenburg, 2014).

CELe UAEM

The Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) is part of the Secretaría de Extensión y Vinculación (Extension and Liaison Secretariat) of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEM). CELe offers language classes in English, French, German, Portuguese, Japanese, Mandarin Chinese, Otomi, Nahuatl and Latin. The center is open to the public and offers UAEM students special rates. The center uses a semester system where students attend 5 hours a week of classes in each language. There are two locations in Toluca and 11 official extension schools around the state. There are also 21 other institutions who have signed agreements with CELe to use the methodology and receive teacher training. Classes are open to adults and young adults 16 years of age and older (CELe, 2015).

CELe teaches and evaluates 5 abilities: Reading, Writing, Listening, Speaking and Use of English (Grammar). This mirrors the abilities evaluated in the Cambridge English Language Assessments. Most students aspire to passing one of the Cambridge certifications, particularly First Certificate (FCE) and Advanced (CAE).

CELe is a certified to apply Cambridge examinations as well as Trinity College London GESE examinations.

Problem

Many Mexican student's express frustration with the Writing section of the Cambridge Exams. Each section must be passed with a minimum score to pass the overall test. Over the past ten years, I have been teaching English as a Second Language to adults and young adults and have consistently been asked for advice on preparing for the writing section. Students have communicated to me that they lack the sentence and paragraph writing skills, cultural background and organizational abilities to complete the section. I have shared the details of The Writing Process with students as much as possible to help alleviate their concerns about writing. The problem appears, though, to be very widespread.

Though the overwhelming majority of students have expressed interest in learning the writing process and have continued to seek my advice on their writing, a small minority have dismissed the writing process as useful to them. Some students have either created their own process for writing or prefer to go directly to the drafting stage because they believe they don't have time to work through the steps of a process.

Literature

There is notably more literature about the writing process and its use among native speakers in their native country, particularly in the United States. Fortunately, some researchers have reported on the effects the writing process has had on ESL students around the world.

Bae (2011) reported that writing abilities have not been well addressed in the ESL classroom in Korea until recently. Korean students are expressing a new-found need to express themselves through writing because of the increasing importance of the Internet. Korean ESL instructors have used writing as an extension of grammar teaching and not taught writing formats or processes. Bae concluded that students should be allowed the free flow of creativity in writing and not worry about grammatical errors at the be-

ginning stages of their writing. Their focus should be on the process, not the product.

In Bangladesh, Hassan and Akhand (2010) compared the product and process approaches to teaching writing to ESL students. The product approach involves imitating model texts and more emphasis on the final product rather than the process. They concluded that Bangladeshi students benefitted from a combination product and process approach to writing. This blended approach helped student helped students feel like authors rather than copiers.

Other studies focus on the ESL process of foreign students in undergraduate programs within the United States, which is not the context of the majority of Mexican ESL students. Several guides also exist for students living in the USA and confronted with writing academic essays as class evaluation assignments. This paper, though, would like to focus on the problems Mexican students have with the writing section of English certification exams, particularly Cambridge English Language Assessments.

Research Questions

After analyzing the current literature on the writing process in ESL contexts, it was obvious that there is a lack of information on using the writing process in language classes in Mexico. Several questions need to be addressed:

How do Mexican students learn how to write in L1?

What experience, if any, do Mexican ESL students have with the writing process?

What frustrations do Mexican ESL students have when they write?

Does knowing and using The Writing Process help Mexican ESL students confront English writing tasks?

What kind of resources do Mexican ESL students need to aid them in preparing for the writing section of Cambridge English Language Assessments?

This study focuses on students at a B1 level of English from the Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2001). This corresponds to English 5 at CELe, a level at which

students are required to produce longer, complete texts in English. These texts include informal and formal letters, movie reviews, reports, e-mails, stories and articles.

Methodology

There are currently 27 groups of English 5 at CELe in two different locations in Toluca. In order to conduct an exploratory study on the students' perceptions of the writing process, 3 groups were chosen randomly to participate in a one hour writing process workshop during class hours with little or no warning. Students were explained the purpose of the workshop, that the workshop was not a part of any evaluation and the importance of their honesty on the subject. The day of the workshop, 9 students attended in group one, 14 students in group two and 9 students in group three. In total, 32 students were involved in the study. All of the students were either high school or bachelor degree students, with high school students dominating the groups.

The workshop was divided into a pre-activity, the workshop itself and a post-activity. The pre-activity consisted of 3 open questions for group discussion. The workshop revolved around an explanation of the writing process and the brainstorming, organization and drafting of a movie review as a group. This activity appears in an earlier version of the same textbook series currently used at CELe. An individual questionnaire was the post-activity, with both closed and open questions. During the entire session, students were encouraged to participate in either English or Spanish; in whichever they felt more comfortable communicating or in whichever language the idea came to mind.

Participation in the pre-activity, workshop and post-activity questionnaire was completely anonymous and voluntary. Students were given the option to leave their e-mail address in order to receive an anthology describing the writing process in more detail.

Pre-Activity

In open discussion, students were posed the following questions with little or no input from the instructor:

How did you learn how to write?

Have you ever heard of The Writing Process?

What frustrations do you have when you write?

While answering the first question, most of the students confused the idea of learning how to write with learning how to read. They associate learning how write with learning isolated sounds and words. After some clarification that the question referred to writing processes, the large majority of students commented that they had never been taught any kind of process or organization for their writing.

Thinking back to their mid-elementary experiences, they recalled the following: learning by example (reading a story in their textbook and copying the style and format to write their own story), freewriting in diaries, read a text and write freely about your impressions and writing freely about their vacations.

Later on in high school, students remember or are still experiencing the following: writing essays with little or no direction from instructors, writing essays after being told that an essay contains an introduction, body and conclusion. None of the students have attended a writing workshop or been given specific organizational tips on how to go about writing an essay or other text in English or in Spanish.

With question number 2, none of the students claimed to have ever heard of The Writing Process as a whole. Some students mentioned they have heard of brainstorming in general and have practiced it in the past as a group activity.

When asked question number 3, about their frustrations when writing, the following quotations sum up the student responses:

“I hate when there is a word limit.” (English texts)

“I don’t have the right vocabulary for the topic.” (English texts)

“The instructions are too specific.” (English texts)

“There are cultural differences between the activity and the reality in Mexico.” (English texts)

“The punctuation rules in English are too strict. I can only use one verb in each sentence.” (English texts)

“I don’t understand what they want.” (English texts)

"I can think of the word in Spanish, but not in English." (English texts)

"I am afraid of what they are going to say about my writing." (English and Spanish texts)

"I don't have any ideas." (English and Spanish texts)

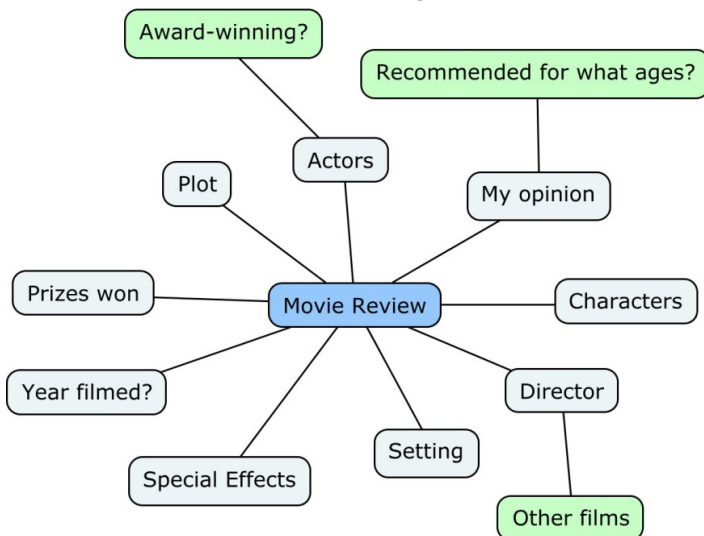
"I don't know how to spell." (English and Spanish texts)

Students expressed frustrations about cultural differences between English and Spanish texts, doubts about grammar, structure and vocabulary in English, fears about the reaction to their writing, fear of failure, fear of drawing a blank, and not knowing how to structure their writing.

Writing Process Workshop

The workshop began with a brainstorming activity that falls between freewriting and clustering. Students were asked what elements they believe should be included in a movie review. With the words *Movie Review* in the middle, the group built a cluster with ideas all around the main idea. In figure 1, we can see the product of the brainstorming session with group two.

Figure 1
Clustering



After brainstorming, the group moved on to organization. The instructor suggested a graphic organizer which would help students comply with the length and content requirements of a movie review (figure 2).

Figure 2	
Empty Graphic Organizer	
Introduction	1
Body	2
Body	3
Conclusion	4

Students were then asked where they thought each of the elements would fit within the graphic organizer. Each element was discussed and a final decision was made. See figure 3. When time allowed, students then began drafting the movie review according to the graphic organizer.

Figure 3		
Graphic Organizer Completed		
Introduction	1	Title Director (other films) Actors (award winning) Year filmed
Body	2	Plot Characters Setting
Body	3	Special Effects
Conclusion	4	Prizes won My opinion Recommended for what ages

The importance of editing and some editing strategies were discussed. Different methods of publishing was the topic which concluded the session.

Post-Activity

The first question of the post-activity questionnaire (see appendix 1) asked students whether they felt The Writing Process could help them write better. All 32 students answered yes to this question.

Students were given the opportunity to suggest why this is. Answers fell into the following categories.

I can order/organize my ideas. (13)

It helps me think of more ideas. (6)

It's easier. (3)

It helps me understand the correct characteristics of texts in English. (2)

It's a good tool. (2)

It's faster. (1)

It's interesting. (1)

It helps me with vocabulary. (1)

It helps me establish word limits. (1)

Question 2 asked students whether they thought the writing process would help them write faster. 29 students answered yes. 3 students answered no. The 3 students who answered no gave these reasons:

It's slower, but it's better.

There's not enough time to use it in an exam.

Because it's a long process.

The students who answered yes gave the following reasons:

You have a plan. / The ideas are organized. (13)

Once you have experience with the process, you write faster. (4)

It is simpler. (3)

It gives you a lot of options. (1)

It helps you focus on the most important ideas. (1)

The third question asked students which part of the writing process they felt will help most: Brainstorming, Organization, Drafting or Editing. 17 students chose organization. 12 students chose brainstorming. Only 2 students chose editing and 1 chose drafting.

In an attempt to explore the possibilities of what tools Mexican students need to improve their writing of English texts, the

students were asked if they thought if a guide with the following topic would be useful: Guide to Writing English Texts in Certification Exams: Using the Writing Process. All students answered yes, offering varied personal reasons for their answer.

Discussion

With the pre-activity questions, we see the wide range of concerns students have about writing in English as well as in Spanish. When students in the State of Mexico begin studying their second language in a formal environment, they come with a disadvantage, the lack of instruction in writing in general and specifically the writing process. Students become frustrated with the level of organization that is required in order to complete their writing tasks. Less surprisingly, they lack the cultural context necessary to identify what the task implies. Much of their writing experience can be compared to freewriting with very little attention paid to formatting paragraphs. This highlights a significant difference between the culture of writing in Mexico and English-speaking nations.

The stages of The Writing Process were not completely new to the students, but none of the students expressed having heard of the process as a whole. The students remained engaged throughout the workshop which points towards their interest in writing and their need to improve this ability. 31 out of 32 students requested the writing process anthology be sent to their e-mails, again indicating a keen interest.

The post-activity questionnaire is particularly revealing. Students felt that The Writing Process can help them better organize their ideas. They also felt that they were able to generate more ideas. Most students felt the process would help them write faster. The few students who felt the process would slow them down, still recognized the value of the process and thought that the final product would be much better. Only one student expressed their frustration with the fact that during a certification exam he/she would not have the time to complete the process.

This concern about the time required to complete all steps of the process was indirectly addressed by other students. Many pointed out that once you have practice with process, you can

complete it much more quickly. I would like to add that many of these processes become part of the cognitive process of writing and therefore, can aid in the completion of a certification test without physically writing down each step.

Students overwhelmingly chose the brainstorming and organization steps as the most helpful, indicating that The Writing Process would have a positive effect on their writing products. This result has brought up the notion of whether a product-focused method could also have a positive effect on student writing. A combination process/product method as discussed in Hasan and Akhand (2010) could also be beneficial.

Recommendations for Further Study

This study has brought up several issues that require further study in order to aid adult and young adult English learners with their writing in the State of Mexico. Firstly, it is necessary to confirm these results with a larger sample within Toluca and then with other studies around the state. Experimentation with process writing and product writing tools should be conducted to discover what tools would best serve the students. The analysis of writing samples from B1 students would shed more light on the issues students mentioned they have with cultural differences, sentence structure and vocabulary.

Resources

- Bae, J. (2011). Teaching Process Writing for Intermediate/Advanced Learners in South Korea. University of Wisconsin-River Falls. Retrieved March 10, 2015 from <http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/52570/Bae.pdf?sequence=1>
- Centro de Enseñanza de Lenguas (2015). Secretaría de Extensión y Vinculación. Universidad Autónoma del Estado de México. Retrieved March 14, 2015 from <http://www.uaemex.mx/SEyV/Idiomas/cele/homecele.html>
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Hasan, K. & Akhand, M. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process Writing in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA*. 15 (1-2), 77-87.

Lunenberg, F. & Lunenberg, M. (2014). Teaching Writing in Elementary Schools: Using the Learning to Write Process. International Journal of Education. 2 (1), 1-27.

Appendix 1
Post-Activity Questionnaire

Universidad Autónoma del Estado de México
Secretaría de Extensión y Vinculación
Centro de Enseñanza de Lenguas

The Writing Process Workshop Abril 2015
Group: _____ Date: _____
Post-Activity Questionnaire

Do you think The Writing Process can help you write better?
Yes No
Why? _____

Do you think The Writing Process can help you write faster?
Yes No
Why? _____

What part of the writing process do you think helps the most? (choose one)

Brainstorming Organization Drafting Editing

Do you think the following would be helpful for you in passing English Language Certifications: Guide to Writing English Texts in Certification Exams: Using the Writing Process?
Why or Why not?

Anything else you would like to add:

Multilevel class; challenges faced by teachers

Nancy Anabel Deniz Martínez
Secundino Isabeles Flores

Universidad de Colima

Abstract

Although it is true that teaching a second language is a job that fulfills the professor, it is also true that, a teacher is never totally prepared for what he/she may encounter in the classroom. One of the situations teachers may not expect is to have to teach a multilevel class. Teaching such a class presents several challenges that, if teachers do not foresee, may make teaching really difficult. In this article, I will talk about the challenges faced by teachers in a multilevel class in order to help students develop their oral abilities in such classes. The objectives and the research questions of the investigation will be presented, as well as a description of the population and the instruments chosen for this research. In addition, the literature review including some definitions of what a multilevel class is and the challenges found by several authors as well as a summary of the results is also mentioned. Knowing and having in mind these challenges can make a difference by helping teachers be more prepared to cope with these situations.

Introduction

It is important to take into account that teaching English as a foreign language not only provides satisfaction to the professor; it is also true that in some circumstances during this process, the teacher might have to face certain challenges or difficulties in order to achieve certain progress in the learning of his/her students and moreover if it involves a multilevel class. According to Raj (2010) a multilevel class has students with different levels, and within these classrooms there are differences among students such as; the language learning ability, their cultural background, their learning styles, age, attitude towards the language, their mother tongue, as well as their learning and motivational experience. The fact that these classrooms have students from different levels has led to both, students and teachers to experience some difficulties. Moreover, the author states that within these multilevel classes, problems such as the low and/or an uneven participation from students are presented as the high achievers tend to communicate their ideas more leaving the low achievers without the opportunity to practice and develop the second language.

Based on the research mentioned above, as well as other investigations mentioned in the antecedent's section, it was concluded that there are several situations or problems to deal with in the English multilevel class. In the research previously mentioned, it was perceived the fact that the multilevel class professor faces certain challenging situations because of the variety of students, such as it is to be able to achieve an improvement in the oral production in class. In addition, Hess (2001) adds that one of the most important functions as English teachers is get students to express their ideas and opinions both, orally and written. This author also mentions that this is particularly important to perform in the multilevel class as the teacher tends to listen more or only listen to those who demand more attention. With this reality in mind, what was intended to inquire in this study was the challenges teachers face in the multilevel class and it was focused on the challenges that arise when teaching and/or developing the oral production of the students as well as the strategies used to counteract these challenges.

Objectives and research questions

The general objective of this research was to describe the challenges faced by the teacher in a multilevel English class in order to better and/or develop the oral production of the students of the School of Tourism as well as to identify the strategies to counteract them.

The specific objectives were:

- To describe the challenges faced by teachers, in the context mentioned above, to better the oral production of his/her students.
- To identify which strategies are implemented by the professors in a multilevel English class to better and/or develop the oral production of their students.
- To identify which strategies are suitable in this context to better the oral production.
- To identify which strategies can be used to create equal opportunities when speaking in the multilevel class, regardless of the language proficiency of the students.

The general question was:

Which are the challenges faced by the teacher in a multilevel class in order to better and/or develop the oral production of the students of the School of Tourism and which are the strategies to counteract them?

The specific questions were:

- Which are the challenges faced by the teacher in a multilevel class in order to better the oral production of his/her students?
- Which are the strategies implemented by the professors in a multilevel English class to better and/or develop the oral production of their students?
- Which strategies are suitable in this context to better the oral production?
- Which strategies can be used to create equal opportunities when speaking in the multilevel class, regardless of the language proficiency of the students?

Population

This research was carried out at the School of Tourism which is part of the University of Colima and has approximately 260 students currently enrolled. Thus, the subjects of study chosen for this research were selected with a type of intentional non-probability sampling, which, according to Cohen et al (2010) this type of sampling derives from the fact that the researcher focuses on a particular group, the authors also state that in an intentional non-probability sampling, the researchers choose the subjects of study that will be included in the sample, based on the specific feature that is sought, in this case; the multilevel class.

For the selection, it was necessary to go to the coordination office of the School of Tourism where a description of the structure of the English classes in such School was requested. The coordinator of the school explained that, at the beginning of the major, the students are given a TOEFL (Test of English as a Foreign Language) test, which according to the interviewed professor; it is an institutional exam which purpose is to evaluate the English language competences for those whose native language is other than English. The students who score 550 points or more on the exam are exempted or released from taking English classes, and they are grouped in Chinese or French workshops. The rest of the students are distributed in English classes according to their semester, adding that the English course is mandatory.

In addition, it is required that the students taking regular English classes also take an English speaking workshop, in which students from all semesters are enrolled. This workshop is given by a professor and she divides the students into two groups due to the amount of students. The workshop was intentionally chosen due to the fact that there is a mix of students from different semesters; second, fourth, sixth and eighth semester to be exact as well as a mix of students with different levels varying in the range of 360 to 530 points in the TOEFL, according to the teacher in charge of the workshop; noticing a great level difference in the workshop. Also, this group was chosen because it was intended to use a multilevel class, and as mentioned above, this workshop meets these characteristics; in addition, the workshop was also used because it

focused on oral production and this was one of the variables to investigate on. There were 25 students attending the speaking workshop and it is worth mentioning that both, the class and the professor were willing to be interviewed (in this case the professor) as well as to be observed and surveyed.

Instruments

With respect to the approach used in this research, a qualitative type of approach was used for several reasons; according to Álvarez-Gayou et al (2014) the qualitative research is a methodology which uses words, texts and/or speeches to build certain knowledge of social reality, and it was the aim of this research; to analyze the subjects of study through instruments that will collect non-numeric or statistical data, but descriptive data in order to build knowledge or a conclusion about a phenomenon which affects the field of teaching English, in this case, the multilevel class.

In this research, the case study was used as a method for several reasons; it was aimed to use case study because, according to Barrio del Castillo et al (s/a) this is a qualitative research method that has been widely used to understand in depth the social and educational reality also this investigation was carried out with a qualitative approach and at the same time, it was intended to inquire an educational phenomenon, in this case the multilevel classes.

Regarding the data collection, it was thought to be appropriate to use three types of instruments in order to carry out a triangulation of data and as a result, have a more congruent view of the issue to investigate. The instruments used were; a semi-structured interview with the professor of the multilevel classroom, the observation to the multilevel class and the questionnaire to the students of this class.

With regard to this research, a semi-structured interview was carried out, since it was thought to be pertinent according to Rose (1994) who states that these type of interviews allow the interviewer to focus on topics or situations particularly important to the research question, as well as having the opportunity to inquire and clarify comments made by the interviewee; and this was car-

ried out in this investigation, a professor was interviewed regarding the multilevel class phenomenon, which was essential to answer the research question.

The second instrument used for the data collection was the observation. It was used because, it was agreed with Zapata (2005) that it was intended to perceive as well as to capture systematically and thoroughly how a phenomenon, that is of interest to study in their naturally process, without being manipulated or modified, but as it occurs in everyday life, was developed; in this research we would talk about the phenomenon of the multilevel classes. Through this instrument, it was intended to observe the challenges faced by teachers as well as the strategies implemented by them to counteract these challenges when developing the oral production of the students in a multilevel class.

Lastly, a questionnaire to surveyed the students in order to acquire information about the topic was used; García (2003) says that this type of instrument provides access to a large population in a rapid manner, which was intended to do in this research; it was sought to survey ten people in order to triangulate the information observed and answered during the interview. Also, Garcia (2003) adds that the use of the questionnaire allows parallelism with the interview which was essential for the research due to the fact that it was thought to triangulate the data collected from the three instruments.

Literature review

With respect to the multilevel class, according to Valentic (2005) in this type of classrooms, the students differ in their skills, linguistic competence, learning styles, interests, language proficiency, personalities, motivation, they also vary in their attitude towards the second language as well as their previous knowledge of the language. In addition, Raj (2010) agrees with Valentic (op cit) in various characteristics, since he states that a multilevel class has students with different levels. The author states that there are several differences among students in these type of classes, such as; the differences in language learning ability, their cultural background, their learning styles, age, attitude towards the language,

their mother tongue, as well as their learning and motivational experience. The author concludes by saying that a multilevel class has some or many students, including those who communicate in English in a variety of different levels.

Furthermore, Hess (2001) presents the reason these types of classes are considered multilevel; she explains that it is due because every student is different with respect to their aptitudes, proficiency, attitudes towards the language, also in their learning styles. For the reasons mentioned above, she assumes that most of the second language classes can be considered multilevel.

As some authors agreed previously, in this type of classes there are students who differ in certain characteristics including; their level of language proficiency, their learning style as well as their motivation towards the language. For these and other reasons, Hess (2001) notes that there are several challenges faced by teachers in a multilevel classroom. The author adds that the work of a multilevel class teacher entails many challenges or obstacles such as: classroom management, difficulty when providing each student with work adapted to his/her learning style, also the students that participate more, tend to dominate or be in charge of the group leaving the quiet students without the opportunity to participate. Furthermore, Hess (2001) argues that some students refuse to express their opinions, in part because they cannot do so in a proper way in the language they are acquiring. Finally, Hess (*op cit*) remarks that the multilevel class students tend to be afraid of speaking for several reasons; including the fact that they think they will say something silly or not important in front of their classmates, as well as believing that what they have to say is not of relevance or that their opinion is not useful.

Furthermore, Raj (2010) agrees with Hess (2001) in that the multilevel class professor encounters various problems when teaching, such as the different learning styles, the difficulty with the organization of class as well as the difficulty to determine the individual needs of each student, also the excessive participation of high achievers which causes a lack of understanding from the part of the teacher with regard to the learning perspectives of low achievers. Raj (*op. cit.*) mentions that other obstacles found by the

professor of the multilevel class are discipline problems and low interest levels from students, as well as the excessive use of their native language. Also, the author adds that other disadvantages in these types of classrooms are the low interaction between teacher-student, the low or unequal participation of the students in various activities, as well as the difficulty to ensure that all students are challenged with respect to their learning.

Results

With respect to the challenges faced by teachers in a multilevel class to better and/or develop the oral production of their students, a triangulation of data was carried out and, after analyzing the data it was concluded that, even though working in a multilevel context is very enriching, there are challenges in such classes. In the following paragraphs, the results, with respect to the challenges found, will be mentioned and they are organized from highest to lowest relevance since it is important to mention all of them because the objective of this research, as already mentioned was to describe the challenges faced by teachers in a multilevel class to better and/or develop the oral production of their students.

Regarding participation, it was found that advanced students and students with good oral production participate more; they are involved in the class on a daily basis causing an uneven participation. Thus, it was concluded that the challenge faced by the teacher when trying to develop the oral production of his/her students is the difference of language levels among students.

In terms of the emotional aspects of the student, it was encountered that low level students tend to be afraid and feel intimidated because they feel their classmates will make fun of them and they will mark their mistakes and they refuse to talk for this reason. It was found that fear and the lack of confidence from some students is the challenged faced by the teacher in this context.

In addition, with regards to the lack of vocabulary and the use of the native language, it was realized that it is difficult for some students to express themselves in the second language, for this reason they get frustrated and tend to use their mother tongue excessively. Moreover, the student lacks of vocabulary which caus-

es him/her to refuse to talk. It was confirmed that the use of excessive native language by the student is a relevant challenge in order for the professor to be able to better the oral production of the students. This is due because without practice and enough vocabulary; ensure that the student speaks is a challenge for the teacher.

After having collected information from the three instruments and with respect to the classroom management, it was found that having a large class causes not having enough time for everybody to participate; as a consequence, the class focuses on the students that do know. Also, the professor does not focus the attention equally to all the students.

Additionally, it was found that there is a difficulty when trying to challenge all students with respect to their oral production; especially the students who need to develop it more since they get bothered and feel that they get picked daily to participate. This problem not only involves the level of the student but also the reason of why he/she does not want to participate; which may be due for several reasons including personal and emotional aspects.

During the analysis of the data collected in the interview and the questionnaire, it was noticed that a challenged of importance in the multilevel context was the excessive use of fillers or catch words by the students. This situation is a challenge for the teacher because it prevents the student from achieving fluency when speaking. Thus, being aware of this situation may be useful for the teacher when it comes improving the oral production of the student, due to the fact that he/ she can find strategies to help him minimize this situation.

Moreover, it was noted that there is another situation which had not been noticed by the authors found in the literature review; the challenge of the external distracters; this circumstance causes problems to the teacher because of the constant distraction from students which, at the same time causes a delay in learning/ developing the oral production.

Additionally, with respect to the individual needs of the students, it was realized that it is not given enough importance to the individual needs of all students which causes a difficulty for the professor because, not knowing in depth the individual needs of

his/her students, including their learning styles, could hold back or impede their learning due to the fact that the teacher would not be making the most out of their abilities by ignoring the aspects already mentioned.

Also, with respect to the interest of the students, it was noticed that there is a lack of interest from some students, which is a challenge for the teachers because if they fail to get and maintain the interest of all the students, there will not be an improvement in their oral production.

Finally, it was found that there are some challenges with respect to how the students feel in relation to the oral production. Firstly, the student feels shy or embarrassed to make errors when talking, which limits him/her to produce the language; also the fact that other classmates have better English level makes him/her feel less than them. Moreover, some students feel self-conscious or they feel uneasy because there are classmates who speak better than them. These situations present some problems to the teachers because of them the student feels uneasy and limits himself to talk which then causes a stop or a hold back of the development of the oral production; as a consequence, it is complicated for the teacher to fulfill the objective of bettering the oral production of their students.

References

- Álvarez-Gayou et al (2014). La investigación cualitativa. En Boletín científico XIKUA. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Vol. 2 no.3 Recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Barrio del Castillo *et al.* (s/a) El estudio de casos: Métodos de investigación educativa. (España) Universidad Autónoma de Madrid 3º Magisterio Educación Especial.
- Cohen et al (2010). Research Methods in Education. Sexta edición. Estados Unidos: Routledge, Taylor and Francis Group.
- García, T (2003). El cuestionario como instrumento de investigación / evaluación. Almendralejo; Seminario de Tesis.
- Hess, N. (2001). Teaching Large Multilevel Classes. Reino Unido: University Press, Cambridge.
- Raj, A. (2010). Exploring common expectations from students in large multi-level secondary level English classes. (Nepal) Journal of Nelta. Vol.

- 15, núm. 1-2. Recuperado el 2 de septiembre de 2013, de:<http://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/download/4614/3825>
- Rose, K. (1994). Unstructured and semi-structured interviewing. (Reino Unido) School of Nursing Studies, University of Manchester. Publishing Ltd. Recuperado de: rcnpublishing.com.
- Valentic, D. (2005). ELT in Multilevel Classes. (Estados Unidos) Hupe Newsletter, December topic, núm. 23.
- Zapata, O (2005). Metodología de la investigación para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Primera edición. México: Editorial Pax México.

ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
PARA NIÑOS CON
NECESIDADES
ESPECIALES

¿Cómo enseñar el idioma inglés a un niño que presenta dislalia?... Aquí te lo contamos

Jorge Elías Ochoa Guzmán
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

Resumen

Enseñar la lengua inglesa se puede tornar algo complicada para el maestro, ya que en muchas ocasiones el alumnado no tiene el interés suficiente por aprender el idioma, entonces debe de ser aún más complejo que, un alumno con problemas de lenguaje, la aprenda. Este proyecto de investigación se concentró en la enseñanza del idioma inglés a un niño con el problema específico de lenguaje: dislalia. El enfoque llevado a cabo fue una investigación-acción, donde la intervención se centró, principalmente, en la producción oral del sujeto, a través de dos métodos/ enfoques de enseñanza, los cuales fueron: Respuesta Física Total (RFT) y Enseñanza Cooperativa de Lenguas (ECL). Para la recolección de datos, se utilizó una ficha, audios, un pre examen y un post examen. De esta manera se presentarán los resultados de la investigación, así como las conclusiones.

Introducción

La enseñanza de la lengua inglesa se torna algo complicado para el maestro, ya que en muchas ocasiones el alumnado no tiene el interés suficiente por aprender una lengua extranjera; entonces debe de ser aún más difícil que, un alumno con problemas de lenguaje la aprenda. De acuerdo con Bygates (1991), la comunicación oral es la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento. Esto es, tomar decisiones rápidas, integrándolas adecuadamente, y ajustándolas de acuerdo con problemas inesperados que aparecen en los diferentes tipos de conversación.

El problema con la enseñanza a niños con problemas de lenguaje o dificultades para entender el mensaje proveniente de otros, como el (trastorno del lenguaje receptivo) radica, precisamente, en el problema de lenguaje que ellos presentan, ya que esto merma su aprendizaje, no sólo en la parte oral, pero también en la parte escrita y lectora. Según Medline Plus, los trastornos de lenguaje se refieren a los problemas que hay al comunicar su significado o mensaje a otros (trastorno del lenguaje expresivo).

Lo que se pretende hacer en esta investigación, es enseñar, a través de actividades, la lengua inglesa a un niño que presente el problema de lenguaje: dislalia, utilizando una combinación de cuatro métodos/enfoques de enseñanza, los cuales son: Enseñanza Comunicativa de Lenguas y Respuesta Física Total. Los métodos de enseñanza son una serie de principios y orientaciones generales susceptibles de adecuarse a cada circunstancia determinada con el objetivo de exponer o mostrar algo (La Enciclopedia Técnica de la Educación y El Diccionario de Pedagogía (1995/1999)).

Respaldo teórico

Los estudios realizados y encontrados, para esta investigación, en torno a la enseñanza de inglés a niños con problemas de lenguaje han estado presentes desde el 2005, ya que se empiezan a conocer resultados sobre casos de niños con problemas de lenguaje que llevan enseñanza de inglés como lengua extranjera o sólo con problemas de lenguaje. Investigaciones de los temas dichos con anterioridad, han sido realizadas por investigadores, como Melgarejo,

Molina y López (2005), quienes realizaron su investigación en la Universidad Veracruzana y en la Universidad Nacional Autónoma de México. Otro es el caso de Mayoral y Lépez (2010), de la Universidad de Colima, quienes realizaron la investigación en conjunto con la Universidad de Quintana Roo, México. También por Soriano y Contreras (2012), quienes llevaron a cabo su investigación en la Universitas Psychologica. Los artículos mencionados, fueron encontrados en las páginas de revistas científicas Redalyc y Eric.

Siguiendo con el tema de problemas de lenguaje, Mayoral y Lépez (2010) investigaron a niños con problemas de lenguaje en la Clase de Inglés. Es una investigación en la cual se hizo la recogida de datos a través de cuatro instrumentos, diario de campo, formato de observación, lista de cotejo y encuestas. Los autores llevaron a cabo esta investigación en una primaria del estado de Colima, en conjunto con la Universidad de Quintana Roo. Ésta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa. Se concluye que el rol del maestro adquiere matices que demandan mayor compromiso, una vez que se ha detectado a un niño con problemas de lenguaje en la clase de inglés, darle seguimiento y atención especial será una labor cotidiana, en caso de no contar con apoyo extra, el maestro de grupo se debe enfrentar a una gran responsabilidad. También se llegó a la conclusión de que es muy importante la retroalimentación por parte del maestro y que el salón tiene que estar enriquecido con estimulaciones.

Del mismo modo, Melgrejo, Molina y López (2005) investigaron acerca de los niños con y sin problemas de lenguaje, enfocándose en lo lingüístico, como el uso de su lengua madre. No obstante, en esta investigación se estudiaron a once díadas de madre-hijo, los niños cursaban el nivel preescolar. Los autores realizaron esta investigación con niños preescolares en México. Este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa. Para los resultados, se consideraron cuatro díadas, obteniéndose un índice menor de confiabilidad para las madres que para los niños. Los resultados obtenidos en la presente investigación indican que los menores del grupo 3 (sin antecedentes familiares y con problemas de lenguaje) mostraron mayor diversidad en el uso de las categorías maternas en comparación con los otros dos grupos; respecto de la frecuen-

cia de las categorías infantiles, todos los grupos mostraron similitud en el empleo de Participación Verbal y Ocupado como las categorías más altas.

Metodología

La esencia de este trabajo de investigación, obliga a que sea empleado el enfoque cualitativo, ya que la comunicación oral, como lo menciona Bygates (1991), es la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento, tal como es el objetivo de esta investigación. Además, se pretende hacer mención de los métodos de enseñanza a utilizar, así como del proceso de aprendizaje del sujeto.

Para llegar a la selección de un método, se debe tomar en cuenta las características del trabajo de investigación a desarrollar. Por tanto, en esta ocasión se ha optado por el método investigación- acción, ya que como la define Lomax (1990), es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora, y tal es el propósito de este trabajo de investigación. En adición, se requiere hacer diversos procesos, tales como: observaciones, descripciones de los métodos de enseñanza empleados y también del proceso de enseñanza del sujeto a intervenir, y la evaluación del antes y después de tal intervención.

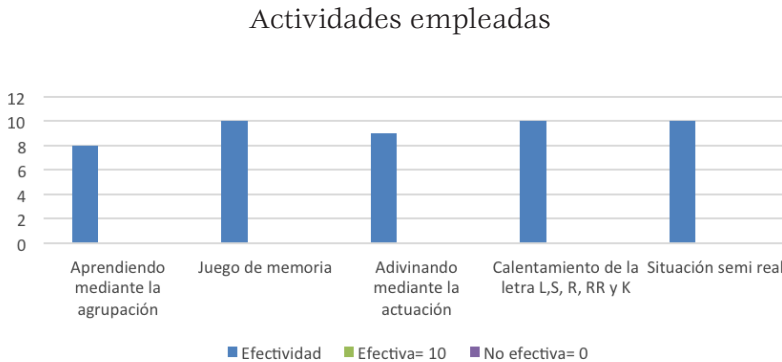
Para este trabajo de investigación, la selección fue probabilística, ya que se seleccionó a un alumno con características en específico. Éste sujeto fue localizado en una escuela particular del estado de Colima.

El sujeto cuenta con 6 años de edad, estudia tercer grado de preescolar en una institución educativa privada del estado de Colima, presenta el problema de leguaje: dislalia.

La intervención tuvo una duración de 20 horas, con 10 sesiones de 2 horas cada una. Se intervino tres veces por semana: lunes, miércoles y viernes. La intervención se dividió en tres unidades; por cada unidad, se aplicó un examen de conocimiento para tomar en cuenta el desempeño del sujeto. Se aplicó un pre y un post examen.

Resultados:

Actividades más útiles:



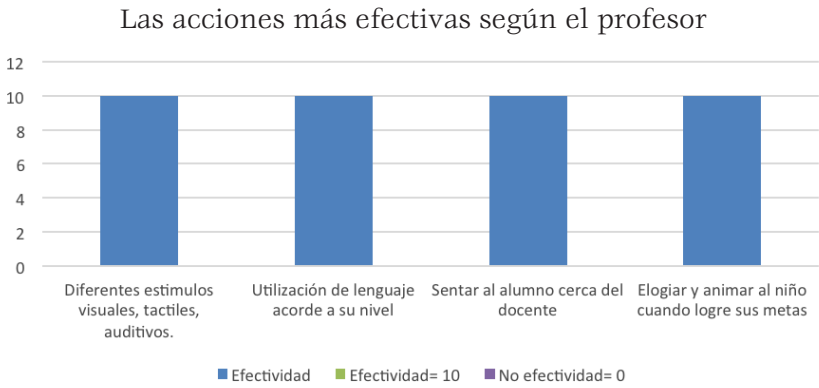
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de las actividades aplicadas en la intervención.

Haciendo referencia a esta gráfica, las actividades más útiles para la producción oral del sujeto, fueron: el calentamiento de la letra L, S, R, RR y K y la situación semi real. El calentamiento constaba de un video, el cual tenía repeticiones de ciertos ejercicios bucales; y se utilizaba al inicio de cada sesión. Por tanto, el sujeto tuvo la oportunidad de realizar ciertos ejercicios para ayudar a articular de mejor manera los fonemas en los cuales presentaba el problema. La situación semi real, constaba de poner actividades del tema visto que fuesen lo más enlazadas a la vida real, para que así el sujeto se diera cuenta que era conocimiento significativo.

Por otra parte, para la adquisición y práctica del conocimiento, las tres actividades más útiles fueron: aprendiendo mediante la agrupación, juego de memoria y adivinando mediante la actuación, ya que en los tres casos el sujeto tenía que hilar el conocimiento previo con una ilustración o una acción emitida por el profesor. Estas actividades fueron muy útiles, ya que el sujeto las halló interesantes, con mucho dinamismo. Un plus que le quise dar a las actividades “aprendiendo mediante la agrupación” y a “juego de memoria”, fue que, al terminar de agrupar, el sujeto tenía que hacer mención de cada agrupación, es decir, pronunciar el vo-

cabulario o la gramática; de igual manera con el juego de memoria, ya que se requirió pronunciar el nombre de la imagen que levantara cada participante. Esto fue con la finalidad de poner en práctica la pronunciación, pero también para que los participantes estuviesen más atentos en la actividad.

Acciones ideales a desarrollar por parte del profesor hacia el alumno:



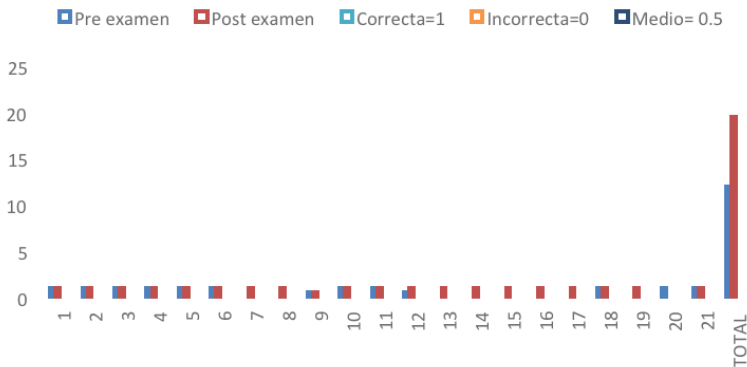
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados y percepciones del profesor en su práctica docente.

En esta gráfica, se mencionan las 4 acciones que fueron más efectivas para el profesor en su intervención. Tal es el caso de diferentes estímulos visuales, como videos e ilustraciones, táctiles, como material físico, y auditivos, como audios y lectura en voz alta; y no sólo el empleo del lenguaje. Esta acción empleada fue muy útil, ya que el alumno tuvo un abanico de posibilidades para adquirir el conocimiento. La acción utilización del lenguaje acorde a su nivel, tomó una participación muy importante, ya que el alumno contaba con un nivel básico o menor de la lengua meta, inclusive, muchas veces se tuvo que usar el lenguaje corporal para que a éste se le facilitara entender el lenguaje central. Otra acción que le funcionó bastante al profesor, fue sentar al alumno cerca de él, para poder tener toda su atención y fuese más fácil el proceso de enseñanza- aprendizaje. La última acción empleada y la más ideal y útil desde el punto de vista del profesor, fue el elogiar

y animar al niño cuando logre sus metas, por más mínima que sea. Esto es porque el aprendiz debe y quiere sentirse que es importante para el profesor, requiere de esa motivación inmediata por parte de él.

Pre y post examen

Pre y post examen



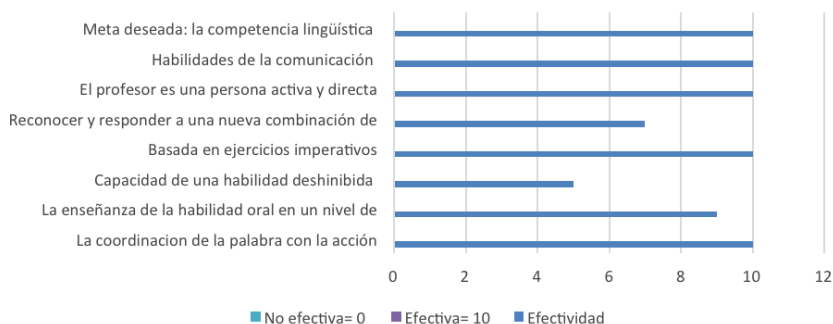
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del pre y post examen.

Ambos, el pre y el post examen, tuvieron un total de 21 reactivos cada uno. Como se puede observar en la gráfica, en los reactivos 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17 y 19, está la ausencia del color azul, esto nos indica que el sujeto tuvo dichos reactivos incorrectos en el pre examen; mientras que, en el post examen, estos mismos reactivos los acertó. Por tanto, se puede comprobar el avance significativo que tuvo el sujeto al final de la intervención, ya que, en el pre examen, obtuvo 13 aciertos de 20, mientras que en el post examen, tuvo 20 aciertos de 21.

Lo anterior, nos da a entender que los métodos de enseñanza Enseñanza Cooperativa de Lenguas (ECL) y Respuesta Física Total (RFT), fueron de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que sus características, como la exposición al uso de la lengua meta, permitieron que se llevara a cabo el aprendizaje.

Fichas:

Resultados de la ficha



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en cada ficha de recolección.

Esta ficha fue creada a partir de las características de los dos métodos de enseñanza empleados: ECL y RFT. Se aplicó una ficha al término de cada sesión.

Como podemos observar, fueron 5 las categorías que tuvieron una efectividad total, es decir, 10, basándonos en la utilidad que tuvieron las actividades aplicadas con el sujeto. Esto fue porque la mayoría tuvieron que ver con el desarrollo de la producción oral y el uso de la lengua meta; mientras que, por otra parte, es necesario hacer hincapié en que la categoría “El profesor es una persona activa y directa”, tuvo mucha influencia, ya que se mantenía al aprendiz motivado e interesado en los temas a aprender durante las sesiones.

En contraste, las categorías aplicadas que no tuvieron mucha efectividad, fueron: reconocer y responder a una nueva combinación de elementos previamente enseñados y la capacidad de una habilidad desinhibida. Esto se debió a que el sujeto tenía un conocimiento básico o menor sobre la lengua inglesa, otra influencia fue, precisamente, su problema de lenguaje y también el poco tiempo destinado a la intervención.

Conclusión

Se llegó a la conclusión de que la intervención ayudó al aprendizaje y a la mejora de la producción oral del sujeto con dislalia y que las actividades a desarrollar por parte del profesor para crear un ambiente de enseñanza- aprendizaje más efectivo, fueron de mucha utilidad para ambos, maestro y alumno. Se concluye también que hubiese sido más viable que la intervención hubiese durado más tiempo, para poder haber visto una evolución más pronunciada en el sujeto, incluyendo todas las áreas del aprendizaje, entre ellas, la producción oral.

Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en México desde la perspectiva de una estudiante invidente

Laura Amisadai Pérez Frías
Verónica de la Cruz Villegas
Edna María Gómez López
Araceli Nieto León

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Introducción

De acuerdo al Artículo 26 de la Declaración Universal de los derechos humanos de 1948 todas las personas tienen derecho a la educación. Sin embargo, la inclusión educativa es uno de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas educacionales en México y en todo el mundo. Al respecto los autores mencionan que el propósito de la inclusión educativa es eliminar la exclusión social ya que esta es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, género y habilidades (Hick 2009 & Ainscow, 2009). Como complemento de lo anteriormente expuesto se menciona que la oportunidad de trabajar con estudiantes con diferentes habilidades y diversidad cultural es un factor positivo que sólo la inclusión educativa puede producir (Armstrong, 2010).

Problema

En atención a la situación expuesta anteriormente, se plantea el problema de esta investigación el cual es identificar como una estudiante invidente ha aprendido y le ha sido enseñada una lengua extranjera a través de todos los niveles educativos incluyendo el nivel universitario. Por otra parte, el sujeto de estudio es una estudiante invidente de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

Por otro lado, dentro de esta perspectiva también se cree que los profesores no cuentan con el suficiente conocimiento acerca de cómo esta estudiante invidente ha aprendido una lengua extranjera. Apoyando la afirmación anterior el autor menciona que la inclusión educativa brinda a los profesores la oportunidad de trabajar con estudiantes con diferentes habilidades teniendo como resultado un factor positivo para el aprendizaje (Armstrong 2010). Otro autor también indica que la neurodiversidad brinda otro enfoque donde no existe separación de personas con discapacidades de aquellas que no tienen ninguna discapacidad. Así mismo menciona: “la neurodiversidad en el aula de clases permite que convivan diferentes estudiantes con diversidad cultural y diferentes habilidades. Por ejemplo: estudiantes de diferentes países, razas y género incluyendo estudiantes con ceguera.” (Armstrong 2010. P.15).

Objetivo general

El propósito principal de este estudio es analizar cómo la inclusión educativa es concebida en México desde la perspectiva de una estudiante universitaria invidente. De acuerdo con lo anterior los autores (Baum, Viens & Slatin ,2005) apoyan lo que señala Howard Gardner (1997):

“La inteligencia intrapersonal se refiere al entendimiento de uno mismo, el saber quién es uno mismo, que cosas puedes hacer, como puedes reaccionar a las cosas, que cosas evitar, y que cosas te atraen. Somos atraídos a personas quienes tienen buen entendimiento de si mismas porque esas personas no suelen arruinar las cosas. Ellas tienden a saber que pueden hacer. Ellas tienden a saber que cosas no pueden hacer. Y ellas tienden a saber dónde ir si necesitan ayuda” (Gardner & Checkley, 1997, p. 12).

Aunado a lo anterior, es importante respetar y tratar de entender los sentimientos de los aprendientes, así como también sus pensamientos más profundos con respecto a temas educativos. Como consecuencia de lo anterior, nuevas técnicas son alcanzadas por profesores, lo que significa nuevas maneras de comunicarse, de enseñanza, de aprendizaje e incluso de vida por parte de los aprendientes para los profesores y vice versa.

Fundamentación teórica

Asimismo, esta investigación tiene como fundamentación teórica la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Se considera que esta teoría apoya ampliamente el problema de la investigación debido a que proporciona información acerca de los estilos de aprendizaje y de los diferentes tipos de inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples fue presentada en 1980 por Howard Gardner (2006). El teórico señala que la competencia cognitiva humana es conocida como un conjunto de habilidades o talentos, en vez de esto, él las considera “inteligencias” (p.6).

De acuerdo a esto, el autor señala que cada uno de nosotros posee cada una de estas habilidades en algún rango. Los seres humanos tienen diferente tamaño de inteligencias y también en la naturaleza de sus combinaciones. Se cree que esta teoría de las inteligencias múltiples revela la información del comportamiento de la inteligencia humana. Por otra parte, esta teoría está ampliamente relacionada con implicaciones educativas. (Gardner, 2009 p.6). El autor (Gardner 2006) menciona que “como seres humanos todos tenemos un repertorio de habilidades para resolver diferentes tipos de problemas” (p.21). Además de esto, la teoría de las inteligencias múltiples pluraliza los conceptos de las inteligencias lo que el autor (Gardner 2006) describe como “la capacidad de procesar cierto tipo de información que se origina en la biología y psicología humana” (p.6.)

Este es el conjunto de inteligencias originalmente presentado en el libro “Frame of Minds” en 1983 por Howard Gardner:

1. Inteligencia musical 2. Inteligencia kinestésica 3. Inteligencia lógica matemática 4. Inteligencia lingüística 5. Inteligencia espacial 6. Inteligencia interpersonal 7. Inteligencia intrapersonal

Metodología

La presente investigación usa el enfoque cualitativo ya que busca entender el mundo desde la perspectiva de aquellos quienes viven en él. De este modo, el diseño de estudio utilizado en esta investigación es el estudio de caso. De acuerdo al autor, “El estudio de caso tiene como propósito específico el análisis de una vida o vidas en particular por una razón asignada” (Scholz & Tietje 2002). Además, las investigaciones cualitativas crean un discurso especial durante la entrevista alentando a los entrevistados a explicar en detalle sus perspectivas únicas de acuerdo al asunto en mano (Hatch, 2002, p.23).

Instrumentos de investigación

Como instrumento de investigación se utilizan la entrevista semi-estructurada y el inventario de Hábitos de Estudio del “Estudiante con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (Cruz 2015). El autor afirma que a través de la entrevista se puede entender las experiencias de las personas así mismo se puede saber lo que las personas perciben y cómo son interpretadas sus percepciones (Jonker & Pennink 2010). De acuerdo con el autor “las entrevistas cualitativas pueden tener diferentes énfasis. El entrevistado proporciona la información acerca de su estado interno: su función del estado mental y emocional, sus pensamientos y sus sentimientos” (Weiss Robert 1994, p.7).

Con referencia a la afirmación anterior otro autor señala que las entrevistas son reconocidas por buscar cuatro tipos de dimensiones las cuales responden a las siguientes preguntas: ¿Qué? ¿Cómo?, ¿Qué?, y ¿Cuándo? (Crabtree & Miller 1999 p. 19). De acuerdo con el autor existen tres tipos de entrevistas “la entrevista no estructurada”, “la entrevista semi-estructurada”, y la “entrevista estructurada”. En esta investigación es utilizada la entrevista semi-estructurada, apoyando esto el autor indica. “las entrevistas semi-estructuradas son guiadas, enfocadas y abiertas a los hechos comunicativos que son concretos por el investigador y los entrevistados” (Crabtree & Miller 1999).

Por consiguiente, el inventario de Hábitos de Estudio del “Estudiante con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas

Extranjeras" (Cruz, 2015) contiene 60 preguntas las cuales provienen de las categorías establecidas por Pozar (2002) en su inventario de hábitos de estudio. Este instrumento fue modificado por la Doctora De la Cruz en el 2014, el cual fue utilizado en la tesis doctoral llamada "Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas extranjeras a estudiantes con Discapacidad Visual Severa en una Universidad Pública Mexicana" (Cruz, 2015).

El instrumento tiene tres versiones: una impresa, la segunda en audio y por último en el formato de Braille. De este modo, la versión en Braille y el formato en audio de este instrumento fueron creados por la Doctora De la Cruz. La versión impresa contiene seis páginas y un manual para el usuario el cual contiene 23 páginas, aplicables en todas las versiones. La versión en audio tiene una versión en CD, un manual y una hoja de respuestas. Por último, la versión en Braille contiene tres copias, el manual para el usuario, una hoja de respuestas y un puntero para que el estudiante marque sus respuestas en la hoja correspondiente.

Los otros elementos utilizados en la investigación y en la entrevista semiestructurada son las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva de una estudiante invidente. El autor afirma que los maestros necesitan poner más atención a sus estilos de enseñanza para asegurar la creación de espacios para el desarrollo de la identidad y el desenvolvimiento de los estudiantes, así como también el uso de diversos materiales didácticos para que de esta forma sean cubiertas todas las necesidades de los estudiantes (Pilott, M, 2013, p. 35).

En síntesis, cada categoría de enseñanza y aprendizaje tiene experiencias paralizadas y experiencias cristalizadas. De acuerdo al autor "las primeras se refieren a aquellas experiencias que toman lugar cuando algo dramático y devastador ocurre en la vida de alguien. Estas experiencias también pueden ocurrir en ambientes escolares y afectar el proceso educativo" (Teele 2004, p. 8).

Por otra parte, el autor indica que las experiencias cristalizadas son aquellas experiencias que se llevan a cabo en ambientes escolares que afectan profundamente y ejercen influencia en como ellos responden a ciertas situaciones el resto de sus vidas. (Gardner 1986, Feldman 1980 & Teele 2004, p. 8).

Conclusiones preliminares

El inventario de Hábitos de Estudio del “Estudiante con Discapacidad Visual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (Cruz 2015) proporcionó información valiosa sobre la manera particular en la cual esta estudiante invidente estudia de manera general.

Finalmente, al aplicar la entrevista semi-estructurada se obtuvo información importante y esencial sobre la perspectiva de una estudiante invidente aprendiendo una lengua extranjera. Se considera que esta información es útil para que los profesores mejoren sus técnicas y estrategias de enseñanzas en un aula de clase con ambiente de educación inclusiva.

Bibliografía

- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the classroom* 3er ed. The United States of America.
- Armstrong, T. (2010). *The power of neurodiversity*. Cambridge center. Perseus Book Group
- Bailey. I. I & Hall A. (1989). *Visual Impairment: An overview*. New York: Library of Congress.
- Baum.S., Viens.J. & Slatin. B (2005). *Multiple Intelligences in the elementary classroom: a teacher's toolkit*. New York: teacher's college press.
- Barclay Lizbeth A. (2012). *Learning to listening, listening to learn. Teaching listening skills to students with visual impairments*. AFB Press, American Foundation for the Blind, New York.
- Berberi, T, Hamilton E. C. & Sutherland I. M. (2008). *Worlds apart?* Yale University Press. The United States of America.
- Campbell, L & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: success stories from six schools*. The United States of America: indexer.
- Carrasquillo A. L. (1994). *Teaching English as a Second Language: A resource Guide*. Printed in the United States of America.
- Castellano C. (2005). *Making it work: Educating the blind / visually impaired student in the regular school*. IAP-Information Age Publishing, INC. Printed in the United States of America.
- Common European Framework of references for languages: *Learning, teaching and assessment*. (2001). United Kingdom. University press. Cambridge.
- Crabtree B. F & Miller W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Second edition. The United States of America. Sage publications, Inc.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches*. SAGE publications, The United States of America.

- Creswell J. W. (2014). Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE publications, Inc. the United States of America.
- Cruz, V. (2015). "Prácticas Educativas en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas extranjeras a estudiantes con Discapacidad Visual Severa en una Universidad Pública Mexicana". Published doctoral dissertation, Universidad Juarez Autonoma del Estado de Hidalgo, Mexico.
- Dhawan M. L. (2005). Education of children with special needs. Mehra off-set Press, Delhi.
- Duran, E. (2006). Teaching English Learners in Inclusive Classrooms. The United States of America: Thomas book.
- Gardner, H (1983). Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple intelligence. New York: Basic books.
- Gardner. H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. The United States of America: Basic books.
- Gardner R. C. (2010). Motivation and second language acquisition. The socioeducational model. Peter Lang publishing, Inc., New York. Printed in the United States of Germany.
- Erben M. (1998). Biography and education. A reader. London. UK Falmer press.
- Fogarty, R. & Stoehr, J. (2008). Integrating Curricula with Multiple Intelligences: teams, themes and threads. The United States of America: corwin press.
- Flick U, Kardorf E. V. & Steinke I. (2004). A companion to qualitative research. SAGE publications Inc, London.
- Heat c., Hindmarsh J. & Luff P. (2010). Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life. Great Britain. Sage publications, Inc.
- Hatch J. A. (2002). Doing qualitative research in education settings. State University of New York Press, Albany. The United States of America.
- Harden, T, Witte. A & Köhler. D (2006). The concept of progression in the teaching and learning of foreign languages. Germany. Peter Lang AG European academic publisher.
- Jonker J. & Pennink B. (2010). The essence of reaserach methodology: A concise guide for master and PhD sstudents in management science. Springer Heidelberg.
- Moisander J. & Valtonen A. (2006). Qualitative marketing research. Great Britain. Cornwell press.
- Nakata, Y. & Lang (2006). Motivation and experience in foreign language learning. International academic Publishers, Bern.

- Presley I. & Mary D'Andrea F. (2008). Assistive Technology for Students who are blind or visually impaired: A guide to assessment. AFB Press, American Foundation for the blind, printed in the United States of America.
- Lapan S. D., Quartaroli M. T. & Riemer F. J. (2012). Qualitative research: An introduction to methods and designs. San Francisco, CA. John Wiley & sons, Inc.
- Lodico, M. G, Spaulding, d. T & Voegtle K. H (2010). Methods in educational research: from theory to practice. Jossey- Bass, San Francisco, CA.
- Vargas Maria del Rocio, Uriostegui Israel & Velazques Alejandro (2011). Programa Nacional de Ingles en Educacion basica segunda lengua: Ingles. Mexico D.F. Mexico.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and development) (2007). Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages policies, statistic and indicators. Copyright Clearance Center, Danvers, MA, USA.
- Olson M. R & Mangold S. S. (1981). Guidelines and games for teaching efficient Braille reading. American Foundation for the Blind. New York. Printed in the United States of America.
- P. Safont & M. C Campoy (2002). Oral skills: Resources and proposal for the classroom- Publicacions de la Universitat Jaume. Castello de la Plana. Universidad de Sevilla.
- Pijl, S.p, Cor, J. W, Meijer & Hegart S. (1997). Inclusive Education: A global agenda. London. Routledge.
- Pilott, M. (2013). How to teach a language? Xlibris LLC.
- Poon- McBrayer K. F. & Lian M. J. (2002). Special needs education: children with exceptionalities. Printed in Hong Kong.
- Roux R., Mora V.A & Trejo G.N.P (2012). Research in English language teaching: Mexican perspective. Printed in the United States of America.
- Rai A. (1999). Communication skills. Speaking and writing in English. An essential guide to improve fluency in the English Language. An imprint of Sterling Publishers, New Delhi.
- Randall L. (2006). Changing structure of Mexico. M. E. Sharpe, Inc. The United States of America.
- Reynolds C. R. & Fletcher – Janzen E. (2007). Encyclopedia of special education. A reference for the education of children, Adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals. Third edition Vol.1. Published by John Wiley & sons, Inc., Hoboken, New Jersey. The United States of America.
- Sygmud, D. (2006). The Theory of Multiple Intelligences and its influence on our learning and teaching.

- Scholz. Roland W. & Tietje Olaf (2002). *Embedded case study methods: Integrating qualitative and qualitative knowledge*. The United States. Sage Publications, Inc.
- Swenson A. M. (1999). *Beginning with Braille. Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*. AFB Press, American Foundation for the Blind, New York. Printed in the United States of America.
- Teele, S. (1994). *The multiple intelligences school: a place for all students to succeed*. Corwin press. The United States of America.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of intelligence: exploring how students learn*. Corwin press, Inc. The United States of America.
- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading: a multiple intelligences approach*. Corwin press. The United States of America.
- Weiss Robert S. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York. The free press.
- Westwood P. (2009). *What teachers need to know about students with disabilities?* ACER Press, Australia.
- Wormsley D. P. & D'Andrea F. M (1997). *Institutional strategies for Braille Literacy*. AFB Press, American Foundation for the Blind, New York. Printed in the United States of America.

Inclusión educativa y social de alumnos con discapacidad visual en las aulas de lenguas extranjeras de la UJAT

Raquel Juárez León

Verónika de la Cruz Villegas

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Juana May Landero

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Introducción

La educación es uno de los derechos más importantes que tiene el ser humano, por lo tanto, éste no debe ser privado de él. El hombre debe tener acceso a la educación sin importar su color de piel, su origen, su lengua, su posición social, ni sus condiciones físicas. Es por esto que la ONU en la declaración del hombre y el ciudadano declara que todas las personas tienen derecho de recibir una educación de calidad pero sobre todo que enriquezca sus vidas, es por tal motivo que se ha realizado el presente proyecto de investigación con el objetivo de analizar las necesidades educativas y sociales de los estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior de educación específicamente en el campo del aprendizaje de una segunda lengua como lo es en el caso del estudio del idioma inglés.

Es necesario que se reconozca que hoy en día las personas invidentes ya están teniendo contacto con una lengua extranjera y no sólo eso, sino que también debido a la evolución educativa y

laboral dichas personas están teniendo el acceso a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Debido a esto surgió la necesidad de buscar la información que permita, primeramente conocer cuáles son las necesidades que presenta un estudiante con discapacidad visual al momento de enfrentarse a los difíciles procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, así también es importante saber si en realidad las autoridades educativas están haciendo lo que les corresponde para solventar dichas necesidades una vez que estas ya han sido identificadas en esta investigación, es importante saber qué están haciendo para apoyar a este tipo de estudiantes y de qué manera lo están llevando a cabo.

Por ello se realizó una intensa búsqueda de información que permitiera sustentar dicho trabajo de investigación y debido a que es un tema de investigación reciente no se localizó la suficiente información que permitiera ahondar más en el tema, pues existe información acerca de la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual pero no está enfocada al campo del aprendizaje del inglés específicamente, sin embargo, no se puede negar que dicha información es útil para construir un panorama más amplio.

Por un lado, se expondrán qué actitudes debe tomar un profesor que no está capacitado para enseñar a un estudiante que presenta una discapacidad visual como lo es la ceguera total.

Por otro lado, se abordarán algunas definiciones de la educación inclusiva o inclusión educativa, así mismo encontraremos información acerca de cuáles son las diferencias entre el aprendizaje de un estudiante que presenta discapacidad visual y un estudiante normo visual es decir una persona que no presenta ningún problema de índole visual.

De igual forma, se conocerán algunos materiales que los estudiantes con discapacidad visual utilizan para favorecer su aprendizaje, además se podrá encontrar información de algunas organizaciones que apoyan a este tipo de estudiantes como es el caso de la ONCE organización de ciegos españoles la cual promueve su integración social y laboral y que en este año cumple 75 años de haber sido fundada, y que además recibió el premio príncipe de Asturias de la concordia por su excelente labor social al apoyar a las

personas que presentan una discapacidad visual. Finalmente se presentarán el análisis y la interpretación de resultados obtenidos.

Planteamiento del problema

La educación es un beneficio social y público. Es de todos y para todos, tal como lo indica la Ley General de Educación en su artículo 32 que señala que “Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (LGE)”. Sin embargo, a pesar de los grandes avances en materia de acceso a la educación básica, de expansión del sistema universitario, y de inclusión de muchos problemas sociales en las agendas de aquellos quienes nos gobiernan y administran los sistemas educativos, persisten las desigualdades en materia de oportunidades educativas. Por lo que el mejoramiento en la calidad de la educación se ve cada vez más lejos ante este conjunto de problemas de acceso e inclusión, ya que un sistema que no es incluyente y que no cumple con los objetivos básicos, no puede considerarse como un sistema inclusivo. Es por ello que en este trabajo de investigación se abordará la cuestión de la inclusión educativa. Al respecto, el acceso a la educación de personas discapacitadas en México, tiene su base en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997), y el Programa para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, que han producido cambios en la legislación, en la actitud de la población y en el número de organizaciones dedicadas a la promoción de acciones destinadas a la autonomía y vida independiente de las personas discapacitadas. Desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se señalaba el derecho a la igualdad de oportunidades para todas las personas, y especialmente para quienes conforman los grupos más vulnerables de la sociedad, entre los que se encuentran las personas con discapacidad (PND 2007-2012. Eje 3). La igualdad de oportunidades debe incluir el acceso a los servicios de salud, educación y trabajo por lo que se demanda acciones integrales que les permita llevar una vida digna y con posibilidades de

bienestar. Específicamente, en el objetivo número 17 se establece que es necesario “Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud”, y se propone como estrategia (Estrategia número 17.6) para garantizar que la población con necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad y los sobresalientes accedan a servicios de calidad que propicien su inclusión social y su desarrollo pleno, se promoverán acciones que favorezcan la prevención de la discapacidad y la articulación de las iniciativas públicas y privadas en materia de servicios de educación especial e integración educativa (PND, 2007-2012).

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en su Objetivo 2 señalaba que hay que “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”. Se proponía como Estrategia (2.3) la necesidad de fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente (PSE 2007-2012).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018 (PND) en una de sus 5 metas propone que México sea un país incluyente, donde se puedan ejercer cada uno de los derechos sociales. De igual forma propone que la educación en México sea una educación de calidad debido a que la educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos. Hoy en día no basta sólo con brindar espacios en todas las escuelas de todos los niveles educativos a todos los estudiantes de los diversos grupos sociales que conforman nuestro país, es necesario que a partir de la educación se comiencen a emprender acciones que promuevan el respeto y la aceptación de todas las personas que pertenecen a los diversos grupos sociales que forman parte de nuestra sociedad sin excepción alguna así mismo, establece que se deben poner en práctica las habilidades productivas que permitan el desarrollo integral de todos y cada uno de los seres humanos, por lo tanto se establece que para que un sistema educativo sea consi-

derado un sistema de educación de calidad debe favorecer la inclusión y la equidad educativa, por lo tanto está obligado a crear estrategias que permitan que la educación llegue a los sectores más vulnerables de la sociedad por tal motivo no debe ser un sistema que haga distinciones entre estos permitiendo el acceso a todos a la educación brindándoles más facilidades para obtener una educación de calidad y excluyendo a otros sectores cuyas condiciones de vulnerabilidad muchas veces les impiden el tener un fácil acceso a una educación incluyente y de calidad, y sobre todo les impide el poder disfrutar de las oportunidades que el nivel educativo puede ofrecerles. (PND 2013-2018).

Es por esta cuestión que el Programa Sectorial de Educación 2013- 2018(PSE) establece en su objetivo 3 que la educación debe tener mayores alcances, debe ser inclusiva y equitativa para todos los grupos de la población mexicana, para así poder cumplir con el propósito de construir y vivir en una sociedad más justa e incluyente cada día.

Aunado a lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la persona con discapacidad como: “aquella que tiene alguna limitación física o mental para realizar actividades en su casa, escuela o trabajo, como caminar, vestirse, bañarse, leer, escribir, escuchar, etcétera”. El XII Censo General de Población y Vivienda retoma esta definición y la delimita aún más, una persona con discapacidad es “...aquella que presenta una limitación física o mental de manera permanente o por más de seis meses que le impide desarrollar sus actividades en forma en que se considera normal para un ser humano” (INEGI, 2000).

De las discapacidades que existen, se enfocará a la discapacidad sensorial, específicamente en la discapacidad visual, por ser objeto de nuestro caso. De acuerdo a Mon (2004), una persona con discapacidad visual se refiere a una persona ciega o a una persona con disminución de la visión. La baja visión a su vez, puede estar provocada por una merma en la agudeza visual o un recorte en el campo visual. De acuerdo con cifras del actual reporte mundial de la salud (2014), en el mundo viven alrededor de 285 millones de personas que presentan alguna discapacidad visual, de las cuales 39 millones padecen ceguera total, mientras que 246 millones de

personas presentan debilidad visual es decir presentan una considerable reducción en la capacidad de ver. Así mismo dicho documento afirma que aproximadamente el 90 por ciento de la carga mundial de personas que presentan alguna discapacidad visual, ya sea ceguera total o debilidad visual, se concentra en los países más desarrollados.

Según datos oficiales la mayoría de la población que padece una discapacidad visual tiene aproximadamente entre 50 años de edad o más.

Los organismos antes mencionados igualmente presentan las barreras actuales de la discapacidad entre las que se encuentran, las políticas y las normas inadecuadas, las actitudes negativas, la falta de prestación de servicios, la falta de fondos, falta de accesibilidad, falta de consulta y participación, falta de datos y pruebas para atender estas necesidades recomiendan permitir el acceso a los discapacitados a todos los sistemas y servicios generales

De acuerdo con la Encuesta Mundial de Salud alrededor de 785 millones (15,6%) personas mayores de 15 años viven con una discapacidad, mientras que el Global Burden of Disease estima una cifra de alrededor de 975 millones (19,4%) personas. De éstos, la Encuesta Mundial de la Salud estima que 110 millones de personas (2,2%) tienen dificultades muy significativas en funcionamiento, mientras que la carga global de las estimaciones de la enfermedad que 190 millones (3,8%) tienen "discapacidad severa" - tales como la cuadriplejía, la depresión severa o ceguera.

Con base en los datos de la Organización Mundial de la Salud (2001), en el mundo hay alrededor de 314 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 45 millones son ciegos, de ellos el 87% de las personas con discapacidad visual viven en países en desarrollo y el 85% de los casos mundiales de esta discapacidad son evitables.

Por otra parte, el aprendizaje de una lengua extranjera tal como lo es el caso del idioma inglés es un derecho que todos los seres humanos poseemos no importa a que sector de la población pertenezcamos, o de que país seamos originarios.

Pero ¿qué sucede cuando uno de los sectores más vulnerables de la población mexicana como es el caso de estudiantes con

discapacidad visual tiene deseos de acceder a éste conocimiento? realmente pueden aprender a pesar de su falta de visión?

En un principio se podría pensar que no debido a la ausencia del sentido de la vista este tipo de estudiantes no tienen la capacidad de adquirir un conocimiento tan complejo como el aprendizaje de la lengua inglesa.

Y que sólo es una pérdida de tiempo el que hagan si quiera el intento de introducirse en el maravilloso mundo del aprendizaje del idioma inglés, pero por el contrario a lo muchos pudieran pensar resulta increíble el comprobar que este tipo de estudiantes no sólo tienen la capacidad para adquirir el conocimiento de la lengua inglesa y no sólo de esta sino también de otras lenguas.

¿Pero que pasa con su aprendizaje? ¿Cuáles son las necesidades que estos estudiantes presentan al momento de entrar en contacto con una lengua extranjera como el idioma inglés?, debido a que la adquisición de una segunda lengua es un proceso que requiere el uso de los 5 sentidos con los que cuenta el ser humano este proceso se complica cuándo un estudiante presenta la falta de uno de los sentidos más importantes para el hombre, nos referimos al sentido de la vista ya que sin ella el estudiante no podrá adquirir mucho conocimiento ya que el material que se utiliza para la enseñanza de una lengua extranjera es un material de carácter visual es decir está diseñado para estudiantes que si pueden hacer uso de la vista. Por ello es de suma importancia que los profesores de dicha asignatura entren en contacto con este tipo de estudiantes pues esto les permitirá conocer cuáles son las necesidades que están presentando, es necesario que se haga una adaptación de los materiales que se utilizan para la enseñanza del inglés que anteriormente fueron diseñados para estudiantes normovisuales éstas adaptaciones se podrán realizar cuándo el tema que vaya a enseñar permita la representación del mismo es decir cuándo sean cosas que se puedan representar de manera tangible. Aunado a lo anterior, es necesario que el profesor realice explicaciones apoyándose en la lengua materna del estudiante cuándo existan conceptos que debido a que sólo se podrían representar de manera visual el estudiante carecerá de su conocimiento.

Como ya se ha mencionado antes, la educación es un derecho que todo hombre y mujer poseen desde el momento mismo en que nace, sin embargo, algunas veces existen obstáculos que impiden que muchas personas no puedan acceder a ella. Es ahí donde surge la necesidad de diseñar programas y estrategias que permitan el acceso a la educación de todos los grupos más vulnerables de la sociedad, quienes no sólo necesitan ser integrados en un aula de clases, sino que también requieren que sea reconocido su derecho a recibir una educación de calidad. Por lo tanto, las autoridades deben hacer lo necesario para que este tipo de estudiantes sean reconocidos como lo que son ESTUDIANTES y reciban el apoyo suficiente para poder obtener una educación que satisfaga sus necesidades. Es por esto que el presente trabajo pretende abordar lo concerniente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en las aulas donde se imparten lenguas extranjeras en la universidad Juárez autónoma de tabasco,

Por lo cual en un primer momento se hará una exhaustiva búsqueda de información que permita a informar a todos los que conforman la comunidad universitaria acerca de los fundamentos u antecedentes generales de la inclusión educativa y sus diferentes etapas.

Pero también con este trabajo se busca ayudar a los profesores que en un futuro no muy lejano se enfrentarán a los difíciles procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera pues cada vez son más los estudiantes con discapacidad visual que tienen la intención de aprender una lengua extranjera.

2.2 Justificación El proceso de aprendizaje de segundas lenguas implica el desarrollo de 4 habilidades específicas, 2 receptivas y 2 productivas, las habilidades receptivas son el leer y escuchar, mientras que las habilidades productivas son el hablar y el escribir. Este proceso se dificulta cuando el estudiante presenta algún impedimento físico para desarrollar las habilidades antes mencionadas. Tal es el caso de los estudiantes ciegos, cuya imposibilidad de ver les dificulta el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. La situación se complica más aún cuando quienes les enseñan no están capacitados con las estrategias necesarias para acercarles el conocimiento a estos estudiantes y cuando las institucio-

nes no cuentan con el equipamiento necesario para cubrir sus necesidades académicas.

Actualmente, el énfasis de integrar la educación inclusiva en todos los niveles y sistemas educativos a nivel internacional, nacional e institucional en respuesta a una política pública educativa, es una realidad y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como una institución de vanguardia, responde a este reto.

El aprendizaje de una segunda lengua no es un proceso fácil que implica el desarrollo de 4 habilidades: hablar, leer, escribir, y escuchar, y que un estudiante con discapacidad visual carece de su visión, el proceso de aprendizaje resulta ser un proceso complejo para estos jóvenes quienes requerirán que los profesores estén bien capacitados para desarrollar estrategias de enseñanza que permitan al estudiante apropiarse del conocimiento, por lo anterior, para el abordaje de la temática del presente trabajo de investigación se sugiere analizar, en un primer momento, las políticas educativas internacionales, nacionales y locales que actualmente regulan la incorporación y permanencia de estudiantes con discapacidades, conocer las necesidades específicas de los estudiantes ciegos y débiles visuales tienen principalmente durante el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, para a partir de ello, desarrollar un sistema: el sistema de integración.

Objetivo general

Analizar las necesidades educativas y sociales de los estudiantes con discapacidad visual de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco en el estudio del idioma inglés.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos del estudio son: 1. Identificar las necesidades educativas y sociales de los estudiantes con discapacidad visual desde su perspectiva personal para integrarse a la educación en el nivel superior, específicamente a su inclusión en las aulas del inglés. 2. Indagar en la opinión de los profesores con respecto a la pedagogía del idioma inglés con estudiantes con discapacidad visual. 3. Identificar los problemas que enfrentan los profesores con respecto a la pedagogía del idioma inglés con estudiantes con discapacidad visual.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las principales necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual especialmente en el campo del idioma inglés?

2. ¿Cuáles son las principales necesidades de los estudiantes con discapacidad visual total con respecto a su integración social en las aulas de clase del idioma inglés?

3. ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los profesores de inglés al momento de enseñar dicha lengua a estudiantes con discapacidad visual?

Pregunta de hipótesis

¿La universidad Juárez Autónoma de Tabasco cuenta con un plan curricular del idioma inglés y con personal capacitado (profesores) para impartir clases de inglés a estudiantes con discapacidad visual?

A propósito del objeto de estudio

En el proceso de inclusión intervienen tres factores principales: el primero es la familia de la persona que requiere ser incluida en determinado ámbito social y académico ya que para que este proceso pueda concluirse se debe empezar desde el seno familiar pues no se puede exigir a la sociedad la aceptación y respeto de estas personas en el ambiente social y académico si antes como familia no los hemos reconocido y aceptado como personas. Una vez que la familia ha aceptado y reconocido a dicha persona, segundo factor donde se reconocerá y se favorecerá la inclusión será la escuela porque es aquí donde serán reconocidas y valoradas las capacidades cognitivas de dicha persona, además, la persona aprenderá a desenvolverse en un ambiente distinto del suyo.

¿Qué es la inclusión?

De acuerdo con la UNESCO Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales. La inclusión se ve más como un enfoque de

la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Dyson (2006) destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar.

Inclusión educativa

A continuación, se plantea una definición de “inclusión educativa” desde dos perspectivas diferentes. Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la “Inclusión educativa” como el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que eliminan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Por otra parte, en su documento conceptual la UNESCO define la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños.

Dicho de otra manera, se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y que deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Organizaciones de apoyo a personas invidentes

Existen diversas organizaciones que ayudan a este tipo de alumnos a que el proceso de inclusión al nivel educativo se realice de la mejor manera posible para ello, apoyándolos a integrarse no solamente al campo educativo sino también al campo laboral, a con-

tinuación, se presentaran algunas de estas organizaciones sólo por citar las más importantes.

La Alianza Internacional sobre la Discapacidad (International Disability Alliance, IDA) promueve la plena aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de Personas con Discapacidad en todo el mundo y a través de la participación de organizaciones representativas de personas con discapacidades a nivel nacional, regional e internacional.

La IDA consta de ocho organizaciones de personas con discapacidad internacionales y cuatro regionales: Organización Mundial de Personas con Discapacidad (Disabled People's International), Organización Mundial de Personas con Síndrome Down (Down Syndrome International), Inclusion International, Federación Internacional de Personas con Deficiencia Auditiva (International Federation of Hard of Hearing People), Unión Mundial de Ciegos (World Blind Union), Federación Mundial de Sordos (World Federation of the Deaf), Federación Mundial de Sordos y Ciegos (World Federation of Deafblind), Red Mundial de Usuarios y sobrevivientes de la Psiquiatría (World Network of Users and Survivors of Psychiatry), Organización Árabe de Personas con Discapacidad (Arab Organization of Disabled People), Foro Europeo de la Discapacidad (European Disability Forum), Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias y el Foro sobre Discapacidad del Pacífico (Pacific Disability Forum).

ONCE

ONCE es una organización sin ánimo de lucro concentrada en la mejora de la calidad de vida de personas invidentes o con discapacidad visual en España. Su objetivo es la integración de las personas discapacitadas en el mercado laboral a través de formación y promoción profesional para progresar hacia la accesibilidad universal.

Descripción metodológica

Esta investigación será realizada con un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, por ello el instrumento de recolección de los datos será una entrevista que se realizará a un estudiante con cegue-

ra total de la licenciatura en educación que está muy relacionado con el aprendizaje de la lengua inglesa, puesto que él toma cursos de inglés en Centro de Enseñanzas de Idiomas (CEI) de la UJAT, asimismo se entrevistará a una profesora que han tenido experiencias en relación al proceso de enseñanza de la lengua inglesa con lo que respecta a personas con discapacidad visual, es decir, ha impartido clases de inglés a chicos ciegos.

Instrumento de recolección de datos

La fase de recolección de datos se apoyará en la revisión de literatura y documentos para conocer, comprender e identificar algunos elementos que ayudarán a detectar las necesidades generales que los alumnos ciegos tienen con respecto al aprendizaje del idioma inglés. Además, la revisión de literatura permitirá construir un marco referencial. Además de apoyará mediante dos entrevistas, una diseñada para el alumno ciego y la otra para la profesora tomadas en consideración para el presente estudio.

La primera entrevista concebida para los alumnos consta de 8 preguntas abiertas y la segunda concebida para la profesora consta de 11 preguntas también abiertas.

Cierre

Finalmente, el presente trabajo de investigación proporcionará a las instituciones educativas de nivel superior y a sus profesores de lenguas extranjeras, la información necesaria para poder brindar a sus estudiantes con debilidad visual y ceguera total que tienen la intención y necesidad de aprender lenguas extranjeras como el Inglés, un mejor trato y atención desde las IES que impacte de manera positiva en su aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge
- Alianza Internacional sobre la Discapacidad. Recuperado de: <http://www.internationaldisabilityalliance.org>
- CIDAT-ONCE (2000). *Catálogo de productos*. Madrid: ONCE. Disponible en <http://www.once.es/cidat/>
- Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Toma-

- do de http://www.discapnet.es/documentos/Tecnica/Interedvisual/ponencias/once_da_al_13.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2000). Censo de población y vivienda 2000. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=27> Consultado el 20 de junio de 2011.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2010). Censo de población y vivienda 2010. http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=5 Consultado el 20 de junio de 2011.
- Meroño, C. (2000). Ayudas técnicas para personas ciegas y deficientes visuales. En VVAA. Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Meroño, C. (2002). Taller de Software Educativo para el alumno con discapacidad Visual. Jornadas de Software Educativa y Atención a la Diversidad, Cieza, 18 y 19 abril 2002.
- Mon, Fabiana (2004). El niño ciego o con baja visión. En Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la integración? Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2008). Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Consultado el 12 de agosto de 2011 en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Ginebra, mayo de 2001, Resolución WHW54-21.
- Organización ONCE. <http://www.once.es>
- PND http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V), llevada a cabo en Hamburgo en el año de 1997.
- SEP (2010). Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención. Pdf. • SEP (2010). Ley General de Educación. Pdf.
- SEP. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Consultado el 02/03/2012 http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf
- Vega (2005) "Recursos metodológicos aplicados al trabajo con niños que presentan dificultades de aprendizaje". Lima - Perú. <http://www.tecnoseducativa.net/tiflolearning/tiflolearning.pdf>

Tengo niños con N.E.E. en mi clase, y ahora ¿qué sigue?

Josué Javier Villar Salas

Resumen

Hoy en día es necesario que los niños de nuestro país aprendan el idioma inglés con el fin de prepararlos para un mejor futuro, incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales. En el presente trabajo se muestran los avances de una investigación en la que se describen algunas de las estrategias de inclusión para niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) en la clase de inglés en escuelas primarias del municipio de Villa de Álvarez. El objetivo principal fue conocer cuáles son las estrategias que utilizaron los profesores de inglés de estas escuelas con el fin de incluir a los niños con N.E.E. en sus clases. Se adoptó un enfoque del tipo cualitativo con un diseño de estudio de caso, y se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Se discuten las principales estrategias que se emplearon para la inclusión de estos niños.

Abstract

Nowadays, it's necessary that children in our country learn English language with the purpose to prepare them for a better future, including the children with special educational needs. In this research they are presented some of the advances of an investigation in which some strategies of inclusion of children with Special

Educational Needs (S.E.N.) in English class from public elementary schools from Villa de Álvarez, Colima are described. The main goal was to know which strategies are the most useful by English teachers in those schools with the purpose of including children with S.E.D. in the classroom. A qualitative approach was adopted with a case study design, and the semi structured interview was carried out to get results. The main strategies used to include children in the classroom will be later discussed.

Introducción

Si bien es cierto, en las escuelas de educación primaria de México existen alumnos que son capaces de desenvolverse en las aulas de clase con gran facilidad, puesto que sus condiciones físicas y psicológicas les permiten que dicha adaptación se vuelva un factor que apoye a que sus necesidades educativas no se vean limitadas. También es cierto que así como estos niños, que generalmente son mayoría en los salones, existen otros cuyas necesidades de aprendizaje se ven afectadas por algunos factores fuera de su alcance; es decir, factores que ellos por sí solos no pueden solucionar. A estos niños que cuentan con dichas limitantes, ya sean de tipo motoras o cognitivas se les conoce como Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y que en el aula son una minoría, más no por eso no deben recibir la importancia debida.

Muchas veces los maestros practicantes no saben identificar a un niño con NEE a simple vista, puesto que como se ha mencionado anteriormente los niños pueden presentar alguna discapacidad tanto motora como cognitiva, o ambas. La Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia (2007) define una discapacidad motora como la dificultad que algunas personas presentan y que les impiden la interacción a manipular objetos, acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, entre ellas se encuentran los trastornos sensoriales (sordera y ceguera), trastornos físicos (invalidez), el retraso mental y los trastornos del habla y del lenguaje (Santrock, 2006. [8]).

A su vez, las discapacidades cognitivas o del aprendizaje son las más difíciles de identificar, ya que no se ven a simple vis-

ta como pasa con las discapacidades motrices. Kamphaus (2000. [185]) dice: “Los niños con una discapacidad de aprendizaje (1) tienen una inteligencia normal o superior; (2) tienen problemas en al menos un área académica, aunque generalmente en varias, y (3) no han sido diagnosticados con otro problema o trastorno, como retraso mental como causante de las dificultades [...] El concepto global de discapacidad de aprendizaje incluye problemas para escuchar, concentrarse, hablar, pensar, recordar, leer, escribir, deletrear y otras habilidades sociales.” Aunque estas discapacidades no son fáciles de reconocer a simple vista, existen otras formas de identificación efectivas que los mismos maestros practicantes pueden emplear.

Por lo tanto, se pretende realizar esta investigación con el fin de diagnosticar cuáles son las principales estrategias de enseñanza que los maestros de inglés de escuelas primarias públicas en el estado de Colima emplean para enseñar inglés a niños con NEE logrando con ello su inclusión en la clase.

Antecedentes

Con respecto al concepto de necesidades educativas especiales y los diferentes tipos de discapacidades ha sido posible encontrar seis artículos de investigación vinculados con este tema. De ellas, tres investigaciones fueron realizadas en el extranjero, siendo estos Chile, Venezuela y Estados Unidos. Las otras tres fueron realizadas en México en diferentes estados. La principal fuente que se utilizó para obtener estas investigaciones fue el Internet, a través de buscadores, generalmente en páginas de universidades o de páginas con recopilaciones de trabajos de investigación de diferentes partes del mundo, las páginas de Internet SciELO y Redalyc, y algunos otros medios de búsqueda de investigaciones. El año de publicación de la investigación en Chile fue en el 2009, asimismo la investigación hecha en Venezuela fue del año 2010, y la de Estados Unidos fue un poco más atrás, en 1999. Los estudios encontrados en México fueron de los años 1992, 2010 y 2011.

Prosiguiendo con el tema de los niños con NEE, Puigdemívol (1999) se enfocó en identificar el porcentaje de niños que estaban inscritos en escuela norteamericanas, y después en toda Amé-

rica del Centro y Sur del continente. Puigdemívol realizó una investigación del tipo explicativa con enfoque cualitativo. El autor llegó a la conclusión de que existen alrededor de 20 niños con NEE de cada 100 niños inscritos en escuelas públicas de toda América, siendo Estados Unidos y México los países con mayor número de estas incidencias.

Del mismo modo, García (2010) optó por hacer un estudio vinculado con el número creciente de niños con NEE en escuelas primarias del país. Él llevó a cabo una investigación de tipo explicativa con un enfoque cualitativo y cuantitativo. La conclusión a la que llegó el autor fue que cada vez va en aumento del niño con NEE en las escuelas primarias del país, pues cada vez se requiere de una amplia integración de estos niños en las escuelas para que sean vistos y al mismo tiempo aceptados por la sociedad, y no sólo sean considerados como niños dependientes.

Ahora bien, Vega (2009) realizó un estudio sobre cómo lograr la integración de los niños con NEE en las escuelas de educación básica. Su estudio fue realizado en escuelas de educación básica en el municipio de La Serena en Chile. Su investigación fue del tipo descriptiva-interpretativa, dentro de un enfoque cualitativo. Se concluyó que es difícil lograr una integración de niños con NEE en las escuelas de educación básica, siendo las niñas las más complicadas en este aspecto que los varones. También concluyó que es necesario que se dé una preparación curricular a los futuros maestros en cuestión de enseñanza a niños con NEE, pues eso facilitará más el proceso de integración.

Asimismo, Blanco (1992) realizó una investigación basada en la relación que debe existir entre la escuela común y la escuela de educación especial. Realizó una investigación descriptiva-interpretativa con un enfoque cualitativo. Entre sus conclusiones, Blanco supone que la relación entre la escuela común y la escuela de educación especial debe permitir la adecuación de los medios de enseñanza a las necesidades individuales de cada niño con NEE, pues supone a la vez pensar que la correcta integración de ambas escuelas propicia de alguna manera el cambio para que los niños con o sin NEE puedan avanzar al mismo tiempo.

Ya más enfocados en el tema de la enseñanza del inglés en niños con NEE, Díaz et al (2010) investigó sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula de niños con NEE. La investigación se llevó a cabo bajo un diseño no experimental de tipo transeccional-exploratorio, es decir, se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables (Albert 2007:93). Los autores concluyeron que la posibilidad de que los niños aprendan inglés es muy alta, pero que siempre habrá algo en lo que el maestro de inglés tendrá que ir mejorado para vida que el alumno con NEE vaya aprendiendo el idioma inglés conforme se le van incluyendo en su vida diaria.

Finalmente tenemos a Márquez-Martínez (2011) quienes investigaron sobre los niños sobredotados de escuelas de educación básica del estado de Aguascalientes. Su estudio se limitó a 22 adolescentes de educación secundaria con superdotación (sobredotados) con el fin de conocer sus necesidades educativas especiales. Esta investigación fue del tipo experimental con un enfoque cualitativo y cuantitativo (mixto). Las autoras llegaron a la conclusión de que las principales necesidades educativas especiales de los niños sobredotados se encontraron en las estrategias de aprendizaje más profundas (metacognitivas) más que las menos profundas, llamadas cognitivas.

Justificación

En el tiempo en que se ha venido implementando el PROMETE en las escuelas de educación básica, también se ha visto que los alumnos practicantes inscritos en este programa han encontrado, en primer lugar, niños con NEE, y en segundo lugar, el desconocer la manera adecuada de integrar en el aula a los niños con NEE.

Por lo tanto, encuentro pertinente esta investigación, pues en ella se quiere lograr que los alumnos practicantes de la FLEX cuenten con una preparación adecuada que les permita lograr identificar las principales estrategias de enseñanza de niños con NEE que les ayudará en el momento de querer integrar en el aula de clases a los niños con NEE junto con los niños sin NEE.

Debido a la naturaleza del objeto de estudio de este trabajo de investigación se vio la necesidad de adoptar un enfoque cualitativo ya que las estrategias de enseñanza, según Orantes (2000), son calificadas como herramientas poderosas que le permiten al estudiante la construcción simbólica sobre la información que está asimilando para hacerla significativa, para que el aprendizaje sea más duradero y fácil de evocar; en ese sentido, si el estudio tiene como objetivo conocer cómo son esas estrategias de enseñanza útiles con los niños NEE inscritos en escuelas públicas lo más preferible es enfocarse desde el cualitativo. Del mismo modo, Hernández (2010) agrega que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (grupos pequeños) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma subjetiva de percibir la realidad.

Además, debido a que las estrategias son procesos mentales (Moreno, 2003) entonces un estudio con enfoque cualitativo permite precisamente que se entienda el medio ambiente de los sujetos de investigación, anexando experiencias, actitudes, pensamientos, reflexiones, opiniones y creencias.

Método

Dentro del enfoque cualitativo existen distintos métodos que ayudan a dar comprensión y orden a la investigación. La selección de uno de ellos dependerá de las características particulares del estudio que se desarrolla. Por lo tanto, en este trabajo de investigación se ha determinado efectuar un estudio de caso, ya que como indican López de la Llave et al (2005:113) los estudios de caso resultan particularmente útiles cuando se requiere comprender algún problema específico o situación en gran detalle y cuando se pueden identificar casos ricos en información; al elegir un determinado caso es porque se tiene la finalidad de evaluar diferencias individuales o variaciones únicas de un contexto de un programa a otro o de una experiencia de un programa a otro. Además, se ha usado el estudio de caso ya que éste puede ser una persona, un evento, un programa, un periodo de tiempo, un incidente crítico o una comunidad. Finalmente, se ha elegido este método ya que permite ex-

plorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio, ya que como se ha venido explicando desde el planteamiento, se pretende conocer las estrategias que son más utilizadas al momento de incluir a los niños en la clase de inglés.

Sujetos de estudio

La elección de los 4 sujetos del estudio se hizo de manera aleatoria y se consideraron tres criterios. El primero de ellos fue que fueran profesores de inglés de alguna escuela primaria en los municipios de Villa de Álvarez o Colima, esto fue así debido a la cercanía de estos lugares con referente a mi domicilio y para mi fácil traslado a ellas. El segundo criterio fue que tuvieran alumnos con NEE en sus salones, considerando que fueran aquellas NEE descritas anteriormente en este estudio. El tercer y último criterio fue que estos profesores emplearan estrategias de enseñanza e inclusión con los niños NEE en su clase.

Los sujetos del estudio fueron localizados de manera aleatoria en las diferentes escuelas primarias de Villa de Álvarez y Colima que cumplieran con los tres criterios descritos anteriormente. Una vez seleccionados los sujetos, se les abordó directamente y se les pidió su colaboración en el estudio.

Finalmente, el estudio se realizó con 4 profesores, tres mujeres y un hombre, debido a que fueron los primeros que cumplieron con las características deseables para comenzar el estudio. No se manejarán ni nombres ni lugares de trabajo de estos sujetos con el fin de mantener su anonimato.

Instrumento

Para la recolección de los datos se utilizaron dos técnicas: una fue recopilación bibliográfica de las principales estrategias de aprendizaje utilizadas en la inclusión de niños con NEE en las escuelas públicas del país y del extranjero, basadas en investigaciones previas a esta. La segunda técnica fue una entrevista semiestructurada a los sujetos del estudio.

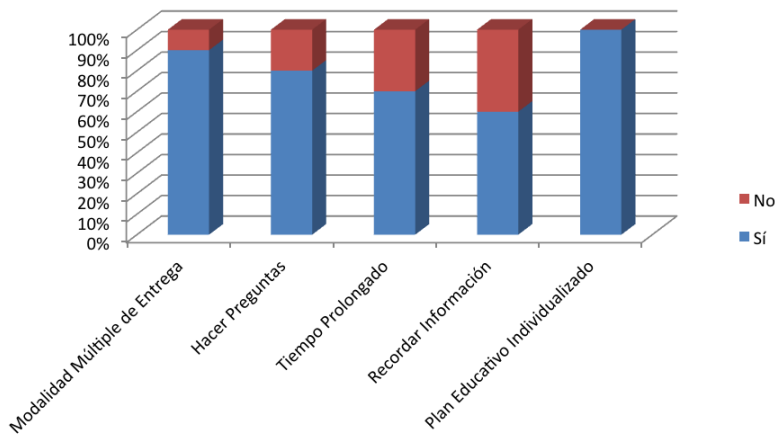
Resultados

La entrevista fue empleada de la manera antes descrita obteniendo así la información requerida para analizar. La entrevista se llevó

a cabo una vez que se identificaron a diez profesores de la materia de inglés de escuelas primarias públicas del municipio de Villa de Álvarez que tuvieran en su aula de clase a niños con alguna necesidad educativa especial (N.E.E.). La entrevista consistió en preguntas de opción múltiple, preguntas cerradas y preguntas abiertas. Se pretendía saber cuáles eran las estrategias de enseñanza que estos profesores empleaban en su clase con sus alumnos con N.E.E. con el fin de saber cuáles estrategias eran las más comunes. A su vez, también se les pidió a los profesores que nos describieran alguna otra estrategia de enseñanza ajena a las que la entrevista se basó.

Se obtuvo que el 90% de los profesores entrevistados han utilizado estrategias de enseñanza con niños con N.E.E. en sus clases. Tan sólo un 10% de los sujetos del estudio comentó que no ha utilizado estrategias de enseñanza pues desconocía del tema.

En la siguiente gráfica (figura 1) se muestran los resultados de las estrategias de enseñanza que más utilizaron los profesores, siendo estas (1) la modalidad múltiple de entrega, (2) hacer preguntas, (3) tiempo prolongado, (4) recordar información y (5) plan educativo individualizado (PEI). Cada una de las estrategias fue incluida en la entrevista y se optó por igual manera de saber su uso en todas las competencias de la lengua, siendo estas comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.



Conclusiones

Actualmente es necesario prepararnos y preparar a los niños con N.E.E. a un mejor futuro en inclusión escolar. Aunque es cierto que es obligación del maestro de inglés el tener que incluir a estos niños en el aula, también es cierto que se necesita que se le dé una buena preparación curricular en este ámbito de educación especial. El número de alumnos con N.E.E. inscritos en escuelas primarias públicas de Villa de Álvarez ha ido en incremento, por lo tanto, se necesita una preparación completa que abarque a los niños con N.E.E. Si los profesores de inglés aprenden estrategias de enseñanza e inclusión, entonces se estarían preparando para ser más capaces de ayudar a los niños con N.E.E. a una mejor inclusión, no sólo en el rubro educativo, sino también en su vida diaria.

TPR y Síndrome de Down, ¿es el método apropiado?

Edith López Tejeda

Jessica Isabel Corona Ramírez

Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

Planteamiento del problema

Se considera como un problema el hecho de que debido a la inclusión que se ha dado actualmente de personas con necesidades educativas especiales en las escuelas públicas, los maestros de inglés no están preparados para enseñar a ese tipo de alumnos. En base a nuestra experiencia en las prácticas profesionales, nos pusimos a reflexionar sobre si realmente estamos capacitados para incluirlos en nuestras clases de inglés, ya que ellos son de lento aprendizaje. Tomando en cuenta esto, pensamos en que si algún día tenemos alumnos con síndrome de Down que metodología es más viable para que ellos puedan llegar a aprender inglés de una manera más factible. Pensando en esto, decidimos utilizar la metodología TPR ya que en nuestra experiencia sí había funcionado con niños con necesidades educativas especiales, de igual manera encontramos que era la metodología que más se adaptaba a las personas con Síndrome de Down.

Debido a que las personas con Síndrome de Down (SD), según Castro (2010) dice que ellos tienen dificultades como la abstracción, la transferencia y la contextualización del conocimiento adquirido, los mecanismos de memoria a corto y largo plazo y

los procesos de atención. No obstante, Ramos (2008) dice que para ellos es necesario aprender una segunda lengua, ya que, mediante la enseñanza de lenguas extranjeras, las personas con síndrome de Down alcanzan beneficios en la lengua materna y en la extranjera, pues se estimulan en su cerebro una serie de dispositivos que ayudan al desarrollo del lenguaje.

Justificación

Ramos (2008) indica que la enseñanza de estas personas con síndrome de Down debe contemplar el desarrollo físico motor, ya que la estimulación física favorece el desarrollo del lenguaje, es decir es necesario implementar la actividad física en las clases, debido a que ésta favorece el desarrollo del idioma. Esta investigación beneficiará a los maestros porque tendrán una herramienta comprobada que podrán utilizar de manera segura para ayudarles a sus alumnos que padezcan de síndrome de Down a aprender inglés, ya que el proceso educativo es muy importante para que desarrollen sus capacidades, según la Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con síndrome de Down (s/a).

Realizar este estudio nos ayudará a saber si es posible que los estudiantes con síndrome de Down puedan aprender vocabulario en inglés con la metodología TPR. Con esto será más fácil involucrar a éste tipo de alumnos en las clases de inglés y en las actividades a realizar, sin que ellos se sientan incómodos o excluidos de los demás.

Objetivo general

Explorar cual es la eficacia de la metodología TPR en el aprendizaje de vocabulario en inglés en estudiantes con Síndrome de Down

Objetivo específico

Explorar cuáles son las actividades de la metodología TPR que tienen mayor eficacia en el aprendizaje de estudiantes con síndrome de Down.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la efectividad de la metodología TPR para aprender vocabulario de inglés en estudiantes con Síndrome de Down?
- ¿Qué tipo de actividades de la metodología TPR pueden ayudar a los estudiantes con síndrome de Down a aprender inglés?

Enfoque

El enfoque cualitativo como lo menciona el autor Hernández et al (2003) “por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones”. Tenemos otro autor que nos dice que el enfoque ya mencionado es aquel que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. La mayoría de estas investigaciones pone el acento en la utilización práctica de la investigación. Algunos ejemplos de investigaciones cualitativas son la investigación participativa, la investigación - acción, investigación - acción participativa, investigación etnográfica, estudio de casos, (Daniel Cauas s/a).

Por tal motivo, esta investigación es de tipo cualitativo ya que se pretende tomar notas a las clases de inglés que serán presenciales, donde tomaremos en cuenta todo lo que realicen los niños con Síndrome de Down en cuanto al aprendizaje de vocabulario en inglés.

Método

Con el propósito de dar solución al problema de cómo enseñar Inglés a estudiantes con Síndrome de Down, propusimos la metodología TPR para saber si nuestra creencia es correcta o posible, con ese fin utilizaremos el método de investigación acción, ya que ésta trata de analizar acciones y situaciones que experimentan los alumnos o maestros dentro del aula, así como también mantiene una postura exploratoria Elliott (1990); éste método nos ayudará

ya que pretendemos explorar o aplicar algo nuevo en un contexto que no ha sido ampliamente estudiado.

Muestra

La elección de los sujetos del estudio fue no probabilística y se realizó mediante dos criterios: el primero que los jóvenes tuvieran Síndrome de Down, no importara su grado o categoría en la que estuvieran o género. El segundo criterio fue su edad, los jóvenes tenían que ser jóvenes ya que tenían más desarrollada sus habilidades cognitivas y en algunos de los casos sus habilidades lingüísticas.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron 3 instrumentos; un diario de campo, una ficha de recolección de datos y una lista de verificación (check list), esta última se realizará tomando en cuenta el conocimiento de los jóvenes al terminar el curso.

Diario de campo lo emplearemos con el objetivo de tener de una manera más específica sobre cuáles son con exactitud las situaciones a las que se enfrentan sus alumnos con síndrome de Down al usar esta metodología y las percepciones de las actividades empleadas.

La ficha de recuperación de datos la utilizamos con el fin de medir la compatibilidad de las características de los estudiantes con Síndrome de Down con las características de la metodología TPR, ya que mediante esta obtuvimos observaciones de gran importancia para estudio. De igual manera, la lista de verificación de datos (check list) ésta la utilizamos con el propósito de evaluar la cantidad de palabras que los estudiantes con Síndrome de Down lograron identificar.

Intervención

En nuestra intervención utilizamos la metodología TPR que consiste en obtener, como maestros, la respuesta física de los estudiantes ante el aprendizaje, con el fin de obtener esta respuesta por parte de los estudiantes elegimos 21 palabras, las más comunes y significativas, es decir, estas eran las palabras que podían reconocer más fácilmente ya que las utilizan en su vida diaria,

las cuales organizamos en 5 módulos que son, partes del cuerpo (Head, Shoulders, Knees, Toes, Eyes, Ears, Mouth y Nose), partes de la casa (Kitchen, Bathroom y Bedroom), miembros de la familia (Father, Mother, Brother y Sister), partes de la escuela (Classroom, Playground y School) y ropa (Shirt, Jeans y Shoes). Estas palabras las obtuvimos del contenido de vocabulario del examen de Cambridge “Starters”. Optamos por este nivel porque de acuerdo con el marco común de referencia europeo, éste es el nivel principiante, por tal motivo tomamos en cuenta que los estudiantes no tenían ningún conocimiento del idioma inglés.

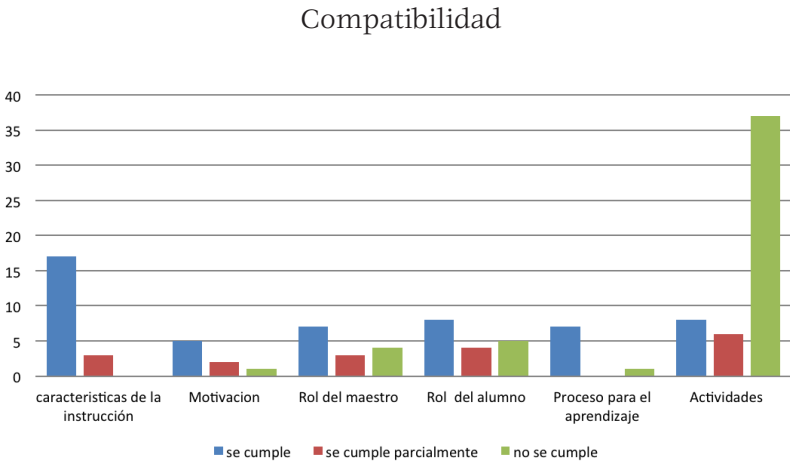
En nuestra intervención cada módulo representaba una semana de clase (5 horas), por lo tanto, utilizamos 5 semanas para enseñar el vocabulario y una semana para repasar todo lo visto durante la intervención, dando como resultado 30 horas de clases. Durante esta última semana aplicamos la ficha de recuperación de datos y al final, en el último día, realizamos una lista de verificación de datos a manera de evaluación, de tal manera que nosotras decíamos una palabra y los estudiantes tenían que identificarla mediante movimientos; de esta forma verificábamos cuales palabras habían identificado y cuáles no.

Durante el curso, y para enseñar vocabulario en inglés a los estudiantes con Síndrome de Down, la metodología TPR propone una gran variedad de actividades que involucran la respuesta física por parte de los alumnos y que los maestros de inglés pueden utilizar para enseñar, sin embargo nosotras utilizamos cuatro actividades principales las cuales son “Simón dice” que trata de hacer que el alumno realice los movimientos que el profesor indique, el “Role play” que trata de asumir un rol imitando otro comportamiento, a otra persona, o a un actor; el “Jigsaw” en el que los alumnos tienen que recabar y ensamblar varias piezas de información de los compañeros para descubrir algo; y mímica que trata de imitar los movimientos.

Resultados preliminares

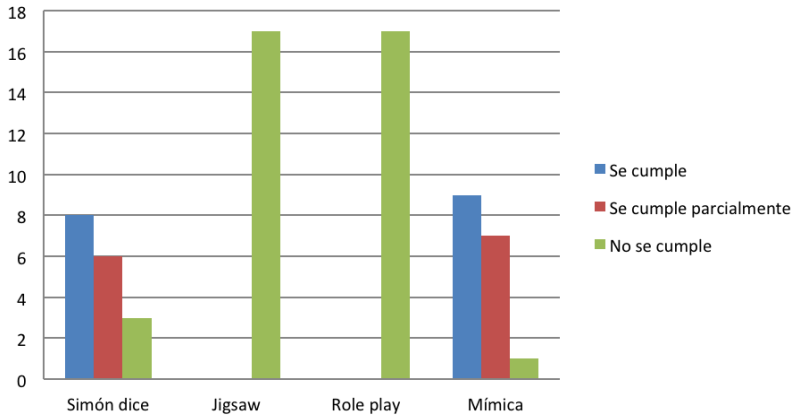
Con el fin de medir la compatibilidad de ambas variables, diseñamos una gráfica de todas las características de la metodología TPR donde se muestra qué tanto se adapta dicha metodología a las ca-

racterísticas de los estudiantes con SD. Los resultados indican que la mayoría de las características del TPR son compatibles, algunas otras se adaptan parcialmente y la minoría no son adaptables. Los números verticales muestran el número de preguntas realizadas, y los conceptos horizontales son las características de la metodología TPR.



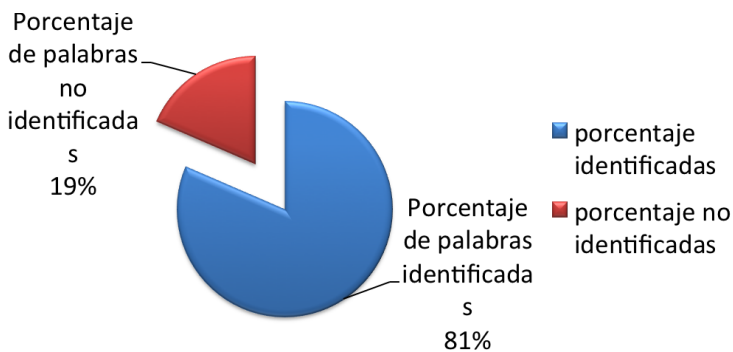
En cuanto a la eficacia de las actividades propuestas de la metodología TPR podemos decir, de acuerdo a las observaciones, que las actividades “Simón dice” y “Mímica” tuvieron resultados satisfactorios en el aprendizaje del vocabulario en inglés, en los estudiantes con Síndrome de Down, mientras que “Jigsaw” y “Role play” no fueron compatibles con las características del Síndrome de Down, como se muestra en la siguiente grafica, los números verticales muestra el total de preguntas realizadas mientras que los datos horizontales indican las actividades utilizadas durante la intervención.

Eficacia de las actividades



Para concluir podemos decir, de acuerdo a los resultados anteriores, que la metodología TPR tuvo resultados favorables en el aprendizaje del vocabulario de inglés, ya que como lo muestra la siguiente gráfica, la mayoría de las palabras fueron exitosamente identificadas mediante los movimientos.

Eficacia de la metodología



INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Alumno transnacional, más allá de las fronteras: El caso de la Facultad de Lenguas Extranjeras

Elizabeth Aldrete Barragán
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

Resumen

Se presentan algunos resultados preliminares de una investigación cuyo objetivo fue conocer cuáles son los factores que se presentan en los alumnos transnacionales de nuevo ingreso de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX), en las clases de inglés y español y que se ve reflejado en su desempeño académico dentro de su salón de clase. Dicha investigación tuvo un enfoque transversal descriptivo cuantitativo, donde se utilizó el estudio de caso, y los datos que se obtuvieron fueron por medio de entrevistas y cuestionarios, así como las calificaciones de los alumnos transnacionales.

Introducción

Esta investigación se enfocó en la caracterizar los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes transnacionales de nuevo ingreso durante 2014, desde la perspectiva propia, des

sus pares nacionales y maestros de las materias de inglés y español en la facultad de lenguas extranjeras. Primeramente, se desglosarán las palabras claves para esta investigación y se considera la definición de situación, según la Real Academia Española (RAE 2014) define como un “conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento”. Lo cual nos lleva a entender que tiende a tener una consecuencia no esperada. De la misma forma se tomará en cuenta el concepto de transnacional, el cual Sánchez y Zúñiga (2010) definen como “Alumnos que vivieron y estudiaron por un tiempo en Estados Unidos y regresaron para incorporarse a las escuelas mexicanas.

El impacto el cual es definido por (Couturejuzón, 2004,5). Como “un proceso docente- educativo se traduce en sus efectos sobre una población amplia: comunidad, claustro, entorno, estudiante, administración, identificando efectos científico - tecnológicos, económico - social - cultural - institucional, centrado en el mejoramiento profesional y humano del hombre y su superación social”. Con respecto a lo anterior también es importante considerar la lengua de instrucción, el cual (López, 2007:85) “la realización lingüística de los usos comunicativos propios del ámbito escolar, aquellos que se identifican con la transmisión de los contenidos curriculares.

Es apropiado destacar algunos términos que se utilizarán a lo largo de esta investigación, como la definición de desempeño del estudiante tal y como lo menciona Garbanzo (2007) define, desempeño académico también conocido como rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Y, por último, los términos problemas de adaptación y desventajas según la Real Academia Española (RAE 2014) que de acuerdo a la definición que da sobre problemas es el “Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”. En cuanto a adaptación, la define como la “Acción y efecto de adaptar o adaptarse.” Por otro lado, Palomero y Fernández (2001) en relación con problemas de adaptación lo define como violencia escolar, que es un “conjunto amplio de sucesos en los que resulta necesario realizar una serie

de matizaciones". Y el termino de desventaja para la Real Academia Española (2014) lo es un "perjuicio que se nota por comparación de dos cosas, personas situaciones" lo cual se puede también catalogar como "inconveniente".

En esta investigación se procura confirmar, como dicen Pattison y Gross (1996) si hay un impacto o "choque cultural" proveniente de una reacción al cambio de ambiente, a la ruptura o reemplazo de lazos culturales y familiares que involucran sentimientos de frustración y ansiedad, cuyos efectos son intermitentes y diferentes según la persona y que aumenta la conciencia y el desarrollo personal de comunicación. De acuerdo con Guzmán et al (2009) el estudiante ejerce su proceso de aprendizaje aprende como organizar sus recursos para el estudio, adquiere conciencia de la manera en que, a partir de estos, se acerca o se aleja de su éxito académico lo cual constituye sus hábitos de estudio. Ya que suele pasar que en el primer año la mayoría de los estudiantes transnacionales pueden enfrentarse a varias dificultades al integrarse en el aula. Sería de gran utilidad saber qué se puede hacer con dicho tema ya que el investigador y los compañeros del investigador se enfrentaron a dichas dificultades al momento de hacer trabajos, tareas o de participar en clase, ya fuese por pena o inseguridad ante la incorporación con el resto de los estudiantes nacionales. Lo cual puede repercutir en las participaciones de los estudiantes y presenta limitantes tanto en calidad y cantidad, así como en elaboración de proyectos y tareas en dichos estudiantes en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de nuevo ingreso del año 2014.

Esta investigación se abordará desde el enfoque cualitativo para explicar la situación general de los alumnos transnacionales y su impacto en el desempeño académico de los sujetos.

Pregunta

¿Cuáles son los factores que impactan en el desempeño académico de los estudiantes transnacionales de nuevo ingreso en las materias de inglés y español?

Objetivos

- Identificar quienes son los alumnos transnacionales que proceden de los Estados Unidos de Norteamérica.
- Conocer desde la perspectiva del propio estudiante transnacional, cuales son los factores que afectan su desempeño académico.
- Conocer desde la perspectiva del estudiante nacional (par nacional), cuales son los factores que afectan el desempeño académico del alumno transnacional.
- Conocer desde la perspectiva de los maestros de las asignaturas de español e inglés, cuales son los factores que afectan el desempeño académico del alumno transnacional.
- Identificar si existe asociación de las calificaciones obtenidas por los alumnos transnacionales con los factores que afectan el desempeño académico, desde la perspectiva de los 3 sujetos de estudio.

Justificación

Esta investigación servirá para caracterizar los factores que impactan en el desempeño académico de estudiantes transnacionales de nuevo ingreso durante 2014, desde la perspectiva propia, de sus pares nacionales, y maestros de las materias de inglés y español en la facultad de lenguas extranjeras.

Los resultados que se puedan presentar en la investigación realizada serán de gran apoyo para los maestros y los maestros en formación, así ellos podrán utilizarlos para su futuro y no encontrarse con la situación de no conocer que tanto puede impactar la situación general del alumno transnacional al ingresar a un nuevo plantel educativo.

Esta investigación servirá para entender la situación que varios estudiantes transnacionales de la Facultad de Lenguas Extranjeras están enfrentando. Por ese motivo se tomaron como muestra varios alumnos transnacionales que estén cursando dicha carrera. Esto ayudará a entender y conocer a mayor profundidad los factores que impactan en su comportamiento, en su proceso de integración o adaptación a dichas clases, y promover alguna acción que

ayude a los estudiantes transnacionales a tener un mejor desempeño dentro del aula.

En este apartado se proporciona una descripción general del marco teórico, así como de los siguientes temas; alumnos transnacionales, y los factores que impactan en el desempeño académico dentro del aula. Para profundizar más el tema, la organización se ha dividido en cuatro apartados; situación que enfrentan los alumnos transnacionales dentro del aula, su impacto en el desempeño académico, obstáculos y percepciones de los alumnos transnacionales dentro del aula; lo cual significa que cada apartado tiene sus respectivos subtemas. Por lo que se refiere es ver si realmente los alumnos transnacionales de nuevo ingreso del año 2014 presentan alguno de estas situaciones, impacto y obstáculos al estar en las clases cuya lengua de instrucción es inglés y español.

El propósito de estos apartados es presentar quiénes son esos alumnos transnacionales y conocer la situación que enfrentan dentro del aula luego conocer las características de esto mismo alumnos.

Delaunay (1997) dice que estos alumnos parecen ser “invisibles”, ya que poco se sabe de su procedencia y de su movilidad en las escuelas de los dos países, es una noción de invisibilidad, planteada en términos de ausencia y confusión del fenómeno de migración de mujeres y adolescentes. Zúñiga, et. al (2008) dicen que una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos, infraestructura escolar, entre otras cuestiones, quizás el motivo sea porque las instituciones educativas desconocen la presencia de estos alumnos, y por este desconocimiento carecen de estrategias didácticas dirigidas a este grupo de estudiantes y del conocimiento de lo que les sucede a los alumnos transnacionales.

Branden, (1995) dice que, la autoestima se refiere a una actitud hacia uno mismo que se expresa en la forma habitual de pensar, amar, sentir, trabajar, estudiar y de comportarse. En opinión del investigador, esto hace que el alumno transnacional ya no quiera más participar y esto puede causar un impacto en su desarrollo dentro del aula. Con respecto a lo anterior, Salazar (2003) dice

que al iniciar sus estudios los alumnos transnacionales sintieron temor de no poder rendir académicamente, y que los recursos fueran a causar dificultad y causara que fueran a sentirse invisibles por no rendir académicamente como los demás compañeros. En opinión del investigador, esto tiene mucho que ver en la perspectiva principal del estudiante, porque así es como se mentalizan y si es de forma negativa las cosas suelen no salir como se espera, ya que cada alumno es diferente y puede que para unos sea fácil y para otros sea algo imposible incorporarse a un nuevo plantel. Santín (1997) dice, que en la medida en que los alumnos toman el mando en las acciones adquieren seguridad en sí mismos lo que les permite enfrentar los retos en tareas difíciles orientando sus acciones a mejorar su desempeño en clase, lo cual atrae al alumno a tener éxito dentro del aula. También se aborda el comportamiento y trato hacia los alumnos transnacionales de maestros y alumnos nacionales. . Por ejemplo, Blanco (2008) dice que, como docentes, solemos pensar que atendemos a todos por igual, pero hay algunos alumnos que necesitan más atención que otros, ya sea por sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, migratorias, etcétera. Así pues, nos da a entender que el comportamiento del maestro puede afectar en gran parte el aprendizaje del alumno transnacional. También dice que la exclusión en las escuelas no solamente se da entre pares, sino también de docente a estudiante, pues cuando éste no contempla en su planeación, estrategias de acuerdo a las necesidades de sus alumnos les está obstaculizando el acceso al aprendizaje.

Por otra parte, también se considera esencial, el trato de los alumnos nacionales hacia los alumnos transnacionales. Kral y Solano (2011) dicen que otra forma de exclusión de los pares es cuando utilizan apodos para referirse a sus compañeros/as, dichos apodos se originan por burlarse de los/as demás por su aspecto físico, formas de hablar, por sus experiencias, etcétera. Menciona que éste hecho no escapa nadie, pues es común en México que se les pongan sobrenombres a las personas, que en ocasiones hasta llegan a olvidar su verdadero nombre. También se toman en cuenta el impacto al ingresar a un nuevo plantel educativo, el impacto en su desempeño, percepciones de los alumnos transnacionales den-

tro del aula, choque cultural, preparación de maestros, hábitos de estudio, adaptación a un nuevo modelo educativo.

Metodología

El desarrollo del objeto de estudio de esta investigación requirió del enfoque cualitativo lo cual es determinar la situación general y conocer su impacto en el desempeño académico en las clases cuya lengua de instrucción son inglés y español. Hernández, Fernández y Baptista (2010) dicen que principalmente se busca la “dispersión o expansión” de la información obtenida en la investigación. Motivo por lo cual se llevó a la tarea conocer el impacto que esos once alumnos transnacionales obtuvieron al entrar a la Facultad de Lenguas Extranjeras. Otro ejemplo de lo que Hernández, Fernández y Baptista mencionan es el siguiente:

“[...] la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Es de relevancia para el desarrollo que se quiere obtener en esta investigación, lo cual implica indagar y comprender los fenómenos que puedan causar dicha investigación. Barrio del Castillo, *et al.* (sin número) dicen que un método de investigación cualitativa es para concebir a fondo lo que realmente se está investigando.

“No obstante, el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006: 167).

Por dicha razón, se decidió manejar esta investigación con estudio de caso es porque estos fenómenos pueden ser el poder que se necesita para obtener la información adecuada que nos pueda llevar analizar desde varias perspectivas. Del mismo modo Cantador *et al.* (sin año.) dicen que la investigación es empírica ya que se trabaja con datos humanistas lo cual se lleva a generar teorías lo cual conlleva a que sea una investigación cualitativa. Can-

tador *et al.* mencionan “implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y un análisis de la situación”. Ya sea para identificar quiénes son esos alumnos transnacionales provenientes de los Estados Unidos de Norte América, identificar la situación general del alumno transnacional y conocer el impacto de su situación, en su desempeño académico en las clases cuya lengua de instrucción es el inglés y español. Así mismo, se permite usar este método para poder profundizar y lograr un mejor panorama de lo que se ha venido mencionando, lo cual es conocer de qué manera impacta las características de los alumnos transnacionales en su desempeño académico en las clases cuya lengua de instrucción es inglés y español.

Recolección de datos

Criterios de selección

De inclusión

- Que sean estudiantes transnacionales procedentes de USA
- Que estén inscritos a la FLEX de manera regular
- Que su residencia de años vida, haya sido mayor en USA que en México u otros países.
- Ambos sexos.

De exclusión

- Estudiantes transnacionales de otros países que no sean de USA
- Estudiantes transnacionales que asistan a otras facultades o sólo cursos sabatinos de inglés.

De eliminación

- Instrumentos mal llenados o incompletos.

La entrevista De acuerdo con Morga (2012), la modalidad del entrevistador es llevar a cabo un guión de preguntas, con la cual se podrá tener la libertad de cuestionar acerca de lo que se está interesado obtener sobre aquellos temas de interés, de acuerdo a lo que el entrevistador crea de gran ayuda para la investigación. Durante la elaboración de la entrevista semi- estructurada se

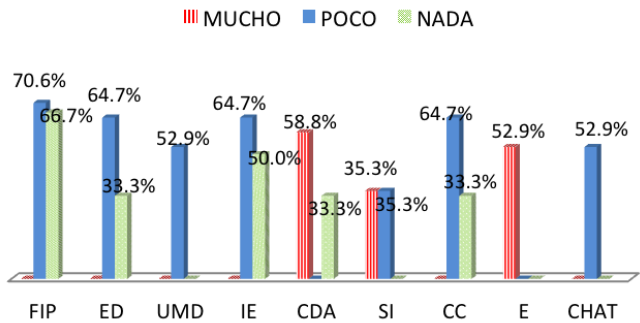
diseñó conforme algunas hipótesis que se fueron analizando y lo cual creo que se pudieran resolver algunas dudas y a la vez ampliar la información sobre los alumnos transnacionales en la facultad de lenguas extranjera. El cuestionario que de acuerdo con Aparicio *et al.* (2015) dicen que el objetivo de un cuestionario es hacer que las variables planteadas en una investigación se conviertan en preguntas de tal modo que lleven a un resultado específico y por último las calificaciones que de acuerdo a Montt (2012) menciona que las calificaciones de los alumnos no sólo es una forma de orgullo y rendimiento académico, sino para fomentar el aprendizaje de los estudiantes y mostrando sus necesidades de acuerdo a un número.

Resultados

Los factores que se tomaron en cuenta en las entrevistas y cuestionarios fueron para obtener la situación general de los alumnos transnacionales lo cual se ve reflejado en su desempeño académico dentro de su salón de clase; inglés y español. Dichos factores son:

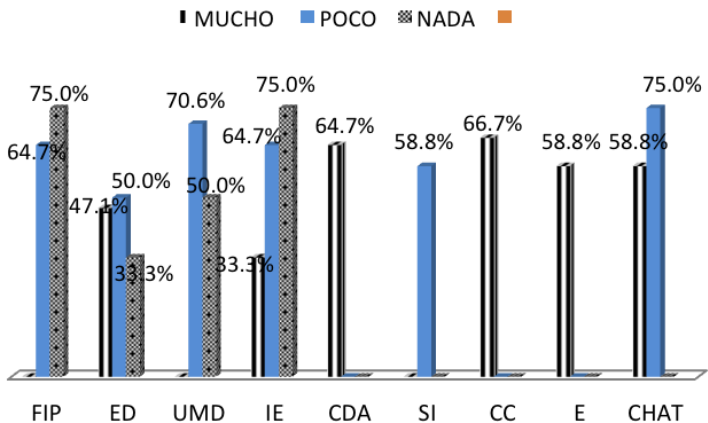
FIP	Falta de información de procedencia
ED	Estrategias didácticas de los maestros
UMD	El uso de material didáctico
IE	Infraestructura escolar
CDA	Comportamiento dentro del aula
SI	Sentimiento de invisibilidad
CC	Choque cultural
E	Exclusión
CHAT	Comportamiento hacia el alumno transnacional

Clase de inglés



De acuerdo a las entrevistas y cuestionarios que se les aplico a los alumnos transnacionales, nacionales de segundo semestre y a los maestros de la Facultad de Lenguas Extranjeras, los resultados obtenidos fueron de gran importancia ya que muestran que factores son los que más impactan en el desempeño académico del alumno transnacional en la clase de inglés y español.

Español



Se tomaron en cuenta los primeros tres factores que impactan al alumno transnacional en su clase de inglés los cuales se presentaron de una manera descendente. Los datos mostraron que el primero de mayor impacto en el desempeño académico en la clase de inglés fue; comportamiento dentro del aula con un 58.8%, seguido de exclusión con un 52.9% y finalmente sentimiento de invisibilidad con un 35.3%.

De la misma forma se tomaron en cuenta los primeros tres factores que impactan al alumno transnacional en su clase de español los cuales se presentaron de una manera descendente. Los datos mostraron que el primero de mayor impacto en el desempeño académico en la clase de español fue; choque cultural con un 66.7%, seguido de comportamiento dentro del aula con un 64.7% y finalmente exclusión y comportamiento hacia al alumno transnacional con un 58.8% en ambos factores.

Conclusiones

Los resultados preliminares derivados de las entrevistas, cuestionarios y calificaciones de los alumnos transnacionales si tiene un impacto en su desempeño académico. Los demás factores mostraron que no les impacta tanto ya que los alumnos nacionales fueron cordiales con los sujetos del estudio. Es evidente, que dicho factores si forman parte de un alumno transnacionales pero dado que están en una facultad donde se está trabajando con el inglés diariamente los alumnos se sienten conformes; pero como se menciona antes, el mayor impacto que tiene los alumnos transnacionales es el "choque cultural". Así mismo, nos delimita que, en la Facultad de Lenguas Extranjeras, los alumnos no tienen problemas con sus compañeros o maestros en cuanto al uso del idioma. Sin embargo, ¿qué pasaría si estos alumnos estuviesen en otra facultad donde el inglés no fuera la parte medular de su estudio?, ¿cómo se sentirían? ¿Cambiaría el impacto en el desempeño académico, ya sea que la mayoría de los factores si impacten en gran cantidad?

Bibliografía

- Branden N. (1995) Los seis pilares de la autoestima, Barcelona: Paidós, 1995. pp. 1-27 consultado en: www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/04.pdf
- Branden N. (1995) Los seis pilares de la autoestima, Barcelona: Paidós, 1995. pp. 1-27 consultado en: www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/04.pdf
- Capuano A. (2004) Evaluación de desempeño: desempeño por competencias. *Invenio*, vol. 7, núm. 13, 2004, pp. 139-150 consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87713710>
- Castro, A. (2011) Estrategias de aculturación y adaptación psicológicas y sociocultural de estudiantes extranjeros en la Argentina. *Interdisciplinaria*, vol.28, num.1, 2011 pp.115-130 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327007>
- Kral K. y Solano S. (2011) Inclusión de estudiantes transnacionales en la escuela primaria pública rural. Tesis de la Universidad de Colima, 2011 pp. 1-186 consultado en: digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/Tesis%20%20Sonia.pdf
- Salazar, C. (2003) Estudiar en el extranjero: la experiencia de algunos costarricenses. *Revista de Ciencias Sociales (Cr.)* vol. I, núm. 99, 2003 pp. 107-119, consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309909>
- Zuñiga V. et al (2010) Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. *Propuesta intercultural de atención educativa. Trayectoria*, vol. 12 núm. 30, 2010 pp.5-23 consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488002>
- Zuñiga V. y Hamann E. (2008) Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos* vol. 26 núm. 76, 2008 pp.65-85 consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826103>

Personality or english level? What comes first when being in a short academic mobility?

Tania Marisol Méndez Valencia
Emily Yonely Nieto Santana
Alejandro Silvestre Tello Moreno

Universidad de Colima

Abstract

Nowadays the academic mobility has become one of the most popular activities in the academic development. The language objective and the cultural enrichment is reached when students carryout an exchange to another country. Therefore, the objective of this investigation was, to identify what element such as personality or English level influenced the most in the way they interacted, when students from the University of Colima realized a short academic mobility to the United Stated within the program proyecta 100 mil between 2012 and 2015. The methodological design used was the case study. Interviews and questionnaires were used. The results indicated that the English level facilitated the communication; moreover, the results showed that the level simplified their understanding when hearing native speakers. Another result shown was the understanding of the customs and beliefs of the native residence were best understood by their personality.

Resumen

En la actualidad la movilidad académica se ha convertido en una de las actividades académicas más populares en cuanto al desenvolvimiento académico. El enriquecimiento cultural y el objetivo del lenguaje es alcanzado cuando el estudiante realiza una movilidad estudiantil, así mismo el objetivo de esta investigación fue identificar que elemento la personalidad o el nivel de inglés influyo con más impacto a la hora de interactuar, cuando los estudiantes de la Universidad de Colima realizaron una movilidad académica de corto plazo a los Estados Unidos en el programa de Proyecta 100 mil entre el 2012 y el 2015. El diseño metodológico que se utilizó para dicha investigación fue la de estudio de caso. Se usaron entrevistas y cuestionarios. Los resultados indicaron que el nivel de inglés fue el factor que más facilito la comunicación. Al igual que los resultados indicaron que el nivel de inglés simplifico el entendimiento a la hora de escuchar a los hablantes nativos. Otro resultado fue que el entendimiento de las costumbres y creencias de los residentes nativos fue mejor comprendido por su personalidad.

Planteamiento del problema

En este estudio se analizarán los elementos que afectan el desenvolvimiento de los estudiantes de la Universidad de Colima que se van de movilidad a Estados Unidos. A lo largo de esta investigación es importante resaltar las unidades de análisis que se van a tomar en cuenta, estas son: la personalidad del estudiante, el nivel de inglés y la interacción lingüística.

La personalidad del estudiante puede ser un factor determinante, ya que puede influir de manera positiva o negativa a la hora de interactuar con un extranjero de habla inglesa. La autoestima, la ansiedad y la motivación son elementos que definen la personalidad del sujeto, por ello es importante resaltar el papel de cada uno de ellos en el desenvolvimiento social del estudiante a la hora de comunicarse con un nativo de la lengua inglesa. También describiremos como afecta el nivel de inglés del estudiante a la hora de comunicarse en el extranjero, ya que este elemento puede influir en la manera en la que se desenvuelve en ese contexto; y aún más, el nivel de inglés que tenga el estudiante puede tener

un efecto en su autoestima, comunicación y motivación es decir en su personalidad.

La interacción lingüística hace referencia en como utilizas la lengua dependiendo de las costumbres y la cultura que hay en ese país. Del mismo modo, se analizará la interacción lingüística que implemente el estudiante de la Universidad de Colima en diferentes ámbitos, Aquí entonces es importante que los alumnos estén preparados para realizar conversaciones cotidianas. Una reunión de trabajo, una clase, un saludo, por ejemplo; son interacciones importantes en la comunicación diaria.

Ahora bien, el problema de este estudio se presenta cuando los alumnos que realizan un intercambio se les dificulta el desenvolvimiento socio-cultural, el cual se entiende por: la utilización de la lengua en diferentes niveles ya sea cultural, política o comunicativa. Por estos motivos se realizará una investigación donde se estudiará los elementos de personalidad, nivel de inglés e interacción lingüística, para poder identificar cuál de los tres es el que tiene mayor impacto en los estudiantes.

Para llevar a cabo dicha investigación nos veremos en la tarea de recolectar información acerca del programa encargado de preparar a los estudiantes para irse de intercambio.

Objetivos

Objetivo general

Identificar como la personalidad y el nivel de inglés, afectan el desempeño sociolingüístico de los estudiantes de la Universidad de Colima cuando se van de movilidad a Estados Unidos.

Objetivos específicos

- Identificar que elemento afecta con mayor impacto el desempeño de los estudiantes de la UDC a la hora de realizar su movilidad
- Describir las áreas problemáticas derivadas de cada elemento al que se enfrentaron los estudiantes durante su estancia en Estados Unidos.

Preguntas de investigación

¿Qué elemento influye más, en el desempeño sociolingüístico de los estudiantes de la Universidad de Colima a la hora de realizar una movilidad estudiantil, la personalidad o el nivel de inglés?

Planteamiento metodológico

El objetivo principal de este capítulo es abordar el diseño metodológico que se utilizó para llevar a cabo el estudio de los elementos de personalidad y nivel de inglés que afectan el desempeño sociolingüístico desde la perspectiva de los estudiantes de la universidad de colima, que se van de intercambio a Estados Unidos. A continuación, se presentará el siguiente orden del apartado: el enfoque, el método utilizado, los criterios que se requirieron para la selección de los sujetos, su descripción, la técnica e instrumentos para la recolección de datos y el análisis de resultados.

Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo. Ya que, según Campos (2009) existen hechos y situaciones de la realidad como son las relaciones interpersonales, percepciones, creencias, rutinas de vida, etcétera, que no se pueden exponer numéricamente y ser tratados mediante la estadística. Estos requieren centrarse más en el significado y en la interpretación de experiencias y situaciones que en procesamiento de datos numéricos. Ya que este estudio tiene como objetivo principal llegar a conocer el elemento que afecta con más impacto el desempeño sociolingüístico de los alumnos a la hora de realizar un intercambio a Estados Unidos.

Así mismo Cook y Reichardt (2000) considera que el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. En definitiva, este proyecto de investigación se enfoca en el entendimiento social y lingüístico que afecta a los estudiantes durante su intercambio estudiantil.

Método

Basándose en la investigación de este trabajo se ha decidido implementar el estudio de caso como método de investigación, pues como lo indica Rodríguez (2011) Se podría definir el estudio de casos como una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría. También se define como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. Otros la consideran un método para aprender de una instancia compleja, que se entiende como un todo, teniendo en cuenta su contexto. Los estudios de caso de este tipo tienen como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron. Más aún, se ha elegido el estudio de caso ya que permite profundizar y obtener un entendimiento más extenso basándose en la experiencia obtenida en el ambiente social.

Los sujetos del estudio

Se otorgaron un total de 7,500 becas para estudios del idioma inglés como segunda lengua de las cuales 6 fueron otorgadas a la facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima en el 2014, 8 para la facultad de economía y 8 para facultad de turismo.

De los 15 estudiantes que realizaron la movilidad de proyecta 100 mil en el campus de Villa de Álvarez se seleccionaron a 8 y a dos independientes. La deliberación de los 10 sujetos de estudio se hizo de manera intencional, ya que se tomó en cuenta su nivel de inglés y el país en el que realizaron su movilidad. Un criterio de selección fue el nivel de inglés; 5 estudiantes de nivel intermedio y 5 de nivel avanzado. Se seleccionaron de esta forma ya que era necesario poder hacer una comparación basada en el nivel de dominio de la lengua inglesa. Otro criterio de selección fue el país, al que realizaron su movilidad, ya que era imprescindible que los estudiantes realizaran su movilidad a Estados Unidos. Estos sujetos fueron localizados personalmente al visitar la facultad de economía, turismo y Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima. Una vez seleccionados los sujetos se les contacto personal-

mente para verificar su disponibilidad para contestar un cuestionario y realizar una entrevista.

Finalmente, se realizó el estudio con 10 alumnos de la Universidad de Colima del campus de Villa de Álvarez, de los cuales 5 fueron de nivel avanzado y 5 de nivel intermedio, como ya mencionado.

Descripción de los sujetos

El grupo A se conformó de 5 alumnos de los cuales uno de los integrantes de este grupo realizó la movilidad por medio de un campamento estudiantil. Mientras que los demás integrantes realizaron su movilidad por medio del programa proyecta 100,000. Los alumnos contaban con la característica de dominar la lengua inglesa a nivel avanzado. El grupo B se conformó de 5 alumnos de los cuales uno de los integrantes de este grupo realizó la movilidad por medio de un campamento estudiantil. Mientras que los demás integrantes realizaron su movilidad por medio del programa proyecta 100,000. Los alumnos contaban con la característica de dominar la lengua inglesa a nivel intermedio.

Finalmente, los sujetos de ambos grupos contaban con edades de 18 a 23 años, fueron seleccionados al azar de la Facultad de Lenguas Extranjeras, Turismo y Economía. Además, se tomó en cuenta la duración de su movilidad: haber permanecido como mínimo un mes en Estados Unidos.

Recolección de datos

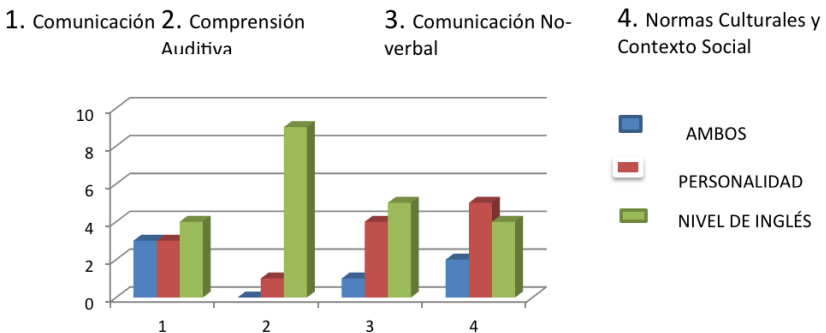
La recolección de datos se llevó a cabo mediante dos técnicas. Una entrevista semiestructurada a los sujetos de estudio y un cuestionario el cual determinaba la personalidad de los sujetos. Acorde al libro Metodología de la investigación Pérez (1998), El cuestionario es el método que utiliza un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema en estudio y que el consultado llena por sí mismo.

El tipo de cuestionario que se eligió fue un cuestionario de opción múltiple el cual tenía como objetivo definir la personalidad de cada sujeto.

Por otra parte, fue necesario implementar una entrevista ya que, Según Rodríguez (2011) La entrevista es simplemente la co-

municación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro. La entrevista es una técnica personal que permite la recolección de la información en profundidad donde el informante expresa o comparte oralmente y por medio de una relación interpersonal con el investigador su saber (opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes) respecto de un tema o hecho. Lo más importante en esta técnica es particularmente la forma de hacer las preguntas... la entrevista semiestructurada implica que no hay secuencia en el orden de la pregunta y depende mucho de las respuestas dadas. El marco de realización es de este tipo de entrevistas debe ser abierto y en un ambiente de cordialidad, para ello debe existir la relación de empatía con el informante. Se eligió la entrevista semiestructurada para lograr obtener una respuesta más clara y precisa sobre su experiencia durante su movilidad.

Resultados



Comunicación

La comunicación con hablantes nativos puede resultar problemático cuando el alumno no tiene el nivel del idioma o el tipo de personalidad para poder sostener una conversación. Como se puede apreciar en la gráfica, con respecto a la comunicación se encontró que el 30% de los estudiantes opinaron que la personalidad fue el factor que más les ayudó con la comunicación a la hora de comunicarse con un nativo, como expresó el Sujeto B: "No tuve ningún problema en comunicarme porque mi personalidad abierta me ayudó". De igual manera el 30% opinó que dependía de ambos factores para lograr una comunicación exitosa. Mientras tanto el 40% de los estudiantes opinaron que fue el nivel de inglés el factor más influyente para una buena comunicación.

Comprensión auditiva

A la hora de poder entender a los hablantes nativos los alumnos se encontraron con diversos obstáculos ya que como cita el sujeto A "la personalidad, porque había situaciones en que los hablantes nativos tenían prisa o hablaban muy rápido, y era necesario tener paciencia o actitud para poder entender se analizó qué factor fue el más efectivo para comprender a un hablante nativo. Los resultados arrojaron que el 10% de los estudiantes opinaron que fue la personalidad lo que facilitó la comprensión. Mientras que el 90% opinó que el nivel de inglés fue determinante para su comprensión, como lo cita el sujeto D " El nivel de inglés ya que el oído tiene estar acostumbrado a los diferentes sonidos que la lengua madre no tiene. Los resultados mostraron una cifra significativa hacia el nivel de inglés ya que dependía de una habilidad lingüista.

Comunicación no verbal

La siguiente pregunta habla sobre cómo les facilitó la comprensión de la comunicación no verbal y de qué manera estos mensajes que son a través de señas, gestos, lenguaje corporal, y expresiones faciales les pudo haber ayudado. Los resultados mostraron que el 10% de los estudiantes se les facilitó el utilizar la comunicación no verbal. También se muestra que el 40% de los estudiantes su personalidad fue lo que les permitió comunicarse de una ma-

nera no-verbal. Tal como los dice el sujeto I indica que la comunicación no verbal jugó un papel importante en su comunicación ya que “por medio de está nos comunicábamos cuando ninguno de los estudiantes tenía como lengua madre el inglés, y se me facilitó la comprensión en cuestión de que si no entendía lo que decir hablando usaba gestos y mímica”. Mientras que el 50% de los estudiantes aseguran que la comunicación no verbal fue un elemento que les ayudó para comunicarse mejor, es importante mencionar que algunos sujetos expresaron que la comunicación no verbal les fue de poca utilidad, ya que preferían la comunicación verbal.

Entendimiento de normas culturales

La última pregunta hace referencia al entendimiento de las normas culturales y el contexto social ya que queremos saber si es necesario un nivel avanzado del idioma inglés o un tipo de personalidad específica para poder entender, la religión, las costumbres, creencias, los hábitos y normas morales del país. En cuanto a los resultados se mostró que el 20% de los estudiantes opinaron que fue la personalidad y el nivel de inglés lo que les ayudó a entenderlas. El 30% de estudiantes opinaron que fue el nivel de inglés el que los ayudo a entender dichas normas. Los resultados arrojan que el 50% de los estudiantes opinaron que para entender esas normas la personalidad es el factor que más les ayudo. Tal y como lo cita el sujeto D; “mi nivel de inglés ya que gracias a eso tuve la oportunidad de convivir con personas nativas y de diferentes culturas.

Los resultados obtenidos coinciden con las suposiciones que se hicieron al inicio de esta investigación. Ya que el nivel de inglés fue el elemento más influyente en la mayoría de los contextos a los que se enfrentaron los estudiantes que realizaron un intercambio. A pesar de que el nivel de inglés si fue el factor más influyente es importante mencionar que la personalidad también juega un papel muy importante a la hora de realizar una movilidad estudiantil. Se puede decir que se esperaba una inclinación significativa en el nivel de inglés.

Bibliografía

- Castro solano, alejandro. Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la argentina. *Interdisciplinaria*, 2011, en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327007>> ISSN 0325-8203
- Centro Virtual Cervantes (1997-2015) Instituto Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Monje Alvarez (2011) Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa guía didáctica <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Padial, R. y Tapia, E. (2006) The motivation to use oral language in the EFL classroom in ESO and bachillerato, enero 2007. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134513177003>
- Véliz (2011). A critical interrogation of the prevailing teaching model(s) of English pronunciation at teacher-training college level: A Chilean evidence-based study *Literatura y Lingüística* [online] 2011: [Date of reference: 9 / septiembre / 2013] Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35219952012> ISSN 0716-5811
- Villafañe, A. Robles, I. Robinson, A. y Vázquez, R. (2011) Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes. Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 2, Universidad Nacional Costa Rica

DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Programa de Mejoramiento de Teaching English (PROMETE) de la FLEX, visto desde otros ojos

Estefanía Alfaro Vuelvas
Raphaël Hubert Elie Sebire

Universidad de Colima

Resumen

Se llevó a cabo un estudio sobre el desempeño de los alumnos practicantes de la FLEX en el Programa de Mejoramiento de Teaching English (PROMETE) en una de las escuelas donde se imparte este programa, con el objetivo de obtener las percepciones de los profesores de materias reglamentarias ya que no hay investigaciones previas a ésta y la razón que llevó a cabo a realizarla fue la necesidad de conocer el punto de vista desde otra perspectiva fuera de los directivos y encargados de PROMETE. Este trabajo se centró en los resultados que se obtuvieron mediante entrevistas y cuestionarios sobre lo que los profesores curriculares piensan y perciben del desenvolvimiento de los alumnos practicantes y de la misma manera la convierte en una investigación cualitativa.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo presentar las percepciones por parte de los profesores de materias reglamentarias hacia el desempeño de los alumnos practicantes de la FLEX del Programa de Mejoramiento Teacher English (PROMETE) de donde surge el estado y problema de la investigación, se mencionan algunas opiniones de los profesores de la educación primaria como algunas

observaciones hacia los alumnos practicantes. La manera en la que los alumnos en preparación se han desenvuelto a lo largo de las generaciones es diferente, ya que obviamente cada uno encuentra la manera y táctica de llevar sus clases, para uno suele resultar satisfactorio, pero no sabemos si en realidad lo hacemos bien, y no tanto en la manera en que responden los alumnos. Conocer las perspectivas de otras personas, en este caso los profesores de currículo de nivel primario ayudarían a enfatizar las cosas positivas y negativas del desenvolvimiento de los alumnos y podría ayudar en el mejoramiento del programa PROMETE.

Es importante invertir el tiempo y esfuerzo en esta investigación ya que como estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Colima, contamos con un currículo donde se cubren prácticas profesionales a nivel primario por medio del programa PROMETE, y esta investigación da paso a saber todas esas cosas que lleva consigo este programa desde una perspectiva exterior de los directivos y encargados incluso de los mismos estudiantes, así como sus debilidades o tropiezos para así hacer que las generaciones futuras tengan una preparación con calidad y tengan ideas más precisas de lo que es impartir una clase y todo lo que conlleva.

Las variables presentadas confrontan varias estipulaciones tanto en sitios de Internet como en otras investigaciones realizadas, en este proyecto se podrá conocer a mayor medida las percepciones las clases de inglés que se imparten en la escuela primaria José Amador García con el programa de PROMETE. Se espera saber opiniones más concretas abordando preguntas específicas hacia lo deseado tanto en el ámbito de calidad, estrategias, responsabilidad, tiempo y demás. Esta investigación podría sugerir a futuro más proyectos de investigación para así comparar qué tanto se ha avanzado de acuerdo a que cada vez se van haciendo más investigaciones e identificando factores más precisos.

Los intereses o motivos por los cuales se seleccionó esta investigación fueron porque al empezar esta nueva etapa de prácticas no sabía a todo lo que me iba a enfrentar y realmente no me sentía lo suficientemente preparada para un paso tan grande como este. PROMETE es un programa que facilita el desenvolvimiento prematuro de los estudiantes y próximos docentes, como dicen

mundanamente nos aientan al ruedo lo cual me pareciera meor tener unas bases establecidas de acuerdo a las debilidades que los profesores de materias reglamentarias de la primaria han visto de los alumnos practicantes anteriores y no esperar a ver cómo nos va.

Metodología

Esta investigación se realizó en una escuela primaria donde se obtuvo la perspectiva que tienen los profesores de materias reglamentarias hacia el programa PROMETE en base al desenvolvimiento de los alumnos en entrenamiento. En este proyecto se podrá conocer como los profesores ven las clases de inglés que imparten los alumnos practicantes y qué es todo lo que ofrecen, se espera saber opiniones más concretas abordando preguntas específicas hacia lo deseado. La perspectiva teórica desde la cual se abordó el tema es de carácter cualitativo por medio de una investigación de campo ya que el investigador irá a la primaria a aplicar sus preguntas y cuestionarios.

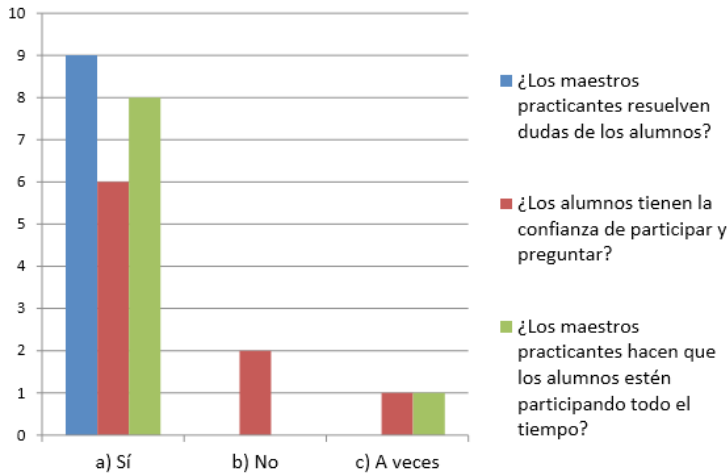
Resultados

Se muestran los resultados del proceso que implica la metodología utilizada, la interpretación de estos hallazgos y la forma en que estos mismos fueron usados para que el objetivo principal de esta tesis fuera cumplido. Aquí se manejaron tres categorías para partir en lo que se quería investigar, que son compromiso, actitud e integración. Estos tres indicadores se tomaron de la literatura que se realizó acerca del tema en el apartado del marco teórico donde enfatiza mucho estos tres aspectos de lo que es el perfil de un profesor. Estas categorías sirvieron como base para crear lo que fue el cuestionario que se aplicó a los profesores de materias reglamentarias de una escuela primaria donde se imparte el Programa de Mejoramiento de Teaching English en la escuela misma, ya que los profesores eran los sujetos de investigación.

El principal objetivo de este cuestionario fue obtener las percepciones del profesor de una manera directa con preguntas y opciones de acuerdo a las categorías para que no se salieran del objetivo y poder tener respuestas más concretas. El investigador fue a la escuela donde los profesores y maestros practicantes impar-

tían sus clases, tanto las curriculares como las del programa PROMETE en horario regular, para así no tener inconvenientes de no encontrarlos y no alterar sus horarios rutinarios.

Compromiso

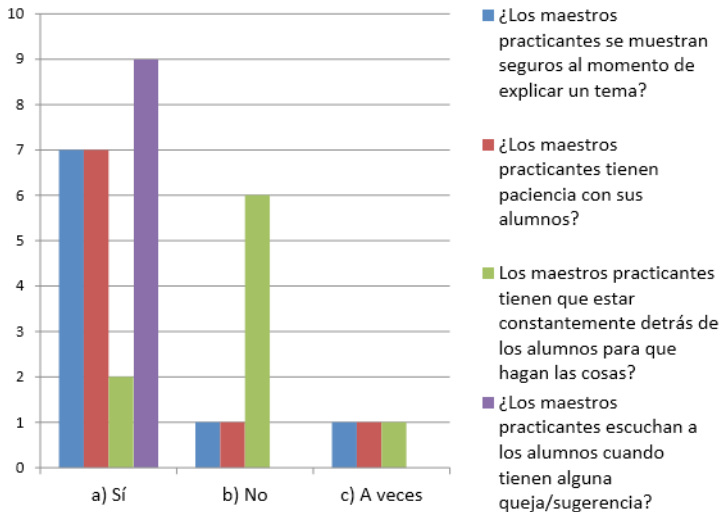


En esta tabla se puede apreciar los resultados arrojados del total de profesores que se les aplicó el cuestionario. El análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron se realizó en base a la teoría de análisis cualitativo. Donde al final los resultados de este apartado dicen que los maestros practicantes cuentan con una formación en la que más que estar explicando un tema y hacer que los alumnos escuchen todo el tiempo, éstos se ven envueltos en el proceso y explicación del maestro practicante.

Pero también hay una mínima desconfianza por parte de los alumnos cuando tienen dudas, se abstienen de preguntar y esto hace que se dé por entendido las actividades. Los profesores veían que cierta cantidad de alumnos se callaban ya sea al momento de explicar las actividades o cuando el maestro practicante preguntaba si había dudas.

Los trabajos participativos no eran de mucha alarma, ya que se veía que los maestros practicantes empleaban modelos participativos cuando era necesario.

Actitud



En esta tabla se puede apreciar los resultados arrojados del total de profesores que se les aplicó el cuestionario. El análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron se realizó en base a la teoría de análisis cualitativo. Donde al final los resultados de este apartado dicen que los maestros practicantes muestran un grado alto de seguridad cuando están frente a los alumnos, pero al igual muestran cierto nerviosismo que los hace que esta seguridad se pierda un poco y los alumnos no les tomen cierta atención y se pierdan un poco.

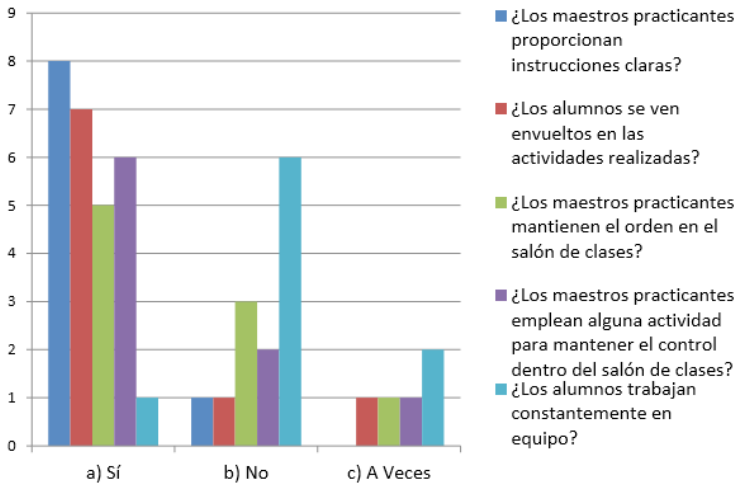
Otro factor que los profesores observaron de la actitud de los maestros practicantes es que se muestran pacientes con los alumnos, cabe mencionar que en esta escuela suelen ser un poco indisciplinados y se necesita un poco más de actitud imponente para que las cosas no se salgan de control, pero pese a eso los maestros practicantes sabían cuándo tenían que mantener una actitud firme y cuando había que estar con ellos de una manera más calmada.

Y respecto al factor anterior también los profesores dijeron que no era muy necesario estar detrás de los alumnos, la ma-

por parte del tiempo los alumnos seguían las instrucciones y ponían atención a los maestros practicantes, es por eso que tanto la indisciplina y la motivación e interés de los alumnos se veían reflejados en la independencia que mostraban al momento de realizar las actividades.

Por último, los profesores mencionaron que los maestros practicantes no tomaban una actitud egoísta frente a los alumnos, cuando éstos tenían algún punto de vista acerca de las actividades o del maestro mismo, siempre y cuando fuera algo que estuviera perjudicando o los alumnos se vieran en alguna situación incómoda o viceversa, cuando los alumnos mencionaban.

Integración



En esta tabla se ven los resultados arrojados del total de profesores que se les aplicó el cuestionario. El análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron se realizó en base a la teoría de análisis cualitativo. Donde al final los resultados de este apartado dicen que los maestros practicantes al momento de aplicar una actividad sus instrucciones eran claras para el grupo.

Los profesores también notaban que los maestros practicantes hacían que los alumnos se vieran envueltos en actividades,

ya fuera en trabajo colaborativo o individuales, tenían cierta independencia para realizarlas.

Otro factor que tuvo cierta incertidumbre fue el de la disciplina, la mayor parte del tiempo los alumnos respondían a las actividades, fueran grupales o individuales, pero llegaba el momento en el que se perdía el control, pero los maestros practicantes lo sabían llevar bien porque contaban con actividades donde los hacían regresar a trabajar.

Y por último para ser más específicos, los alumnos trabajaban de manera individual y grupal, pero los profesores dijeron que las actividades grupales no estaban contempladas en gran mayoría, los alumnos permanecían en sus lugares resolviendo actividades y de igual manera tenían respuestas individuales para cada caso, no hacían que los alumnos compartieran ideas y trabajaran del todo de manera cooperativa.

Conclusiones

Supuesto

Al hacer esta investigación se pretendía conocer los puntos de vista de los profesores respecto a categorías específicas y así éstos opinaran de una manera más concreta sin salirse del tema o que la investigación no resultara con los objetivos pensados. Se esperaba más opiniones negativas y enfocándose a los errores de los alumnos y no tanto a lo que hacían bien porque como la investigación lo dice, de aquí se podrían sacar mejoras al programa.

Pero a final de cuentas los profesores opinaron de manera positiva acerca del programa y de los maestros practicantes de la FLEX. Donde los maestros practicantes traen una formación que se basa en la seguridad de los alumnos, la creación de un ambiente agradable para trabajar pero que al mismo tiempo los alumnos no se ven forzados a trabajar, sino que tienen la confianza y comodidad de desenvolverse de una manera tranquila para así enriquecer su aprendizaje.

Bibliografía

- Arrarte, G. (2008). Relación entre las medidas. inglés en Primaria: una innovación curricular de octubre 2010. <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/014.pdf>.
- Cadavid. I, Quinchía. D, Díaz. C. (2008). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. Íkala, revista de lenguaje y cultura, ISSN (Versión impresa): 0123 3432, ikala@quimbaya.udea.edu.com. Universidad de Antioquia, Colombia
- Dzul Escamilla, M. Funderburk Razo, R. Hidalgo Avilés, H. (2009). La enseñanza del inglés en las escuelas de tiempo completo en hidalgo: análisis de un caso. MEMORIAS DEL VI FORO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INTERNACIONAL (FEL 2010) ISBN: 978-607-9015-22-0.
- García M. Cruz, M. (Recibido: 6 marzo 2012 / Aceptado: 6 septiembre 2012) Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico.
- Manzaneda F y . Madrid: actitudes y motivaciones en la clase de inglés (1 de BUP), en E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (eds) (1997).
- RAMIREZ, J. PAMPLÓN, E. Y COTA, S. (2009) PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO: UNA PRIMERA MIRADA. Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora.
- Reyes. M, Murrieta. G, Hernández. Edith. (2011) Revista Pueblos y Fronteras Digital, ISSN (Versión impresa): 1870-4115 pueblosyfronteras@correo.unam.mx Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Herramientas de investigación-acción para reflexionar sobre la práctica docente

Ingrid Eugenia Cerecero Medina

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En este artículo se describe el taller del mismo nombre, en el que se proponen una serie de herramientas que son retomadas de la investigación-acción y actividades que pueden ser utilizadas para propiciar la reflexión en los docentes de lenguas en activo. El objetivo principal del uso de éstas herramientas es acercar a los profesores de lenguas a procesos reflexivos y de investigación tanto individuales como participativos, que les permitan en primer lugar, conocer y reconocer su propia práctica docente, en segundo lugar cuestionarla y contrastarla con los saberes teóricos y experienciales que ya poseen, identificar oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, buscar posibles soluciones, tomar decisiones, llevarlas a la práctica y evaluar los resultados; sabiendo que estos procesos de vigilancia epistémica son cíclicos, continuos y sistemáticos, por lo que al resolver una problemática, se puede iniciar el proceso para otro problema diferente, o de lo contrario, se reinicia el ciclo para la misma problemática pero con nuevas alternativas de solución.

Introducción

La investigación-acción es reconocida como un tipo de investigación que busca mejorar la realidad presente y la autonomía del docente o actores involucrados, por lo que, en una primera parte, se presenta su definición, aplicaciones y se describen sus características, entre las cuales se encuentra que es cíclica, en espiral, colabo-

rativa, participativa y reflexiva. Posteriormente se describe su proceso y finalmente, se presentan algunas herramientas que apoyan la investigación-acción y propician la reflexión de los involucrados.

Investigación-Acción (IA)

El término investigación-acción se atribuye a Kurt Lewin (1946) quien la describió como una forma de indagación que permite probar las normas más significativas de la vida social (2007) y por otra parte, como un proceso de peldaños en espiral donde en cada uno se planifica, se actúa y se evalúa el resultado de la acción. (Kemmis & McTaggart, 1988) . Lewin destaca dentro de la IA la importancia de tomar decisiones en grupo, el hecho de ser social y el compromiso con la mejora. A partir de Lewin, varios autores, en diferentes momentos han estudiado y aplicado la Investigación-acción, entre ellos cabe destacar a: John Elliot, Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis, Robbin McTaggart, Jean McNiff, Jack Whitehead, Craig A. Mertler y Antonio Latorre, entre otros.

Mientras que Kurt Lewin mantiene una postura social y la aplica en contextos comunitarios, John Elliot (2000) se enfoca en la educación, declarando que el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor en cuanto a su problema e interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en dicha situación. Para Geoffrey E. Mills (2007) la IA es una investigación sistemática que puede ser conducida por los diversos actores de la educación como maestros, administradores, consejeros, legisladores y todos aquellos interesados en los procesos de enseñanza-aprendizaje o sus ambientes con el propósito de reunir información respecto a cómo operan las escuelas, como enseñan y como aprenden sus estudiantes. Por su parte, Jack Whitehead (2008) propone una teoría viviente (living theory) como una forma de complementar la investigación-acción por medio del análisis de cómo se ha producido la influencia educativa de un individuo en su propio aprendizaje, el aprendizaje de otros y en el aprendizaje social de su contexto laboral y de vida.

Retomando la información que nos proporcionan algunos autores, encontramos que entre sus características están las siguientes:

Cuadro 1

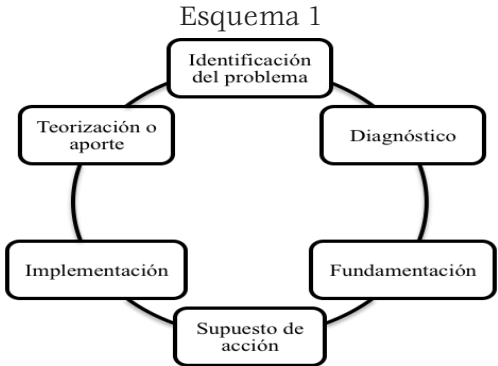
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN POR AUTOR	
Kemmis (1988)	Es participativa y colaborativa Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión, replanificación... Crea comunidades autocríticas Es un proceso sistemático de aprendizaje en el que se actúa conscientemente Induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones se ponga a prueba No sólo implica registrar sino también recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones Es un proceso político porque implica cambios que afectan a otros Implica realizar análisis críticos de las situaciones Comienza con cambios que pueden ser intentados por un solo individuo y se desplaza hacia cambios más amplios Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, pudiendo definir posteriormente problemas de mayor importancia Permite crear registros de las mejoras: cambios en actividades, en nuestro lenguaje, en las relaciones y formas de organización Permiten dar una justificación razonada de nuestra labor educativa
Elliot (1993)	Se centra en el descubrimiento y resolución de problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos Considera el diálogo con otros profesionales Es una práctica reflexiva Supone una reflexión simultánea sobre medios y fines Integra la teoría y la práctica
Mertler (2009)	Mejora la educación a través de incorporar el cambio. Involucra educadores trabajando juntos para mejorar su práctica Es persuasivo y acreditado, al ser realizado por maestros y para los maestros. Es colaborativa y participativa Es práctica y relevante Permite desarrollar reflexiones críticas Es planeada y sistemática Faculta una mentalidad abierta Posibilita un análisis crítico de los lugares de trabajo educativos Es un proceso cíclico de planeación, acción, desarrollo y reflexión Justifica las prácticas de enseñanza
Zubber-Skerrit (1992)	Es participativa y colaborativa Es emancipadora Su investigación no sólo tiene importancia teórica sino que conduce a mejoras prácticas
Lomax (1990)	Busca una mejora a través de la intervención Es participativa e implica a otras personas como coinvestigadores Implica al investigador como foco principal de la investigación Necesita de una continua validación de testigos educativos Forma rigurosa que lleva a generar teoría de la práctica

Fuentes: Kemmis (1988, págs. 30-34), Mertler (2009, págs. 18-19), Latorre (2003, págs. 25-28)

La investigación-acción sigue vigente y no es exclusiva del ámbito escolar, se aplica en diversos sectores públicos y privados; y se distingue de otros tipos de investigación porque se enfoca no sólo en investigar un problema sino también en resolverlo. La IA en el aula se realiza mediante una serie de estrategias, técnicas y procedimientos que permiten que el proceso sea sistemático y reflexivo, con el propósito de expandir el conocimiento científico, solucionar los problemas encontrados y aumentar la competencia de los involucrados, quienes intervienen como coparticipes, en la problemática a resolver. Es decir, se busca su comprobación, es colaborativa, participativa y tiene una finalidad de cambio y mejora de la práctica educativa, buscando emancipar al docente de posibles creencias, costumbres y hábitos erróneos a través del cuestionamiento de su práctica.

Proceso de la IA

Existen diversos modelos de IA, algunos con varios pasos, sin embargo, todos coinciden en al menos tres puntos: planear, actuar y reflexionar. En nuestro caso se tomará la propuesta de Pedroza Flores (2014), por la importancia que otorga a los saltos cualitativos que pueden operar en el docente de manera virtuosa cuando son planeados y organizados a través de la IA, mostrando como se puede lograr significar y resignificar la práctica de los docentes. Éste modelo consta de las siguientes etapas, las cuales se muestran en un diagrama y son explicadas someramente:



Fuente: Pedroza Flores, R. (2014, pág. 97)

- Identificación del problema – Se refiere a la manera en que el docente percibe su propia práctica. Es conocerse y conocer a través de la observación, registros, narración, cuestionamiento (pregunta de inclusión) y lectura de los mismos.
- Diagnóstico – Se refiere al proceso por el cual el docente reconoce lo significativo de su propia práctica educativa. En este paso el docente es capaz de referirse acerca de sí mismo como espectador, actor y realizador de los registros. Permite evidenciar los significados de la práctica educativa.
- Fundamentación – Se refiere a la búsqueda de literatura especializada que se relacione con las categorías naturales y el problema que se busca resolver dentro de la práctica educativa, procurando delimitar la búsqueda a la pregunta de inclusión. Posteriormente se trabaja el aparato crítico, concluyendo con el análisis y síntesis de ambas categorías y se construye el texto que fundamente nuestra investigación creando así una teoría resignificada.
- Supuesto de acción – Fundamentándose en la teoría resignificada, se escribe un enunciado que cuestiona y a su vez establece una acción intencional.
- Modelo de intervención – Se refiere a la toma de decisiones. Lo que se va a hacer. Se diseña y planea tomando en consideración los resultados de los elementos anteriores, el qué y el cómo, que incluyen la concepción teórica y la intención de la acción.
- Implementación, imprevistos y ajustes – Al mismo tiempo que se pone en práctica el modelo de intervención formulado, se va realizando una evaluación continua para responder a los imprevistos, implicando autorreflexión, análisis, reconceptualización y resignificación de la práctica, implicando regresar a momentos previos para ir revalorizando cada una de las etapas anteriores y plantear nuevos supuestos que se irán resolviendo en la acción mediante los ajustes a la intervención.

- Teorización – Se elabora conforme el proceso y los resultados de la IA realizada, sintetizando los aportes descubiertos a través de cada uno de los pasos teóricos y prácticos.
- A partir del último punto el ciclo se reinicia. (Pedroza Flores, 2014)

Herramientas para reflexionar

A continuación, se hace referencia a una serie de herramientas y actividades que han sido retomadas de diversos autores y en algunos casos adaptadas por la autora del presente artículo. Varias de ellas requieren de procesos escritos, por la conexión encontrada entre la escritura y la reflexión. Apoyándonos en las palabras de Esteve Ruesca (2011):

La simple anotación por escrito supone por sí misma una toma de conciencia de los detalles que configuran nuestras actuaciones y nuestros pensamientos, es el inicio de un diálogo atento y consciente con nosotros mismos. (p. 40)

Conociéndome y reconociéndome como docente (de lenguas)

Consiste en contestar una serie de preguntas que nos lleve a reflexionar sobre quiénes somos, lo que hemos hecho y lo que aspiramos. Esta actividad permite al docente darse cuenta de la posición en donde ésta y como ha llegado hasta ahí, algunos de sus errores, creencias y logros. Clarifica lo que desea lograr en su profesión. (Ver Anexo 1)

Ensayos

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) proponen la redacción de una serie de ensayos a través de los cuales el profesor puede darse cuenta de sus creencias y compararlas con la literatura que existe de un tema específico. Algunos ejemplos sugeridos por estas autoras son:

- Ser y quehacer del maestro (de lenguas).
- Luces y sombras de la profesión docente.
- El maestro (de lenguas) en México.

Diario de clase

Diversos autores sugieren escribir un diario o bitácora que permita mantener un registro escrito de los sucesos relevantes en clase, en cuanto a 1) la persona del docente, sus acciones, aptitudes, actitudes, sentimientos e intenciones; 2) los alumnos, sus acciones y reacciones, actitudes, habilidades, aprendizajes y oportunidades de mejora; 3) la clase, sus objetivos, seguimiento, actividades, organización y la atmosfera creada (ver anexo 2).

Lluvia de ideas, mapas mentales, cuadros comparativos y otros diagramas

Permiten visualizar las ideas que surgen o destacar información central y relacionarlas con sus diferentes elementos. Pueden ser utilizados en cualquiera de las etapas para clarificar, comparar, categorizar o integrar información que sirva como base de la reflexión personal o grupal.

Portafolio reflexivo

Un portafolio reflexivo por y para el docente puede integrarse con todos aquellos documentos que le sean útiles para dar cuenta de los planes, fundamentos, acciones, tomas de decisiones, pensamientos y reflexiones relativos a su práctica, pudiendo incluir elementos que resultan de su propio trabajo, investigaciones y de la interacción con otros actores involucrados. Los portafolios o carpetas pueden ser integrados de manera física y/o virtual. De acuerdo con Campaña Vilo (2013):

Un portafolio en el ámbito de la formación docente es una herramienta de reflexión y autoevaluación de las prácticas pedagógicas de quien ejerce la docencia; siendo un sistema de selección y organización de documentos que transmiten información sobre el proceso de reflexión y aprendizaje del autor de este instrumento. (pág. 1)

Variación de PLEs a PTEs

De acuerdo con Jordi Adell (2010), Los PLE o entornos de aprendizaje personal (Personal Learning Environments) son un “conjunto

to de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender". A partir de esta definición podemos crear una nueva propuesta los PTE (Personal Teaching Environments) o entornos de enseñanza personales, los cuales serán el conjunto de herramientas, datos e información, recursos y actividades que cada docente utilice para enseñar y el cual puede ser integrado por tres partes, las cuales han sido adaptadas a partir de los PLE y las definiciones expuestas por Adell y Castañeda (2010):

Gestión de información - conjunto de actividades, herramientas y de recursos que están relacionados con buscar, adquirir, gestionar, utilizar y administrar la información existente relacionada con los temas de enseñanza-aprendizaje.

Herramientas para compartir información - conjunto de prácticas, actividades, herramientas y recursos que están relacionados con modificar, crear y difundir la información relacionada con los temas de enseñanza-aprendizaje, utilizando múltiples formatos y canales.

Red personal de enseñanza PTN (Personal Teaching Network) - conjunto de prácticas, actividades, herramientas y recursos que utilizamos para comunicarnos y colaborar con otras personas de las que aprendemos y con las que aprendemos temas relacionados con la enseñanza.

Observaciones y registros

Los registros permiten saber qué se observa, que se piensa, que se hace y como se valora algo. Se pueden elaborar o recurrir a diversos tipos de registros de información de acuerdo a la etapa de la investigación en la que se está trabajando o participando, por ejemplo durante la planeación, el desarrollo o la evaluación de la investigación. También se utilizan para llevar un control de las necesidades de información que vayan surgiendo y las características de los actores involucrados, por ejemplo, los registros anecdóticos.

Boehm y Weinberg (Boehm & Weinberg, 1997) proponen una serie de formatos para una observación sistemática y lo más objetiva posible. Entre ellos incluyen la observación de escenarios y personas (ver anexos 3 y 4).

Anijovich (2009, pág. 64) identifica tres momentos en la observación: 1) El momento de la preparación (de acuerdo a la intencionalidad y objetivos) 2) El momento de la observación (mientras la acción sucede se hace el registro de lo que se observa); y 3) El momento de análisis posterior a la observación (sugiere la elaboración de notas y registros comunicables a otros. Sirven para el análisis e interpretación del hecho observado).

Videograbaciones y grabaciones

Latorre (2003) señala que filmar o grabar una clase o situación educativa permite registrar y recuperar información detallada, acoplando imágenes y sonidos, para su posterior recuperación y análisis. Por otra parte, McKernan (2001) indica que un video puede recuperar conductas tanto del profesor como de los alumnos que pudieran pasar desapercibidas durante una observación sin éste recurso; aunque acepta que la transcripción puede resultar una tarea pesada y recomienda definir algunos aspectos antes de analizar un video. (Ver Anexo 4)

En el caso de las grabaciones de audio, pueden resultar de utilidad si se desea analizar el contenido del discurso o la conducta verbal del implicado, por ejemplo en una entrevista. También es útil para evaluar o autoevaluarse en el caso de los docentes y alumnos de lenguas, puesto que permite analizar la pronunciación, ritmo, entonación, nivel de lenguaje y forma de expresarse.

Grupos de discusión

Es una técnica de recogida de información también conocida como entrevista grupal, donde todos los asistentes deben participar. Permite comentar, explicar, comparar, intercambiar puntos de vista, percepciones, conocimientos y experiencias de los participantes. Es una conversación planeada para obtener información sobre un tema específico. Su objetivo es obtener información exhaustiva sobre un tema o problema. Se recomienda videograbar.

Otras herramientas

Existe un sinnúmero de herramientas más, entre las cuales podemos mencionar: entrevistas, encuestas, cuestionarios, fotografías, documentos oficiales, documentos producidos por los docentes y alumnos, líneas de tiempo, formulación de preguntas, memorandos, informes analíticos, notas de campo, observación participante, tests, diapositivas, etcétera.

Reflexión final

Durante el taller se pretende no sólo crear conciencia de la importancia de la reflexión en la práctica de los docentes a través del uso de herramientas de la investigación-acción y actividades reflexivas, sino también crear un espacio de comunicación e intercambio de experiencias que permita a los docentes darse cuenta que muchos de los problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de un idioma son comunes en las aulas, además de que, en ocasiones pareciera que ésta profesión nos lleva a trabajar y desarrollar temas y proyectos de manera individual; siendo que los maestros perseguimos objetivos comunes y por tanto, pueden formarse redes con otros profesores dentro de su misma institución, así como de otras instancias, como centros de enseñanza y universidades, que aporten e intercambien ideas y les ayuden a buscar algunas alternativas de solución para dar cabida a nuevos cuestionamientos y posibilidades, con la finalidad de que los maestros que asistan se sientan motivados a iniciar o continuar procesos de investigación-acción en cuanto a su propia práctica.

Anexo 1

CONOCIENDOME Y RECONOCIENDOME COMO DOCENTE DE LENGUAS
Instrucciones: Escribe las respuestas a las siguientes preguntas en hojas por separado para ser incluidas en tu portafolio de evidencias.
¿Cómo llegaste a ser docente de lenguas y cuál es tu formación?
¿Cuál es tu experiencia como maestro/a de lenguas?
Desde tu punto de vista, ¿Cómo debiera ser el docente de lenguas ideal?
¿Cómo son los alumnos de lenguas con los que has interactuado?
¿Cómo se aprende una lengua?
¿Cuál es el enfoque o metodología que sigues para la enseñanza de lenguas? (Describir)
¿Cómo te describirías como docente de lenguas? ¿Por qué?
¿Qué rasgos caracterizan tu clase y cuáles son las actividades que realizas con mayor frecuencia en el aula?
¿Qué logros y que fracasos has tenido como docente de lenguas?
¿Cuáles son tus necesidades como docente de lenguas?
¿Cuáles son tus preocupaciones como docente de lenguas?
¿Cuáles son las ventajas de ser docente de lenguas? ¿por qué?
¿Cuáles son las desventajas de ser docente de lenguas? ¿Por qué?
¿Cuáles son tus aspiraciones profesionales como docente de lenguas?

Fuente: Elaboración personal.

Anexo 2
Diario de clase

Instrucciones: Escribir, cada día, notas sobre sus observaciones y reflexiones de lo sucedido dentro del aula. Sólo anotar lo relevante. No es una descripción de toda la clase. Si considera que falta algún rubro puede agregarlo. No es necesario escribir sobre todos los elementos cada día. Únicamente los que se vieron afectados u observaron.

Se recomienda poner atención a:

Logro de objetivos / Acciones y reacciones de los alumnos (en su conjunto y casos particulares) / Actividades realizadas / Materiales utilizados / Organización de la clase / Su actuación como docente / Planeación de clase / Otros elementos.

Fecha:	Grupo:
Situación observada en el aula:	
Lo que se hizo fue:	
Otras circunstancias relevantes:	
Me sentí:	
Si pudiera cambiar algo de esta clase, sería:	
Reflexión:	

Fuente: Elaboración personal.

Anexo 3

Observaciones de _____

Observaciones realizadas	Inferencias	Observaciones de soporte
1.	A.	A.
2.	B.	B.
3.	C.	C.
4.	D.	D.
5.	E.	E.

Fuente: Boehm y Weinberg (The Classroom Observer, 1997, pág. 15)

Anexo 4

Escenario:			
Hora:			
Características físicas	Objetos	Personas	Actividades

Fuente: Boehm y Weinberg (The Classroom Observer, 1997, pág. 29)

Anexo 5

Lista para los profesores que utilizan video

- ¿Qué desea usted observar (por ejemplo, aspecto de la conducta, problemas)?
- ¿Cuáles son los rasgos positivos de la actuación?
- ¿Están claras las metas de la lección?
- ¿Cuál es el rol del profesor (por ejemplo, expositivo, investigación)?
- ¿Están implicados/interesados los estudiantes?
- ¿Quién habla?
- ¿Qué tipo de emisiones se producen?
- ¿Qué tipo de preguntas se hacen?
- ¿Qué tipo de participación del alumno hay?
- ¿Es correcto el ritmo?
- ¿Qué estilo de organización del aula/alumno se utiliza?
- ¿Qué rasgos negativos de actuación se presentan?
- ¿Qué conducta no verbal está presente?
- ¿Qué símbolos, íconos, rituales o artefactos se observan?
- ¿Son claras las voces?
- ¿Es formal/informal el lenguaje?
- ¿Qué manierismos son evidentes?
- ¿Se producen distracciones?
- ¿Qué cosas ha aprendido usted de éste análisis?

Fuente: McKernan (2001, pág. 125)

Referencias

- Adell, J., 2010. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). [En línea] Available at: <https://personalearningenvironmnet.wordpress.com/2015/03/31/que-es-un-ple/?blogsub=confirming#subscribe-blog> [Último acceso: 16 marzo 2015].
- Anijovich, R., 2009. Transitar la Formación Pedagógica: Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Boehm, A. E. & Weinberg, R. A., 1997. The Classroom Observer. 4th ed. New York: Teachers College Press.
- Campaña Vilo, K., 2013. El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el practicum de la Universidad de Navarra. (Tesis no publicada) ed. España: Universidad de Navarra.
- Carr, W., 2007. El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr. Chiapas: UNICACH.
- Elliot, J., 2000. El cambio educativo desde la investigación-acción. 3a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O., 2011. 2. Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La Práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente. En: S. G. T. Ministerio de Educación, ed. Lengua Castellana y Literatura, Investigación, Innovación y Buenas Prácticas. Barcelona: Grao, pp. 29-48.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Lesvia, R., 1999. Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Kemmis, S. & McTaggart, R., 1988. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A., 2003. La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- McKernan, J., 2001. Investigación-acción y curriculum. 2a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Mertler, C. A., 2009. Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom. 2nd. ed. USA: SAGE Publications.
- Mills, G. E., 2007. Action research: A guide for the teacher researcher. 3rd. ed. NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pedroza Flores, R., 2014. La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva. 2a ed. México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Whitehead, J., 2008. Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. [En línea] Available at: <http://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1%281%29.pdf> [Último acceso: 3 Noviembre 2014].

Retrospectiva en el modelo propuesto para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés

María Edith Zarco Vite

María Guadalupe Anaya Santacruz

Lucrecia Monleón Cebollada

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Resumen

Desde el 2010 el Taller de Lenguas Extranjeras (TALEX) de la Universidad Autónoma-Xochimilco (UAM-X), a través de su Centro de Autoacceso (CAA) comenzó a implementar la modalidad de cursos semi-presenciales para desarrollar estrategias de comprensión lectora de textos académicos en inglés. Los cursos se basan en las teorías sobre aprendizaje autónomo y el estudio independiente. A lo largo de los cuatro años en los que se han mantenido activos los cursos semi-presenciales de la UAM-X se han vivido experiencias de diferentes clases. Se ha elaborado y adaptado material para el aprendizaje autónomo, así como la implementación de un taller de inducción, además de la conformación de un sistema de asesorías apoyadas por un entorno virtual.

Por lo anterior, este trabajo tiene como objetivo presentar la estructura general de los cursos, los resultados obtenidos en las diferentes etapas, además de las ventajas y los retos que se han encontrado en el transcurso del tiempo y las propuestas para optimizar su funcionamiento.

Introducción

Esta propuesta tiene sus orígenes en un proyecto de investigación titulado “Las asesorías como apoyo en el aprendizaje independiente del inglés” que inició hace cuatro años. Durante este tiempo se ha diseñado un sistema de enseñanza-aprendizaje que por un lado, promueve el desarrollo del aprendizaje y la autonomía, y por otro, brinda una opción educativa en la formación del inglés más flexible para que los estudiantes de la UAM-X que por alguna circunstancia no pueden asistir a los cursos presenciales tengan la oportunidad de desarrollar esta competencia la cual es un requisito de titulación para casi la totalidad de los planes de estudio de las licenciaturas y los posgrados. La primera etapa de este proyecto consistió en la revisión de los postulados de la Reforma Educativa del gobierno mexicano con el fin de conocer los lineamientos sugeridos para la educación superior en nuestro país. Identificamos que de entre todos los conceptos utilizados, el aprendizaje y la autonomía son los que más destacan, por ello, realizamos también una revisión exhaustiva de autores considerados como especialistas en el desarrollo de estas temáticas.

Subsecuente a esta etapa, y con el fin de conocer la filosofía de la que parten algunos CAA destacados en el país como lugares donde se practica el aprendizaje autónomo, consideramos pertinente visitarlos con el fin de identificar su organización y la manera en que dichos centros retoman la práctica de estos tipos de aprendizaje del inglés. Entre ellos se encuentran el de la Universidad Autónoma de Hidalgo (sede Pachuca), Universidad de Colima y la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. En dichos encuentros realizamos entrevistas y encuestas tanto a los coordinadores como a los asesores de los mismos. El estudio de sondeo respecto a la filosofía subyacente en la organización de los tres CAA visitados evidenció la dificultad por la que atraviesan -al menos en el periodo de recolección de datos- para crear una cultura de aprendizaje y autonomía. En este sentido, coincidimos totalmente con las premisas de la Reforma Educativa del gobierno mexicano que expresa la dificultad de la transición de un enfoque tradicional a uno más independiente. (Reforma educativa, 2009).

La siguiente etapa del proyecto consistió en diseñar y elaborar una propuesta pedagógica adaptada a las necesidades y características particulares de nuestra institución. Los pilares fundamentales de esta propuesta se basan en la propuesta de Dickinson (1987) de la que retomamos las vertientes de la formación de los docentes como asesores, la formación del aprendiente en la modalidad del auto-aprendizaje y la creación de materiales que fomenten el auto-aprendizaje. (Dickinson, 1987:121-133)

A partir de esta estructura didáctica se han implementado cursos bajo enfoque de aprendizaje autónomo en el CAA de la UAM-X, con el fin de fomentar el aprendizaje del inglés y una actitud más abierta hacia la autonomía. El desarrollo de esta modalidad educativa se ha visto favorecido por la práctica de diversos aspectos relacionados con la motivación tanto intrínseca como extrínseca, aunado a un seguimiento sistematizado de las actividades del estudiante. La sistemática del curso semi-presencial implica el apoyo de un asesor que comparte su experiencia pedagógica en lo que se refiere a la comprensión lectora en inglés y estrategias de aprendizaje autónomo que favorezcan una mayor independencia por parte del aprendiente en la adquisición de los conocimientos. Dichos cursos han evolucionado con el tiempo y las experiencias obtenidos de los mismos. Asimismo, se ha modificado el sistema de asesorías, así como los materiales (guías y fichas). En cuanto a este último recurso, al principio los materiales didácticos estaban disponibles de manera impresa, sin embargo, actualmente se han migrado a la plataforma ENVIA. Esto nos ha permitido tener una comunicación más sistematizada y oportuna con los aprendientes, y también, nos ha facilitado llevar un seguimiento del aprendizaje de forma confiable y ordenada. De igual manera, resulta evidente que tanto las actividades y asesorías a distancia en la plataforma ENVIA como las asesorías en el CAA, han complementado adecuadamente la dinámica del curso, de tal forma que los aprendientes tienen la posibilidad de interactuar de manera sincrónica, asincrónica y presencial lo que ha contribuido a propiciar un aprendizaje colaborativo que al mismo tiempo sea más significativo. El objetivo de éste trabajo es mostrar una retrospectiva general de lo que han sido y representado los cursos semi-presenciales de compren-

sión de lectura que incluyen: una estructura pedagógica, materiales adaptados para el autoaprendizaje, el taller de inducción y el uso de una plataforma virtual.

Marco teórico

Aprendizaje autónomo

Se entiende como la capacidad que alcanza un individuo cuando adquiere las habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo de manera activa su propio proceso de aprendizaje. Los autores que han desarrollado el concepto de autonomía en el aprendizaje de idiomas extranjeros en adultos, presentan un punto en común: la necesidad de desarrollar la libertad del individuo estimulando las capacidades que le permitirán actuar con más responsabilidad. (Giovannini, Peris, Rodríguez, Simón 1996) citado en Centro Virtual Cervantes. Sin embargo, a través de la experiencia como docentes nos damos cuenta que el contexto de educación actual no necesariamente propicia la autonomía. Consideramos que ello en parte se debe a que no existe una cultura que la fomente, y a partir de lo cual el profesor no cuenta con las posibilidades de experimentarla, como consecuencia al estudiante tampoco se le presenta la oportunidad de acceder a contextos de aprendizaje que le permitan desarrollar habilidades de autonomía en el aprendizaje de idiomas. Es debido a lo anterior que una de nuestras metas es contribuir a crear y fomentar una cultura de la autonomía, logrando una transición de una didáctica tradicional en la que la figura central es el docente a una centrada en las necesidades expresadas por el aprendiente.

Formación a distancia

Dentro de las ventajas que presenta este sistema educativo, se puede señalar el potencial que brinda al permitir la transferencia de conocimientos, experiencias, materiales entre los usuarios, además de promover la auto-responsabilidad hacia el aprendizaje y fomentar la auto-motivación. En los cursos de formación a distancia, se ha detectado una tendencia a crear redes de centros de estudios donde los usuarios pueden recibir una orientación inicial.

En nuestro caso particular, la fase inicial del curso semi-presencial incluye un taller de sensibilización en el que se clarifica el potencial de este tipo de cursos que promueven la autonomía con el apoyo de un asesor, de los materiales diseñados específicamente para el aprendizaje autónomo, así como de los medios tecnológicos para facilitar la apropiación del conocimiento por el propio aprendiz. En el sistema que proponemos, hacemos uso de la Plataforma virtual ENVIA que permite una comunicación interactiva del usuario con la información y con el asesor de manera inmediata, con lo cual se asegura una interacción eficaz y oportuna, a través de las asesorías en línea en las que se establecen dudas, correcciones, exámenes y su retroalimentación interactiva. (Roca, O. 1998, pp. 29 - 43)

Auto-aprendizaje

Dado que el auto-aprendizaje es la condición básica en la que se apoya el desarrollo de la autonomía, retomamos para el desarrollo del curso semi-presencial las aportaciones de algunos autores, entre ellos Bleger (1983, pp. 34), quien considera que “hay aprendizaje significativo cuando se pueden observar cambios en la conducta de las personas” Desde su perspectiva los productos del proceso educativo son los que adquieren la mayor relevancia. El auto-aprendizaje desarrolla habilidades intelectuales muy importantes como son la cognición entendida como la capacidad mental de realizar generalizaciones, deducciones, inferencias, comparaciones, diferenciaciones, síntesis y la meta-cognición, entendida como la posibilidad de realizar procesos de auto-reflexión y auto-evaluación las cuales aportan las bases para la planeación, organización y construcción ininterrumpida de conocimiento y aprendizaje (De Santos, 1996). Por otro lado, Carl Rogers (1983) fue el primero que propuso “la importancia de aprender a aprender”, situando al maestro como un propiciador y facilitador de situaciones, recursos y elementos vivenciales, en una palabra, facilitador de aprendizaje, en la que el estudiante es el eje de toda planeación y acción, atendiendo siempre a su motivación y facultad creadora” (citado por Valero y Cortés, 2013, pp. 33). En cuanto a las distintas aportaciones sobre el auto-aprendizaje, podemos concluir que

es una herramienta que le permite al estudiante tomar consciencia sobre la manera en que aprende y, por ende, lograr un mayor control sobre su proceso de aprendizaje (Nunan, 1999). Específicamente, su aplicación en el área de los idiomas le permite al estudiante esclarecer sus propios objetivos y metas, ya sea asistiendo a clases, solicitando asesoría, o ejerciendo un control completo y por sí mismo de su proceso formativo. Nos gustaría destacar las aportaciones de Abdullan (2001), cuando dice que “para el estudiante que se compromete con este tipo de aprendizaje la ganancia que obtiene es relevante porque no sólo adquiere habilidades y conocimientos nuevos de una manera consciente, sino que además redundan en automotivación, independencia, disciplina y confianza en sí mismo”.

Papel del docente en el aprendizaje autónomo

La experiencia ha demostrado que en los sistemas de formación autónoma y de formación a distancia, los resultados obtenidos están en relación directa con el papel que juega el asesor, Valero y Cortés (2013) explican que “durante años, los propósitos que se establecían eran de enseñanza y no de aprendizaje, en otras palabras quien establecía el propósito era el profesor no el alumno”. En los cursos semi-presenciales es importante sobre todo, la calidad de la relación que el profesor establezca con el aprendiente. Estas innovaciones significan un importante cambio en el rol de profesor para convertirse en asesor y, por tanto, es necesario que cuente con una formación específica. Cabe aclarar que los asesores que participamos en el actual curso semi-presencial de comprensión lectora en la universidad UAM-X contamos con la capacitación y actualización necesarias para fungir como asesores de aprendizaje autónomo (UNAM).

Papel del aprendiente en curso semi-presencial

La estructura pedagógica de los cursos semi-presenciales ha propiciado que el aprendiente sea más responsable de su propio proceso formativo y que desarrolle un mayor compromiso al desarrollar las habilidades que le permitan ser más competente no sólo en la comprensión lectora de textos académicos en inglés, sino también

ser capaz de usar la plataforma virtual sugerida como un instrumento que le permita apropiarse del conocimiento. “Muchas de las barreras emocionales hacia el aprendizaje que experimentan los alumnos se debe a un sistema inadecuado de identificación de necesidades que se traduce en propósitos de aprendizaje mal definidos” (Valero y Cortés, 2013, pp. 21). El aprendiente bajo la infraestructura propia del sistema virtual propuesto desarrolla actitudes de autonomía y auto-aprendizaje a través de las que podrá ejercer un mayor control y por ende, tomar conciencia de su proceso formativo; en este sentido implica de su parte, estar pendiente de cuestiones como la razón por la que aprende y la forma en la que lo hace; esto con la finalidad de tomar las decisiones más apropiadas y oportunas que le permitan cumplir con sus metas de aprendizaje. La comunicación que se establece con el asesor le permite al aprendiente desarrollar la habilidad de auto-reflexión y autoevaluación del conocimiento adquirido a través del dialogo que favorece la exposición de dudas y su correspondiente retroalimentación por el asesor que comparte su experiencia pedagógica para facilitar el aprendizaje del mismo.

Entorno virtual de apoyo a los cursos semi-presenciales

Los entornos virtuales representan un modelo educativo centrado en el estudiante, el cual descubre por sí mismo y se apropia del conocimiento. El aprendizaje se concibe como un proceso activo e interactivo basado en estrategias cognitivas y meta-cognitivas así como mecanismos de interacción social con otros (Suárez, 2002). La plataforma virtual ENVIA fue creada con la finalidad de incrementar la calidad de los servicios educativos en la UAM-X a través de la educación en línea la cual presenta nuevas alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La infraestructura de dicha plataforma apoya al sistema modular de la UAM-X ya que promueve el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, así como la investigación y la difusión de los resultados de la misma. Dentro de los aspectos básicos en los que se basa esta plataforma se encuentran la virtualidad, la interactividad y el trabajo colaborativo. En cuanto a la primera, representa un espacio tecnológico que incrementa los posibles escenarios de enseñanza-aprendizaje; en cuan-

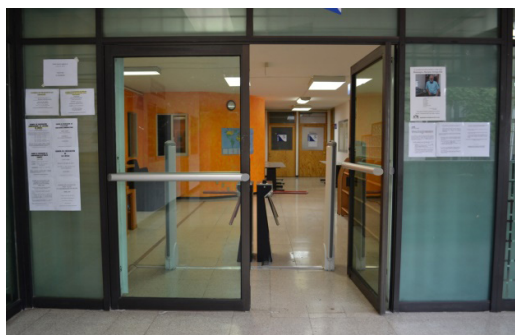
to al segundo, implica diversos tipos de comunicación simultánea como la intra-personal, inter-personal, intra-grupal, inter-grupal sin límites temporales o espaciales. Finalmente el último aspecto implica la construcción del aprendizaje individual y grupal con la participación activa de todos sus integrantes.

Curso semi-presencial: Los inicios

En el diseño del curso semi-dirigido se ha llevado una cuidadosa planeación que implicó:

Análisis de necesidades académicas e institucionales

Los primeros pasos del curso semi-presencial implicaron la revisión de los requisitos de idioma existentes en los planes y programas de estudio de todas las licenciaturas y posgrados de la UAM-X; se identificó que la gran mayoría establecen como un requisito de titulación el acreditar la comprensión de lectura de textos académicos en inglés. Con la finalidad de cumplir con este requerimiento se tenían diversas alternativas como son, el asistir a cursos presenciales, acreditar un examen de lectura, revalidar una constancia vigente de algún examen de certificación; sin embargo, se necesitaba una vía más flexible para aquellos estudiantes que no pudieran cumplir con las opciones existentes: de ahí el nacimiento de los cursos semi-presenciales. A cuatro años de la implementación de dichos cursos las necesidades siguen siendo prácticamente las mismas y las opciones que brinda la UAM-X a los estudiantes también, por lo que la vigencia de los cursos persiste y es por esta razón que nos interesa perfeccionar su funcionamiento.



Delimitación del proyecto educativo

Ante los resultados del punto anterior se decidió que el proyecto debería enfocarse en la creación de un curso que fomente la autonomía y que además desarrolle la comprensión de lectura de textos académicos en inglés. Para favorecer la autonomía se ha implementado un sistema de asesorías que inicialmente fueron presenciales e individuales. Más tarde, con la práctica se determinó que éstas podían ser grupales ya que incluso con la interacción de los mismos estudiantes se propiciaba un aprendizaje más significativo.

Planteamientos de los objetivos

Después de haber hecho un análisis de necesidades de la población de la UAM-X, se tomó la decisión de diseñar un curso semi-presencial de comprensión de lectura de textos académicos en inglés que por una parte, desarrollara las estrategias de comprensión lectora, así como la autonomía y meta-cognición y por otra que permitiera a los estudiantes una posibilidad flexible de formación para la obtención del requisito de idioma establecido en los planes de estudio, además de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como un medio que favorezca el aprendizaje.

Delimitación de los contenidos y temas

Los contenidos del curso corresponden con en el programa de Comprensión de Lectura de la UAM-X, el que consta de tres niveles cuyos objetivos son progresivos y plantean el uso de estrategias de comprensión de lectura y vocabulario, así como el reconocimiento de elementos lingüísticos y el conocimiento de los tipos y estilos de lectura. Cabe aclarar que este programa está basado en el modelo interactivo de lectura.

Diseño de materiales para los cursos

Los materiales han sido adaptados de forma tal que permitan al aprendiente forjarse en el aprendizaje autónomo, realizando por sí mismo las tareas y la autoevaluación de su proceso de aprendizaje. Para poder brindar a los estudiantes las mejores posibilidades de aprendizaje del inglés fue necesario iniciar acciones como la conformación de asesorías académicas, la clasificación y adaptación

de materiales, así como el diseño de fichas de aprendizaje que incluyen: aprender a aprender (meta-cognitivas), guías de aprendizaje (cognitivas y meta-cognitivas) y antologías.

Las guías de aprendizaje han sido perfeccionadas a partir de las encuestas aplicadas a los aprendientes quienes han externado propuestas para mejorarlas; los contenidos se han reducido de tal forma que se han eliminado actividades excesivas o repetitivas. En un principio este material se encontraba en papel en el CAA, actualmente se han subido a la plataforma ENVIA con la finalidad de hacerlas más accesibles a los estudiantes.



Antologías

Las antologías son las mismas que se utilizan en los cursos presenciales pero han sido digitalizadas y adaptadas, ya que inicialmente únicamente estaban disponibles de manera impresa y los estudiantes debían fotocopiarlas sin estar adaptadas para el aprendizaje autónomo. En el año 2012, a partir de las sugerencias obtenidas en una primera evaluación de los cursos, las antologías se adaptaron, digitalizaron y se incluyeron en la plataforma ENVIA.

Descripción del curso: De los inicios a ENVIA

Con la finalidad de apoyar a los estudiantes a desarrollar la habilidad lectora en inglés, originalmente diseñamos una estructura pedagógica que permitiera a los estudiantes:

- Transitar de una enseñanza tradicional hacia un aprendizaje más independiente.
- Conocer sus potencialidades en cuanto a la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje y su proceso de autonomía.
- Conocer lo que plantea el aprendizaje autónomo como una alternativa viable.
- Conocerse a ellos mismos, es decir conocer sus estilos de aprendizaje.
- Conocer las estrategias de aprendizaje que les ayuden a lograr sus objetivos.
- Conocer los recursos con los que el CAA cuenta para apoyarlos en su proceso de aprendizaje.
- Contar con el apoyo de asesorías académicas en las cuales pueda establecer sus objetivos, evaluar sus avances y reflexionar sobre sus dudas.
- Contar con materiales y guías de aprendizaje diseñadas para desarrollar la comprensión lectora.

Metodología de trabajo

Incluye una primera fase de introducción al aprendizaje autónomo a través de un curso de sensibilización junto con una sesión informativa donde se expone la forma en que se trabaja en esta modalidad. En la primera sesión de asesoría se precisan los objetivos y el plan de trabajo acordes a la necesidad de desarrollar actitudes de autonomía y compromiso frente al propio proceso de aprendizaje y lo concerniente con el desarrollo de estrategias de comprensión lectora en inglés. La fase de las asesorías corresponde al seguimiento del aprendizaje a través de las que el asesor podrá observar y seguir la trayectoria del aprendiente mediante la revisión de las actividades, aclaración de dudas y comentarios, esto con el fin de ofrecer una retroalimentación adecuada y oportuna. Las asesorías inicialmente fueron individuales, no obstante, se han llevado a cabo asesorías grupales en donde la interacción es un factor importante que potencializa el aprendizaje. En cuanto al uso de la plataforma digital ENVIA ha abierto nuevas posibilidades de interacción y organización del proceso de aprendizaje; sin embargo, aún

estamos evaluando el impacto que ésta plataforma ha tenido ya que se han observado actitudes positivas y negativas de los aprendientes respecto a su uso.

Resultados

A lo largo de cuatro años de vida de los cursos semi-presenciales, se han realizado dos procesos de evaluación mediante la aplicación de encuestas, los resultados obtenidos más relevantes se presentan a continuación:

Primera encuesta

Fue aplicada a estudiantes de los cursos semi-presenciales en el trimestre primavera del 2012. El 70 % de los estudiantes encuestados habían elegido los cursos semi-presenciales por no haber encontrado lugar en un curso presencial, el otro treinta lo eligió por la flexibilidad de horarios. Los estudiantes argumentaron que el taller de inducción era indispensable para conocer la nueva didáctica. En general expresaron que los cursos ofrecen más flexibilidad que los cursos presenciales puesto que se les permite elegir el día y horario de las citas de una manera sencilla y sin complicaciones, lo cual les da la posibilidad de continuar con sus actividades modulares. Alrededor del 92% de los estudiantes tuvieron comentarios positivos con respecto al tipo de asesoría que reciben por parte de las asesoras ya que les aclaran las dudas, sin embargo, un 8% les gustaría que las explicaciones fueran más detalladas.

En relación a los materiales, sólo un 50% las consideró adecuadas, mientras que la otra mitad expresó que sería mejor depurarlas ya que muchas actividades eran repetitivas y otras algo confusas. El 88% de los estudiantes expresó su aceptación por este tipo de aprendizaje mientras que los demás opinaron que les gustaría regresar a un aprendizaje tradicional.

Segunda encuesta

Actualmente nos encontramos aplicando la segunda encuesta de seguimiento a los cursos semi-presenciales, dentro de los resultados preliminares podemos notar algunas diferencias con los resultados de la primera encuesta como son:

La mayoría de los estudiantes ha elegido esta propuesta debido a la disponibilidad y flexibilidad de horarios; todos los encuestados siguen expresando la importancia de asistir a un taller de inducción; las asesorías les parecen adecuadas en cuanto a tiempo y horario, además de que les aclaran sus dudas.

En general los materiales les parecen buenos pero les gustaría que hubiera un mayor número de actividades interactivas (sitios de internet). El aprendizaje mediante este tipo de metodología les ha ayudado a desarrollar estrategias de lectura y vocabulario. Al 80 % de los estudiantes encuestados en ese momento les hubiera gustado continuar con ésta alternativa semi-presencial ya que su experiencia ha sido “muy buena”.

Conclusiones

La infraestructura diseñada para el desarrollo de los cursos semi-presenciales ha mostrado ser eficaz en el aprendizaje al promover no sólo la competencia lectora, sino también las relacionadas con un cambio de paradigma que fomenta actitudes de autonomía, a través de la estructura pedagógica del curso.

Los asesores hemos asumido un papel importante en el proceso habiéndonos preparado para ello a través de la capacitación para fungir como asesores en CAA que promueven la autonomía en el aprendizaje de idiomas. Compartimos nuestra experiencia pedagógica y fomentamos el diálogo con el aprendiente para facilitar el aprendizaje.

Los aprendientes han tenido cambios importantes en la actitud hacia el aprendizaje, distinta a la que se puede observar en aquellos estudiantes que están en los cursos presenciales; dentro de las conductas se encuentran un mayor compromiso y responsabilidad hacia el propio proceso de aprendizaje. En este sentido el grado de conocimientos adquiridos durante el proceso refleja un aprendizaje significativo asociado con el desarrollo de actitudes de aprendizaje autónomo.

En cuanto a la elaboración de materiales diseñados específicamente para el aprendizaje autónomo estos han demostrado su contribución en el desarrollo de actitudes más independientes en el proceso ya que en ellos se incluyen instrucciones, tareas y ac-

tividades que en su conjunto fomentan estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como meta-cognitivas.

A través del material el aprendiente logra por sí mismo el control consciente de su proceso de aprendizaje, hecho que se ve reflejado en el buen desempeño en los exámenes que valoran la implementación de estrategias de comprensión lectora de textos académicos en inglés.

A partir de los resultados de la primera encuesta las guías de aprendizaje fueron modificadas, depuradas y perfeccionadas.

Las asesorías, por otro lado, son un elemento importante de la presente infraestructura didáctica que favorece la comunicación sincrónica y asincrónica entre el asesor y los aprendientes. A través del diálogo que se establece, el aprendiente manifiesta dudas, comentarios y opiniones que obtienen su clarificación oportuna y eficaz por parte del asesor.

El uso de la plataforma virtual ENVIA, ha probado ser un apoyo útil y flexible al extender los límites espacio-temporales del aula presencial y permitir que el aprendiente logre la apropiación del conocimiento a su propio ritmo. Su organización ofrece diferentes apoyos de comunicación, información, didácticos, de contenidos y evaluación que en su conjunto, contribuyen en el desarrollo de actitudes de aprendizaje autónomo.

Finalmente, nuestros planes hacia el futuro son retomar los resultados de la segunda encuesta para reestructurar las guías de aprendizaje, valorar la pertinencia de la plataforma ENVIA, así como modificar la operatividad de los cursos en cuanto al número de asesorías y evaluar la posibilidad de construir una cultura hacia la autonomía desde los cursos presenciales.

Referencias

- Abdullah, M. (2001). Self-Directed Learning. Disponible en: http://www.education.com/reference/article/Ref_Self_Directed/
- Bleger, J. (1983). Psicología de la conducta. Buenos Aires: Paidós.
- De los Santos, J. (1996). El Estudio independiente: consideraciones básicas. En Ávila, Estudio Independiente. México: OEA-ILCE.
- Dickinson, L. (1987). Self Intruction in Language Learning. London: Cambridge University Press
- Giovannini, A; E. Martín Peris; M. Rodríguez y T. Simón (1996). Profesor en acción 1. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, Colección Investigación

- Didáctica. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm
- Reforma educativa gobierno mexicano. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Bol2020807.
- Suarez, C., (2002). Entornos virtuales de aprendizaje: interfaz de aprendizaje cooperativo. Trabajo de grado. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/monografias/otros_universi/suarez_gc/suarez_gc.pdf.
- Valero, V. Cortés, G. (2013). Aprender a Aprender. México: Universidad Autónoma Metropolitana Atzacotalco.

¡Tool kit para un maestro de 10!

Alejandra Osegueda Ramírez
Rosa María Peláez Carmona

Universidad de Colima

Resumen

La docencia de idiomas es una profesión muy cambiante en la que consecutivamente el maestro tiene que renovarse y mejorar sus habilidades día con día. Esta presentación expone las competencias ideales para ser un docente de lenguas efectivo, basadas en la revisión de literatura del área y las percepciones de docentes en formación resultantes de una investigación a pequeña escala.

En la exposición se incluye la definición de conceptos básicos como las competencias específicas que un docente de lenguas debe desarrollar según lo señala la literatura, haciendo un comparativo con lo percibido por los sujetos del estudio realizado.

Introducción

En base a la literatura las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo, tomando en cuenta la percepción acerca de las competencias docentes del autor de este artículo Tobón (2006, en Álvarez 2011) nos dice que básicamente las competencias que pueda tener es lo que describe que tan apto es un docente en su área, o que según las competencias que el maneje, su currículo y el aprendizaje que el dirija a los alumnos será de una mejor calidad.

El Instituto Cervantes (S/A) publicó un artículo acerca de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras y ellos en dicho artículo entienden las competencias del profesor de lenguas como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que éste enfrenta en su actividad profesional, lo describe también como la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos, por ejemplo, planificar una tarea de aprendizaje, una clase, una unidad didáctica o un curso son situaciones a las que se enfrenta el profesor, al igual que trabajar con el equipo docente, con los compañeros de todas las áreas del centro, con el personal de otros centros, y con miembros del colectivo dedicado a la enseñanza de lenguas.

En un perfil del docente basado en competencias es importante que “el docente se comprometa, mediante la reflexión constante sobre su tarea docente, en espacios constructivos individual y grupal, y con aportes significativos, de forma tal que pueda enfrentarse con los numerosos dilemas y retos que se presenten en este milenio”, señala Álvarez (2011), es de suma importancia que el docente tenga un cierto compromiso donde el asegure poder enfrentarse a los dilemas o retos que se le lleguen a presentar a repetidas ocasiones y que sepa cómo actuar de una manera competente en ellos.

Y en cuanto a docente competente se refiere es importante señalar también lo que Martínez (S/A) expresa en su artículo, donde dice que es importante desarrollar las competencias específicas del profesor de lenguas; competencias que contribuyan en la renovación de la implementación del enfoque comunicativo desde la perspectiva holística de tres dimensiones: la persona (ser), la profesión (hacer) y el contexto (estar).

Cabe mencionar que existieron diversos factores al internar descubrir las percepciones de los docentes en formación, ya que se pretendía hacer una comparación entre las percepciones de los docentes en formación que cursaban el 8vo semestre y los que cursaban el 2do semestre o sea los estudiante de primer ingreso, com-

parado con los alumnos que ya tenían experiencia en el área docente.

Desarrollo

Esta investigación se realizó desde la investigación Cualitativa. El universo de trabajo fue la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima campus Villa de Alvares. La población objetivo fueron los alumnos de primer ingreso (2do semestre) y los alumnos próximos a egresar de la carrera (8vo semestre) esto con la finalidad de poder obtener percepciones donde se pudiera comparar las percepciones de los alumnos de primer ingreso con ningún tipo de experiencia en el área y la de los alumnos de 8vo semestre que mostraban incluso más interés en el tema, ya que como estudiantes del último semestre de la carrera, ya contaban con la experiencia necesaria para poder percibir cuales era el perfil idóneo del docente basado en competencias. La muestra fue No Probabilística Por Conveniencia, quedando determinada en dos grupos de 10 sujetos cada uno.

Se realizó un instrumento (Encuesta) donde los sujetos encuestados eran cuestionados acerca del conocimiento que poseían acerca de las competencias del docente, y se les pedía que justificaran la mayoría de sus respuestas, para así poder hacer un comparativo de sus percepciones con la literatura y entre los dos grupos de sujetos.

Los datos fueron sometidos al análisis cualitativo, existen en la actualidad estudios a niveles considerables que usan ya el paradigma cualitativo como una de las formas más acertadas de obtener mejores conclusiones. Éste fue el principal motivo del seleccionar el método cualitativo en esta investigación.

Resultados

De la aplicación de la encuesta hacía los sujetos seleccionados al final se obtuvieron los resultados descritos en esta sección. Se hace a continuación el análisis comparativo de ambas encuestas aplicadas a los sujetos, para descubrir las percepciones de los docentes en formación de la FLEX.

Los 10 primeros sujetos encuestados fueron los alumnos de primer ingreso que cursan el 2do semestre, al aplicar la encuesta

la primera reacción que destaco de ellos, fue que al preguntarles si podrían contestar esa encuesta mostraban algo de desinterés y eso se comprobó al revisar los resultados de dichas encuestas, ya que algunos de los sujetos no contestaban como se debía e incluso dejaban algunas de las preguntas en blanco.

Se logró observar durante el análisis de resultados, que los alumnos de 2do semestre tienen una idea muy vaga de lo que lo que ser un docente conlleva ya que al hacerles preguntas acerca de que entendían por diferentes tipos de competencias algunas de sus respuestas no tenían coherencia a pesar de que les mostraba la opción correcta que describía cada termino.

A diferencia de los alumnos de 8vo semestre que se mostraban comprensivos al contestar la encuesta y verdaderamente contestaban a conciencia y hacían preguntas cuando las tenían. Esto se reflejo bastante al analizar las respuestas de cada uno de ellos, ya que se pudo observar que cuando ya tienes una experiencia como docente de lenguas al mismo tiempo generas una madurez que les permitió contestar todo de manera que me fue más claro lograr ver la diferencia que existe entre los alumnos de primer ingreso y de los que ya están por egresar.

Se presenta una tabla comparativa de los dos grupos de sujetos encuestados en algunas de las preguntas de la encuesta:

Tabla 1

SEGUNDO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
50% de los encuestados, no reconocía las competencias.	Lograron reconocer cada uno de las competencias.
Desinterés al contestar la encuesta.	Respondieron la encuesta a conciencia, con mayor interés a comparación de los sujetos de 2do semestre.
90% de la población de los sujetos de este grupo nombraban a la "COMPETENCIA VOCACIONAL" como la más importante dentro de las 6 competencias que se manejan dentro del estudio.	Diversidad en las respuestas obtenidas al preguntarles que nos dieran el orden de importancia de las competencias.

En la siguiente tabla se presentan los comentarios obtenidos de algunos de los sujetos encuestados al pedirles que justificarán su respuesta del orden de importancia de las competencias:

Tabla 2

SEGUNDO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
"Si enseñas a niños lo más importante es como captar su atención para no echar a perder al niño, que sepas mucho no significa que seas apto para enseñar"-1Wen	"Es muy importante que el docente sepa dar un clase y que le guste dar clases así como también que conozca la lengua que está enseñando y que sepa presentarla de manera novedosa"-4MACL
"Creo que es importante tener la vocación para ser maestro y saber que estrategias usar (que sean creativas para que los alumnos se interesen y aprendan"-5Lui	"Mi orden, yo pienso, va desde lo que una persona debe manipular, en orden de poder ejecutar con éxito las demás competencias"-2HOR

Conclusión

Al leer esto pude observar como primera impresión que la mayoría de los alumnos de primer ingreso no saben realmente para lo que están en la carrera, y que sólo unos pocos tienen la madurez necesaria para lidiar con la labor de docente.

Como dato particular, no se esperaba que los alumnos tuvieran una reacción apática a la investigación, con esto quiero decir que al menos se pensaba que tuvieran más interés en este proyecto y contestaran todo como se les pedía, pero no fue así.

A diferencia de los alumnos de 8vo semestre que se mostraban comprensivos al contestar la encuesta y verdaderamente contestaban a conciencia y hacían preguntas cuando las tenían. Esto se reflejó bastante al analizar las respuestas de cada uno de ellos, ya que se pudo observar que cuando ya tienes una experiencia como docente de lenguas al mismo tiempo generas una madurez que les permitió contestar todo de manera que me fue más claro lograr ver la diferencia que existe entre los alumnos de primer ingreso y de los que ya están por egresar.

El programa de la FLEX (Facultad de Lenguas Extranjeras) necesita ser más enfático en la definición de las competencias docentes que se requieren al ingresar esta carrera, ya que debido a la falta de información se puede presentar la disminución de alumnos en la facultad, al enfrentarse con distintos retos donde se les requiere tener uso de las competencias como herramienta básica.

Lo siguiente nos indica que como docentes en formación con más experiencia, perciben que las competencias están ligadas y que se necesitan unas de otras para poder llegar a ser el docente competente que la sociedad de hoy en día demanda.

Bibliografía

- Álvarez (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. Revista Electrónica Educare, Vol. XV. Núm. 1, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Instituto Cervantes. (2007). Las competencias clave del profesorado de lenguas Extranjeras.
- Martínez Ortiz (S/A). Las competencias profesionales del docente de lenguas. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITSM). Campus Monterrey.

DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Mitos y leyendas del PNIEB en tres escuelas públicas de Colima

María Guadalupe Carbajal Velasco
Alma Jessica Rodríguez Soriano

Universidad de Colima

Resumen

El PNIEB es el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), nace en México a partir de la apertura de escuelas de tiempo completo, su implementación es a causa de la gran demanda social en aspectos educativos. El objetivo de esta investigación fue identificar los problemas que enfrenta un profesor de lenguas para la aplicación del programa de inglés el PNIEB propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde la perspectiva de los docentes de 3 primarias públicas del estado de Colima. La investigación fue con un enfoque cualitativo a través del método estudio de caso, se efectuó en 3 escuelas primarias públicas, en el municipio de Manzanillo, Colima. Durante la investigación se contactaron 6 profesores del 5to año de primaria que imparten la materia de inglés, de los cuales sólo 3 accedieron a participar en esta investigación, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección. Los resultados preliminares arrojaron que se pudieron identificar los principales problemas para la aplicación del PNIEB.

Introducción

En la actualidad la educación pública es uno de los aspectos más importantes para la sociedad, así mismo Escamilla (2010), dice que la sociedad globalizada demanda una educación de calidad, con los más altos estándares, donde el aprendizaje de una segunda lengua en este caso el inglés sea el objetivo principal. Al momento de interactuar con 3 profesores de inglés de 3 escuelas primarias públicas del estado de Colima, se pudo percatar que existe cierto problema para la aplicación del PNIEB.

De acuerdo con Corpiño (2007) los factores que más influyen en la buena aplicación del PNIEB es la capacitación del profesor sobre el PNIEB, así mismo manifiesta que hay mucho que mejorar en los contenidos curriculares.

Existen problemas con el PNIEB que son ocasionados por los mismos maestros de la materia de inglés, por los responsables del problema y por la sociedad en general, ya que en situaciones socioculturales los niños de primaria les es muy difícil de entender el idioma inglés, o hablar con un nativo del idioma. Esto se debe también a la aplicación del PNIEB, ya que los temas son más gramaticales que hablar e interactuar con el idioma.

Por ello es importante identificar los principales problemas para la aplicación del PNIEB desde la perspectiva de los que implementan el PNIEB en las aulas de clase, en este caso 3 profesores de inglés del 5to año de primaria de 3 escuelas públicas del estado de Colima, ya que tienen influencia en el proceso del aprendizaje del estudiante, puesto que a partir de la perspectiva de los profesores se pueden identificar los problemas para la aplicación del PNIEB, para a futuro hacer modificaciones, para un buen funcionamiento, así como para integrar el PNIEB de manera efectiva en el entorno social y educativo.

Objetivos

El objetivo de esta investigación fue identificar los problemas que enfrenta un profesor de lenguas para la aplicación del programa de inglés el PNIEB propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde la perspectiva de los docentes de 3 primarias públicas del estado de Colima.

Para poder lograr el objetivo de esta investigación fue necesario formular las siguientes preguntas las cuales nos han guiado en este proyecto de investigación:

- ¿Cuáles son los factores que más intervienen de acuerdo con la percepción de los profesores en la aplicación del programa de inglés para el 5to año de primaria?
- ¿Cuál es la percepción de los 3 profesores de inglés sobre el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)?
- ¿Conocen los 3 profesores el PNIEB?
- ¿Conocen estos profesores que desempeñan dentro del PNIEB?

Desarrollo

El proyecto de investigación se centró en identificar los principales problemas para la aplicación del PNIEB, propuesto por la SEP, desde la perspectiva de 3 profesores de inglés de 3 diferentes escuelas públicas del estado de Colima. Es por eso que se emplea el enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso.

Para la cual se seleccionó una muestra de tipo probabilístico no intencional, puesto que constaba de 3 sujetos de estudio estos eran profesores de inglés del 5to año de primaria de 3 escuelas públicas, sin embargo para el estudio no se tomó en cuenta el sexo o la edad y grado de estudio.

Para identificar los principales problemas para la aplicación del PNIEB, fue necesario diseñar el instrumento, una entrevista semiestructurada que constaba de 6 categorías, y 24 reactivos.

Se inició con la entrevista semiestructurada, tomando 3 días para la aplicación de la entrevista semiestructurada, un día por cada sujeto de 1: 30 aproximada por cada sujeto.

Al estar entrevistando, simultáneamente fueron grabadas las percepciones sobre cada una de las preguntas.

Una vez grabadas las entrevistas, fueron transcritas a un documento de Word. Ya capturadas se leyeron y analizaron cuidadosamente, al mismo tiempo de que se iba subrayando lo esencial de

lo argumentado. Esto se hizo con el objetivo de detectar y categorizar las respuestas.

Para poder interpretar mejor las categorías establecidas se realizó un segundo análisis al documento de Word, así como a las notas subrayadas.

Resultados

Se observó que hay poco conocimiento del programa, así mismo que si se tiene libros y actividades para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, por otra parte pocas horas efectivas de clase, Infraestructura inapropiada y finalmente poco financiamiento para el programa.

Conclusión

El PNIEB tiene un gran impacto en la sociedad educativa, así como para la sociedad en general, puesto que éste es el encargado de regular la educación de una segunda lengua en el país, este caso el inglés, sin embargo hay factores que están impidiendo la buena implementación del PNIEB, entre los cuales en esta investigación se encontraron el desconocimiento del programa por parte de los docentes que lo imparten, así mismo no hay una concordancia entre el PNIEB y la práctica, además hay mucho que mejorar en las horas efectivas de clase.

Bibliografía

- Corpiño, M. (2007). Programa de aprendizaje de inglés en línea para América Latina. Ingram Micro, Inc. 2009(1) 2010. Recuperado el 18 de septiembre 2013. www.redalyc.org
- Escamilla, D (2008) La enseñanza de inglés en escuelas de tiempo completo en Hidalgo: análisis de un caso., pp. 159-164. Recuperado el 15 de agosto. www.redalyc.org

The “sooner the better” international trend: Mexico’s challenges

María Virginia Mercau

Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa

In 2009 the SEP started the gradual implementation of the NEP-BE 2007-2012 (the National English Program in Basic Education) which consists of English classes for students of public schools from the third year of kindergarten to the third year of secondary school (1060 hours). The whole national coverage is planned for 2018. This program runs along with an international trend of teaching foreign languages to children earlier than before.

The aim of this presentation is to mention some of the conditions in which an early start could enhance children’s foreign language learning. The case of Mexico, its multilingualism, and the professional background of young learners’ teachers (NEPBE and private schools teachers) will be addressed particularly.

This information could be useful for young learners’ teachers and NEPBE English coordinators to become more aware of the complexities of being a young learners’ teacher in Mexico.

The sooner the better?

There is the spread belief in Mexico (and in other countries too) that children are better learners of foreign languages than adults. Average citizens may not wonder where this idea has come from but it could be very useful for young learners’ teachers to reflect on its origin.

Applied linguists trace it mainly to three facts. On the one hand, it comes from the results of comparative studies done with families and individuals who became second language learners because they migrated to a foreign country. In some of these studies younger members of families who remained for several years in the foreign country exceeded other family members in their native-like pronunciation. On the other hand, it comes from studies done in immersion school contexts with majority language students such as the ones done in Canada or Catalonia. The third antecedent is the critical period hypothesis which considers that if the first language has not been acquired before puberty it is then unlikely to occur. (Johnstone 2002 and Muñoz 2006).

The research findings from school contexts about the gains in foreign language achievement in earlier starters (for example ages 5-7) compared to the achievement of later starters (for example ages 10 or 11) are not conclusive neither categorical. Some reviews of studies done in the school context show that early starters have done better in certain kinds of language assessments but other studies show that later starters advance faster than younger children. (Johnstone and Muñoz, *op. cit.*).

The age factor is one of many other factors that intervene in learning a second or a foreign language. Consequently it seems sensible to concentrate not in it but in the conditions in which young learners' EFL learning could be fostered at school in each specific context. Regarding the education policy measures, according to Johnstone (*op. cit.*) the conditions that could develop the potential success in young starters are:

- Appropriate teaching: well-trained teachers who among other things possess an excellent accent and intonation
- Supporting the professional development of teachers in post
- Sufficient amount of time each week can bring children's intuitive language acquisition capacities into play. This may help them over time in acquiring a sound system, a grammar and possibly other components of language which have something in common with a native speaker's command.

- Establishing processes and structures for ensuring continuity of learning from the start through primary and secondary education.
- An explicit strategy for relating the learning of the target language to the child's first language; to the learning of other subject-matter and to intercultural experiences (transnational) which go beyond language itself.

The Mexican Context: EFL in public and private schools

In this paragraph we will first revisit very briefly the presence of English as a foreign language (EFL) classes in Mexican schools.

Public schools: English has been taught in public schools only at the secondary level for more than seventy years. More recently (in the nineties) there were some pilot programs in public schools in a few states that implemented English classes for kindergarten and primary students. (Calderón 2014 pg. 59)

In 2009 Mexican education policy started to align impetuously with the international trend of teaching EFL earlier. The Ministry of Education (Secretaría de Educación or SEP) started the gradual implementation of the NEPBE 2007-2012 (the National English Program in Basic Education) which consists of English classes for students of public schools from the third year of kindergarten to the third year of secondary school (1060 hours). The whole national coverage was planned for 2018. (Sayer and Ramírez 2013, pg.1)

This education policy was considered by some specialists as the largest expansion of English language instruction in Mexico's history (Sayer *et al.* pg. 3) and the most ambitious in Latin America. It also responded to the parents' interests of having their children become proficient in English on the belief that it could help the younger generations get better jobs in the so called global world.

Four years after the initial expansion of the NEPBE, in January 2013 there were some structural changes in the SEP and consequently the National Coordination of English (Coordinación Nacional de Inglés) was replaced by the current Dirección de Pla-

neación y Apoyo Técnico, which is in charge of three other programs besides the NEPBE. (Calderon op cit.: 70) At the time this article is being written we could not find official information regarding the NEPBE program in different states mainly because official information on government programs is not available because it is the time for electoral campaigns (it finishes on June 7, 2015). However, information from teachers' blogs and teachers' informal interviews shows that the NEPBE has taken its own course in different states (This ranges from a great advancement or complete coverage in certain states to temporal suspension in other states).

Private schools: although there is an official curriculum for both public and private schools for all the subjects taught at kindergarten, primary and secondary levels, the program of the EFL classes can be managed autonomously by private schools. For decades the tendency in these schools has been to teach foreign languages (mainly English). Twenty years ago they used to offer fewer hours of EFL a week than today and those classes would start in Primary (not in kindergarten). Currently, English is taught since kindergarten and at least for one hour a day.

Both private and public schools usually face a number of issues that may interfere with students' achievement in the foreign language. The attention to these can be considered challenges for the education policy sector and School heads as well as English coordinators:

- Discontinuity among courses in different school grades and different school levels (kindergarten, primary and secondary). What could be done? Different hierarchical instances (from State coordinators or school headmasters to teachers) could help in building continuity.
- Lack of teaching programs designed specifically for their student's profiles, interests and needs. It is usually the case that the textbook becomes the program in many schools.
- Assessment and evaluation: most schools do not report results to parents regarding students' achievement in English. Only a few schools have their students take international exams.

- Teachers' work instability (mainly in public schools): teachers are hired for short periods and sometimes they are not paid on time.
- The academic and pedagogic profile of a considerable percentage of young learner's teachers shows a lack of specific training in teaching young learners (Sayer et al, 2013)
- Students with different levels of English. For example, migrant students who have lived in the USA and are very fluent in English.
- Heterogeneous students' profiles: in most groups there are students with special learning needs (low school achievement, behavioral or emotional problems.). Teachers need support and training to work with heterogeneous groups.

Mexico: a multilingual country

It is not uncommon that Mexicans (even B.A. students or teachers) refer to any of the many indigenous languages as "dialecto". They seem not to be aware enough of the great variety of ethnic groups and languages that coexist in the Mexican Nation. Contrastively, some indigenous people call themselves by the indigenous group they and their ancestors have belonged to and call the Mexican citizens which do not belong to any indigenous group "mestizos" (mixed raced).

As we will see in this section there are many ethnic groups spread in different regions of Mexico but besides these groups, thousands of indigenous people have migrated to the cities looking for job opportunities. Due to this phenomenon there are many indigenous children who attend to school in many different cities.

In this section the peculiarities of implementing the NEP-BE with Mexican indigenous children will be addressed. First of all we will mention the number of Mexican languages which were catalogued by the INALI (National Institute of Indigenous Languages) in 2005. Secondly, the education policy regarding the education of indigenous children will be mentioned. Last, some of the implications of this linguistic richness and complexity could have for the Mexican young learner's teachers of EFL will be considered.

To start with it is important to define the word indigenous to set the background:

[...] INDÍGENA tiene como referente, en el presente contexto, un conjunto de pueblos, conocimientos, lenguas, tradiciones y prácticas altamente diversificados, en nada homogéneos ni uniformes, como lo hacen suponer las interpretaciones reduccionistas dominantes. (Diario Oficial de la de la Federación: 38)

The INALI's research describes Mexico's multilingualism by classifying Mexican languages with three criterions: linguistic family (familia lingüística), linguistic group (agrupación lingüística) and linguistic variety (variedad lingüística). These criterions reveal a different number of Mexican indigenous languages depending on historical, sociolinguistic and identity views: 11 linguistic families, 68 linguistic groups and 364 linguistic varieties.

The first criterion which is a historical analysis based on languages similarities in the lexicon and grammatical structures, shows that there are eleven linguistic families. The second one considers each indigenous people's languages ("el habla de cada pueblo indígena") and the third one it is defined as "una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes." For educational purposes the INALI establishes that we should address indigenous languages by the names of the 364 linguistic varieties that indigenous people identify with, that is to say, using the nomination their speakers use. As we can see in this brief description of the INALI's catalogue, the Mexican linguistic background is highly complex.

According to the last national census, 13.1% of the Mexican population speaks an indigenous language as their mother tongue. But many more people are bilingual (indigenous language-Spanish) or have grown up in a family in which some of its members can understand an indigenous language.

Regarding the education policy it should be mentioned that in 2003 the “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas” was passed. It establishes that all children should be educated in their mother tongue in their first school years. Then in the “Ley General de Educación” it is stated that: Speakers form indigenous languages will have access to the compulsory education in their mother tongue and in Spanish”. (LGE, 2013, Artículo 7º, Fracción IV)

Challenges:As Mexican young learners'teachers we could become more aware of the current rich linguistic background we and our students live in. We also need to reflect deeply on our own identity and our students' identity as Mexicans.

Indigenous children may have a varied linguistic background. For some of them Spanish will be their second language and English, a third or an additional language; others may be monolingual in an indigenous language. Having speakers of different languages in the classroom adds cultural richness to the English class. Multilingualism is one of the most valued issues in our contemporary world and it seems to me, that our students have the right to know it.

Each child has its own unique identity. It is important that the school authorities and the teachers accept students' identity and cultural background for them to be able to feel comfortable, relate to the other students and learn.

Young learners' teachers' work and professional profile

One of the many young learners' teachers' virtues is their flexibility, their capacity to adjusting to many different contexts and situations. When observing their classes one can see that they take care of many different issues besides trying to teach the foreign language: keeping the classroom tidy, helping individual students keep up with the activities, checking activities, adjusting the lesson plan on the moment according to students' needs and even moods, classroom interruptions, safety issues (from earthquakes drills to children's misbehavior), the organization of school festivals, etcétera. They attend to a myriad of issues and it is some-

times very hard for some of them to work specifically on teaching the foreign language due to the teaching constraints they need to face. The children's potential possibility of building achievement step by step and grade by grade and of keeping a positive intrinsic motivation requires learning conditions in the classroom.

According to a survey of NEPBE teachers carried out in 2012 there are three main teachers' profiles: a) "normalistas", that is to say teachers who studied a B.A. in teaching English to Secondary students in one of the national teacher training schools or "Normales"; b) teachers who studied a B.A. in teaching EFL usually at one of the Mexican autonomous universities; and c) teachers who studied a B.A. in a different field but due to their proficiency in English, they are hired as English teachers. The survey also showed that about 50% of the teachers considered as one of their main professional needs, specific training on teaching young learners. (Sayer et al, 2013) Schools, classrooms, groups of students vary enormously.

Challenges for coordinators and teachers: English States coordinators, private and public schools headmasters and English coordinators need to consider carefully their teachers' professional profiles and working conditions to design a plan that can help in-service teachers work on their training needs and interests and have more stability in their work positions. On the other hand, teacher could try to:

- Learn more about the particular way children of different ages learn
- Study about how to enhance EFL learning in children of different ages
- Try to know more their students and help them keep their motivation up
- Be very careful about children's emotions and self-esteem.
- To reflect on the particular context they work: In the particular conditions where I work and with the particular teaching constraints I have to face daily what can I offer to my students?

Conclusions

We tried to review several aspects of the Mexican context in which the sooner the better education policy is being implemented. Some challenges to support young learners motivation fall in the terrain of policy makers, states English coordinators and school headmasters. Others, in the terrain of English coordinators and young learners' teachers. It seems that awareness is the clue. If we start analyzing the particular context we work at we may identify some measures and actions we could try to apply.

References

- Calderón, D. (2015) La política educativa actual del inglés en México. En Sorry. El aprendizaje de inglés en México. México: D.R. © MEXICANOS PRIMERO, VISIÓN 2030 A.C. (PGS. 58-75)
- Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Elaborado por INALI y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de enero de 2008.
- Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. (It is a summary of the one above.) Consulted in <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/#agrupaciones> (April 20, 2015)
- Coplan, F. *et al.* (2014) Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly* 48, N0. 4 (738-762).
- Emery, H. (2012) A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *ELT Research Papers* 12-08. London: British Council
- Enever J. (Ed.) (2011) *Ellie; Early Language Learning in Europe*. United Kingdom: British Council
- Espinosa, L. (2005) Curriculum and assessment considerations for young learners from culturally, linguistically and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools*. Vol. 42 (8).
- LGE (2013). *Ley General de Educación*. Consulted in: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php> (April 2015).
- Reyes Cruz, M., Murrieta Loyo, G. & Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197.

- Rixon, S. (2013) British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide. United Kingdom: British Council.
- Sayer, P. and Ramírez, J. (2013) Introduction to the Special Issue: Research on the PNIEB. Mextesol Journal Special Issue (Research on the Pnieb). Vol. 37 No. 3, 2013.
- Sayer, P. *et al.* (2013) PNIEB Teachers' Profiles and Professional Development: A needs analysis in Mextesol Journal Special Issue (Research on the Pnieb). Vol. 37 No. 3, 2013.

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Fosilización o tendencia en Facebook. ¿Y los errores, de dónde salieron?

Karmina Montserrat Benicio Vázquez
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

Resumen

La importancia de la ortografía en las redes sociales, específicamente Facebook, ha sido puesta de lado debido a la facilidad de escritura que la omisión de las reglas gramaticales presenta para los usuarios. Se presentaran algunas perspectivas teóricas sobre los errores ortográficos más comunes encontrados en las redes sociales. Esta información se desprende de una investigación en curso de tipo cualitativo, con el método de estudio de casos, cuyo objetivo fue conocer si los errores ortográficos cometidos en Facebook, por parte de un grupo de alumnos de la Facultad de Lenguas Extranjeras, son errores fosilizados, es decir que ya los traen arrastrando desde tiempo atrás; o si son conscientes de ellos, y cometen estos errores por la flexibilidad que ofrece la red social.

Como usuario de Facebook, se es muy fácil en la actualidad cometer errores ortográficos, es por ello que esta investigación surge de una cuestión que se ha observado últimamente en la red social Facebook. Misma que el Observatorio Tecnológico (2013) define que Facebook es una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común; de igual manera Dumortier (2009) lo describe como un sitio de redes sociales, en el sentido de que es un servicio

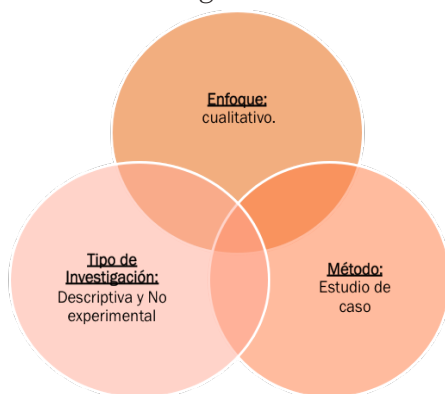
basado en la red que permite a los individuos crear un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado. De esta manera, esta investigación estará delimitada a los estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX), cuya función social es formar recursos humanos capaces de interactuar en el campo educativo en las áreas de la enseñanza de Lenguas, y la especialización en traducción e interpretación.

Por ello, lo que se busca en esta investigación es identificar si la flexibilidad del Facebook influye al momento de cometer errores ortográficos o si estos errores ortográficos ya son parte de una fosilización que el usuario de la red tiene y que comete muy seguido y no ha sido corregido.

Este estudio se llevará a cabo mediante el análisis y la observación los muros de los alumnos elegidos al azar así como también se examinarán escritos de los alumnos, para saber si esos errores ya son fosilizados o son cometidos sólo en Facebook, una vez recogidos los datos estos se estudiarán por medio de una hoja específica con datos para clasificar el tipo de lenguaje usado.

La metodología elegida para esta investigación fue de tipo cualitativa, debido a que se hizo uso de la observación y el análisis, el método seleccionado fue estudio de caso, fue descriptiva y no experimental, porque sólo se buscaba identificar los errores ortográficos. La figura 1 muestra de manera simple el enfoque, tipo de investigación, así como el método seleccionado.

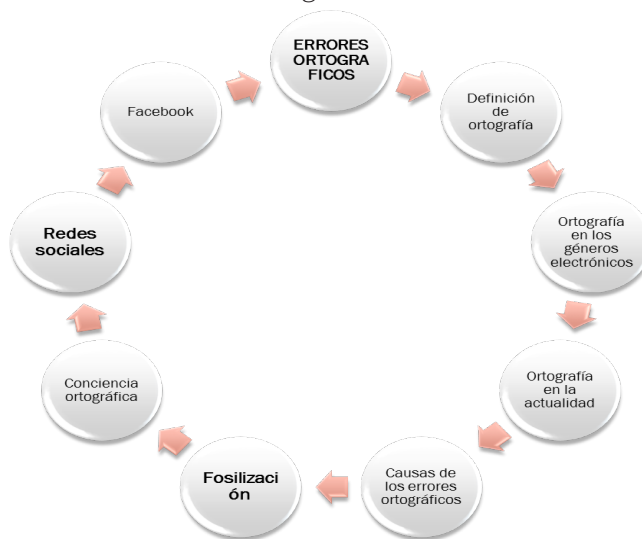
Figura 1



La muestra fue no probabilística porque los alumnos fueron elegidos de acuerdo a la cantidad de errores encontrados en sus escritos. Una vez elegida la muestra los instrumentos utilizados para esta investigación fueron un cuestionario y un análisis gramatical, en cual se analizaron los muros de Facebook así como un escrito de los sujetos.

Esta investigación fue dividida teóricamente en tres grandes categorías, las cuales tuvieron como fin dar a conocer desde diferentes puntos de vista la definición de los siguientes conceptos o en este caso categorías: Facebook, ortografía y fosilización. Por consiguiente en estas categorías se habló de ortografía y error ortográfico y más adelante, en el segundo apartado, se explicara teóricamente la fosilización. Y finalmente en un tercer y último apartado se departirá acerca del Facebook y sus componentes.

Figura 2



En la siguiente figura se muestra de manera más clara la división de las categorías junto con sus subcategorías. Como se puede ver en la primera categoría se encuentra como un subtema los errores ortográficos que son la parte más importante de este trabajo.

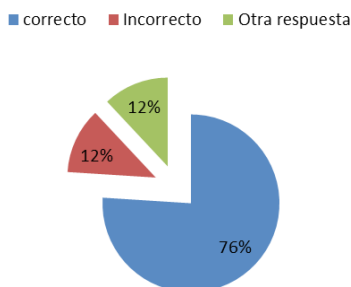
El diccionario ABC (2014) la define como la parte de la gramática normativa encargada de establecer las reglas que regulan el correcto uso de las palabras y de los signos de puntuación en la escritura. Otra definición más etimológica es la de Moliner (2014) en su diccionario del uso del español, se explica cómo ortografía la manera correcta de escribir las palabras. Actualmente los géneros electrónicos han ejercido un cambio gradual en la ortografía, ya que al presente el internet es y ha sido constantemente bombardeado por el mal uso de la lengua (Aguirre, 2013) y es cierto ya que la sociedad se ha visto envuelta por las mismas redes sociales, y por ende, la ortografía al momento de comunicarse de forma escrita con otra persona.

Según Mora (2014) los errores cometidos son debido a que los estudiantes escriben como hablan y a que tienen dudas en la misma escritura de las palabras que usan, debido a ellos estos son algunas de las causas más comunes que hay para que los alumnos cometan errores, actualmente y de acuerdo con Carratalá (2013) tales errores ortográficos son cometidos no sólo por jóvenes, sino también por adultos con altos estudios académicos, la mayoría de ellos son conscientes de algunos errores y eso podría ser una causa de los mismos, esto conlleva al fenómeno de la fosilización, el centro virtual Cervantes (2014) define la fosilización como el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su lengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta (lengua o idioma que se quiere aprender) relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.

Las redes sociales se han vuelto muy importantes en la actualidad desde la aparición de la web 2.0 y el internet, a partir de ese momento ha cambiado la forma de ver las relaciones personales y la comunicación sobre todo para los jóvenes, ya que son sitios o plataformas donde se pueden expresar libremente. (El Observatorio Tecnológico 2013) define a la red social como una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común además explica que las redes sociales incluyen muchas plataformas.

Facebook es una de las principales y más importantes redes sociales o plataformas que existen, esta plataforma fue creada específicamente para conectar a los estudiantes. De acuerdo con Dumortier (2009) define a Facebook como un sitio de redes sociales en el sentido de que es un servicio basado en la red que permite a los individuos crear un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, visualizar y entrecruzar su lista de conexiones y las realizadas por otros dentro del sistema.

Porcentajes finales



Una vez analizados los muros de Facebook, así como sus respectivos escritos, en una base de datos se vaciaron todos los resultados y con ellos se creó el cuestionario. Ya analizado y vaciados sus datos a otra base de datos, se analizaron y se tomaron esos datos para formar una gráfica, la cual muestra lo siguiente:

La figura numero 3 muestra que el 76% de las respuestas de color azul dadas por los sujetos en el cuestionario fueron correctas aun cuando en sus escritos y muros cometían o cometieron esos errores, el 12 % siguiente de color rojo, fueron todas las respuesta dadas de manera incorrecta, y finalmente de color verde se encuentran las respuestas dadas diferente a la pregunta o en su defecto fueron respuestas en blanco.

Bibliografía

- Giammatteo, Mabel, Albano, Hilda, (2009) "El español en Internet: una mirada a su evolución en los fotologs". Revista Digital Universitaria. Vol. 10, No. 3 [Consultada: 11 de noviembre de 2014]. Disponible en Internet: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num3/art15/int15.htm> ISSN: 1607-6079.
- Gómez, A. (2005), "Enseñar ortografía a universitarios Andaluces". Escuela abierta (8), España.
- Observatorio tecnológico, (2013), "Monográfico: redes sociales-definición de redes sociales". <http://www.rekursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>
- Romero E, (2010). "Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito". Umbral científico, (16).
- Washburn, G. (1991). "Fossilization in second language acquisition: A Vygotskian perspective, Dissertations". available from ProQuest. Paper AAI9212021.

El blog como herramienta en la enseñanza de inglés, enfocado en la habilidad escrita

Sergio Francisco Reyna Pineda
Melisa Alejandra Pelayo Baños

Universidad Autónoma de Guerrero

Introducción

Cuando se habla de la escritura no se refiere a la actividad de dictados o copia fiel de un texto, sino de la capacidad para expresar las ideas en forma escrita sin la ayuda del profesor o de un texto. En este sentido, la escritura original siempre ha sido considerada una habilidad importante en la enseñanza y el aprendizaje. Es por esto, que la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras es útil porque motiva a los estudiantes a pensar, organizar ideas y desarrollar la capacidad de analizar y criticar. Además, motiva a desarrollar habilidades de aprendizaje tales como el pensamiento y la reflexión sobre la lengua meta (Davies y Pearse, 2000).

Bello (1997) dice que la escritura tiene que ser un proceso continuo, de tal forma que nos lleve a descubrir nuestro propio conocimiento de la lengua meta con el fin de comunicar ideas y sentimientos. Esta habilidad, es una de las más difíciles de todas, no sólo para los estudiantes de inglés lengua extranjera o segunda lengua, sino también para los hablantes nativos ya que la escritura requiere reflexionar, poner los pensamientos en el papel, y compartirlos con otras personas, por lo que es una forma de comunicación más personal. A través de la escritura, los estudiantes pue-

den mejorar su adquisición del lenguaje realizando experimentos con palabras, oraciones e ideas más completas, esto les da la oportunidad de pensar y entender las reglas gramaticales y el vocabulario aprendido durante la clase con el fin de llevarlo a la práctica.

En consecuencia, Bello (1997) señala que a través de la escritura, los estudiantes pueden mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera realizando ejercicios con palabras, oraciones e ideas más completas, esto les da la oportunidad de pensar y entender las reglas gramaticales y el vocabulario aprendido durante la clase con el fin de llevarlo a la práctica.

Al respecto, Bello (1997) ha identificado dos enfoques que se pueden utilizar al desarrollar la escritura: a) la escritura libre; en donde los estudiantes escriben por un período específico de tiempo en la clase o en un espacio determinado donde pueden concentrarse mejor, incluso pueden escribir sobre cualquier tema. Este escrito puede tomar cualquier forma, puede ser una escritura rápida para un tiempo limitado, una carta breve o un mensaje, y se puede hacer de forma individual o colectiva, de forma que pueda ser compartida con otros o sólo con el maestro, o en pares. b) la escritura procesada; este enfoque requiere algún tipo de formación que incluye actividades de escritura, los estudiantes deben trabajar en colaboración para generar ideas, haciendo una lista, y reflexionar sobre una experiencia o simplemente compartir sus escritos. Los estudiantes necesitan aprender a elaborar algunos escritos y saber qué tipo de escritos pueden producir en función de lo que quieren expresar, en esta etapa no tienen que preocuparse por la ortografía o la gramática, aquí lo importante es animar a los estudiantes a expresarse libremente. Por lo tanto, en esta primera fase del proceso se realiza de forma individual y luego se anima a los estudiantes a trabajar en parejas o en pequeños grupos de lectura con sus borradores y realizar comentarios constructivos y preguntas para mejorar sus escritos. La siguiente etapa es la revisión, con los comentarios y respuestas, el objetivo principal es centrarse en la organización, la secuencia de las ideas, aclararlas, o añadir más información. El último paso es la edición, y aquí es cuando la atención se centra en la ortografía, gramática, sintaxis y puntuación.

Ahora bien, la estructura, es la forma en que el contenido se transmite, en otras palabras, es el diseño, y una buena estructura debe expresar claramente la idea que se quiere transmitir, por lo que es importante tener muy claro el propósito de la escritura, ¿qué es lo que quiere comunicar?, el punto clave del mensaje, los hechos, los temas y luego determinar el orden lógico, escribir una introducción sustantiva que permita captar la atención del lector, además, que ayude a destacar los puntos clave de esa idea escrita.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es hacer un análisis de los blogs que se están utilizando en la actualidad para la enseñanza del inglés, de tal forma que nos permita detectar las fortalezas y debilidades del uso de éstos. Posteriormente se presenta una propuesta del uso de blogs en la enseñanza del idioma inglés, específicamente en la habilidad escrita en el nivel bachillerato. Cabe mencionar que éstos son los avances de un trabajo de investigación que se está realizando en el Programa de Maestría de la Unidad Académica de Lenguas Extranjeras de la UAGro.

Desarrollo

La necesidad de producir materiales de escritura de calidad, ya es algo que las escuelas del nivel medio y superior en México están abordando, de igual forma, el uso de herramientas tecnológicas en el aula con la finalidad de que los estudiantes utilicen la tecnología, es parte integral de sus vidas y de su educación. Un claro ejemplo es cuando entran en un salón de clases y al no querer usar sus cuadernos y copiar las notas del pizarrón, prefieren tomar una foto con sus celulares o tabletas, de igual modo, se comunican con sus compañeros mediante mensajes instantáneos utilizando Facebook o Tweeter, incluso, buscan información a través de Google u otros buscadores a través de Internet. Sin duda, su forma de pensar y proceso de aprendizaje han cambiado dramáticamente en los últimos años. En este sentido, se ha observado frecuentemente en diferentes niveles educativos el problema reside en los profesores que a pesar de que están conscientes de estos cambios, muchos prefieren ignorarlo y asumir que los estudiantes son los mismos que siempre han sido y que sus métodos de enseñanza no tienen que cambiar (Yong y Gates, 2014).

Por otro lado, no hay duda de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, mejor conocidas como TICs, son vistas como un gran potencial para revolucionar la educación, de hecho esa es la tendencia en muchos países, las escuelas y las universidades han estado invirtiendo gran cantidad de dinero para mejorar sus instalaciones con conexión Wi-Fi gratuita, pizarrones digitales, salas de cómputo y la tecnología más avanzada. La expectativa es que todo esto va a beneficiar a los estudiantes y su aprendizaje mejorará al ofrecer estos recursos, pero la realidad ha demostrado que están equivocados, lo que hace falta, es la comprensión del complejo proceso que contribuye al aprendizaje humano, y cómo interactuar con la tecnología. Éste ha sido el debate entre los expertos en educación. La discusión se centra en la perspectiva teórica en el proceso de aprendizaje, y ¿cómo puede este aprendizaje ser aprovechado por las TICs? (Gardenfors y Johanson, 2005).

Existe una gran expectativa al querer incorporar estas tecnologías en el aula, la mayoría de los profesores se encuentra luchando para enseñar a estos nativos digitales (quienes nacieron en los 80's y 90's ,cuando la tecnología digital estaba bastante desarrollada). Existen muchas razones para esto, una es que los nativos digitales, tienen poca capacidad de atención, cuando algo no es suficientemente interesante para que ellos tienden a distraerse, ya que están acostumbrados a recibir información rápida, funcionan mejor cuando la creación de redes se desarrollan para recompensar instantánea y frecuentemente, prefieren juegos a un trabajo serio. Así que, la forma en que aprenden y procesan la información es diferente, y los maestros necesitan entender los intereses de éstos, comunicarse con ellos en el lenguaje que utilizan y recibir capacitación para mejorar el enfoque de enseñanza que mejor se ajuste a sus necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Yong y Gates, 2014).

Por su parte, Gértrudix et al (2007) mencionan que en la actualidad es relativamente fácil encontrar recursos didácticos gratuitos en la web que pueden ser utilizados para apoyar los temas dados en la mayoría de las clases, la variedad y calidad de los mismos pueden provenir de fuentes profesionales o independientes y más aún, en el aprendizaje de una segunda lengua. Al respecto,

Van Weert y Tatnall (2005) dicen que el uso de las TICs en el aula ayuda a los estudiantes a aprender sobre la vida real, él lo llama Aprendizaje de la vida Real, este concepto se apoya en experiencias compartidas por varias investigaciones del área de la educación tecnológica en un congreso celebrado en Australia. Afirman que a través de las TICs los estudiantes pueden tener la oportunidad de desarrollar sus habilidades de aprendizaje mediante la experiencia de la teoría en situaciones de la vida real, haciendo el aprendizaje más significativo. En consecuencia, se puede aprender más rápido, comprender mejor dándole sentido al aprendizaje, ya que no sólo están leyendo acerca de una teoría o concepto, sino que también están aplicándolo y experimentando su utilidad de la tecnología. El uso de las TICs en el aula también ayuda a los estudiantes a desarrollar confianza y prepararlos para el mundo laboral real.

Por su parte, Mitchel (2009) dice que gracias a Internet, los estudiantes pueden hacer frente a los desafíos impredecibles de un lenguaje auténtico y también pueden estar al tanto de las culturas de otros países como medio de comunicación y expresión. Cabe señalar que esta autora, investigó varios sitios web con el fin de aprovechar su uso para la enseñanza del Inglés. En consecuencia, identificó varios sitios: como el de las noticias nacionales e internacionales, otro para promover artículos comerciales, algunos otros como los sitios web específicamente para los jóvenes, sitios culturales y, el desarrollo de estrategias para la lectura de textos auténticos que sirve de guía para convertirse en un lector inteligente. Asimismo, derivado de su investigación, propuso algunas ideas sobre cómo explotar esos diferentes sitios. Una de sus sugerencias era que incluyeran las páginas web de noticias; normalmente la primera página tiene una gran variedad de noticias y subcategorías, los estudiantes pueden optar por leer el texto que es más atractivo para ellos y más tarde comentarlo y con una mínima intervención del profesor, aunque sugiere que el profesor debe preparar cuidadosamente las instrucciones y comprobar previamente la noticia para ayudar a los estudiantes a seleccionar la que está más de acuerdo a su nivel o tal vez a los temas vistos en clase.

Aunque la mayor parte de las conclusiones del informe de la autora antes mencionada, indica que el uso de las TICs en el aula de lengua es benéfico para los estudiantes, pero eso no quiere decir que los profesores puedan dejar que los estudiantes trabajen por su propia cuenta sin ninguna orientación o preparación para la clase. Para lograr con éxito los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y aprovechar al máximo las TICs en el aula de idiomas, los profesores deben ser capacitados para preparar mejores lecciones utilizando estas tecnologías y acompañar a sus alumnos a lo largo de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hubbard (2005) dice que el CALL (Computer assisted Language Learning), puede ser definido como cualquier proceso en el que un alumno utiliza una computadora y, como resultado, mejora su idioma. No sólo incluye el dispositivo de la computadora en sí, sino también las redes y los dispositivos periféricos asociados con ellos y una serie de otras innovaciones tecnológicas, tales como el iPad, teléfonos móviles, reproductores de DVD, pizarras electrónicas, reproductores de mp3 que tienen un ordenador incrustado en ellos. Asimismo, este autor menciona otro aspecto del CALL, que es el mejoramiento del idioma visto desde diferentes perspectivas: a) la eficiencia del aprendizaje, b) la eficacia del aprendizaje, c) el acceso d) la conveniencia y e) la motivación; donde los estudiantes pueden disfrutar del aprendizaje de un idioma y por lo tanto participar más plenamente.

Del mismo modo, Evans (2009) plantea que el CALL fue muy utilizado para enfatizar la estructura gramatical al principio de la utilización de la tecnología. Esa es una de las razones por las que el CALL sigue siendo utilizado ampliamente hoy en día. Algunas de las ventajas de su uso son: la exposición constante de un tema, que beneficia el aprendizaje en este caso, de una segunda lengua. Por otro lado, el uso de una computadora es ideal para llevar a cabo simulacros, los estudiantes pueden acceder a este material en forma individual, dándoles la oportunidad de trabajar con ellos a su propio ritmo. Un ejemplo de este uso basado en ejercicios son cursos a distancia ofrecidos en línea, tales como Rosetta Stone o TELLMEMORE.

Con la aparición del modelo denominado Blog como herramienta tecnológica en la enseñanza de Inglés, parecen haber cambiado los enfoques de enseñanza de una segunda lengua. De ahí que, Dunlap y Stevens (2009) describen un blog como un diario basado en la web donde las publicaciones cronológicas pueden ser publicadas por uno o diferentes usuarios, al mismo tiempo, es un espacio cibernético donde varias ideas se pueden expresar y compartir, o que se pueden utilizar para hablar un tema específico o de un área de interés. De acuerdo a los autores mencionados, las personas que participan en blogs lo hacen por diversas razones, por ejemplo, para expresar una opinión sobre temas de interés personal. En este sentido, los blogs se han constituido para la enseñanza, con el objetivo de ser parte de una comunidad profesional más grande, para la interconexión con otras personas que tienen intereses similares y construir redes de colaboración entre colegas, para compartir y probar ideas y perspectivas de enseñanza que de otro modo serían de sólo unos grupos de personas, para recoger y organizar las ideas que apoyan su enseñanza que han de intervenir con tecnologías Web de una manera significativa, y establecer una reputación como fuente de ideas sobre la práctica docente en línea y la educación en línea.

En este sentido, los blogs pueden ser útiles en la educación para cumplir diferentes tareas. Por ejemplo, proporcionar a los estudiantes un espacio donde puedan compartir sus ideas y perspectivas sobre los temas o tópicos discutidos en el aula; asimismo, mediante el uso de los blogs los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre los temas, analizar críticamente ideas, perspectivas, teorías, investigaciones y diseños. Podemos encontrar desde un blog sobre educación, hasta temas como golf, en donde la interacción entre los miembros y sus contribuciones proporciona un espacio para obtener retroalimentación y construcción del conocimiento (Dunlap y Stevens, 2009).

Tratando de encontrar una solución que facilite a los estudiantes la solución a los problemas que enfrentan hoy en día, Wickers, *et al.* (2015) crearon un blog para facilitar el pensamiento disciplinario y el razonamiento y demostrar la eficacia de esta herramienta que puede mejorar la lectura y escritura de textos dis-

ciplinarios. Estos autores señalan que los blogs utilizados en el aula puede ser una poderosa herramienta para desarrollar hábitos de disciplina y desarrollo de ideas, incluyendo la lectura y escritura sobre una amplia gama de textos disciplinares. El uso de blogs("blogging", como originalmente se le conoce), puede proporcionar la oportunidad para que los profesores y los estudiantes trabajen en colaboración, en una investigación de un problema y tener un espacio para compartir sus hallazgos e investigaciones.

Aunque los blogs han sido utilizados por un tiempo en la web, el software para su uso de forma libre, ha aumentado recientemente su uso debido al tipo de software que lo hace más fácil y rápido de publicar y usar cualquier cosa. Al mismo tiempo, su uso en la enseñanza de ESL también se ha incrementado en los últimos años. Por ejemplo, Campbell (2003) sugiere tres posibles usos de los blogs en el aula para el aprendizaje de ESL, siendo los siguientes: a) el blog del tutor, b) el blog del alumno, y c) el blog de la clase. En la primera de ellas el maestro guía a sus alumnos para utilizarlo como una actividad extra en clase. El segundo, es donde un estudiante o un grupo de estudiantes participan en su creación, y el último, es el resultado de la colaboración de todos los estudiantes y el maestro. Cada uno de ellos tiene diferentes propósitos y se puede utilizar de diversas maneras.

De esta forma, en el blog del tutor se puede proporcionar espacios con material de lectura adicional relacionado con los temas vistos en clase, también se puede utilizar para mejorar el vocabulario por medio de búsquedas con diccionarios para obtener sinónimos o antónimos de las palabras, y así mejorar el estilo de escritura natural. De igual forma, se pueden usar patrones para que los estudiantes mejoren su escritura. Algunos enlaces sobre puntos gramaticales también pueden ser añadidos por el profesor para ayudar a los estudiantes a entender mejor las reglas gramaticales y tener más práctica con las estructuras aprendidas en clase. Este tipo de blog, puede fomentar la interacción verbal por los profesores, publicar preguntas, acertijos, dejando que los estudiantes pongan sus comentarios e interactúen en él. También se puede utilizar una plataforma para poner recordatorios, tareas, conteni-

dos del programa, programa de actividades o reglas del aula (Campbell, 2003).

Ahora bien, el blog del alumno es administrado por un estudiante o un grupo de estudiantes, y es más adecuado para las clases de lectura y escritura. Aquí, una tarea de lectura común se puede seguir blogueando con cada uno de los alumnos o grupos de alumnos, esto da a los estudiantes la oportunidad de ser creativos y compartir con otros, sus resultados mediante el constante flujo de información relevante sobre la lectura, mediante la mejora de su capacidad para encontrar fuentes fiables para la lectura adicional. Del mismo modo, los blogs individuales pueden ser utilizados como diarios de escritura o como plantillas para que los alumnos escriban de forma libre y personal los comentarios y sugerencias para mejorar sus estilos de escritura (Campbell, 2003).

El blog de clase es un producto del esfuerzo conjunto de toda la clase y tiene diversos usos. Puede ser utilizado como un tablón de anuncios, un espacio en donde todos puedan compartir imágenes, enlaces relacionados con el aula, temas de discusión, mensajes o ideas sobre las tareas comunes. También se puede utilizar con estudiantes de idiomas avanzados como un espacio en el aprendizaje de idiomas basado en proyectos, puede ser un espacio en donde los alumnos pueden aprender unos de otros. También tiene la posibilidad de ser utilizado como un espacio de intercambio con estudiantes de idiomas de todo el mundo. En este espacio los alumnos procedentes de países pueden compartir sus tradiciones y forma de vida (Campbell, 2003). En este sentido, Dunlap y Stevens (2009) coinciden en que un blog es una excelente forma de promover la escritura, este espacio en donde se ofrece a los estudiantes una oportunidad perfecta para expresarse y compartir sus ideas de una manera más formal, ya que tienen que pensar realmente en lo que quieren compartir con otros, esto les ayuda a organizar sus pensamientos y planificar su escritura porque están conscientes que otros leerán lo que escribieron y ello les motiva a escribir una pieza bien organizada, coherente y clara que será la representación de quienes son y lo que quieren expresar. Esta práctica continua les ayudará a desarrollar un hábito en la escritura y mejorar sus habilidades lingüísticas.

Lin *et al.* (2013) llevaron a cabo una investigación sobre el uso de los blogs para enseñar la habilidad escrita de un segundo idioma, en donde utilizaron una nueva metodología para el aprendizaje de idiomas basada en la implementación de blogs. El BALL (Blog-Assited Language Learning), es una metodología de blog asistida, se entiende como las actividades de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés que implican el uso de los blogs como plataforma mediada por actividades aplicadas en la computadora. Es un espacio cibernético donde la interacción sucede dentro y fuera del aula, entre profesores, estudiantes y miembros del público en general, y un espacio donde las actividades de aprendizaje de idiomas son observables. Este enfoque (BALL), es relativamente nuevo y ha generado la atención entre los educadores e investigadores de ESL, al mismo tiempo, los diseñadores de los cursos para la enseñanza del inglés han visto una oportunidad prometedora para que los estudiantes desarrollen la autonomía, la apertura de vías de comunicación entre los estudiantes y profesor-alumnos-alumnos, especialmente ofreciendo una oportunidad para mejorar su aprendizaje de una segunda lengua y lengua extranjera, y en particular su habilidad de escritura. Los defensores de ésta metodología dicen que una de sus ventajas principales es motivar al alumnado a dedicarse a las actividades de escritura, ya que su uso es emocionante y los estudiantes están dispuestos a participar en éstas.

Lin *et al.* (2013) llevaron a cabo su investigación con ocho estudiantes de un curso de escritura del idioma inglés utilizando la metodología BALL para averiguar lo que los estudiantes pensaban sobre el aprendizaje a través de los blogs, así como averiguar la forma en que describen sus actitudes de aprendizaje y motivaciones en el aprendizaje de la escritura con el uso de blogs, también la forma en que los estudiantes evaluaron efectivamente los blog cuando se usan en temas de escritura, y si a los estudiantes les gustaría seguir tomando más clases de escritura usando blogs. ¿Por qué sí o por qué no?

Los descubrimientos al término de esta investigación fueron bajos niveles de competencia en la L2, debido a que los alumnos mostraron sentimientos de ansiedad y vergüenza sobre sus reacciones ante el trabajo en pares. Sin embargo, estaban entusias-

mados al usar los blogs para aprender y mejorar sus habilidades de escritura. Cabe señalar que la integración de esta nueva tecnología se percibe como un cambio bueno y fresco en la enseñanza tradicional. Esos autores, encontraron que el blog tenía varias ventajas, por ejemplo, observaron algunos participantes trabajar repetidas veces sus trabajos anteriores, se regresaban a las actividades, comprobaban y evaluaban. También observaron la ventaja de no tener que llevar material extra para el curso ya que todo estaba en el blog, y así obtener retroalimentación del profesor y tomar nota para no cometer los mismos errores otra vez. La percepción del estudiante, en general, que escribir blogs ayuda a mejorar la escritura de una segunda o lengua extranjera.

Por su parte, Sun (2010) llevó a cabo una investigación para ver los efectos de una escritura extensa con estudiantes de Inglés lengua extranjera, comparando el avance de los estudiantes en sus primeras entradas al blog, así como sus participaciones en las tres últimas entradas al final del curso. El estudio también tomó en cuenta a los participantes del proceso y su percepción sobre los blogs. Hasta la fecha hay muy pocos proyectos de investigación que examinan los efectos de los blogs en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés, y esta investigación se enfoca desde la perspectiva sobre los efectos y procesos de aprendizaje, hasta las percepciones de los estudiantes hasta las percepciones de los estudiantes. La hipótesis de este estudio fue que los estudiantes desarrollarían mejor la habilidad escrita en las tres últimas entradas de blog, ya que escribir extensamente usando el blog les ayudaría a adquirir una variedad de estrategias, y tener una percepción positiva hacia los blogs. Los participantes del estudio fueron 23 estudiantes universitarios durante un curso de escritura académica en inglés en una universidad de Taiwán.

Los resultados de este estudio muestran que el rendimiento del alumno mejoró significativamente, sobre todo en términos de mecánica y organización. Los resultados también probaron que los blogs podrían constituir un entorno basado en tareas eficaces promoviendo el uso del lenguaje con algún propósito específico, y aumentando el dominio de escritura en una lengua extranjera. Esta encuesta también mostró que el comportamiento más frecuente

del alumno hacia los blogs fue la revisión de éstos, y que el entorno de blog abierto promueve la autonomía y auto-aprendizaje mediante el control de su rendimiento, incluso, sin la presencia del profesor. El blog también fomenta estrategias metacognitivas y puede llevar a hacer un mejor esfuerzo estratégico para mejorar sus resultados (Sun, 2010).

Barlow (2008), señala que una de las críticas más comunes de los blogs es que son demasiado fáciles, y tal vez sus fines educativos pueden ser su mejor ventaja, cualquiera puede crear y participar en un blog, esta tecnología es lo suficientemente simple como para ser usado incluso con la experiencia mínima, no hay filtros sobre qué decir, éste es el corazón de un blog, es un espacio donde cualquier persona puede expresar ideas, emociones que se pueden compartir con otros.

Para construir un blog con fines educativos Dunlap y Stevens (2009) sugieren algunos consejos: primero, señalan que es necesario seleccionar un enfoque muy específico o único para el blog, los estudiantes necesitan saber cuál es el propósito específico del blog. En segundo lugar, es necesario contar con reglas claras sobre su uso, el estudiante necesita saber cómo se espera que participen y cómo va a ser evaluada, por lo que sugiere la creación de una rúbrica para el blog con el fin de tener las reglas claras. En este sentido, Sun (2010) utilizó un blog escrito en una universidad en donde se llevó a cabo su investigación. Las características de este blog pueden ser utilizadas como un ejemplo de cómo diseñar un blog para enseñar a escribir, los blogs de los estudiantes están disponibles al público, pero sólo los alumnos y el profesor escriben en él. El diseño del blog puede ser un marco triple, de fácil manejo y los estudiantes podrán mantener sus diarios, además de ser un foro básico de escritura, puede proporcionar características de gestión de datos, tales como la capacidad para ordenar las entradas de blog según su popularidad o las cantidades de clics dados, el ID del usuario, la cantidad de presentaciones y el número de observaciones recibidas. El profesor puede decidir qué tipo de características le dará para un mejor control. Sun (2010) también sugiere que los usuarios pueden realizar un seguimiento de su propio blog y comparar la suya con otros alumnos del mismo grupo. Es importante

que el blog ofrezca una característica de errores de anotación para que el profesor ponga sus comentarios. Esta característica de anotación y corrección de errores, por lo que no sólo el autor aprende de los comentarios de los profesores, sino también de los comentarios de otros estudiantes.

Conclusión

Los blogs tienen una amplia variedad de aplicaciones tanto académicas como en la vida diaria. Se necesitan muy pocos elementos para empezar a crear y participar en uno. A pesar de que existen algunas investigaciones sobre el uso del blog para la enseñanza de la habilidad escrita en una segunda o lengua extranjera, no existen suficientes blogs diseñados para ello, la mayoría de blogs que se han encontrado, durante esta investigación, fueron diseñados para enseñar a escribir a hablantes nativos o guiar a profesores sobre cómo utilizarlos con sus estudiantes de lengua nativa.

A pesar de que éstos pueden ser una buena fuente de información y se pueden utilizar como una guía para diseñar el blog destinado a utilizarse con los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero, el verdadero propósito de esta investigación tiene que ver con las características específicas de los estudiantes en esta institución, su nivel de Inglés y sus necesidades. La intención de la presente investigación es proporcionar un blog que puede ser utilizado como herramienta de aprendizaje para escribir y saber si a los estudiantes les resulta útil, ya que como se mencionó anteriormente, es la habilidad más difícil de adquirir.

Referencias

- Barlow, A. (2008). *Blogging America: The New Public Sphere*. West Port, CT. USA: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Bello, T. (1997) *Improving ESL Learner' s Writing Skills*. Recuperado el 5 de marzo de 2015, de http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Writing.html
- Campbell, A.P. (2003) *Weblogs for Use with ESL Classes*. *The Internet TESL Journal* (9) 2. Recuperado el 17 de marzo de 2015, de <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Davies, P. And Pearse, E. (2000) *Success in language teaching*. Oxford University Press 2000. Recuperado el 21 de abril de 2015, de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/56/4/424.extract>

- Dunlap, J. and Stevens, E. (2009) Fresh and Forward-thinking: Using Blogs for Educational Purposes. In Lowental, P. (Ed), *The CU Online Handbook-Teach differently: Create and collaborate* (pp. 35-39). Raleigh, NC, USA: Lulu Enterprises. Recuperado del 6 de marzo de 2015, de http://www.ucdenver.edu/academics/CUOnline/FacultyResources/additionalResources/Handbook/Documents/Chapter_6.pdf
- Evans, M. (2009). Digital Technology and Language Learning: a review of policy and research evidence. In Evans (Ed) *Foreign-Language Learning with Digital Technology*. (pp.7-31) London, UK: Continuum International.
- Gärdenfors, P. y Johanson, P. (2005). *Cognition, Education and Communication Technology*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gértrudix Barrio M., Álvarez García S., Galisteo del Valle A., Gálvez de la Cuesta M., Gértrudix Barrio F. (2007) Acciones de Diseño y Desarrollo de Objetos Educativos Digitales: Programas Institucionales. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1), 14-23.
- Hubbard, P. (2005) General Introduction, CALL. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://web.stanford.edu/~efs/callcc/callcc-intro.pdf>
- Lin, M. H., Groom, N. and Lin C.-Y. (2013) Blog Assisted Learning in the ESL Writing Classroom: A phenomenological Analysis. *Educational Technology & Society*. (16) 3, 130-139. Recuperado el 6 de marzo de 2015, de http://www.ifets.info/journals/16_3/10.pdf
- Mitchel, I. (2009) The Potential of Internet as a Language Learning Tool. In Evans (Ed) *Foreign-Language Learning with Digital Technology*. (pp.32-59) London, UK: Continuum International.
- Sun, Y-C. (2010) Extensive Writing in foreign-language Classrooms: a Blogging Approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3), pp 327-339. Recuperado el 21 de marzo de 2015, de <http://www.informaworld.com>
- Van Weert, T. y Tatnall, A. (2005) *Information and Communication Technologies and Real-Life learning*. New York, USA: Springer Science and Business Media, Inc.
- Wickens, C., Manderino, M., and Andreasen Glover, E. (2015) Developing Disciplinary Literacy through Classroom Blogging. *Voices from the Middle* (22) 3, 24-32. Recuperado el 12 de marzo de 2015, de <http://0-search.proquest.com.millenium.itesm.mx/docview/1661724111?accountid=11643>
- Yong, S-T, Gates, P. (2014) Born Digital: Are They Really Digital Natives? *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. 4 (2). Recuperado el 25 de marzo de 2015, de <http://0-search.proquest.com.millenium.itesm.mx/education/docview/1440464026/fulltextPDF/83BFE3700BCF496EPQ/1?accountid=11643>

Cuando el e-learning nos alcance y se torne en una realidad docente

Evangelina Flores Hernández
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Universidad de Colima

Resumen

La presente investigación se enfocó en medir el aprendizaje e-learning a través de la interacción de los estudiantes en un curso de virtual, mediante un instrumento de evaluación didáctica en tres dimensiones: tecnológica, pedagógica y organizativa. El objetivo general fue valorar el nivel de fundamentación académica del curso online. Durante el trabajo de campo a través de un estudio descriptivo se logró generar una experiencia de validación innovadora para el docente, el tutor y los participantes; toda una proeza, ya que se convirtió finalmente en una herramienta muy útil para determinar el modelo y las estrategias didácticas formativas de la instrucción facilitada en plataforma. Por los resultados obtenidos al verificar escrupulosamente paso a paso el cumplimiento de todos y cada uno de los elementos que conforman un entorno de enseñanza-aprendizaje innovador, se encontraron hallazgos alentadores en la generación del conocimiento a satisfacción externada por los sujetos y adicionalmente se logró hacer énfasis todo momento de la importancia de generar y mantener la cultura de la evaluación del aprendizaje.

Introducción

La validación del instrumento de expertos ADECUR, se realizó desde la perspectiva del diseño instruccional (ADDIE) de un entorno de enseñanza- aprendizaje implementado, con la premisa de que a toda acción formativa debe haber una evaluación del evento mismo, en el caso que nos ocupa a través de dos dimensiones: psico-didáctica y técnica-estética, que involucra: ambiente virtual, aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades y secuenciación, evaluación, acción tutorial, recursos, aspectos técnicos y estéticos; integrados en un continuum educativo para a lograr la generación de nuevos saberes y por ende, la satisfacción de los participantes que optan por la opción de la educación basada en e-Learning.

Descripción

Desde un estudio prescriptivo, se evaluó el instrumento multicitado, iniciando la recogida de datos inmediatamente finalizada la implementación, del modelo de gestión e-Learning a valorar. A través de sus 7 ejes de progresión didáctica, sus 57 indicadores y los 115 criterios que conforman todo el entorno de dicho instrumento, inició la etapa de evaluación cumpliéndose así todas las etapas del modelo instruccional ADDIE.

Imagen 1
Instrumento ADECUR adaptado.

The image shows a screenshot of an Excel spreadsheet titled 'ADECUR Formulario - Microsoft Excel'. The spreadsheet is organized into columns labeled A through N and rows numbered 1 through 24. The content is structured as follows:

- Row 1:** INSTRUMENTO DE VALORACIÓN DIDÁCTICA DE CURSOS E-LEARNING
- Row 2:** A.D.E.C.U.R. en Elor Lógos Meneses
- Row 3:** (Empty)
- Row 4:** (Empty)
- Row 5:** Eje de progresión 1: AMBIENTE/ CLIMA DEL AULA VIRTUAL
- Row 6:** Potencia un contenido general de motivación.
- Row 7:** Frecuencia de uso (0-10) 1-10
- Row 8:** 1.1. Estimula al estudiante sobre la utilidad y la importancia del propio curso.
- Row 9:** pendiente
- Row 10:** 1.2. Estimula al estudiante a la implicación personal.
- Row 11:** pendiente
- Row 12:** 1.3. Fomenta el trabajo en grupo de los estudiantes.
- Row 13:** pendiente
- Row 14:** Suma parcial 0
- Row 15:** Promedio parcial 0 %
- Row 16:** 2. Favorece un ambiente afectivo y democrático.
- Row 17:** 2.1. Existe algún espacio común para el diálogo y desarrollo de temas sociales entre los miembros del curso (foro, chat, video, etc.)
- Row 18:** pendiente
- Row 19:** 2.2. Utiliza un estilo de lenguaje abierto y empático, evitando en lo posible las posiciones autoritarias.
- Row 20:** pendiente
- Row 21:** 2.3. Promueve la participación en las decisiones colectivas.
- Row 22:** pendiente
- Row 23:** 2.4. Emplea la personalización del entorno gráfico para promover emociones y actitudes de ánimo positivo. (Emotional Design)
- Row 24:** pendiente
- Row 25:** Suma parcial 0
- Row 26:** Promedio parcial 0 %

El cuestionario fue diseñado en hoja de cálculo de Excel, y por su complejidad y extensión fue necesario para su aplicación, a los 25 sujetos de la muestra por conveniencia de todo un grupo, agregarle algunos marcadores, etiquetas, contadores, colores, formulas, y se protegió el documento para que no hubiera ninguna alteración de datos mientras se contestaba en línea.

Dada la gran cantidad de información de 115 reactivos por 25 sujetos, se decidió diseñar una matriz de datos en hoja de cálculo de Excel, para vaciarlos inicialmente con nuevas fórmulas agregadas, el instrumento fue sumando los resultados parciales, mismos que más adelante serían cotejados y reordenados en otra matriz en el entorno del software estadístico SPSS 17.0, para proceder al primer nivel de análisis

Habiéndose conformado la matriz con todos los datos y con sus respectivos resultados parciales, se procedió a realizar diferentes pruebas para el análisis; con nuevas fórmulas insertadas, optándose por la organización mediante catálogos, con los valores de los 7 ejes, de los 57 indicadores y de los 115 criterios o reactivos.

Discusión

Fue un arduo trabajo de ordenamiento por la gran cantidad de datos que se recabaron, y sin la posibilidad de ningún tipo de tutorial, ni el CD del instrumento ni tampoco el acceso a la versión informática, para guiar o facilitar el proceso tan complejo, es decir sin instrucciones para tratamiento de los datos desde el entorno del ADECUR, se recurrió a la creatividad y finalmente se obtuvieron 7 catálogos diferentes para los siguientes análisis.

Por la gran cantidad de reactivos y datos resultante aún en los 7 catálogos, fue necesario realizar un ordenamiento que simplificara el proceso y facilitara el primer análisis de la información.

Por lo anterior se diseñó una nueva matriz de datos en hoja de cálculo de Excel, y cuando estuvo completa con todos elementos del catálogo por los 7 ejes del instrumento ADECUR, se contabilizaron las respuestas y se ubicaron sus valores; de esta manera se fueron conformando los diferentes de resultados parciales.

Con dichos resultados se procedió a realizar una nueva matriz, pero esta vez en el software SPSS 17.0, donde se fueron vacian-

do los datos de las 115 variables nominales, por su naturaleza dicotómica de respuestas.

Al estar completa la matriz de datos con las 115 variables nominales, se procedió a realizar los primeros análisis, señalando que este tipo de variables sólo se ajustan a los parámetros de la estadística descriptiva de frecuencia y porcentaje.

Con los resultados de la frecuencia de los 7 ejes, los 57 Indicadores y los 115 criterios del instrumento, se observó que se podía incursionar a otro nivel más profundo de análisis de los resultados, y se decidió recategorizar las variables y utilizar los porcentajes para convertirlas de nominales a escala.

Para esta vez se obtuvieron más datos y por demás de interesantes, puesto que al análisis en el entorno SPSS se pidió: estadística descriptiva, frecuencia, media y desviación estándar y se le hicieron pruebas de normalidad de la distribución de los datos, las cuales resultaron normales.

Se obtuvieron resultados de los 7 ejes de progresión, que son la columna vertebral del instrumento, donde todo el proceso de valoración didáctica gira en torno a ellos; posteriormente ya con los datos de la distribución normal, con sus límites superior e inferior, se procedió al siguiente nivel de análisis.

El comportamiento de los indicadores de acuerdo con sus resultados, mostrando una concentración de valores en el centro. Este análisis ha arrojado datos sorprendentes y bastante dispersos, pero son las decisiones de los participantes al dar sus respuestas.

A partir de la media de 68.91, desviación típica de 6.20 y varianza de 38.45 obtenidas del análisis de los 7 ejes y sus 57 indicadores; se procedió a trabajar con 2 desviaciones, considerando un intervalo de confianza del 95%. Se fijaron los límites: Superior de 81.31 e Inferior del 56.51; y se ubicaron los indicadores según sus valores: resultando 14 por encima y 14 por debajo y los 29 restantes en el centro de la distribución normal entre ambos límites.

Cabe señalar que hubo una gran dispersión de los valores resultantes de los indicadores, sin embargo no se eliminó a ninguno (media recortada), se ubicaron todos y se pudo observar, que la distancia entre el mayor 100 y el menor 24 fue considerable, por lo tanto merecieron especial atención.

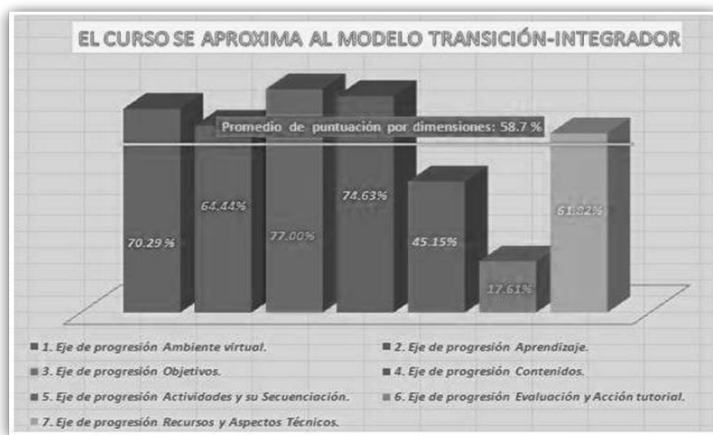
Imagen 2
Promedio de evaluación por dimensiones

Dimensión Psico-didáctica.	67.40 %			
Dimensión Técnica y estética.	61.82 %			
1. Eje de progresión Ambiente virtual.	Suma total:	4.92	70.29 %	
2. Eje de progresión Aprendizaje.	Suma total:	11.6	64.44 %	
3. Eje de progresión Objetivos.	Suma total:	3.08	77.00 %	
4. Eje de progresión Contenidos.	Suma total:	14.18	74.63 %	
5. Eje de progresión Actividades y su Secuenciación.	Suma total:	23.68	45.15 %	
6. Eje de progresión Evaluación y Acción tutorial.	Suma total:	12.64	17.61 %	
7. Eje de progresión Recursos y Aspectos Técnicos.	Suma total:	6.8	61.82 %	
El curso se aproxima al modelo: Modelo Transición-Integrador.				
Promedio de puntuación por dimensiones	58.7			

De tal forma que, 57 indicadores fueron contabilizados; y se analizaron los que resultaron por encima como fortalezas y los por debajo como debilidades, señalando oportunamente que no se tuvieron valores perdidos (25 válidos), debido a que se le insertaron marcadores y un contador a los reactivos (115 en total), que mandaba error si estaba incompleto el cuestionario, no pudiéndose guardar para reenviar ni cerrar la aplicación.

Al hacer un recuento de fortalezas contra debilidades del modelo, se han concentrado curiosamente de la siguiente manera: 14 indicadores de debilidades se ubicaron por debajo del límite inferior, en tanto que 14 indicadores de fortalezas se situaron por encima del límite superior, sumando 28 en total, los cuales representan la parte complementaria, que junto con los otros 29 situados en el centro de la distribución normal entre los límites ya mencionados.

Imagen 3
Valoración didáctica del modelo en línea.



Según los valores finales de los porcentajes de cada uno de los ejes de progresión didáctica, a través de dos dimensiones del instrumento que calificaron al modelo e-Learning probado, mismo que obtuvo el 58.7 % de la suma final de los 7 ejes, dentro del intervalo 50% al 69% (criterios del instrumento).

El resultante se aproxima al modelo transición-integrador; enfatizando que de acuerdo con López y Ballesteros (2011), ninguno de los treinta y un cursos analizados anteriormente, pudieron superar el 81 % del total de los criterios planteados en su entorno virtual universitario

El modelo didáctico del curso online evaluado se basó en la suma de los 7 ejes con sus valores finales en 2 dimensiones, una psico-didáctica que trata sobre los elementos del currículo, y otra técnica-estética que describió los elementos técnicos que ofreció el curso en red, como lo dicen Cabero, Cañal y López (2009).

A manera de cierre, se puede decir que el curso en línea pasó invicto de acuerdo con los criterios metodológicos que plantearon el conocimiento didáctico del programa vigente, por lo que se invita a los profesores y diseñadores de cursos online, a reflexionar sobre las opciones que desarrollan y sus posibles alternativas actualmente fundamentadas.

Referencias

- Cabero, J. y López, E. (2010). Construcción de un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 28. En línea en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca31.pdf>.
- Cabero, J., Cañal, P. y López, E. (2011). Guía para la evaluación didáctica de cursos en teleformación mediante el instrumento de análisis ADE-CUR. España: Universidad de Sevilla.
- López, E. y Ballesteros, C. (2012). Valoración didáctica de cursos universitarios en red desde una perspectiva constructivista e investigadora. *Revista RIED*. Volumen 14. En línea en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen14-1/valoraciondidactica.pdf>.
- Martínez, E. (2012). La Mejora de la Calidad en la Educación mediante Entornos Virtuales de Aprendizaje. En línea en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/elearningunanalisis.pdf>.
- SPSS. (2013). Guía del software SPSS 20.0 En línea en: http://www.um.es/ae/Soloumu/pdfs/pdfs_manuales_spss/SPSS.Brief%20Guide%2017.0.pdf.

Hábitos de lectura de estudiantes de la Facultad de Lenguas de la BUAP: Uso y valoración de herramientas didácticas digitales

José Alfredo Jiménez Hernández
María del Socorro Sánchez Vélez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Abstract

La práctica de la lectura es una actividad que se desarrolla en el transcurso del aprendizaje de un nuevo idioma, tanto en éste como en la teoría sobre la adquisición de lenguas. La falta del hábito de la lectura repercute en el desarrollo profesional del estudiante. Desde una perspectiva que considera el uso de las nuevas tecnologías de la información en el desarrollo de esta práctica, se pretende comprender qué herramientas son las más pertinentes en el ámbito académico.

Mediante un estudio cuantitativo-cualitativo sobre hábitos de lectura aplicado a los alumnos de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se obtuvieron datos acerca de cómo, cuándo y qué es lo que usualmente leen. Además, se adquirió información acerca de cómo perciben las nuevas tendencias sobre las tecnologías digitales relacionadas con la lectura: para qué usan Internet, dispositivos móviles, sobre el uso de bibliotecas y recursos digitales.

A partir de la obtención de esos datos, se obtuvo una evaluación de los hábitos de lectura y se compararon con algunas de las más actuales herramientas didácticas en línea (apps y platafor-

mas e-learning), con la finalidad de que sirvan de apoyo tanto en la mejora de las prácticas de lectura, como en su progreso en la adquisición de una nueva lengua.

Palabras clave

Lectura, e-learning, recursos didácticos, TIC



La situación de la lectura en el país se conoce desde hace tiempo, se han realizado encuestas y estudios donde México siempre presenta los más bajos índices en las estadísticas de lectura. No es un problema nada nuevo: desde hace años estamos frente a campañas que promueven la lectura ocupando diferentes medios. La realidad es que aún no se ven los esfuerzos de los promotores, ya sean oficiales o desde esfuerzos ciudadanos, en alcanzar una meta establecida por promover la lectura, dirigida hacia niños y adultos, en todos los estratos de la sociedad. No quiere decir de ningún modo que estos esfuerzos tengan poco o ningún valor.

En la universidad la situación no es mejor. Cabría esperar un mejor nivel de lectura por parte de los universitarios, sin embargo se encuentran faltas y deficiencias que afectan el desarrollo universitario o que al, menos, apuntan a la falta de preparación en este nivel. Existen esfuerzos al respecto: uno de ellos, fomentado por la Red Internacional de Universidades Lectoras, una red de promoción de la Lectura y la Escritura en el ámbito universitario que en 2013, en el marco del Seminario Leer en la universidad, señalaba las deficiencias que existen en el nivel universitario.

En algunos resultados de las presentaciones se menciona que los universitarios carecen de una formación integral, que estudian, pero estudiar no equivale a leer, no obstante para hacerlo es necesario leer. Es común mencionar como motivos de la falta de lectura el uso de la memorización en el estudio, la falta de tiempo o que no están obligados a ello. Juan Domingo Arguelles, estudioso del libro y la lectura, alude no sólo a las prácticas de lectura, sino a los mismos universitarios, señalándolos como analfabetos funcionales, pues sabiendo leer y escribir, no lo hacen. Domingo (2013) menciona que la formación preuniversitaria es en gran medida responsable de ello, pues “los preuniversitarios no leen (es

decir, no son lectores autónomos) porque, en los pasos previos de su educación, nunca la lectura fue una prioridad [pues existieron] mecanismos coercitivos e insustanciales de la lectura en las fases previas de la escolarización”.

A las dificultades halladas, se suma otro factor que ha permanecido durante los últimos años en la agenda, en la discusión sobre las prácticas de lectura: la llegada de las nuevas tecnologías, la consolidación del uso de internet y de los dispositivos móviles. Hasta hace algunos años era tema de debate señalar si estas nuevas tecnologías marcarían la desaparición del libro. Las conclusiones más frecuentes apuntan a que no habrá tal desaparición, sino una lenta transformación de las prácticas y los medios por los cuales accedemos no solamente a la lectura sino a infinidad de situaciones en nuestra vida diaria.

Al respecto, Domingo (2013) señala:

El problema de la lectura no radica en que Internet sea una competencia frente a la lectura en el formato tradicional del libro en papel, sino en el hecho de que la escolarización no está promoviendo ni fomentando el placer de leer y escribir, sino el deber de leer para hacer tareas, memorizar datos y entregar soporíferos e inútiles reportes de lectura.

Estamos pues en una etapa de transformación, donde se promueve la adaptación de estas nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje. No es de extrañar que ahora estén en curso investigaciones sobre la aplicación y uso de apps para la educación en diversas áreas científicas, el uso de MOOCs¹ como un medio para la educación gratuita y autónoma, así como las posibilidades de aplicar videojuegos educativos. Por el lado de los dispositivos, encontramos la aplicación de ellos en las aulas, con mayor o menor éxito: prueba de ello es la implementación, a nivel primaria, del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital por parte del gobierno federal. Cabe mencionar los esfuerzos para la adapta-

¹ Massive Online Open Courses, son Cursos masivos en línea, gratuitos, operados a través de sitios web (la mayoría a través de universidades en Estados Unidos), con la finalidad de proveer enseñanza en línea, basándose en el aprendizaje autónomo, cualquier persona que lo desee puede acceder a ellos.

ción de métodos pedagógicos con las nuevas tecnologías. Todo ello inscrito en las políticas culturales y educativas en turno.

Es relevante mencionar el uso que hacemos diariamente de los smartphones y las computadoras personales, cuya utilización, ya se sabe, no se limita a la transmisión de información y la comunicación, sino al entretenimiento, el empleo de servicios de almacenamiento y las posibilidades de interacción que ofrecen gran variedad de sitios en la red.

Atravesamos un proceso de adaptación a las tecnologías. La práctica de la lectura no se queda atrás en este sentido. Según la última Encuesta Nacional de Lectura en 2012, se observa un marcado aumento en el manejo de Internet respecto a las mediciones llevadas a cabo en 2006. Sin embargo su utilización es mayoritariamente para servicios y comunicación interpersonal. El uso de internet para leer libros, periódicos y revistas es muy bajo en las mediciones indicadas.

Esto no quiere decir que se desprecie la posibilidad, incluso en términos económicos, de las prácticas de lectura que ya se realizan ahora mismo y en las proyecciones para los próximos años. Se sabe de las grandes cantidades que vende Amazon en cuanto a libros electrónicos, cuyos índices de venta han superado incluso la de libros en papel.² Amazon también es un proveedor de dispositivos para lectura (e-readers), el Kindle, que fue de los primeros en lanzarse al mercado con gran éxito en Estados Unidos. Las grandes ventas de libros electrónicos ha sido un aliciente para que varios editores hayan decidido probarlo en México, un ejemplo de esto se puede constatar en la oferta que las principales cadenas de librerías en nuestro país ya realizan por medio de sus sitios en Internet.

Hay que recordar que la lectura es una actividad que se hace en solitario, pero que puede compartirse, tiene el atributo de ser transmisible, volverse social. Existe un cambio en las prácticas de lectura de quienes ya poseen el hábito, se observa esta característica íntima que significa la lectura por parte de los migrantes digitales, en el uso de dispositivos estrictamente personales como lo

² Se puede encontrar más información detallada en el siguiente enlace www.online-marketing-trends.com/2011/06/coming-of-age-of-ebooks-infographic.html

es el smartphone o las tablets. En cuanto a las prácticas de lectura por parte de estos migrantes digitales, existe un paralelo entre quienes leen y usan la tecnología. Domingo (2013) ha mencionado al respecto sobre quienes “no leen libros en papel tampoco lo hacen demasiado en la pantalla, aunque lo contrario, que también es cierto, nos cure del desaliento: quienes más libros leen en el Kindle es porque leen bastante, también, en papel”.

La lectura por medio de dispositivos electrónicos y la adquisición de contenidos digitales es un tema reciente en el ámbito educativo mexicano. El auge en nuestro país en el uso de plataformas digitales, dispositivos y aplicaciones, se encuentra todavía en desarrollo. Plataformas como Leer libros México y los servicios de venta de contenidos en Amazon y Gandhi se encuentran en proceso de ser reconocidos por un público mayor. Más allá de las ventas comerciales es importante reconocer la utilidad que pueden tener en las aulas.

La práctica de la lectura y las TIC

¿Es posible aplicar las TIC en la promoción de la lectura? Actualmente existe una gran variedad de herramientas electrónicas que pueden ser utilizadas para el fomento a la lectura, que van desde las plataformas de e-learning, diferentes apps y redes sociales especializadas. ¿Es posible incorporarlas a un programa de promoción de la lectura dirigido a estudiantes universitarios?

En nuestro contexto, el de la preparación del futuro maestro de lengua extranjera, la lectura adquiere relevancia como parte de la formación del estudiante, así como fuera de la universidad: quien lee no por estudiar, sino por voluntad, por placer y descubrimiento, lo hará más allá de las exigencias del estudio. Por otra parte, el conocimiento sobre la lectura en un nivel de aplicación, será de gran valía para quien se encuentra en el área de la enseñanza. Los recursos y herramientas digitales son de gran ayuda en ambos casos: complementan y guían el proceso. Para entender la aplicación de las tecnologías en la profesión hay que establecer al menos dos niveles: el de la formación y el de la aplicación

Nivel formativo

En el nivel formativo se halla la necesidad de preparación por parte del estudiante, del imprescindible conocimiento de la cultura propia y de la lengua por enseñar, en este caso, la literatura. No es menor que la materia Literatura Inglesa (asignatura de dos cursos), sea obligatoria en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la BUAP. Por otra parte, es importante el conocimiento de la literatura en nuestra propia lengua, pues supone una formación integral por parte del alumno. Sin embargo aún el nivel de conocimiento de literatura en nuestro idioma es deficiente, tal como lo apuntan las últimas dos ediciones de la Encuesta Nacional de Lectura. El estudiante, tiene el deber de conocer y prepararse en este aspecto: el nivel de formación debe complementarse con el nivel del placer por la lectura.

Con esos resultados ya se plantea una seria desventaja en el campo formativo. En un escenario ideal el estudiante universitario, con gusto por la lectura, tendría la disposición de aprender y leer la literatura en español y en otras lenguas. Su conocimiento sobre este tema le sería de gran utilidad para enseñar, para utilizarlo en el aula.

Nivel de aplicación

Acerca del nivel de aplicación de la lectura, hay estudios que señalan que puede realizarse en todos los niveles y de diversas formas: desde los niveles básicos con, por ejemplo la aplicación de la lectura extensiva y los graded readers, la lectura en voz alta y el teatro, hasta las lecturas dramatizadas.

Es aquí donde las TICs adquieren relevancia como herramientas para aplicar la enseñanza y promoción de la lectura. Hay que pensar no sólo cómo introducir la tecnología en el proceso de enseñanza, sino en cómo cambiar las prácticas de educación ante la situación actual. Para ello deben valorarse las herramientas de las que se dispone.

En específico, los dispositivos electrónicos para lectura, los e-readers, pueden almacenar y mostrar texto digital. Cada uno de los dispositivos tiene sus propias ventajas y limitaciones, desde el

uso de una Tablet, un smartphone o un Kindle. Una de los aspectos que presenta la ventaja que tienen los e-readers es la posibilidad de pasar el texto a voz cuyo uso se ha probado para mejorar en aspectos como la fonología, vocabulario, habilidad y comprensión lectora.

El caso de los estudiantes de la LEI en la BUAP

Con el objetivo de conocer los hábitos de lectura de los estudiantes de la LEI de la BUAP se aplicó un cuestionario a una población representativa. Las diversas preguntas fueron hechas con el fin de saber diferentes aspectos sobre las prácticas de lectura: qué tipo de materiales leen, si lo hacen por gusto, sobre el uso de la biblioteca y qué tipo de materiales son los que suelen leer con mayor frecuencia.

Para este trabajo se han tomado en cuenta las respuestas relacionadas con el uso que le dan a Internet, a las actividades que hacen en su tiempo libre y si leen por gusto o por la necesidad de realizar un trabajo académico. Asimismo, se aplicó observación durante sesiones de un taller de lectura. El cuestionario se aplicó a estudiantes de la LEI, con edades de entre 18 a 25 años, 62 mujeres y 32 hombres.

En los resultados los estudiantes manifestaron que en sus tiempos libres optan por escuchar música y, en segundo lugar, leer. Asimismo, declararon que leen más por placer que por realizar trabajos académicos. En otras respuestas, los resultados iban encaminados a mostrar que, aunque la lectura no era una actividad que realizaran como primera opción, sí era una labor que tenían presente debido a los requerimientos académicos de cada una de las asignaturas que estuvieran cursando.

En cuanto al uso de Internet, lo emplean mayoritariamente para acceder a redes sociales, en específico Facebook, con un 33%. En segundo lugar, un 25%, declaró que usa Internet para escuchar música, un 24% mencionó que lo usaba para obtener información. Sólo 8% declaró que usaba Internet específicamente para leer.

Sin duda estos resultados contrastan con las prácticas de lectura que los alumnos manifiestan y el uso que hacen de Internet. Los estudiantes que lo emplean no ven en él un medio para

realizar lecturas, porque está considerado como un sitio de interacción social y de entretenimiento. Por otra parte, durante la observación, se constató que los estudiantes no suelen hacer uso de la tecnología móvil para leer. Un par de menciones al respecto incluían sólo a software de lectores de archivos PDF para smartphones, pero ninguna alusión a aplicaciones específicas para lectura ni menciones sobre redes sociales dirigidas a lectores.

Por tanto, no hay un uso extendido de las tecnologías por parte de los estudiantes, ni en su desarrollo profesional ni en la aplicación. El desconocimiento de ellas y en consecuencia, la falta de aplicación bien puede deberse a diversas razones, entre ellas la propia formación, que no incluye demasiado énfasis en el uso de las TIC. Sin embargo, esto no quiere decir que no se puedan aplicar, pero para hacerlo primero es preciso entenderlas y sugerir un proceso de valoración a partir de los recursos disponibles y su efectividad. ¿Cómo podemos valorarlas? Ya hay esfuerzos en este sentido, y los primeros apuntan a la clasificación de las tecnologías usadas para el aprendizaje.

Aplicación en el aula y en el aprendizaje autónomo

Antes de considerar aspectos para valorar el uso de las TIC en la promoción de la lectura, es preciso señalar algunas de las actividades que se realizan tanto en el aula como por parte de los estudiantes, de manera individual y autónoma.

Recursos en el salón de clases: pizarrón interactivo, pantalla, ordenador, Internet, presentaciones multimedia.

Plataformas e-learning. Moodle, Blackboard. Son espacios virtuales de aprendizaje donde alumnos y profesores interactúan y hacen uso de diversas herramientas como chats y foros. Se realizan evaluaciones en la plataforma y se comparte material multimedia.

Redes sociales especializadas en lectura. Lecturalia, Entrelectores, y Goodreads son algunos de los más representativos ejemplos de las redes sociales que han enfocado el contenido y relación de sus usuarios hacia la lectura. En ella se forman grupos de intereses comunes, se pueden realizar listas de libros categorizadas: ya sea si uno planea leerlo o si lo está leyendo. Son espacios donde se crean comunidades de lectores. Tienen relativo éxito en Es-

paña, que es de donde proceden y donde cuentan con la mayoría de sus usuarios.

Aplicaciones. Libros gratuitos Wattpad, Libros gratis, Kindle para Android. Son algunas de las aplicaciones más notorias que se pueden hallar por medio de la Playstore de Google para el sistema Android. Las más populares tienen más de dos millones de descargas. Aunque muchos usuarios buscan un lector de archivos para reproducir los libros electrónicos o documentos que ya poseen, sí existe una oferta de libros por este medio. Hay algunos que permiten la descarga de un extracto del libro, con opción a descargar el documento completo al pagar un precio establecido.

Hacia una valoración de las tecnologías educativas

El primer paso para valorar el uso de las TIC consiste en conocer en qué residen todas las posibilidades de las que podemos valernos para aplicarlas. La clasificación por modalidades de las TIC es la siguiente:

- Presencial con TIC
- E-learning (aprendizaje a través de comunicación sincrónica y asincrónica)
- B-learning (aprendizaje en ambientes mixtos, presencial y a distancia)
- C-learning (uso de los recursos en la nube)
- M-learning (utilización de dispositivos móviles o portátiles)
- P-learning (aprendizaje personalizable, MOOC)
- U-learning (uso de diferentes canales al mismo tiempo)
- T-learning (uso de plataformas, redes sociales y entornos personales de aprendizaje).

Cada una de estas categorías intenta enfocarse en diversos aspectos del uso de las tecnologías y su aplicación en la enseñanza. Cualquiera puede ser usada para la práctica de la lectura si posee una base pedagógica. Puede enfocarse en el aula para realizar actividades de comprensión lectora, adquisición de vocabulario o para lectura en voz alta.

Dolors Reig, durante el XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013, introdujo un término que se ha utili-

zado en mayor o menor medida cuando se habla de tecnologías aplicadas al aprendizaje, en concreto las TAC o Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento. Difieren de las TIC en cuanto están especializadas en alcanzar objetivos de enseñanza y no sólo de entretenimiento o de comunicación como las TIC.

Asimismo, plantea que la efectividad del uso de las TAC se basa principalmente en ciertas características:

- Desarrollo de comunidades.
- Creación de entornos de aprendizaje, de confianza, que permitan la exploración.
- Red personal de aprendizaje.

Propone introducir la práctica del hazlo tú mismo otorgando importancia al concepto de compartir para desarrollar una inteligencia colectiva. Estas características pueden observarse en la práctica de la lectura como actividad autónoma y en específico en el uso de redes sociales especializadas y aplicaciones para teléfonos inteligentes.

Toledano (2002) plantea una serie de criterios y principios que se tienen que observar al planear propuestas de animación a la lectura con TIC:

- La relación con la lectura es un largo proceso que cada alumno sigue de forma individual. No pueden esperarse éxitos espectaculares a corto plazo.
- La influencia de los primeros maestros y de la propia familia suelen ser dos factores determinantes en la actitud hacia la lectura.
- La tarea de animación a la lectura exige una minuciosa planificación: selección adecuada de textos y actividades antes, durante y después de la lectura.
- Conviene conocer la experiencia lectora de nuestros alumnos. Los modos de trabajar de nuestros compañeros son un buen punto de arranque.
- La lectura no es sólo el acercamiento al canon literario. Literatura es lectura.
- La tarea de leer no se puede aislar de la actividad de escribir: animar a leer es, también, animar a escribir. Se puede leer y escribir en los dos soportes.

Ambos plantean el rol del profesor como un punto central para la propuesta de actividades en el uso de las TAC. El manejo de las tecnologías por parte de los profesores es sustancial para producir entornos de aprendizaje que resulten significativos. Por ello, en la formación de los futuros profesores de lengua extranjera es relevante la preparación en el uso de las tecnologías y todo lo que ellas pueden ofrecer no sólo en la lectura como actividad personal sino como una herramienta eficaz en el desempeño profesional.

Conclusiones

La literatura puede ser un vehículo para aprender y enseñar acerca de otra cultura. De la misma forma es un elemento imprescindible en la formación del estudiante universitario, y adquiere especial importancia si se añade el hecho de su aplicación en el área de la enseñanza. La formación integral del universitario comprende ambos aspectos, donde la práctica de la lectura es a la vez formativa y deviene en el uso de ésta para la enseñanza.

El uso de las TIC y su valoración para hallar la efectividad de su aplicación depende tanto del contexto como del área en específico que trate. Es diferente si se hace uso de aplicaciones para dispositivos móviles, redes sociales especializadas, en el aula de clases, a distancia o ambientes mixtos. Sin embargo deben existir ciertas características que los hagan relevantes para los usuarios: el desarrollo de comunidades, la creación de entornos de aprendizaje y de redes personales.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que la lectura es un proceso individual que tiene otros determinantes, como la familia, la profesión e incluso la motivación. Debe tener una base pedagógica y una planeación específica. Se construye a partir del material disponible, sin dejar a un lado el importante papel que juega la formación del docente en el conocimiento y manejo de las TIC.

Referencias

- Akarsu, O., & Dariyemez, T. (2014). The reading habits of university students studying English language and literature in the digital age. *Journal Of Language & Linguistics Studies*, 10(2), 85-99.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *Future Of Children*, 22(2), 139-160.
- Dalton, B., & Grisham, D. L. (2013). Love that Book: Multimodal Response to Literature. *Reading Teacher*, 67(3), 220-225.
- De la Paz Garberoglio, M. (2013). Literatura y nuevas tecnologías. Cambios en las nociones de lectura y escritura a partir de los weblogs. (Spanish). *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, 14(45), 103-114.
- Domingo, J. (2013). Por una universidad lectora. Tendencias de la lectura en la universidad. UNAM
- Herold, B. (2014). Digital Reading Poses Learning Challenges for Students. *Education Digest*, 80(1), 44-48.
- McCullough, H. (2010). The Fate of Reading, Thinking, and Learning in an Electronic Age. *International Journal Of The Book*, 7(4), 65-73.
- Ofra, K. (2010). "Reading Electronic Books as a Support for Vocabulary, Story Comprehension, and Word Reading in Kindergarten and First Grade," *Computers and Education* 55, no. 1 24-31.
- Šesek, L., & Pušnik, M. (2014). Reading popular literature and digital media: Reading experience, fandoms, and social networks. *Anthropological Notebooks*, 20(2), 103-126.
- Toledano, F.: Utilización de las TIC e Internet en tareas de animación a la lectura. Actividades y recursos para Primaria y Secundaria. 2002. En línea: <http://biblioteca.cepcordoba.org/?q=content/recursos-de-animaci%C3%B3n-animaci%C3%B3n-con-tic> (Consulta: 20 de abril 2005).

Rosetta Stone, ¿y para qué me va a servir?

Christian Jesús López Corona
Guillermo Guadalupe Durán García
Universidad de Colima

Resumen

Hoy en día existen una variedad de recursos tecnológicos para el aprendizaje de lenguas que van desde un programa en CDROM, en el Internet hasta aplicaciones para teléfonos inteligentes. Dentro de estos programas encontramos la propuesta de aprendizaje de lenguas con el software Rosetta Stone que sin duda es la más popular en el contexto de la Universidad de Colima. Dentro de este contexto, este trabajo de investigación presenta un estudio de caso de carácter cualitativo cuyo objetivo es conocer la percepción que los estudiantes de 4to semestre de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima tienen al uso del programa Rosetta Stone como complemento de sus aprendizajes de la clase de inglés. La información se recolectó a través de una encuesta semi-estructurada. Los resultados preliminares arrojaron que el Rosetta Stone es de gran ayuda para aprender un idioma.

Introducción

Desde hace varios años la facultad de Lenguas Extranjeras se ha encargado de formar docentes en enseñanza de lenguas, para esto se han implementado varios software educativos para el aprendizaje autónomo de lenguas como son: Berlitz, Tell me more y Rosetta Stone.

Este último, Rosetta Stone, es utilizado de 2 maneras por los estudiantes de esta facultad, por ejemplo: para cumplir con la complementaria de inglés y francés, una clase auto dirigida que no forma parte del programa de estudios, pero si tiene cierto peso en la nota de la clase de inglés donde los estudiantes practican el idioma que están aprendiendo fuera del aula. En este caso los estudiantes practican lo aprendido utilizando el software Rosetta Stone en un laboratorio de idiomas para aprender otras lenguas (alemán, portugués, italiano, etcétera), y la segunda forma de hacerlo es por iniciativa propia.

El software Rosetta Stone se trabaja por medio de unidades, las cuales están divididas en secciones donde los estudiantes practican las 4 habilidades de la lengua (speaking, Reading, Writing, Listening). Para continuar a las siguientes unidades y acreditar complementaria los estudiantes deben de cumplir con todas las secciones; sin embargo, no hay estudios que indiquen la utilidad de este programa en la formación de estos futuros docentes de lenguas.

Por lo tanto se pretende realizar una investigación para conocer la utilidad de este software educativo, los aspectos en los que beneficia a los estudiantes así como también saber qué es lo que opinan del software Rosetta Stone.

Justificación

Es importante dedicar tiempo y esfuerzo en esta investigación ya que les beneficiará a los maestros de la Facultad de Lenguas Extranjeras de manera que ellos podrán darse cuenta que tan útil es el programa de Roseta Stone en el aprendizaje de sus estudiantes. De igual forma, el profesor podrá decidir si es bueno utilizarlo o si será más útil implementar tutorías con un maestro de habla materna dependiendo el idioma que están aprendiendo.

Gracias a esta investigación se podrá conocer a mayor medida que secciones son las más utilizadas y las menos utilizadas por los estudiantes de la FLEX, sus puntos de vista hacia el contenido del programa etcétera.

Decidimos elegir este tema porque estamos interesados en conocer que tanto ayuda Rosetta Stone en el aprendizaje de idio-

mas, si en realidad les agrada a los estudiantes o no y si lo hacen por cumplir con la materia de complementaria o porque ellos desean aprender. Para ello debemos tomar en cuenta que al realizar esta investigación se necesitará de mucha responsabilidad ya que es una investigación complicada e interesante.

Metodología

La naturaleza del objeto de estudio de este trabajo de investigación demanda la opción de un enfoque tipo cualitativo, ya que utilizaré una encuesta semiestructurada y con tale instrumentos será más fácil recolectar información sobre la utilidad que le dan los estudiantes de la FLEX al software educativo Rosetta Stone para el aprendizaje del inglés.

Para esta investigación se ha adoptado el estudio de casos ya que descubriré, analizaré, e interpretaré la utilidad que le dan los estudiantes de la FLEX al software educativo Rosetta Stone.

Esta investigación fue aplicada de manera presencial a 2 grupos de 4to semestre de la facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima localizada en el campus Villa de Álvarez, Colima. La totalidad de alumnos era 49, veintiún hombres y veintinueve mujeres. La de edad de los estudiantes oscila entre 19-21 años. Todos se mostraron participativos y con una actitud positiva al ser requeridos para contestar la encuesta ya mencionada.

E-learning

En la actualidad existe una nueva forma de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo al cual se le conoce como e-learning. De acuerdo a algunos investigadores lo definen de la siguiente manera: Una plataforma e-learning, plataforma educativa web o Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje es una aplicación web que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza aprendizaje en línea, permitiendo una enseñanza no presencial (e-learning) y/o una enseñanza mixta (blended-learning), donde se combina la enseñanza en Internet con experiencias en la clase presencial (PLS Ramboll 2004; Jenkins, Browne y Walker, 2005).

Algunas instituciones educativas han optado por incorporar este nuevo modelo a sus metodologías de trabajo otorgándole al profesor nuevas herramientas para llevar a cabo la labor de ense-

ñar. Gracias a esto, surge un nuevas estrategias de enseñanza en la didáctica impartida lo que la distingue del método tradicional; esta nueva plataforma llamada e-learning ha influido de manera considerable en la educación.

Software interactivo dentro del aula diseñado para el aprendizaje de segundas lenguas

Existe una gran variedad de conceptos sobre los componentes de la multimedia utilizados para la enseñanza de un idioma, de acuerdo con Medina, J (2004) define que el software es la reproducción de un título multimedia que requiere de una computadora como herramienta principal para la elaboración de sistemas multimedia, junto con programas asociados de audio, video, dibujo, presentaciones y otros que trabajan bajo estándares en proceso de definición.

La utilización de la computadora como medio de enseñanza ha popularizado la utilización de programas para ordenadores, creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico, para facilitar los procesos de enseñanza, conocido como: software educativo o programas educativos.

Rosetta Stone

El software educativo “Rosetta Stone” es un programa utilizado para el aprendizaje de idiomas en el cual se utiliza una combinación de imágenes, texto y sonido, donde los niveles de dificultad suben a medida que el estudiante avanza. En estas lecciones el estudiante aprende vocabulario y funciones gramaticales sin traducción alguna. El objetivo del programa es que los estudiantes aprendan el idioma que estudian de la manera que aprendieron su idioma materno. La instrucción del idioma se hace por medio de unidades donde cada unidad tiene 10-12 lecciones (el número de lecciones varía dependiendo de la unidad). Cada lección está dividida entre A B C D y E. En cada lección el estudiante del idioma tiene que elegir la imagen correcta entre cuatro imágenes. Las mismas imágenes y las mismas oraciones son utilizadas en todos los idiomas. Estas son las funciones de cada sección de las lecciones: Escuchar y leer, escuchar, leer, escribir y finalmente hablar.

Resultados

Los resultados arrojaron que el Rosetta Stone es de gran ayuda para aprender un idioma.

Referencias

- López, C. (2012). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Revista Apertura* Vol.3 #2 2012.
- Palacios, R. (2008) Evaluación del Proyecto Rosetta Stone: Sala temática digital para la inmersión dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Recopilado de: http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1227813874Informe_Rosetta_Stone_udp.pdf
- Romeo, M (2000), Las computadoras, una ayuda en el aprendizaje de idiomas: estudio de caso. Recopilada de: http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v3/1/Evento_Dom%C3%ADnguez_Romero_Las%20computadoras-ESPA%C3%91OL.pdf

Una mediateca virtual como alternativa de aprendizaje de lenguas extranjeras en la Facultad de Arquitectura de la UNAM

Juan Manuel Carbajal Velasco
Graciela Yadira González Ramírez
María de los Ángeles García Aguilar

Universidad Nacional Autónoma de México

Contextualización del problema

La Facultad de Arquitectura, desde sus inicios ha mostrado la preocupación por “formar profesionales en disciplinas de servicio capaces de desempeñar actividad profesional destacada, como arquitectos, arquitectos paisajistas, diseñadores industriales y urbanistas”¹ Esta preocupación se refleja con los cambios significativos a través de la historia de la misma Facultad, desde la enseñanza de arquitectura en la escuela de “Bellas Artes” de la Real y Pontificia Universidad de México, su separación de la Escuela Nacional de Artes Plásticas en 1929 con la autonomía universitaria, su traslado a Ciudad Universitaria en 1954, hasta la actual Facultad de Arquitectura.

Con el Plan de estudios de 1999 de la carrera de Arquitectura, se exige a los estudiantes la acreditación del examen de comprensión de lectura en inglés o en francés como requisito de titulación. Hasta 2003, se toma la decisión de crear una Mediateca

¹ Página de la Facultad de Arquitectura, UNAM, México, en: <http://arquitectura.unam.mx/>

(puesta en marcha en 2005) para facilitar la obtención de este requisito.

La Coordinación de idiomas de la Facultad, a través de su Mediateca, tiene como misión la de: “difundir el aprendizaje de una lengua extranjera por medio de la inducción de una perspectiva educativa de autonomía... con el fin de lograr un aprendizaje significativo de lenguas extranjeras así como el uso de estas estrategias de aprendizaje en su práctica profesional y escolar.”²

Para tal función, esta coordinación ofrece, a una población aproximada de 7,000 mil estudiantes de 4 carreras a nivel licenciatura así como de maestría y doctorado, tres recursos:

Aplicación de exámenes de comprensión de lectura (CL) en inglés y francés

Los estudiantes requieren acreditar un examen de CL en una lengua extranjera, el cuál pueden solicitar en el CELE o en la Facultad. Durante 2014, se reportaron 855 evaluaciones aplicadas y un total de 408 estudiantes acreditados.

Cursos de CL en inglés y francés

La Coordinación de Idiomas brinda cursos presenciales matutinos, vespertinos y sabatinos; intensivos o en modalidad semiautónoma. En estos cursos el alumno desarrolla estrategias lectoras con la opción de solicitar su examen, aún antes del término del curso; o bien liberar el requisito al acreditar el mismo. Éste 2014 se impartieron 10 cursos de inglés y 5 de francés atendiendo a 493 estudiantes inscritos.

Una Mediateca

Este recurso consiste en un Centro de Auto-Acceso (CAA) dotado del equipo necesario y variedad de material para auxiliar al aprendiente en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras.³

² González R., Graciela Y., Actualización del Manual de Organización, Mediateca, Facultad de Arquitectura, UNAM, México, 2008.

³ González R., Graciela Y., en: <http://arquitectura.unam.mx/mediateca-middot-idio-mas.html#quienessomos>. 2013

También cuenta con 6 asesores para orientar el aprendizaje autodirigido así como diversos talleres para el aprendizaje y práctica del inglés y francés. Debido a su enfoque didáctico, este servicio es para toda la Facultad ofreciendo flexibilidad de horarios⁴

La población usuaria de este centro en su primer año en servicio (2005) fue de 474 inscritos, 1647 visitas (asistencia) y 303 asesorías. En el periodo de 2014, se inscribieron 570, registrando un total de 6028 visitas y 2146 asesorías.

Como podemos darnos cuenta, un gran número de estudiantes aprovechan estas tres alternativas para prepararse y acreditar su requisito de idiomas. Sin embargo, algunos estudiantes enfrentan la imposibilidad de aprovechar dichas alternativas debido a incompatibilidad de horarios de clase y/o trabajo, y en algunos casos de traslados casa-escuela, trabajo-escuela.

Por otro lado, el contexto actual en materia de información se caracteriza por el ingreso masivo de soluciones digitales que revolucionan la realidad existente. Las nuevas tecnologías aportan todos los elementos de una verdadera revolución pedagógica en la que por un lado, las relaciones entre docentes y alumnos; y entre alumnos han de cambiar radicalmente, y por el otro, las estructuras tradicionalmente inmóviles de espacio-tiempo-jerarquía habrán de evolucionar.

El concepto de “enseñanza asincrónica” debería comenzar a imponerse, más que por razones puramente pedagógicas, porque son el reflejo de las necesidades de la evolución de la sociedad. ¿Acaso los edificios, las aulas están llamados a desaparecer para dar lugar a espacios digitales, a lugares de saber virtual?

Hoy en día, la universidad debe reflexionar sobre este cambio de paradigma y sobre sus consecuencias inevitables en el mundo de la investigación y, evidentemente, de la educación (enseñanza-aprendizaje).

Lo anterior nos ha motivado a utilizar los avances tecnológicos para facilitar el acercamiento de los alumnos de esta facultad, al aprendizaje de lenguas extranjeras de forma eficiente, integrando soluciones prácticas y utilizando los recursos mínimos necesi-

⁴ *Ibidem.*

rios que se encuentran al alcance de los docentes; lo que ha arrojado como pregunta de investigación: ¿Cómo crear una mediateca virtual para que los alumnos de esta Facultad puedan aprender de manera autónoma, una lengua extranjera?

En efecto, el objetivo de este espacio virtual es el de lograr, no sólo el aprendizaje autodirigido de inglés y francés para cubrir el requisito de lengua requerido en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, sino también para que los alumnos realicen, simultáneamente a sus cursos presenciales, prácticas concretas para reforzar los conocimientos aprendidos, para aquellos que deseen aprender a su propio ritmo, y para aquellos que intenten mantener o reciclar el conocimiento adquirido en el aula; pero sobre todo para formar estudiantes independientes, autónomos, en todos sentidos, estudiantes que adquieran capacidades, habilidades y destrezas para aprender por cuenta propia, para desarrollar su potencial de aprendizaje.

Mediateca virtual

Conceptualización

La mediateca virtual de la Facultad de Arquitectura parte de conceptos básicos para su conformación: mediateca, autoacceso, auto aprendizaje, aprender a aprender y operaciones mentales (taxonomía de Bloom).

A pesar de que el término “mediateca” ya lleva tiempo circulando entre los teóricos de la información, aún no se tiene una definición estandarizada. “Las palabras que la componen signifiquen: Media = Medios, Teca = caja, por consiguiente caja de medios darían su definición literal, pero los documentalistas doctos en la materia afirman que la Mediateca es en sí un Acervo de Medios.”⁵ “La Mediateca es un lugar donde se tienen, organizan y

⁵ Nájera, O., Carballo, R. “Mediateca : Replanteamiento y fundamentación”. Consultado el 12 de noviembre de 2009, disponible en URL: (<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/somece2002/Grupo5/Najera.pdf>)

ponen a disposición del público materiales audiovisuales y medios de comunicación social.”⁶

Autoacceso: posibilidad que el estudiante tiene de acercarse y hacer uso bajo su propio albedrío de los recursos y apoyos apropiados para su aprendizaje, rodeado de un ambiente adecuado para aprender y con acceso directo e independiente a todo lo que necesite.

Autoaprendizaje: capacidad técnica y crítica para el aprendizaje autogestivo, basada en la disposición para el manejo de recursos por parte del estudiante, el cual asume el compromiso de su aprendizaje independiente.

Estos dos conceptos se ven materializados en un centro de autoacceso o de autoaprendizaje en el que, además de ofrecer recursos educativos para quien ha decidido aprender de manera independiente, cuenta con los elementos necesarios para el aprendizaje autogestivo y autónomo, así como la presencia constante de un asesor (facilitador – tutor), quien promueve en los estudiantes el compromiso y seguimiento a su aprendizaje.

La mediateca virtual que se presenta en este documento, es un Acervo de medios digitales de libre acceso, puestos a disposición del público en un espacio creado dentro del Portal de la Facultad de Arquitectura.

Por otro lado, se promueve el compromiso y el seguimiento en el aprendizaje derivado de la utilización de este espacio virtual, es decir, los usuarios desarrollan su autonomía, dado que en esta herramienta encuentran un conjunto de actividades y ejercicios que les permitirían aprender, practicar y perfeccionar el dominio de lengua extranjera, así como estrategias que fomentan el aprendizaje autodirigido, lo que significa que desarrollarían todas aquellas habilidades que apoyan al proceso de aprendizaje y que permiten que éste ocurra sin la participación directa del profesor.

Para llevar a cabo actividades autónomas acordes a las necesidades globales de los usuarios, y a sus objetivos más inmedia-

⁶ Martínez de Sousa José. Diccionario de bibliología y ciencias afines. Germán Sánchez Ruiperez. Madrid : Pirámide, 1989. p. Citado en Ramos, G. "El proyecto de la Mediateca del IPN. Consultado el 10 de noviembre de 2009, disponible en URL: (http://azul.bnct.ipn.mx/iv_aniv/paneI5_2.htm).

tos, esta mediateca ofrece una variedad de materiales digitales: fichas de “aprender a aprender”, materiales y páginas web didácticas, videos en versión original y subtituladas, documentales, publicaciones, materiales de consulta, juegos y programas de exámenes oficiales, etcétera.

Para que esta propuesta de Mediateca sea más sólida y en consecuencia bien fundamentada se describirán algunos de los conceptos que subyacen a lo que hemos dicho varias veces aquí arriba “aprender a aprender”, términos como autonomía del aprendizaje, metacognición, cognición y resolución de problemas.

La Autonomía del Aprendizaje (AA)

La preocupación por una educación continua o de por vida, parece encontrar una solución en la Autonomía en el Aprendizaje (AA). Ninguna escuela ni ninguna universidad puede proporcionar a sus alumnos todos los conocimientos o destrezas que puedan necesitar durante toda su vida y, por tanto, la mejor formación que se le puede ofrecer al alumno es la capacidad de seguir formándose por sí mismo en el futuro. Esta capacidad, está directamente relacionada con la autonomía. Pero, ¿qué es la autonomía?

Definida según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2009): “Es la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”⁷, en otras palabras, la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro.

Para (Henri Holec, 1973), la Autonomía es cuando “el aprendiente quiere y es capaz de hacerse cargo de su propio aprendizaje, en forma independientemente: eligiendo sus objetivos, eligiendo materiales, métodos y tareas, ejercitando la elección y determinación en la organización y realización de las tareas adoptadas, eligiendo y aplicando los criterios de evaluación.”⁸

(David Boud, 1988), es más general en su definición, pero no por ello irrelevante y nos dice que: “el concepto de autonomía

⁷ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española 2009. Vigésima segunda edición. Consultado el 13 de noviembre de 2009, disponible en URL: (<http://buscon.rae.es/draeI/>)

⁸ Holec, H. (1973) tomado de Vera Batista. Bajado de la red el 17 de febrero a las 11:00 hrs desde: <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/vera/autonomia.htm> <http://veneno.com/2006/v-107/tona-107.html>

puede concebirse como una finalidad educativa, la práctica educativa que conduce a esta finalidad, y como parte integral de cualquier tipo de aprendizaje".⁹

Pero hay que destacar que la autonomía no es inherente a la naturaleza humana, sino que se adquiere. (Vera Batista, 2005), nos dice que "si pretendemos que los alumnos sean quienes construyan su conocimiento, será precisa una organización didáctica que les facilite este aprender significativamente y la Autonomía del Aprendizaje parece ser una ruta accesible para llegar a esos objetivos."¹⁰

De la misma forma se sugieren ciertas condiciones indispensables para que sea posible la AA y se convierta así en un ejercicio relevante, ante esto parece haber un acuerdo común entre los autores y coinciden que en principio debe existir una razón, una motivación, para que se de el aprendizaje. "La motivación y la autonomía de aprendizaje se influyen recíprocamente" (Holec, 1985).¹¹ La motivación estará supeditada a la necesidad de saber qué es exactamente lo que se quiere y, a la vez, conocer el estilo de aprendizaje que facilite el logro de objetivos. Igualmente, la importancia de una evaluación inicial, diagnóstica, previa, permitirá las primeras valoraciones sobre el alumno y el contexto donde se desarrollará. Esto resultará relevante porque permitirá que el alumno defina sus objetivos en base en un análisis de necesidades.

A pesar de todas las ventajas que supone desarrollar la autonomía en el aprendizaje, ésta no se puede imponer como tampoco es sinónimo de individualismo: "un individuo aprende o se rea-

⁹ Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. Londres: Kogan Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. Citado en Rosique, R. "Un acercamiento a la autonomía del aprendizaje y su posible instrumentación en clases". Consultado el 12 de noviembre de 2009, disponible en URL: (<http://www.monografias.com/trabajos71/autonomia-aprendizaje-instrumentacion-clases/autonomia-aprendizaje-instrumentacion-clases.shtml>).

¹⁰ Vera Batista, José Luis. Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Autonomía del Aprendizaje en la Enseñanza de las Lenguas extranjeras, artículo bajado de la red el día 26 de marzo a las 18 horas desde: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>. Citado en *Ibidem*.

¹¹ Holec, H, 1985, "On autonomy: some elementary concepts": Citado en *ibidem*.

firma como ser autónomo en interdependencia o interrelación con su contexto”.¹²

Bajo estas premisas, la AA se definiría como la libertad y la capacidad del individuo decidir las acciones a tomar como la información que va a adquirir y la organización de su propio aprendizaje, cuya finalidad supone, lograr un nivel superior en el desarrollo humano.

(David Nunan, 1988), argumenta que “la autonomía no es un concepto absoluto, para él sí existen diferentes grados de autonomía”¹³, a continuación se enlistan los diferentes grados de autonomía a los que se puede guiar al alumno:

- Nivel 1, de conocimiento: Se hace consciente al alumno de los objetivos pedagógicos y del contenido de los materiales que están usando.
- Nivel 2, de compromiso: Los aprendientes seleccionan sus propios objetivos de una gama de actividades ofrecidas.
- Nivel 3, de intervención: Los aprendientes están involucrados en la modificación y adaptación de los objetivos y contenidos del programa de aprendizaje.
- Nivel 4, de creación: Los aprendientes crean sus propias metas y objetivos.
- Nivel 5, de trascendencia: Los aprendientes van más allá del salón de clase y crean vínculos entre el contenido de aprendizaje en el salón de clase y el mundo exterior.

Vemos como al concepto de autonomía se vincula la idea de lograr que el estudiante “aprenda a aprender”, algo fundamental en un proceso de aprendizaje efectivo y esto implica, un aumento creciente de la persona sobre el conocimiento de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Hablamos entonces de un proceso de metacognición, que deberá encaminar al alumno a una superación personal y resultados de aprendizaje satisfactorios.

¹² *Ibidem*.

¹³ Nunan, D.1988. Citado en Delgado, Ma. E. “Qué es autonomía?” Módulo 2.Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia (ALAD). CELE. UNAM.

Metacognición, cognición, aprendizaje y resolución de problemas

La metacognición es un vocablo que hace referencia a lo que viene después de, o acompaña a la cognición. No obstante, la metacognición no sólo expresa la idea que su acepción literal sugiere y, pese a su apariencia, no es una palabra griega, sino un neologismo producto de la ciencia psicológica contemporánea, particularmente la de orientación cognoscitivista, y cuyo origen podría ubicarse a finales de los años sesenta.

Algunos estudios donde se planteaban situaciones destinadas a mejorar la capacidad de memoria y las destrezas de aprendizaje de los estudiantes muestran que los participantes, efectivamente, mejoraban su ejecución cuando estaban bajo el control del experimentador; sin embargo, cuando los sujetos debían hacerse cargo, por sí mismos, ya no eran capaces de aplicar, en nuevas situaciones, los conocimientos o estrategias de memorización que recién habían adquirido en la situación experimental.

Lo anterior permitió formular una hipótesis según la cual el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo sino que se tiene la necesidad de enfrentar tareas o problemas concretos. Por esta vertiente se llegó a la dimensión de la metacognición que la concibe como control de la cognición.

De acuerdo con (Kagan y Lang, 1978): "Cognición es un término general que se usa para agrupar, en forma global, los procesos que una persona involucra en: (a) la extracción de información del mundo exterior, (b) la aplicación de conocimiento previo a la información recientemente percibida, (c) la integración de ambas para crear nuevos conocimientos, (d) el almacenamiento de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla, y (e) la evaluación continua de la calidad y coherencia lógica de los procesos y productos mentales de dicha persona."¹⁴ En

¹⁴ Kagan y Lang (1978). *Psychology and Education. An Introduction*. New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc., Capítulo 4, 128-150. Citado en González, F. "Acerca de la Metacognición". Consultado el 13 de noviembre de 2009, disponible en URL: (<http://www.google.com.mx/search?hl=es&source=hp&q=ACERCA+DE+LA+METACOGNICI%C3%93N+Fredy+E.+Gonz%C3%Allez++Universidad+Pedag%C3%B3gica+Experimental+Libertador+&meta=&btnG=Buscar+con+Google>)

resumen, la cognición se refiere a la adquisición, aplicación, creación, almacenaje, transformación, creación, evaluación y utilización de información o conocimiento.

Ahora bien, una definición adecuada a esta relación tan estrecha entre cognición y metacognición sería según Haller, Child y Walberg (1988): el término “metacognición se usa para hacer referencia a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos, y a la regulación y el monitoreo que ella puede ejercer sobre tales recursos; la capacidad metacognoscitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información.”¹⁵

La complejidad de la metacognición, se debe a que ella implica conocimiento y control de estrategias cognoscitivas las cuales, a su vez, constituyen combinaciones de operaciones intelectuales que no son otra cosa que acciones cognoscitivas internas, mediante las cuales el sujeto organiza, manipula y transforma la información que le es suministrada por el mundo exterior. Implica también, tener conciencia de las fortalezas y debilidades de su propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que habitualmente cometemos, dicha conciencia nos ayudaría, a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, y evitar nuestros errores comunes más garrafales. Es probable que al incrementar el nivel de metacognición de dicha persona, se mejore también su aprendizaje o ejecución. Esto coincide con lo que plantea Pozo (1990), quien afirma que “si una persona tiene conocimiento de su procesos psicológicos propios, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, es decir, las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información”¹⁶

¹⁵ Haller, E., Child, D, Walberg, H. (1988). Citado en *Ibidem*.

¹⁶ Pozo, J. I. (1990). Citado en *ibídem*.

Pozo propone también que “las teorías psicológicas del aprendizaje se orientan cada vez más al análisis de la interacción entre la información que se ha de aprender y los procesos psicológicos mediante los cuales dicha información es procesada por el sujeto”.¹⁷ Las teorías psicológicas que se adscriben al Paradigma del Procesamiento de Información han hecho posible el reconocimiento del aprendiente como un activo solucionador de problemas y procesador de información; esto, ha permitido que las investigaciones acerca del aprendizaje humano dirijan su atención hacia las actividades mentales que tienen que ver con la conciencia, el monitoreo y la regulación de los procesos cognitivos, las cuales son, precisamente, las dimensiones constitutivas de la metacognición; por lo que, “concebir el aprender como un proceso de solucionar problemas posibilita un abordaje metacognoscitivo del aprendizaje, ya que éste último podría ser estudiado desde la perspectiva del propio sujeto que aprende,”¹⁸ quien es capaz de observar sus propios procesos cognitivos y de reflexionar sobre ellos (García y La Casa, 1990).

Operaciones mentales (taxonomía de bloom aplicada a ambientes virtuales)

Enseguida, se hará una descripción de la taxonomía de Bloom aplicada a ambientes virtuales que permite, junto con los conceptos antes mencionados, justificar la Mediateca Virtual puesta en marcha.

“La presente Taxonomía para entornos Digitales no se restringe al ámbito cognitivo; es más, contiene elementos cognitivos así como métodos y herramientas. Así como en las taxonomías anteriores, es la calidad de la acción o del proceso la que define el nivel cognitivo y no la acción o el proceso, por sí mismos.”¹⁹

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ García Madruga, J., La Casa, P. (1990) Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 15, pp 235-250.

¹⁹ Churches, A. "La transferencia de la Taxonomía de Bloom a ambientes digitales". Consultado el 17 de noviembre de 2009, disponible en URL: (<http://www.techlearning.com/article/8670>).

Mientras que Bloom representa el proceso de aprendizaje en sus diferentes niveles, esto no implica que los estudiantes deban empezar en el nivel taxonómico más bajo para luego subir a otros niveles. Más bien, significa que el proceso de aprendizaje se puede iniciar en cualquier punto y que los niveles taxonómicos más bajos estarán cubiertos por la estructura de la tarea de aprendizaje.

El impacto de la colaboración en sus diferentes formas, tiene una influencia creciente en el aprendizaje. Con frecuencia ésta se facilita con los medios digitales y cada día adquiere mayor valor en aulas permeadas por estos medios.

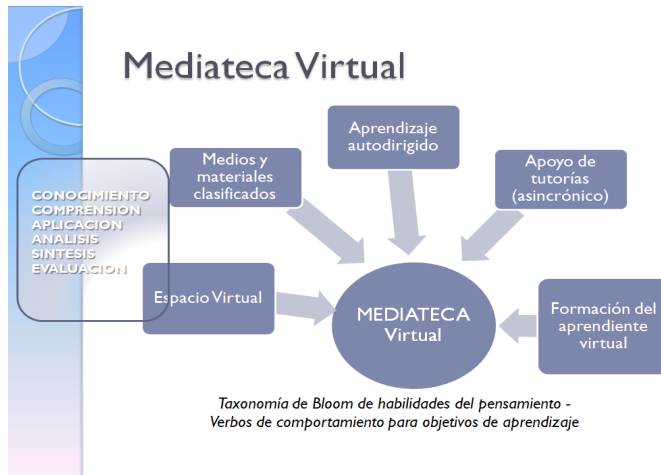
Esta taxonomía para la era digital no se enfoca en las herramientas y en las TIC, pues éstas son apenas los medios. Se enfoca en el uso de todas ellas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esto sería:

	TAXONOMIA DE BLOOM					
	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
HABILIDADES PARA USO DE TIC	Teclear Resaltar Marcar Separar Usar Red de trabajo social y separadores sociales	Usar diario en blog Tuitear Categorizar Comentar Anotar Suscribirse Hacer búsqueda avanzada y booleana	Correr y operar un programa Jugar Subir y compartir informacion Jaquear Editar	Integrar informacion Enlazar Fragmentar Validar Etiquetar Aplicar Ingenieria invertida	Comentar Reflexionar Pegar Colaborar y trabajar en red Poner a prueba	Programar Filmar Hacer animaciones, videocastings, podcast, mezclar, remezclar, dirigir y producir Publicar

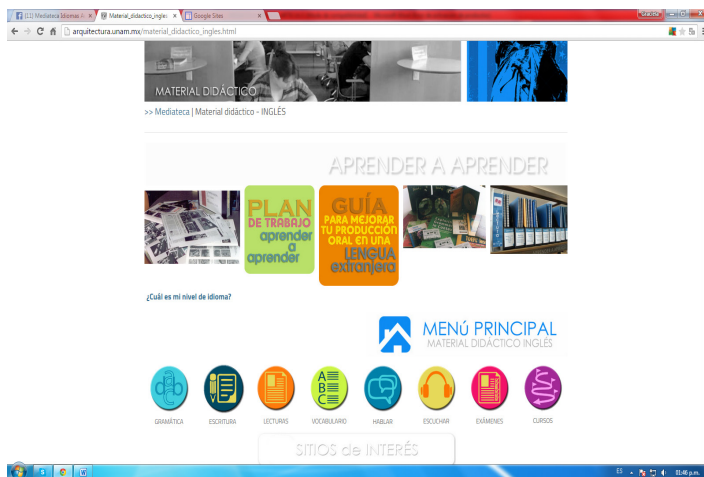
Esta es entonces una actualización de la Taxonomía Revisada de Bloom que atiende los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que aparecen a medida que las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) avanzan y se vuelven más omnipresentes.

La mediateca virtual

De los preceptos anteriores se desprende la conceptualización de la Mediateca Virtual que hemos diseñado. El esquema siguiente presenta los elementos que la componen:



Ahora veamos la Mediateca virtual tal como se presenta en la red.



<http://arquitectura.unam.mx/mediateca-middot-idiomas.html>

Mediante el uso de medios tecnológicos es conveniente propiciar que los alumnos participen en un aprendizaje interactivo, trabajen de manera colaborativa, aprendan a través de la exploración, que sean responsables de su propio aprendizaje y desarrollen competencias estratégicas para volverse independientes.

Si bien las TIC proporcionan oportunidades para el desarrollo de este aprendizaje, éste no se da de forma automática. Se necesita de un cuidadoso andamiaje para que los alumnos se beneficien de estas oportunidades. En otras palabras la Mediateca Virtual es este andamiaje, diseñado como apoyo para proveer la ayuda necesaria que permita que los estudiantes hagan frente a sus problemas, realicen tareas y desarrollen el entendimiento que no serían capaces de alcanzar por su cuenta.

De esta manera, la Mediateca Virtual presenta a los alumnos material (ya sea auténtico o elaborado con objetivos específicos para el aprendizaje de idiomas) que los profesores recomiendan en términos de credibilidad, autoridad, exactitud y vigencia, ya sea para uso en clase, uso como complemento de curso o bien, como estudio o práctica independiente.

Conclusiones

Los índices de la inminencia de un cambio de paradigma para la educación pueden detectarse en el cambio del papel del profesor, del rol del estudiante, del modelo de la educación, y en la incorporación de la tecnología en la enseñanza. La educación pasa por tres modelos sucesivos:

Tabla de los tres modelos de educación

MODELO	CENTRO	PAPEL DEL ESTUDIANTE	TECNOLOGÍA
Tradicional	Profesor	pasivo	pizarra/TV/Radio
Información	Estudiante	activo	PC
Conocimiento	Grupo	adaptable	PC + red

Con la implementación de la mediateca de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, la enseñanza asincrónica libera a sus estudiantes de los imperativos del tiempo causados por la incompatibilidad de los horarios de los cursos presenciales de idioma y de

la mediateca, con los horarios de sus clases de licenciatura y los de sus trabajos, en algunos casos.

El factor distancia (casa-escuela, trabajo-escuela) ya no será una limitación para que el estudiante aprenda sin necesidad de estar presente en el espacio físico universitario.

En cuanto al costo, podemos decir que la mediateca de esta facultad reduce la necesidad de superficies y de locales, y además se utilizan los recursos mínimos necesarios que se encuentran al alcance de los docentes, como su implementación en un espacio digital gratuito en línea.

En lo concerniente a los roles y relaciones, el grupo (las redes vivientes de conocimiento o los ambientes sintéticos compartidos) cobra importancia como espacio de consulta, concertación y colaboración. Mediante este mecanismo, la enseñanza es “recibida” por el individuo en la interacción con un grupo en que los docentes no son más que uno de los elementos al diseñar los espacios virtuales de enseñanza.

Gracias al trabajo en la mediateca, el alumno aprende cada vez más a adquirir información, conforme a sus necesidades, a evaluarla y a transformarla en conocimiento a través del proceso relacional (categorías de Bloom adecuadas a los espacios virtuales).

Bibliografía

- Churches, A. "La transferencia de la Taxonomía de Bloom a ambientes digitales", en: <http://www.techlearning.com/article/8670>.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española 2009. Vigésima segunda edición, en: <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Facultad de Arquitectura, UNAM, México, en: <http://arquitectura.unam.mx/>
- García Madruga, J., La Casa, P. (1990) Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 15, pp 235-250.
- González, F. "Acerca de la Metacognición", en: <http://www.google.com.mx/search?hl=es&source=hp&q=ACERCA+DE+LA+METACOGN+ICI%C3%93N+Fredy+E.+Gonz%C3%A1lez++Universidad+Pedagog%C3%B3gica+Experimental+Libertador+%meta=&btnG=Buscar+con+Google>
- González R., Graciela Y., "Actualización del Manual de Organización", Mediateca, Facultad de Arquitectura, UNAM, México, 2008.

- González R., Graciela Y, en: <http://arquitectura.unam.mx/mediateca-middot-idiomas.html#quienessomos>. 2013
- Martínez de Sousa José. Diccionario de bibliología y ciencias afines. Germán Sánchez Ruiperez. Madrid : Pirámide, 1989. p.
- Nájera, O., Carballo, R."Mediateca : Replanteamiento y fundamentación", en: (<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo5/Najera.pdf>)
- Nunan, D.1988. Citado en Delgado, Ma. E. "Qué es autonomía?" Módulo 2.Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia (ALAD). CELE. UNAM.
- Rosique, R. "Un acercamiento a la autonomía del aprendizaje y su posible instrumentación en clases", en: <http://www.monografias.com/trabajos71/autonomia-aprendizaje-instrumentacion-clases/autonomia-aprendizaje-instrumentacion-clases.shtml>.
- Unesco, París, 5-9 de octubre de 1998, "De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas Tecnologías de la Información" en: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-s.html>
- Vera Batista, José Luis. Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Autonomía del Aprendizaje en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, en: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>.

Series y videos en la clase de inglés: Un estudio de caso en la Universidad de Quintana Roo

Sandra Valdez Hernández
Vilma Portillo Campos
Manuel Becerra Polanco

Universidad de Quintana Roo

Resumen

Las series y videos en la actualidad son medios de comunicación que representan material extenso y pueden emplearse en clase pues contienen variedad de vocabulario y estructuras; pueden apoyar al logro de aprendizajes significativos y son una herramienta efectiva para el aprendizaje. Los videos y series en la clase de inglés son un recurso que puede contribuir de manera significativa en el aprendizaje, en la convivencia integral, en el desarrollo de habilidades, en el conocimiento de la cultura e identidad de la lengua meta y en la formación de actitudes positivas hacia el lenguaje y la comunicación. Nunan (1987), Cross (1995), Hedge (2011), Goodwin (2011), mencionan que debemos crear espacios propicios para el aprendizaje. Así en la búsqueda de actividades, herramientas y espacios que apoyen el desarrollo y práctica de la lengua, hicimos un estudio de caso con videos y series en inglés en la Universidad de Quintana Roo, para observar el desarrollo de las habilidades, grado de motivación y las percepciones de los estudiantes respecto a su uso. El objetivo de esta ponencia es presentar la aplicación del estudio en clase, los resultados, así como los puntos de vista de los estudiantes.

Introducción

Existen diferentes métodos y diferentes formas de enseñar y aprender la lengua, pero el objetivo final tanto de estudiantes como docentes, es lograr el aprendizaje de la misma. Demostrar que se maneja la lengua tanto de forma oral como escrita, que se comprende la lengua y que se aplica de manera adecuada en diferentes contextos y con propiedad en el lenguaje.

A través de los materiales y actividades que se presentan en el aula podemos crear conexiones con la vida real del estudiante, con el entorno, con la cultura de la lengua meta, con el contexto del estudiante y el contexto de la lengua que aprende; para ello es preciso crear un compromiso de ambos, por parte de los estudiantes que aprenden la lengua y de los docentes que la imparten, crear espacios que refuercen y contextualicen lo aprendido con la realidad. Debemos buscar el compromiso por el aprendizaje de la lengua. Nunan, Cross, Hedge, Goodwin mencionan que debemos crear espacios propicios para alcanzar el aprendizaje.

Las series y videos en la actualidad son medios tecnológicos y de comunicación factibles, que representan material extenso para emplearse en clase, pues contienen amplio vocabulario y estructuras que si se emplean adecuadamente pueden favorecer la práctica, reforzamiento, desarrollo de habilidades y el aprendizaje de la lengua.

Los objetivos de este artículo son presentar la aplicación de algunas de las actividades empleadas en clase para el aprendizaje de inglés con videos y series de televisión, así como presentar los primeros hallazgos de los puntos de vista de los estudiantes respecto al uso de series y videos en el aprendizaje de inglés.

Para esta investigación se llevó a efecto un estudio de caso con un grupo de estudiantes de nivel intermedio de la universidad de Quintana Roo, en el cual se emplearon series y videos a lo largo del curso, se aplicaron entrevistas a los estudiantes, para conocer el grado de motivación, desarrollo de habilidades y en general las reacciones de los estudiantes respecto al uso de las series y videos en el aula y su funcionalidad en el aprendizaje.

Marco teórico

Existen diferentes métodos y diferentes formas de enseñar y aprender una lengua, pero el objetivo final tanto de estudiantes como docentes, es lograr el aprendizaje de la misma, demostrar que se maneja la lengua tanto de forma oral como escrita, que se comprende la lengua y que se aplica de manera adecuada en diferentes contextos y con propiedad. Se comentó anteriormente que con las actividades y materiales y recursos didácticos que se empleen en el aula debemos tratar de crear conexiones y contextualizar el material con la vida de los estudiantes, punto que a continuación se detalla.

Nunan (1987), menciona que debemos presentar a los estudiantes oportunidades genuinas de uso de la lengua en contextos comunicativos, también menciona que si los estudiantes están interesados y son capaces de relacionar su contexto individual con otro en particular, pueden hacer una relación e incluso establecer comunicación en clase.

Nunan (1987) when students' interests are engaged, and when they are able to tap into their individual background schemata and link it to classroom interactions, the classroom interaction can to be truly communicative, even at basic levels.

Cross (1995), It is important the learners become accustomed to voices and accents other than your own, something no stranger will ever do in the real world. They need to hear natural, unplanned speech at times.

Por su parte, Cross menciona que es importante que los estudiantes se acostumbren a diferentes acentos, no sólo al del profesor, pues el profesor tiende a emplear el vocabulario que los estudiantes conocen por el nivel de estudio y de acuerdo al libro de texto o material didáctico, así como al ritmo al que ya están acostumbrados. Nos dice que debemos implementar instrumentos externos, que involucren la realidad; pero que se escuche de forma natural y en contexto para que los estudiantes se enfrenten a otras voces, otros acentos, diferente vocabulario e incluso que les presenten algunos retos. Si observamos a detalle el comentario de Cross, podemos ver qué bien se pueden cubrir todos los puntos con el uso de las series y videos en clase, vocabulario variado, acento difer-

ente, contexto, lo que hace falta es diseñar un buen plan de actividades que permitan el logro de los objetivos.

Hedge (2011) menciona que es importante crear factores para desarrollar confianza en los estudiantes, especialmente en la comprensión auditiva, y que esto se puede establecer a través de grados y grupos, en los que tiene que observarse la velocidad y el contenido de los diálogos.

Hedge (2011) confidence can be built through exposure to English. If English is available in the community, learners might be persuaded to exploit the available resources in some way.

Goodwin (2011), elaboró un estudio con películas como un medio en la pedagogía de la lengua, en su estudio observó como emplean las películas los profesores, también observó el comportamiento de los estudiantes; y concluye que los profesores en su mayoría han trivializado a las películas como un elemento del método ecléctico.

Goodwin (2011), menciona que: the use of film in ELT plays a role in engaging the students more by tapping into their cultural backgrounds during lessons, which provide them with opportunities to participate in activities that are interesting and relevant to them.

Goodwin también menciona que lo impresionante es el interés de los estudiantes y la energía e interacción que se observa en el salón de clase con el uso de películas y actividades relacionadas con las películas.

Por otro lado, como bien menciona Swan (1985), the important thing is that students should be exposed to appropriate samples of language and given relevant and motivating activities to help them learn. But theoretical confusion can lead to practical inefficiency, and this can do a lot of harm, with time and effort being wasted on unprofitable activities while important priorities are ignored. Debemos exponer a los estudiantes a muestras de lenguaje real a través de actividades relevantes y motivantes; pero que debemos tener cuidado con las actividades empleadas para no volverlas actividades fútiles e inútiles.

Como bien se manifiesta, debemos tener un ojo crítico respecto al material que vamos emplear en la clase, no cualquier ma-

terial aunque así lo parezca puede resultar comunicativo y ameno, puede resultar lo opuesto si no se selecciona de manera adecuada, si no se trabaja de forma eficiente.

Los videos en clase

Las series y videos representan una oportunidad para presentar pasajes de la vida en la clase, presentan lugares, costumbres, cultura de la lengua inglesa en pequeñas fracciones, son como pequeñas narraciones que presentan un principio y un fin por lo que toman poco tiempo de la clase máximo 20 ó 30 minutos a diferencia de una película de dos horas.

Las series y videos son una fuente real y directa de la lengua, además contienen diferentes pasajes de la cultura, actos de la vida cotidiana, lenguaje coloquial, expresiones actuales de la lengua, estructuras en uso en diferentes lugares, lo que permite que los estudiantes escuchen la lengua en espacios reales, permitirles acceso a la cultura, costumbres, conocer la lengua y desarrollar la confianza para comprender, escuchar y hablar el idioma.

Con las series y videos tenemos la oportunidad de presentar estructuras y vocabulario en contextos reales. Podemos transportar a los estudiantes a diferentes lugares de habla inglesa, con lo que podemos comparar y contrastar, lugares, paisajes y costumbres.

En algunas ocasiones, las series y los videos permiten observar los sentimientos, forma de pensar, actuar y los valores de los individuos, mismos que pueden servirnos de apoyo para actividades de conversación y análisis entre los estudiantes y su forma de ser.

Series empleadas en clase

Al seleccionar una serie es importante pensar en el objetivo de la clase, edad, nivel de los estudiantes, gustos de los estudiantes, estudiantes de derecho pueden diferir de los de medicina o sistemas comerciales. Antes de llevar la serie a clase, el profesor debe verla y aprobarla; que el vocabulario sea adecuado, sería conveniente que contenga estructuras que los estudiantes necesitan, una vez seleccionada la serie o el capítulo es necesario diseñar las actividades para la clase, las cuales pueden ser sobre información general

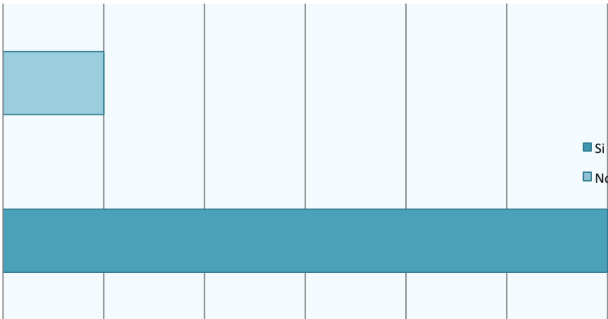
o específica, preguntas de comprensión, abiertas, cerradas, ejercicios sencillos como de identificación de contextos, relación de los personajes, o más complejos como de completamiento, conexiones, identificaciones, de llenado, de llenado con pistas, reordenamiento, empleo de vocabulario diferente como sinónimos y antónimos, uso de vocabulario en contexto, expresiones, entre otros. Las series que hemos empleado, que empleamos para este estudio, y que recomendamos son las siguientes:

Ejemplos de series:

- Series clasificación A
- One hundred questions. Serie inglesa de la BBC de Londres,
- Los hechiceros Beverly Place
- Gilmore girls
- Gost whisperer

Hallazgos de la investigación

Un pregunta general de la investigación fue para conocer la opinión de los estudiantes, respecto a la utilidad de las series y videos en clase. La mayoría de los estudiantes del grupo manifestaron que las series y videos fueron benéficos para su aprendizaje, por lo cual los consideran valiosos para aprender y reforzar la lengua. Esto lo manifiesto con un 97% de los estudiantes, aunque menor si hubo estudiantes que no los consideraron valiosos, atribuyéndolo al sonido y nitidez de los videos. Lo expuesto se representa en la tabla de a continuación.



Respecto a las habilidades desarrolladas a lo largo del curso y con el uso de series y videos, la mayoría de los estudiantes expresaron que las habilidades que más desarrollaron fueron escuchar y hablar. Comentaron que pudieron mejorar su comprensión para comprender los diálogos, comprender las conversaciones más fácilmente y con mayor claridad, esto probablemente fruto del trabajo continuo del empleo de los videos en clase, pero sobretodo del uso del contexto que permite identificar la acción, el proceso y la comunicación. El sonido con las palabras, los diálogos, incluso los movimientos corporales con el vocabulario y la comunicación. A continuación algunos comentarios de los estudiantes.

Habilidades	Comentarios
Escuchar	Mejoró mi capacidad auditiva El desarrollo de escuchar fue bueno. Porque desarrollé mi listening Porque desarrollamos más el listening viendo las series. Me ayudaba en la parte de listening y a tener más claras las conversaciones. Ayuda a escuchar.
Hablar	Me ayudaron a pronunciar y a hablar mejor el idioma.

Aunque la mayoría se inclinó por la comprensión auditiva, algunos expresaron que mejoró su producción oral, y nosotros agregaríamos la producción escrita, pues al final del capítulo, los estudiantes debían entregar un reporte de la serie, el reporte era revisado y evaluado; la mayoría entregó reporte y se observó mejora en su forma de expresarse.

Respecto a las subhabilidades, los estudiantes mencionaron que fue en cuestiones de pronunciación y vocabulario para lo que más encontraron utilidad con las series y videos. Como mencionan Nunan y Cross es necesario darles espacios de mejora, practica y en los que puedan escuchar otros acentos, entonación y la pronunciación genuina de la lengua; los estudiantes fueron capaces de notar que las series y

videos les servían para eso y para practicar el vocabulario en contexto.

Subhabilidades	Comentarios
Pronunciación	Practicaba la pronunciación y vocabulario. Porque escuchas la pronunciación para poder aplicarla. Escuchaba las pronunciaciones.
Vocabulario	Me facilitaron el aprendizaje de vocabulario nuevo Comprensión de vocabulario Sí, porque aprendes pronunciación y vocabulario.

En la siguiente tabla se exponen los puntos respecto a la temática expresada en el aprendizaje a través del uso de series y videos. Surgieron diferentes aspectos por parte de los estudiantes, aspectos que dividimos en tres vertientes, desarrollo de aprendizajes, conversaciones en contextos y variación al estímulo. Para éstos tomamos en cuenta los comentarios que enunciaban alguno de estos factores que se veía influenciado con el empleo de series y videos, en general comentaron que si observaron cambios positivos.

Temática	Comentarios
Desarrollo del aprendizaje	Sí, mucho; por ejemplo la película que me ayudó a entender sin leer. Así logré a desarrollar más el entendimiento del inglés. Aprendí a entender mejor el inglés Para poner en práctica la comprensión en una conversación. Es mejor el aprendizaje.
Conversaciones en contextos Reales	Pude escucharlos en su idioma original y familiarizarme con él. Para poder entender el inglés en la vida real y utilizar menos los subtítulos. Porque es práctico y nos ayuda mucho.
Variación al estímulo Alegría	Para entender y desarrollar textos y las clases no sean tan aburridas. Eran divertidas Fueron entretenidos, sales de la rutina y aprendes.

Para algunos se hizo manifiesto el desarrollo del aprendizaje en general de la lengua y la cultura, expresaron que pudieron comprender más los rasgos de la lengua, que también su uso les ayudó a comprender mejor el inglés en contexto, a entender sin necesidad de tener un texto y leerlo, a escuchar para entender y comunicar. También se observó un cambio de conducta positivo hacia el idioma y el interés por la clase, a este respecto los estudiantes expresaron sentirse contentos de estar en el curso y experimentar el uso de las series y videos para desarrollar su aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados de este estudio de caso, aunque no pueden ser generalizables, muestran que las series y videos en la clase de inglés son un recurso que debemos explotar a favor del aprendizaje y como medio de promoción del desarrollo de la competencia comunicativa, son un recurso económico y accesible que tanto profesores de una comunidad o de una ciudad podrían emplear.

Cuando a los estudiantes se les enseñan series y videos se expone la cultura de la lengua meta, la vida cotidiana de los estudiantes, algunas veces presentan la forma de pensar e incluso rasgos de la identidad. Escucharlos y verlos les permite reconocer los sonidos con las palabras en contextos y acceder a una comprensión más fluida.

Si muchas o pocas son las herramientas con las que cuenta un profesor, las series y videos son un recurso verdaderamente útil que puede emplearse para promover el aprendizaje de lenguas, emplearlo correctamente es sólo decisión del profesor.

Referencias

- Cross, D. (1995). *A Practical Handbook of Language Teaching*. London: Phoenix ELT
- Goodwin, D. (2011). *Film in English Language Teaching: A study of ELT classroom practice and an alternative approach*. México: Universidad de Guanajuato.
- Hedge, T. (2014). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. England: Oxford.

Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41.

<http://www.learnenglishfeelgood.com/eslvideo/>

<http://en.englishyappr.com/welcome/VideoList.action>

<http://www.real-english.com/new-lessons.asp>

<http://www.youtube.com/user/bbclearningenglish>

http://www.youtube.com/watch?v=de_nb969txM

<http://www.manythings.org/b/e/4985/>

LINGÜÍSTICA

¡Enseñando español como ELE andamos y armados hasta los dientes vamos!

Jonathan Abraham Rodríguez Santamaría
Evangelina Flores Hernández
José Manuel González Freire

Universidad de Colima

Resumen

La presente comunicación comparte resultados preliminares de una investigación sobre las experiencias de los sujetos que impartieron clase de ELE en el extranjero como Teacher Assistant. Con el fin de conocer sus experiencias, con las cuales se recabaron las dificultades o facilidades que presentaron al encontrarse ofreciendo las clases de español, además de conocer la importancia que daban los estudiantes a esta lengua y su relevancia académica dentro del plan de estudios de la Universidad en donde los sujetos realizaron su movilidad. La recopilación de las experiencias de los sujetos, se llevó a cabo mediante un estudio de casos y a través de un cuestionario. En los cuales los resultados preliminares nos muestran la experiencia de cada uno de los autores así también las soluciones y propuestas que los sujetos sugieren en caso de realizarse alguna mejora o cambio en la malla curricular de la FLEX. Se espera que al finalizar esta investigación los resultados sean tomados en cuenta por la academia de español y los coordinadores académicos pues los sujetos han presentado propuestas y/o soluciones para resolver algunas de las dificultades que estos experimentaron durante su tiempo frente al salón de clase de ELE y en el extranjero.

Introducción

La didáctica del español es una asignatura del tipo optativa dentro del plan curricular de la Facultad de Lenguas Extranjeras, sin embargo, es una materia de alta importancia, pues esta tiene tanta relevancia como las demás asignaturas obligatorias dentro del plan de estudios de la FLEX (Facultad de Lenguas Extranjeras). Por esto se realizó un estudio de casos basado en un enfoque cualitativo, allí se describirán las experiencias de los profesores de español y egresados de la FLEX, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas el cual jugó un gran papel para notar el pensar de cada uno de los sujetos que aceptaron participar en esta investigación. Una vez reunidas todas las evidencias del instrumento, se analizaron las respuestas y en base a los testimonios dados respecto a tener esta materia optativa Didáctica del Español, los mismos encuestados presentaron soluciones los cuales serán presentados a la Academia de Español y a la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima para tomar en cuenta la inclusión o cambio de esta asignatura, según las respuestas dadas.

La didáctica

El término didáctica procede del griego *didaktiké* que tiene relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad. La didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando (Mallart, s.f).

El portal Concepto (s.f), se encontró el siguiente concepto de la didáctica en la educación o enseñanza que dice que en esta ciencia de la enseñanza y aprendizaje es necesaria la combinación del hacer y el saber didáctico, es decir, la teoría y la práctica. La práctica resulta muy importante ya que se sabe que se aprende mediante la experiencia. También es normal enseñar a partir de la misma. Sin embargo, es importante no recaer exclusivamente en las enseñanzas mediante esta técnica. Por eso resulta tan importante complementarlo con la teoría.

Por su parte Brosseau (1987), citado en Medina (2011), dice que la didáctica tiene un objetivo principal, el cual es: Estudiar las condiciones que deben cumplir las situaciones planteadas al alum-

no para favorecer la aparición y funcionamiento de las concepciones. Y también, menciona que: La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación.

En otras palabras, la didáctica evoluciona constantemente, y un buen manejo de esta, ayuda al maestro a acercarse de mejor manera a sus alumnos, utilizando nuevas estrategias, importante también, la utilización de nuevas tecnologías, pues la didáctica es práctica y con esta se puede llevar a una mejor educación o formación.

Didáctica del español

Es importante para esta investigación, buscar información sobre la didáctica del español, pues no es posible continuar sin saber a qué nos referimos con este concepto, ya que, sólo serían intuiciones o vaticinios vanos. Es por esa razón que se investigó en portales de diferentes universidades sobre la didáctica del español y esto fue lo que ahí se encontró:

De acuerdo con la Universidad del Valle (2013), dentro de su programa web de extensión de cursos, define a la Didáctica del Español como la formación y actualización de los participantes en el uso de estrategias pedagógicas y metodológicas en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) y como segunda lengua (L2) por medio de la integración de actividades teóricas y prácticas. Y lleva como objetivo formar y actualizar a los participantes de esta asignatura en estrategias pedagógicas y metodológicas para la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, suscita la promoción de académicos capaces de reflexionar, investigar y profundizar en las peculiaridades del proceso de la enseñanza y el aprendizaje del español.

Mientras que el Instituto de Estudios de la Lengua Española (IEL) (2014), dentro de su programa de cursos presenciales la define brevemente como el perfeccionamiento en el que se reflexiona sobre la gramática pedagógica del español como Lengua Extranjera y donde se actualizan los métodos, técnicas, la evaluación y explotación de los recursos didácticos.

De esta manera, se entiende que la didáctica del español es una asignatura que ayuda a todos los interesados en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELEX) a usar e inventar nuevas estrategias pedagógicas para su instrucción, además de actualizar a estudiantes y profesores en el uso de nuevas tecnologías que pueden resultar muy útiles para aportar mayor conocimiento y congeniar más con su alumnado.

Asistentes de español en el extranjero

El Institute Français Amérique Centrale (IFAC) (2014), cuenta con un programa de Asistentes de español que lleva por nombre Programme D'échanges de Langue Vivante da de la oportunidad a jóvenes extranjeros de 20 a 30 años de trabajar y descubrir a Francia durante 7 meses. Estos jóvenes, estudiantes universitarios o profesores de francés podrán así familiarizarse con el idioma y asistir a un profesor de español en un establecimiento escolar francés. Y cuanta con el objetivo de permitir a los asistentes que se familiaricen con el idioma y la civilización del país de acogida y al mismo tiempo que aporten su autenticidad y su riqueza cultural en los establecimientos de enseñanza franceses.

Así, este programa contribuye a la movilidad de los estudiantes, a escala europea e internacional y les ofrece una primera profesionalización ya que da mayor valor a su carrera universitaria.

Y el papel del asistente de español es mejorar las competencias en comunicación de los alumnos y profundizar su conocimiento de una civilización y de una cultura distinta. Interviene generalmente como apoyo al trabajo de los profesores de idioma en el establecimiento escolar dónde está asignado y bajo su tutela. Puede intervenir en clases completas con el profesor o tener a su cargo un pequeño grupo de estudiantes.

Objetivo general

Analizar las experiencias de profesores que impartieron clases de español en el extranjero y egresados de la FLEX, sobre la ubicación de la asignatura "Didáctica del Español" como materia optativa en el programa de Lic. En Enseñanza de Lenguas de la FLEX.

Metodología

Este trabajo fue realizado por medio de una investigación de enfoque cualitativo con un estudio de casos, por medio de un cuestionario de preguntas abiertas en la que se analizaron las experiencias de 10 sujetos; cinco profesores de la FLEX que impartieron clases de ELE en el extranjero y cinco egresados que hayan participado como Teacher Assistant (TA). Sin importar si tomaron la clase de Didáctica del Español si no que hayan impartido clases de ELE en el extranjero.

Debido al tipo de objeto de estudio de este trabajo de investigación, fue pertinente emplear el enfoque cualitativo, para recopilar percepciones y/o experiencias pues como lo menciona Mendoza, (2006) El enfoque cualitativo tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. Por lo que en una investigación de este tipo se puede hablar de profundizar en un fenómeno, más que hablar de exactitud. Además, la investigación cualitativa produce datos descriptivos, esto se refiere a las palabras de las personas ya sean hablados o escritas.

Existen diversos métodos que ayudan a complementar la investigación cualitativa, entre esos métodos encontramos el estudio de casos, este método de estudio sirve como guía para recoger, clasificar, organizar y sintetizar toda la información obtenida sobre uno o varios sujetos, así como para interpretar la información obtenida, discutirla con diferentes profesionales y determinar las acciones que se llevaran a cabo en la intervención. Por eso es que se ha seleccionado utilizar el estudio de casos para esta investigación pues según Martínez, (S/F) En Universidad de las Américas Puebla (S/F) el estudio de casos es: una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares lo cual podría tratarse de un único caso o varios combinando distintos métodos para la recogida de evidencia con el fin de describir, verificar o generar una teoría.

El proceso metodológico que desarrollaremos en este trabajo será conforme a los siguientes pasos.

Paso 1. Definir el objetivo.

Es decir, definir exactamente lo que buscamos encontrar.

Paso 2. Saber quiénes son los sujetos a los que queremos estudiar.

De quién o qué queremos saber. Es importante tenerlo bien en claro.

Paso 3. Debemos tener en claro que es lo que ya está descubierto acerca de lo que se pretende investigar.

Paso 4. Diseñar el cuestionario.

Diseñar de acuerdo con lo que se pretende encontrar.

Paso 5. Diseñar como se llevará a cabo la recolección de datos.

Diseñar el proceso, dividir en categorías.

Paso 6 Identificar los problemas o beneficios.

Diseñar como se analizarán los datos.

Paso 7. Determinar el proceso para el reporte de resultados.

Como serán presentados y escritos los resultados.

En la investigación cualitativa se requiere recolectar datos que se transformaran en información, para lograr acabo la obtención de dichos datos fue necesario implementar un cuestionario de preguntas abiertas con los cuales podamos lograr el objetivo de encontrar la respuesta a nuestro problema de investigación.

El cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar los datos. Éste consiste en una serie de preguntas respecto a la variable o variables a medir.

En esta investigación estamos utilizando el cuestionario de preguntas abiertas porque no queremos limitar a los sujetos en sus respuestas.

Las muestras que se han tomado en este proyecto son especialmente profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) que hayan participado como Teacher assistant (T/A) de español en el extranjero y egresados de la FLEX que hayan participado de la misma forma en alguna movilidad académica como TA. Independientemente de que hayan tomado la asignatura de Didáctica del Español o no, su experiencia y el contacto que tuvieron como profesores asistentes es lo que nos interesa en este proyecto.

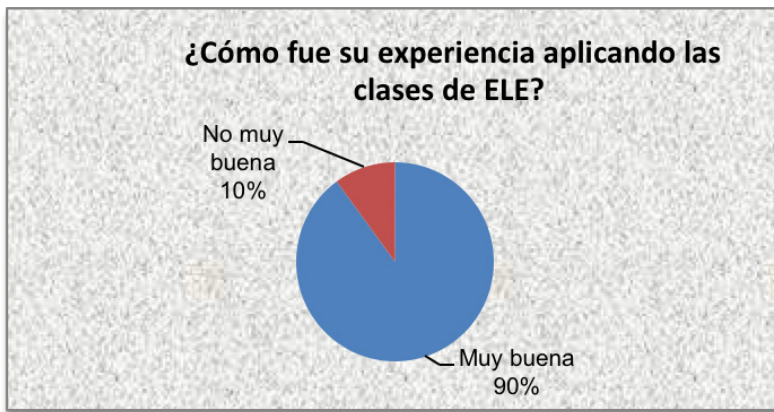
Como ya se mencionó anteriormente, la principal y única herramienta utilizada para la recolección de datos es un cuestionario de preguntas abiertas. El propósito es que el encuestado pueda proporcionar información verídica sobre su experiencia y sugerencias sobre la asignatura de Didáctica del español en el plan curricular de la FLEX y que platique un poco acerca de su experiencia en el entorno donde practicó profesionalmente con el Español Lengua Extranjera (ELE).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados preliminares obtenidos hasta el momento, y para el día de la presentación oficial se presentarán los resultados finales y conclusiones de este proyecto.

Resultados Ítem 1

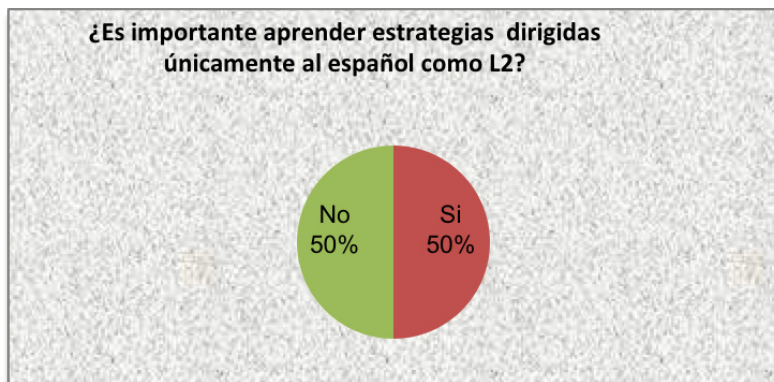
Experiencia como profesor asistente en el extranjero



Como primer resultado los encuestados aseveran haber tenido una experiencia muy buena en el extranjero como profesor asistente de español. Y sólo se encontró un caso el cual no tuvo una experiencia positiva pues no dio clase como tal, sino un taller de 20 minutos.

Resultados Ítem 2

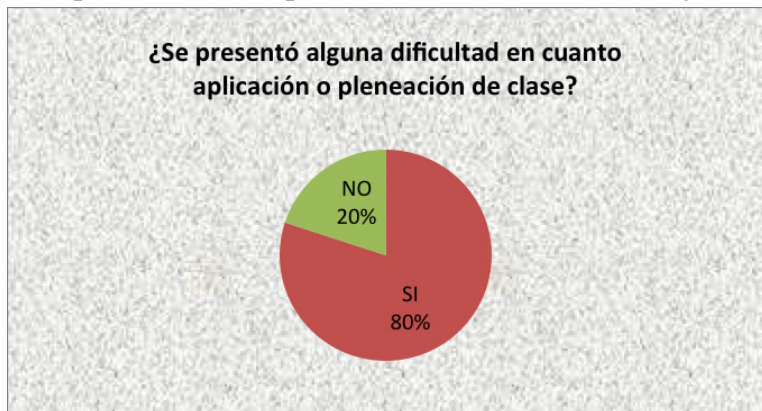
Experiencia como profesor asistente en el extranjero



Como resultado del segundo ítem se encontró que en general los encuestados no presentaron dificultades en planeación o aplicación de clase, sin embargo, el 20% de los sujetos asevera que sus únicos problemas fueron que el problema fue que tuvieron que enseñar español de España, el cual desconocían en cierta forma, otro comenta la falta de elementos didácticos para la enseñanza del español o que la clase ya se la daban planeada, por lo que no adquirió práctica planeando este tipo de clases.

Resultados Ítem 3

Experiencia como profesor asistente en el extranjero



Los resultados nos muestran un versus en las opiniones de los encuestados, pues estos aseveran que no es necesario aprender estrategias de enseñanza dirigidas únicamente al español para extranjeros, debido a que las didácticas de enseñanza de otras lenguas tienen transferencia positiva, por otro lado, mencionan que si es importante aprender estrategias para el español, pues es una lengua totalmente distinta que debe contar con su propia didáctica.

Conclusiones

Los resultados obtenidos hasta el momento demuestran que participar como profesor asistente de español en el extranjero fue algo muy productivo y enriquecedora a su formación laboral y profesional incluso a su ideología oriunda del país al que pertenecen (México) y de su región nativa (Colima), aunque presentando una dificultad predominante en base a la falta de elementos didácticos del español a la hora de enseñar esta lengua y el fallo constante a la hora de explicar temas gramaticales complejos debido a la falta de estudio de la lengua nativa que es el español.

Referencias

- Concepto de didáctica (s.f.) -Concepto-de. Encontrado en: <http://concepto.de/didactica/>
- IEL (2015) Curso de didáctica 2015 Encontrado en: <http://www.iele.com/sp/c-teachers-course.php>
- IFAC (s.f.). Les Assistants de Langue Étrangères en France. Programme d'assistants de Langue Espagnole. Encontrado en: <http://institut-francais-ifac.com/?p=421&lang=es%20Asistentes%20IFAC>
- Mallart, J. (2012). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. Encontrado en: <http://es.slideshare.net/nirzaliz/didctica-11404061>
- Medina, L. (2011). ¿Qué es la didáctica? Escuela Superior Del Sur de Tamaulipas. Encontrado En: <http://es.slideshare.net/Thelyn/que-es-la-didactica-7604227>
- Mendoza R, (2006). Investigación Cualitativa y cuantitativa- Diferencias y limitaciones. Encontrado en: <https://www.prospera.gob.mx/Portal/work/sites/Web/resources/ArchivoContent/1351/Investigacion%20cualitativa%20y%20cuantitativa.pdf>

Universidad de las Américas (s.f.) Puebla. Estudio de caso Encontrado en:
<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/files/notas-completas/estudiodeCaso.pdf>

Universidad del Valle (2013), Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. Encontrado en: <http://lenguaje.univalle.edu.co/index.php/extension/diplomadosextension/didactica-del-espanol-como-lengua-extranjera>

Enséñame tu culebrón o pongo mi telenovela; dos diferentes formas, un significado

Horacio Vladimir Pérez Pulido
Raphaël Hubert Elie Sebire

Universidad de Colima

Resumen

El objetivo de esta investigación fue localizar y comparar los regionalismos y modismos del idioma español en 2 variaciones de éste: la mexicana y la española. Para llevarlo a cabo, se analizaron 5 capítulos de la primera temporada de la serie Dr. House en su versión original (inglés) y en sus dos traducciones del español (mexicana y española) simultáneamente. Al ser una investigación con rasgos lingüísticos, el enfoque utilizado fue el cualitativo, ya que se buscaron características no numéricas en los idiomas. Además, al ser una serie televisiva, se optó por la observación como método de recolección de datos, mismos que se incluirían en 3 diferentes tablas, de acuerdo a sus características. Al final de esta investigación se obtuvo, como se esperaba, una cantidad importante de modismos y regionalismos que, eran diferentes en forma, pero parecidos o iguales en su significado. Por otro lado, no todos los datos recabados pudieron ser contrastados entre las dos versiones españolas, ya que a pesar de que sí había diferencia entre las 2 traducciones, éstas no cumplían con los requisitos de la búsqueda, puesto que no se apegaban al guion original de la serie (ya sea en una o en las dos traducciones españolas de la serie), lo que las descartaba automáticamente para ser tomadas en cuenta.

Introducción

Alrededor del mundo, hay una gran cantidad de idiomas, estos idiomas son variados, en mayor o menor medida, los unos de los otros. Incluso, dentro de un mismo idioma, podemos encontrar variaciones, éste es el caso del español de la zona europea (España) y el español de la zona mexicana (México), en los cuales hay muchas partículas del lenguaje que se parecen; se puede hablar de vocabulario, artículos, tiempos verbales, etcétera. Es cierto que la diferencia entre estas dos variantes no es muy marcada, ya que básicamente son ramificaciones de un mismo idioma, pero hay muchas partículas del idioma que podrían ser desconocidas o mal interpretadas, ya sea por los españoles o por los mexicanos al oír hablar alguna variante del idioma que no es la propia.

Es cierto que lo más importante del idioma es la capacidad de comunicar un mensaje, incluso, como las partículas idiomáticas se parecen, el mensaje podría ser entendido, aunque no en su totalidad. Como hablante de un idioma, siempre es bueno tener curiosidad por conocer todo lo que el idioma te puede ofrecer. Esto nos proporciona nuevas líneas de conocimiento basándote en tu lengua madre. Aunque, muchas veces, nos limitamos y nos quedamos en nuestra zona de confort lingüística y nos conformamos sabiendo sólo una variante de nuestro propio idioma, lo que puede ocasionar una repulsión por las demás variantes sin razón aparente.

Además, como hablantes nativos del español, uno de los idiomas más hablados del mundo, debemos reconocer las distintas variaciones lingüísticas que un mismo idioma puede tener. Hay hablantes del español en todas partes del mundo, así que, mientras más información podamos recabar, mejor será nuestra comunicación con el mundo.

Para ser un poco más específico, hay, específicamente 2 conceptos de la lengua que nos podrían guiar hacia lo que me refiero que son los regionalismos y modismos existentes en las variantes de un mismo idioma.

Modismo

Según el diccionario de la Real Academia, un modismo es: una “expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se dedu-

ce de las palabras que la forman.” Un ejemplo, sería “Tener la cabeza en las nubes” que significa, estar distraído, pero con un juego de palabras algo peculiar.

Regionalismo

Así mismo, se define un regionalismo como; “Vocablo o giro privativo de una región determinada”, lo que se puede entender como las palabras con el mismo significado, pero diferentes en escritura, endiando la región a la que pertenecen. Como la palabra “Niño” en México, “Crío” en España “Pibe” en Argentina, etcétera.

Una vez teniendo estos conceptos clave cubiertos, pasaremos al nudo de la investigación

Desarrollo

Se optó por un enfoque cualitativo para este trabajo, ya que, como lo dice Rodríguez Gomet et al (1996), es una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Nuestro corpus de estudio fue la serie Dr. House, en específico 5 capítulos de la primera temporada.

Se diseñó sólo un instrumento para la recolección de datos, el cual nos ayudó para discriminar datos útiles para nuestra investigación y los datos que no tuvieran ninguna relevancia para este trabajo.

La investigación se basó en buscar la serie Dr. House en 3 versiones, la original (hablada en inglés) y 2 versiones de traducción española, las cuales fueron la versión española (hablada en España) y la versión española (hablada en México.) Una vez teniendo el material con el cual se iba a trabajar, se tenían que localizar los modismos y los regionalismos que se iban a comparar, provenientes de las dos versiones españolas.

Teniendo en mente esa idea, se pasó a la recolección de los datos, lo cual se logró por medio de visualizar los 5 capítulos de la serie. Cada uno se veía en la versión original y en las dos versiones españolas simultáneamente, prestándole especialmente aten-

ción a la versión española hablada en España, por lo que cuando un modismo o regionalismo de esa versión presentaba alguna duda de significado, nos trasladábamos a la versión inglesa para tratar de tener el significado de la traducción y una vez obteniéndolo, se pasaba a la serie con la traducción española hablada en México para buscar la palabra que coincidiera.

Los instrumentos que se utilizaron para dividir los resultados fueron 3 diferentes tablas, cada tabla para recolectar los modismos, regionalismos y las traducciones que no se podían contrastar en las dos traducciones del español, respectivamente, lo cual nos llevó poco a poco a lo que sería la conclusión del trabajo.

Resultados

Después de analizar los datos recabados, se obtuvo una lista de regionalismos y modismos importante. Para tener un poco más de facilidad en la explicación, se dividieron los resultados en 3 subcategorías y una conclusión final. En primer lugar, se analizaron los regionalismos, ya que era el corpus con más densidad de los datos analizados, después se analizan los modismos, ya que son el segundo mayor grupo y al final se analizaron los regionalismos que no tenían coincidencia en alguna de las dos traducciones españolas de la serie Dr. House.

Para el registro los regionalismos, se usó una tabla como la que se muestra a continuación.

Después de recabar los datos, se comprimieron en lo que es la tabla que a continuación se presentan (muestra representativa).

Inglés	España (Regionalismo)	México (Regionalismo)
Angry	Cabreado	Furioso
Gerbil	Jerbo	Hámster
Crippled	Tullido	Minusválido
Asshole	Gilipollas	Asno
Stroke	Ictus	Derrame
Guy	Tío	Chico
Dollar	Pavo	Dólar

Para los modismos, se usó una tabla muy similar a la que se usó para recabar los modismos y se presenta a continuación:

Expresión en la serie original	Expresión (Modismo Español España)	Expresión equivalente (Modismo Español México)
If you hear hoof beats, you should think horses, not zebras.	Cuando el río suena, agua lleva	Si escuchas cascos, piensa en caballos, no en zebras..
Screw up	La caga	Miente
Work your ass off	Te rompiste el culito	Se esforzó

En esta tabla, también se prestó mayor atención a la versión española (España), sólo que aquí no se hace ningún tipo de énfasis en esa versión. Aunque, para tener la posibilidad de comparar las expresiones, éstas se tenían que impersonar, ya que, como se puede observar, la mayoría, si no es que todas estaban conjugadas. Una vez hecho esto, se puede ver una tabla que luce así:

Expresión original (Inglés)	Modismo (España)	Modismo (México)
¡Bastard!	¡Será cabrón!	¡Bastardo!
To work your ass off	Romperse el culo	Esforzarse
To be extremely pretty	Estar como un queso	Ser bastante bonita
What the hell?!	¡¿Qué coño?!	¡¿Qué demonios?!
To be kidding	Estar de cachondeo	Estar bromeando

Aunque se encontraron algunos modismos y regionalismos a lo largo de la investigación, hubo ocasiones en las cuales no se obtuvo el contraste esperado. Esto se refleja perfectamente en la tabla que se muestra a continuación:

Diálogo original (Inglés)	Diálogo (España)	Diálogo (México)
It's so much fun to make new friends, isn't it?	A que os gusta hacer nuevos amigos	Es divertido hacer nuevos amigos, no creen?
Truth begins in lies	Antes se pilla a un mentiroso que a un cojo	La verdad surge así.
'Cause they are yummi!	Soy yonki	Saben bien.

Conclusiones

Después de estar registrando los datos obtenidos, sintetizarlos y analizarlos, se concluye que, es posible comparar modismos y regionalismos de un idioma con dos diferentes variantes, como lo es el español y sus 2 variantes analizadas (española y mexicana) al utilizar una serie traducida en esas dos versiones.

Sin embargo, en ocasiones, las palabras o expresiones que se encontraron no son una traducción fiel al diálogo original de la serie en inglés, pero nos sirven como referencia al momento de contrastar las dos versiones españolas, ya que nos acercan a su significado lo más posible.

Bibliografía

- Real Academia Española. (S/A). Modismo. Mayo 18, 2015, de Diccionario de la Real Academia Española Sitio web: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=modismo>
- Real Academia Española. (S/A). Regionalismo. Mayo 18, 2015, de Diccionario de la Real Academia Española Sitio web: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=regionalismo>
- Rodriguez Gomet *et al.* (7996). La investigación cualitativa. Mayo 18, 2015, de Slideshare Sitio web: <http://es.slideshare.net/cajacdar/investigacion-cualitativa-14319935>

Falando em português, pensando en español

Teresa Evangelina Martínez
Gloria Vergara
Marco Antonio Robles
Omar Alejandro Carrillo, *et al.*¹

Universidad de Colima

La lengua es siempre una herencia.

SAUSSURRE

Introducción

Las expresiones idiomáticas idénticas o parecidas por su conformación fónica o sintáctica pueden, en muchas ocasiones, contener un sentido diferente en la lengua portuguesa y el español. En la presente mesa identificaremos esas diferencias y similitudes entre un idioma y otro, como una estrategia para el aprendizaje y la comprensión de la lengua portuguesa.

A partir de los giros del lenguaje presentes en los cuentos populares, los juegos de sentido, palabras que se escriben igual, pero significan cosas distintas en portugués que en español, así como la representación de las problemáticas cotidianas en las canciones portuguesas, centramos nuestro estudio como una propuesta para la formación integral de los estudiantes que, sin soslayar la gramática, promueva el pensamiento comparativo, reflexivo y crítico.

¹ En esta investigación participaron los alumnos de la clase de Portugués 4 y 5, de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Colima.

Con el fin de lograr nuestro objetivo, cada alumno desarrollará su aprendizaje, partiendo de su propio estilo, formación y circunstancias. Al entrar en contacto con palabras, frases, dichos y letras de canciones examinará las perspectivas culturales en los textos abordados de aquellos países de lengua portuguesa. Esto le permitirá tener una vivencia vicaria de la cultura estudiada y contribuirá al desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas del idioma.

Los giros del lenguaje propios en los cuentos populares de la lengua portuguesa

Participantes: Gloria Ignacia Vergara Mendoza, Sarigve Felicia Sánchez Vergara, Omar Alejandro Carrillo Quintero y Teresa Evangelina Martínez Díaz.

El lenguaje siempre está en constante cambio. En tanto se manifiesta como capacidad de comunicación, los hablantes ejercemos habilidades y definimos, por convención, ciertos aspectos del código que utilizamos para comunicarnos (la lengua), rasgos relacionados con nuestra manera de ver el mundo, con nuestras prácticas y tradiciones. Por ello podemos decir que “la lengua no es simplemente un medio de comunicación y de influencia interpersonal. La lengua es contenido, un referente de lealtades y animosidades, un indicador social y de las relaciones personales, una referencia de situaciones y de temas” (Ordoñez, p. 224). Roland Barthes menciona que la lengua es la parte social del lenguaje. “El individuo no puede, por sí mismo, ni crearla ni modificarla; es esencialmente un contrato colectivo al cual tiene que someterse, además, este producto es autónomo a la manera de un juego, que tiene sus reglas propias, porque no puede dominar sino después de un aprendizaje” (p.22).

A partir de las dicotomías del lenguaje que estudió Ferdinand de Saussure, sabemos que existe una relación intínseca entre lenguaje y lengua, pero también entre lengua y habla, pues mientras el primero tiene que ver con la capacidad de comunicarnos, la lengua es el sistema de signos, es decir el código, y el habla radica en el uso particular que hacemos de ese código.

Lengua y habla están, pues, en una relación de comprensión recíproca; por una parte, la lengua es «el tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos pertenecientes a una misma comunidad», y por ser ella una suma colectiva de impresiones individuales, no puede ser sino incompleta en el nivel de cada individuo aislado: la lengua no existe de una manera perfecta sino en la «masa hablante»; no se puede manejar un habla si no se la descuenta de la lengua; pero, por otra parte, la lengua no es posible sino a partir del habla (Barthes p. 23)

Los giros del lenguaje propios de cada cultura tienen que ver con ese uso particular de los hablantes. Por ello, a partir de su estudio podemos entrar a los diversos sentidos que se desprenden de las palabras que como signos lingüísticos están en convivencia, en el contexto del lenguaje cotidiano o de los cuentos populares. En este sentido, la semiología nos permite realizar un análisis de los textos y “traducir” los mensajes que se transmiten constantemente dentro de una cultura. Como enuncia Barthes, “el texto es un trabajo y un juego; no es un conjunto de signos cerrados, dotado de un sentido que se trataría de encontrar” (p. 13), por eso entendemos que “la escritura va siempre más allá de la palabra” (p.14).

En las frases y dichos encontrados en los cuentos populares de la lengua portuguesa, seleccionados para el presente estudio, podemos identificar sustantivos como: soldado, chávena (taza), olhos (ojos), por mencionar algunos, que, si bien, son claros en su significado, su sentido y valor se modifican en la frase, de tal forma que proveen de una carga semántica particular al texto. Analizar exhaustivamente estos excedentes de sentido, nos permite comprender la función intertextual sugerida en el escrito. Es en esta comprensión en donde la posibilidad de sentido se concreta, gracias a que se desarrollan los dos planos de la actividad mental que Saussure reconocía como lo sintagmático y lo asociativo (después nombrado por otros teóricos como lo paradigmático).

Jakobson [...] recogió esta extensión aplicando la oposición de la metáfora (orden del sistema) y de la metonimia (orden del sintagma) a lenguajes no lingüísticos: habría «discur-

sos» de tipo metafórico y discursos de tipo metonímico; cada tipo no implica evidentemente el recurso exclusivo a uno de los dos modelos (puesto que sintagma y sistema son necesarios para cualquier discurso), sino solamente el predominio de uno u otro. (en Barthes, p. 59)

Según Jakobson, al orden de la metáfora pertenecerían los cantos líricos, mientras que en el orden de la metonimia identifica a las epopeyas y los cuentos populares. Esto nos lleva a hablar de indicios y funciones. «Estas dos grandes clases de unidades, funciones e indicios, deberían permitir ya cierta clasificación de los relatos. Algunos relatos son fuertemente funcionales (por ejemplo, los cuentos populares), y, opuestamente, otros son fuertemente indiciales (por ejemplo, las novelas «psicológicas») (en Barthes, p. 175).

Las funciones son unidades de contenido de diversos tipos y «un relato no está construido más que de funciones: todo, en diferente grado, es en él significativo» (p. 172). Vladimir Propp estudió detenidamente 31 funciones que aparecen en los cuentos populares rusos y las relacionó con las acciones de los personajes y con la intriga. De esta manera, las funciones denotaban la contextualización, lo que se dice, no la forma en la que se dice.

Esta visión nos ayuda a entender los cuentos revisados: Os três cães Encantados, A Princesa da Ervilha, Os dois corcundinhas y A Mãe do Ouro!, en donde aparecen algunas frases concretas como giros propios del lenguaje que también se relacionan con las funciones que mencionan Jakobson y Propp. Con esto podemos ver que el habla como un acto individual de selección, se convierte en el medio de conservación de una cultura y a la vez la actualiza. Los dichos y expresiones idiomáticas originan cierta expansión de los significados en el contexto del relato y gracias a las funciones semánticas, se logra la comunicación con el lector y la lectura se convierte en una vivencia. Así, podemos decir que los giros propios de la lengua portuguesa le dan «vida» al mundo de los cuentos populares porque «encarnan» una expresión de la cultura.

Figura 1
Portada de los cuentos



A continuación mostramos, en los cuentos “Os três cães Encantados, A Princesa da Ervilha, Os dois corcundinhas y A Mãe do Ouro”, las frases que adquieren un significado específico de acuerdo al contexto de la historia que se cuenta.

Português	Español	
	Expresión	Traducción
Avental à cinta		Persona atrevida
Soldado as direitas	Soldado de palabra	Persona honesta
Arregalando os olhos	Abriendo los ojos	Observar con desconfianza
Olhos como pires de chávena		Ojos grandes muy abiertos
Olhos de regueifas	Ojos de dona	Ojos muy abiertos
Olhos como rodas de carro	Ojos como ruedas de carro	Ojos grandes muy abiertos
Não fazem mal a uma mosca	No mata ni una mosca	Buena persona
Meu dito, meu feito	Dicho y hecho	Dicho y hecho
Enquanto o diabo esfrega um olho	En cuanto el diablo se restriega un ojo	Distraerse
Papo-seco	De pipa y guante	Elegante
Ninguém lhe chega aos calcanhares	Nadie le llega ni a los talones	La princesa es muy bonita; nadie se compara con ella.
Mal anoiteceu	En cuanto anocheció	En cuanto se hizo de noche
Ficou com a pedra no sapato	Quedó con la piedra en el zapato	Inquieto, molesto
Olhos como regueifas	Ojos como donas	Ojos grandes
Ficou às aranhas	Quedar a las arañas	Estar a la expectativa
Tremia como varas verdes	Temblar como varas verdes	Temblaban de miedo
Os sapatinhos estavam feitos numa sopa	Los zapatos estaban hechos una sopa	Los zapatos estaban mojados
Cantar com voz de cana rachada	Cantar con voz de caña rajada	Cantar con voz desafinada y aguda
A sombra lhe-encostava os pés	La sombra le acostaba los pies	Provocar una sombra larga

Por último, en este apartado puede considerarse que a cada lengua corresponden “saberes diferentes”, como enuncia Roland Barthes en *La aventura semiológica*. Las prácticas culturales varían incluso en una lengua, lo que explica que la misma palabra “pueda ser descifrada de manera distinta según los individuos, sin que por eso dejen de pertenecer a una misma “lengua”; varios léxicos -y por consiguiente, varios cuerpos de significados- pueden coexistir en un mismo individuo, determinado en cada una de sus lecturas “profundas” (Barthes, p. 45). Sin embargo, a pesar de las diferencias que puedan existir en la interpretación de las palabras, las expresiones propias o giros del lenguaje, muestran aspectos “íntimos” de una cultura que dan vivacidad al sentido que se genera en la comprensión de la lengua.

Juegos de sentido y comprensión equivocada de palabras y expresiones de la lengua portuguesa.

Participantes: Marco Antonio Robles Herrera, Sharon Johanna Portillo Rodríguez, Blanca Joana Anaya Gutiérrez y Jorge Luis Suarez Ceballos.

Cuando nos adentramos en el estudio de una lengua, buscamos conocer las expresiones comunes que nos permitan comunicarnos. Recreamos situaciones cotidianas, construimos diálogos con el nuevo vocabulario. Pero cuando el idioma que estudiamos es cercano a nuestra lengua materna, ocurren fenómenos que nos hacen caer en equivocaciones tanto de expresión como de sentido, pues “la raigambre común de ambas lenguas [...] puede conducir a la producción de muchos fenómenos de “falsos amigos” (Orts, p.156). Estos dan lugar al malentendido y a la comprensión equivocada, sobre todo cuando pasamos por alto el sentido contextual que nos puede ayudar a recapacitar en lo que estamos construyendo como proceso de significación al “entender” las frases o expresiones de una lengua.

No basta la oración como unidad de sentido para “combatir” a los falsos amigos y dar una interpretación certera; tenemos que ir más allá de la relación signifiante-significado pues, como afirmaba Saussure, la significación proviene “de la situación recíproca de las piezas de la lengua” (en Barthes, p. 51), de lo que hay alrededor del signo y de los otros signos que conviven en el mismo contexto lingüístico.

Interpretamos las palabras a partir de lo que tenemos en nuestro entorno inmediato. Por esto, cuando comprendemos los juegos de sentido que se generan, a partir de la confusión entre una lengua extranjera y la materna, entramos en un proceso de comprensión de la cultura a la que nos enfrenta esa lengua. Ocurre entonces que el valor y la significación se vuelven relevantes en dos sentidos: tanto en las relaciones internas de la lengua, como en el juego de sentido que genera el equívoco hacia fuera de la lengua. Con Northrop Frye, se diría que el sentido avanza en lo centrípeto y en lo centrífugo del lenguaje.

En portugués podemos ver la frase “Eu como bolos”, donde la segunda palabra es un verbo del presente indicativo y obtiene su valor a partir de coexistir con otro signifiante bolo. En la expresión “Eu como bolos” el sentido queda fijado como consecuencia de esta doble determinación: significación y valor, que en este caso se traduce al español Yo como pasteles. Pero la frase adquiere un valor diferente (y simultáneo), al generar otro sintagma, “parecido”, pero que va en una dirección distinta de sentido: Así en español podría pensarse de alguien que come bolos –bolas- (de boliche), por ejemplo.

Esta doble significación es lo que porta el juego de sentido o el equívoco. Como se puede observar, las siguientes frases, dependiendo de la lengua, tendrán un valor específico.

Português	Espanol	
	Traducción	Significado
Eu tiro fotos	Yo tomo fotografías	Yo tiro (a la basura) fotografías
Sou exquísita	Soy rara	Soy deliciosa
Queres uma borracha	Quieres una goma	Quieres una persona ebria
Borracho	Guapo, bonito Borracho, en portugués, no es borracho; significa “paloma (ave) joven” y se usa para referirse a la persona amada.	Ebrio
Trago bolos	Traigo pasteles	Trago bolos -bolas- (de boliche)
A menina esta pronta	La niña está lista	La niña está lista. La niña está dispuesta o está “buena”.
Dame um bocado de tempo	Dame un poco de tiempo	Dame una mordida de tiempo
Posso-lhe	Le puedo....	Pozole (plato típico mexicano)
Ela é prestativa	Ella es amable	Ella es coqueta
Ela encamina uma mala	Ella envió una maleta	Andar con malas compañías Ella acompaña a una mala persona
Para ser um bom profissional de vendas precisa de ser prestativo	Para ser un buen profesional de ventas necesitas ser amable	Un buen vendedor tiene que ser coqueto o, necesita prestar algo
Os putos do colégio	Los niños del colegio	Los homosexuales del colegio

Cabe hacer mención que esta “dualidad” o posibilidad diversa del significante también se conoce como calco semántico; es decir, un préstamo o adopción de una palabra de otra lengua, que conllevaría a un doble significado. “Ocurrir frecuentemente en la historia de las lenguas que una determinada acepción se ha tomado en préstamo de otra lengua, bien por el parecido entre la voz de la lengua donante y la de la lengua receptora, bien por existir un proceso de traducción” (Planas, 204) . Sin embargo, lo que señalamos aquí, es el paso del préstamo semántico de la lengua extranjera, al juego de sentido que se genera cuando el significante de la otra lengua queda en convivencia con significados que también están presentes en la lengua materna.

La representación de las problemáticas cotidianas de la vida en las canciones portuguesas.

Participantes: Goretti Jiménez Zamora, María Estela Velasco Castillo, Adela Orduña Martínez y Judith Fonseca Salazar

El valor que adquieren las letras que acompañan a una melodía trata el signo en sí, sólo como unión del significante y del significado. Pero “es necesario abordar el signo no sólo desde su “composición”, sino también desde su “entorno” (Saussure en Barthes , p. 50), como mencionamos arriba, pues según Saussure,

las relaciones que unen los términos lingüísticos pueden desarrollarse en dos planos, cada uno de los cuales genera sus propios valores; estos dos planos corresponden a dos formas de actividad mental [...] . El primero es el de los sintagmas; el sintagma es una combinación de signos que tiene como base la extensión; en el lenguaje articulado esta extensión es lineal e irreversible (es la <cadena hablada>): dos elementos no pueden ser pronunciados al mismo tiempo: cada término adquiere aquí su valor por su oposición a los que precede y a lo que sigue: en la cadena de palabras los términos están unidos realmente in praesentia; la actividad analítica que se aplica al sintagma es la segmentación. El segundo plano es el de las asociaciones: <fuera del discurso (plano sintagmático), las unidades que tienen entre sí algo en común se asocian en la memoria y forman de esa manera grupos en los que reinan las relaciones más diversas>; enseñanza puede asociarse por el sentido a educación, aprendizaje, por el sonido, a enseñar, enseñador o a confianza, ultranza, cada grupo forma una serie mnémica virtual, un <tesoro de la memoria>; en cada serie, al contrario de lo que sucede en el nivel del sintagma, los términos están unidos in absentia; la actividad analítica que se aplica a las asociaciones es la clasificación. El plano sintagmático y el plano asociativo están en una estrecha relación, que Saussure expresó mediante la comparación siguiente: cada unidad lingüística es semejante a la columna de un edificio antiguo; esta columna se encuentra en una relación real de contigüidad con las otras partes del edificio (Barthes, p. 53)

Así, en las canciones se identifica un tema a exponer, las cuales contienen entre las palabras que conforman las letras que se relacionan para definir un mensaje. En el ejemplo de “Desafiando” de Antonio Carlos Jobim “Tom Jobim”², se aprecia las características que pudiese tener el género musical Bossa Nova. Otro género que surge en Portugal en 2006 es el grupo “Deolinda” sus letras hablan de cosas cotidianas típicas de la vida de los portugueses y de su forma de ser.³

² Fue un compositor, cantante, guitarrista y pianista brasileño de bossa nova. Es considerado como uno de los grandes exponentes de la música brasileña. Jobim es el artista que internacionalizó la bossa nova.

³ Deolinda está conformado por Ana Bacalhau, Luís José Martins, Pedro da Silva Martins e Zé Pedro Leitão. Su estilo se inspira no sólo en el fado y sus orígenes tradicionales, también confluye tanto música popular portuguesa de José Afonso, António Variações, Sérgio Godinho, Madredeus o Amália Rodrigues.

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES

Letra de la Canción "Desafinando". Tom Jobim	Traducción al español	Interpretación
Se você disser que eu desafino amor Saiba que isso em mim provoca imensa dor Só privilegiados têm ouvido igual ao seu Eu posso apenas o que Deus me deu Se você insiste em classificar Meu comportamento de anti-musical Eu mesmo mentindo devo argumentar Que isto é bossa-nova, isto é muito natural O que você não sabe nem sequer presente É que os desafinados também têm um coração Fotografei você na minha Rolleiflex Revelou-se a sua enorme ingratidão Só não poderá falar assim do meu amor Ele é o maior que você pode encontrar, viu? Você com sua música esqueceu o principal Que no peito do desafinado No fundo do peito bate calado Que no peito do desafinado Também bate um coração	Amor, si dices que desafino, sepa que eso me causa un dolor inmenso, sólo los privilegiados tienen un oído como el tuyo, yo sólo puedo lo que Dios me dio, si insistes en clasificar mi comportamiento de antimusical, yo aun mintiendo, debo argumentar que esto es bossa nova, esto es muy natural lo que no sabes, ni siquiera presente, es que los desafinos también tienen un corazón, te fotografié con mi Rolleyflex, y se reveló tu enorme ingratitud sólo no podrás hablar así de mi amor, es el mayor que puedes encontrar, ¿sabes? usted con su música olvidó lo principal que en el pecho del desafinado, en el fondo del pecho late callado, que en el pecho del desafinado también late un corazón.	La letra de esta canción dice que las personas que desafinan también tienen un corazón; pero más allá de eso, lo que realmente quiere decir la canción es que no importa cómo seamos por fuera: si desafinamos, si estamos feos, si somos de otra nacionalidad; lo que realmente importa es lo que tenemos adentro, nuestros sentimientos; a pesar de nuestros defectos somos personas que sienten y que no por eso se nos debe juzgar.* Los que "desafinamos" lo hacemos de manera natural. "La bossa nova" con su característica y armonía convierte en bello lo complicado, armoniza lo "desafinado" quitándole tensión y rompe los moldes de los absurdos dogmas de cómo debe ser la buena música con la única norma de que el resultado sea agradable. Para ello hay que aprender a desafinar. Quizá el secreto sea desafinar sin complejos.**

Letra y música: <http://letras.com/tom-jobim/49032/>

* Interpretación de Goretti Jiménez.

** Interpretación de Judith Fonseca.

Letra de la Canción "Parva Que Eu Sou". Deolinda	Traducción al español	Interpretación
Sou da geração sem remuneração E nem me incomoda esta condição. Que parva que eu sou! Porque isto está mal e vai continuar, Já é uma sorte eu poder estagiar. Que parva que eu sou! E fico a pensar, Que mundo tão parvo Que para ser escravo é preciso estudar. Sou da geração 'casinha dos pais', Se já tenho tudo, para quê querer mais? Que parva que eu sou! Filhos, marido, estou sempre a adiar E ainda me falta o carro pagar, Que parva que eu sou! E fico a pensar Que mundo tão parvo Onde para ser escravo é preciso estudar. Sou da geração 'vou queixar-me para quê?' Há alguém bem pior do que eu na tv. Que parva que eu sou! Sou da geração 'eu já não posso mais!' Que esta situação dura há tempo demais E parva não sou! E fico a pensar, Que mundo tão parvo Onde para ser escravo é preciso estudar.	Soy de la generación sin remuneración Y no me incomoda esta situación. ¡Que tonta que yo soy! Porque esto mal y va a continuar Ya es una suerte yo poder hacer movilidad con beca. ¡Que tonta que soy! Y quedo pensando Que mundo tan tonto Que para ser esclavo es preciso estudiar Soy de la generación "casita de los papás", Se ya tengo todo, ¿para que quiero más? ¡Que tonta que yo soy! Hijos, marido, estoy siempre posponiendo Y todavía me falta el carro pagar; ¡Que tonta que yo soy! Y quedo pensando Que mundo tan tonto Donde para ser esclavo es preciso estudiar. Soy de la generación "¿voy a quejarme para qué?" Hay alguien bien pero de que yo en la televisión. ¡Que tonta que yo soy! Soy de la generación "¡yo ya no puedo más!" Que esta situación dura hace tiempo demás ¡Y tonta no soy! Y quedo pensando, Que mundo tan tonto Donde para ser esclavo es preciso estudiar.	Es una generación de jóvenes dependientes que viven en una situación cómoda donde los padres les dan todo. Aunque estos jóvenes se sienten "tontos" prefieren la comodidad del hogar y creen que el hecho de estudiar les da el derecho de seguir dependiendo de los padres.* La letra es un reclamo social, una protesta hacia el conformismo y el no saber aprovechar las oportunidades que realmente se tienen en la vida, enfrascándose en un ambiente sin ambiciones y sin querer lograr algo que vaya más allá de esa comodidad. Por otro lado refleja ese desequilibrio entre lo que nos complace y lo que se nos obliga hacer.** Se comprende en que mucha gente, sobre todo las mujeres a través del tiempo se ha visto que se dedican a ser amas de casa y no tienen derechos como lo de los hombres a tener trabajo y poder tener una remuneración, a pesar de haber estudiado al final se dedican a la familia y si bien después de estudiar trabajan son esclavas del trabajo, de la familia. Estas generaciones "son de casa de papas" y servir nada más a la familia. Esto no debe suceder porque aunque a algunas no les incomode tienen los mismo derechos que un hombre así como las capacidades de desarrollarse y no deben ser menospreciadas.***

Letra y música: <http://letras.com/deolinda/1829885/>

* María Estela Velasco Castillo.

** Marco Antonio Robles Herrera.

*** Adela Orduña Martínez.

Conclusiones

La presente investigación permitió adquirir habilidades de comprensión de la lengua portuguesa, así como de correlacionar los significados de cada palabra o frase en ambas lenguas (el portugués y el español). Hizo posible, a su vez, encontrar similitudes de expresiones de la lengua portuguesa con el español y un doble sentido de palabras o frases en portugués traducidas al español, es decir un segundo significado. Esto nos llevó a desarrollar habilidades de aprendizaje de la lengua portuguesa a través del juego de palabras.

El desarrollo del aprendizaje en los cuentos escritos aproximadamente a mediados del siglo pasado, permite tener un acercamiento a frases y dichos que han trascendido a través del tiempo, permite tener contacto no sólo al idioma sino a las tradiciones y cultura a través de la oralidad.

Así mismo, otro de los elementos con que se tuvo contacto es la música. Se desglosó el significado de las letras y, a partir del análisis de las problemáticas propias de la sociedad allí representadas, se encontró la relación que permitió la asimilación, correlación y comprensión de la lengua, su cultura y, en su caso, semejanza con nuestra cultura iberoamericana.

Bibliografía

- Barthes, Roland. (1993). *La Aventura Semiológica*. México: Ed. Paidós. En red. http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/barthes_roland_-_la_aventura_semiologica.pdf
- Deolinda. En red: <http://www.deolinda.pt/>
- Deolinda. *Parva que eu sou*. En red: <http://letras.com/deolinda/1829885/> ,
- En *Ciranda de Lia*. Brasil: Ed. EDUFU. Universidade Federal de Uberlândia.
- Frye, Northrop (1977). *Anatomía de la crítica*. Venezuela: Monte Ávila.
- Jakobson, Roman (1984). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Ariel
- Jobim, Tom. *Desafinando*. En red: <http://cifraclub.com/tom-jobim/desafinando/>
- Machado, Irley; Gomes Daniela, Freitas Juliana, Passos Simone (2009). "A Mãe do Ouro".
- Ordóñez Vergara María (1998). "El lenguaje de las palabras". En *Lenguaje y textos*. 11-12: 223-225. ISSN: 1133-4770. En red: <http://hdl.handle.net/2183/8052>

- Orts, María Ángeles (2006). "Reseña de Diccionario Jurídico-Económico Francés-Español / Español-Francés de Nicolás A. Campos Plaza, Jesús Cantera Ortiz de Urbina, Emilio Ortega Arjonilla". *Revista Ibérica*, núm. 12, 2006, pp. 155-157 Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos Cádiz, España.
- Planas, Carmen; Clavería, Gloria. "La homonimia en la lexicografía española". En *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. XLIX, núm. 2, julio-diciembre, 2001, pp. 281-306. México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. UNAM.
- Saussure, Ferdinand (1989). *Curso de lingüística general*. Madrid : Alianza Editorial.
- Sereno João. *Colecção Formiguinha*. Portugal: Editorial Majora. En red: <http://www.santanostalgia.com/2010/02/colecao-formiguinha-editorial-majora.html>

“Te rellamo cuando me termine el emparedado” o “te llamo pa’ttras cuando me termine el sándwich”

Gerardo de Jesús Montaña Vaca
José Miguel Rodríguez Reyes

Universidad de Colima

Resumen

Las lenguas están bajo constante presión desde muchos frentes: la estratificación social, la transmisión a las nuevas generaciones y el contacto con otras lenguas son algunos de los factores sociolingüísticos que inciden en el cambio; sin embargo, también hay factores “internos” a la lengua, hay mecanismos de cambio que no se pueden explicar con el simple contacto. En el español que usamos en México, se registran vocablos (nombres, verbos y expresiones) cuyo origen es obviamente estadounidense, y que se vienen agregando desde hace algunas décadas como parte del fenómeno migratorio hacia el vecino país. Antes de preguntarnos si las calcas (como se les nombra en algunas ocasiones) son aceptables o no, es más útil preguntarnos qué mecanismos las originan, para determinar si cubren un espacio vacío o vienen a suplantar alguna palabra ignorada por el hablante o la comunidad de hablantes (arcaísmo). En ambos casos, se trataría de un proceso (y producto) consistente con una lengua humana posible, único criterio de aceptabilidad en lingüística.

El uso de calcas del inglés en el discurso de hispanohablantes

El hablar usando calcas, dar una nueva traducción a una palabra ya existente en español, es un fenómeno muy común que podemos presenciar en la vida cotidiana al escuchar hablar a una persona que ha vivido parte de su vida en los Estados Unidos. En México existe un cierto estigma hacia las personas que hablan usando estas calcas, se dice que no hablan bien el español, porque introducen palabras del inglés en su discurso. En lugar de tomarnos el tiempo para criticar la forma de hablar de estas personas y preguntarnos si como hablan es o no aceptable, sería de mayor productividad tratar de entender por qué lo hacen. Como ya se dijo anteriormente este fenómeno es más común en hispanos que han vivido en los Estados Unidos, pero al igual se ha contagiado a personas que jamás han vivido en este país gracias a la estratificación social, la transmisión a las nuevas generaciones y el contacto con otras lenguas. Parece algo imposible no tener un roce con ellos ya que, a través de los medios comunicación, internet y en persona los escuchamos hablar. A causa de este fenómeno lingüístico hoy en día escuchamos personas decir “troca” en vez de camioneta o “llámame pa’trás” en lugar de “devuélveme la llamada”.

Por lo mencionado anteriormente es que el propósito de esta investigación es entender como surgen, qué mecanismos las originan y cuál es su utilidad. Es de aquí de donde surge la necesidad de preguntarse si ¿existen razones lingüísticas para su uso y prevalencia? y si es que si, ¿qué mecanismos (internos) las originan. Por tal motivo, esta investigación pretende buscar y entender el origen de este fenómeno y así al entenderlo nos da la oportunidad de conocer más acerca de los mecanismos de cambio que no se pueden explicar con el simple contacto.

Enfoque y método de investigación

Dado que la lingüística es la ciencia que se encarga de estudiar el lenguaje humano, es justo y necesario que se utilice el análisis de teorías lingüísticas para llegar a una o varias respuestas a la pregunta que sirvió de motivación para este estudio. Es por eso que el enfoque lingüístico es el adecuado para este estudio.

Dadas sus características, en esta investigación se utilizó la lógica y el razonamiento deductivo (silogismo) y la revisión de literatura como parte del método de investigación. Como lo menciona Silverberg (2014) una investigación que utiliza un método lingüístico analiza las diferentes teorías lingüísticas y el trabajo de los lingüistas de todo el mundo ya que la lingüística se utiliza para investigar a todo lo que esté relacionado con lenguaje humano, lo que nos permite comparar las características del lenguaje a nivel mundial al mismo tiempo sigue los principios científicos de la investigación para que el estudio sea fiable. Basándose en lo anterior, éste es el método que nos permite indagar a profundidad las posibles razones que expliquen el uso y prevalencia de las calcas recolectadas.

Recolección de datos

Los objetos de estudio, que en este caso son las calcas, fueron sacados de programas de televisión, videos en internet, experiencias propias y solicitándolas a personas de manera verbal. Después de recolectar las calcas, estas se organizaron en un mini corpus para su análisis. Desde principios de la década de 1990, los corpus han sido utilizados por investigadores, según Chambers (2005), estos corpus pueden ser de tipo pequeño o grande, generales o específicos de un dominio. Con esto en mente, para la recolección de los ítems se creó un mini-corpus en forma de tabla, donde se categorizó cada entrada por grupo de palabra y se desglosaron las características de cada ítem en dos partes, inglés y español por grupo de palabra, etimología y definición.

Descripción de los objetos de estudio

Calcas lingüísticas

Este fenómeno lingüístico es, según Silva-Corvalán (1994, 2002) la transferencia de significados de una lengua a otra, en un elemento léxico ya existente. Con esto en mente, Otheguy (1995) dice que las calcas lingüísticas son frases o términos que son frecuentemente usados, que pueden pasar por desapercibido al usarse y que se llevan a cabo para expresar algo nuevo o algo desconocido llevado a cabo por miembros de la cultura receptora, en la imitación de

la cultura de la cual se está calcando el término. En este caso sería el español tomando prestado del inglés. Un dato muy importante que se debe tomar en cuenta, como señala Montes (1985), para que una calca se lleve a cabo; es que debe haber una similitud parcial en la semántica, lexemas y patrones gramaticales entre las dos lenguas. Por último tenemos una definición de *The Glossary of linguistic terminology*, Pei (1978) que dice que una calca es una traducción imitada de un significado.

Cabe señalar que hay varias definiciones de lo que es una calca pero al final todas se resumen en que es una palabra que se adopta de un significado del inglés para una palabra que ya existe en el español. Las calcas son un fenómeno del lenguaje que está esparcido por todo el mundo y resalta, sobre todo, en las partes del mundo donde las lenguas están en constante contacto como sucede en las fronteras de países. Basado en lo anterior, queda aclarado que cuando hablamos de calcas, no nos estamos refiriendo a una calcomanía que se pega en un refrigerador, tampoco a una copia de un trazo o escritura como se podría percibir por su uso cotidiano.

Resultados

Cada una de las calcas fueron sometidas a una serie de análisis para determinar qué es lo que las genera. El análisis permitió encontrar cuatro principios establecidos y además de otras opciones que pudieran determinar el uso de la calca en lugar de la palabra del español estándar. El primero de los principios fue el de Economía, el segundo es el Principio de Precisión, que sugiere que cuando una idea no se transfiere lo suficientemente claro por una expresión o palabra, se requiere una formulación más precisa para lograr transmitir el mensaje de manera clara. Otro de los principios es un efecto no conciente de la memoria en el que la exposición a un concepto o palabra influye en una respuesta a otro, éste es el Principio de la Disponibilidad (*priming*). De la mano del anterior, tenemos Saliency, que se presenta cuando hay características en un concepto que lo hace más notable entre los otros conceptos con los que está agrupado. Estos cuatro principios logran explicar la mayoría de las calcas encontradas pero no son los únicos, además de los principios se encontraron otras opciones como cuan-

do un concepto es nuevo, cuando se realiza una traducción literal, o cuando se utilizan características sintácticas del inglés en frases del español que también explican como se generan las calcas.

Principio de economía

Uno de los mecanismos con mayor potencial de poder explicar el por qué se generan las calcas es el Principio de Economía. Este principio dice que cuando existen dos opciones que te llevan a un mismo resultado de un problema, situación o cualquier cosa en general, la opción más simple es más probable de ser elegida, siempre y cuando esta sea correcta. Este principio se puede aplicar en la vida diaria, y muchas veces suele intervenir, en el caso de los hablantes, cuando deciden usar la calca en lugar de una palabra del español estándar. Ya que los seres humanos tienen la tendencia a economizar en cualquier aspecto de la vida, por eso las personas prefieren utilizar palabras que son más cortas, más pronunciables, más fáciles de procesar o retener para ser más eficientes al momento de hablar. Por el simple hecho de que es algo natural que en los seres vivos exista esa tendencia a tratar de ser más eficiente en todo lo que hacen.

Aunque se proponga que el principio de economía es uno de los mecanismos que intervienen en la producción de las calcas, existe la probabilidad de que tal vez este principio no aplica en el uso de las calcas. Es por eso que se acudió a la estadística para conocer en cuántos de los casos aplica y en cuántos no. Después de analizar la muestra se puede decir que el principio de economía es capaz de explicar 66 de 112 calcas (el 58% de la muestra), ya fuera por el número de sílabas, pronunciabilidad o complejidad de la morfología. Primero se contabilizó las sílabas de cada calca, al igual que su equivalente del español, y se señaló cuál de las dos opciones tenía menos sílabas. Por ejemplo tenemos la calca “aplicar” con 3 sílabas y su equivalente del español solicitar con 4 sílabas. Fue en este apartado donde se encontró que del 58% de las calcas que si son explicadas por el principio de economía, efectivamente todas tenían menos sílabas que las palabras o frases de la norma española.

Al mismo tiempo se revisaron los segmentos en los que se dividen los ítems al momento de la pronunciación. Ya que se contabilizaron los segmentos al igual que con las sílabas, se tomó el número de las calcas (del 58%) que tenían menos segmentos que las palabras o frases del español. Aquí se encontró que el 90% de las calcas contaban con menos segmentos que las palabras o expresiones de la norma española.

Por último en esta categoría del Principio de Economía se analizó la estructura de cada calca y su equivalente para determinar cuál de las dos opciones presenta la estructura morfológica con menor dificultad para pronunciar ya que entre el español y el inglés existen diferentes sonidos. Después de analizar las calcas bajo este criterio, resultó que el 83% de las calcas tienen una estructura menos complicada para pronunciar a comparación de las palabras o frases del español estándar.

De acuerdo con los resultados, este porcentaje es una cantidad representativa por que es estadísticamente poco probable que este resultado sea producto del azar por parte del muestreo. Entonces, gracias a estos resultados se puede afirmar que la hipótesis de que el principio de economía no explica el uso de las calcas es nula. Lo cual ayuda a reforzar la propuesta de que en realidad el principio de economía es uno de los mecanismos que influyen en la elección de la calca.

Principio de precisión

Para la parte de la muestra que no se puede explicar por el principio de economía se propone que son explicadas por el Principio de Precisión. Según este principio, una expresión es precisa en una situación donde se está dando la comunicación si el hablante transmite de manera clara el mensaje a sus receptores. Cuando una expresión se transmite con ambigüedad, se requiere de una formulación más precisa para que el receptor logre entender lo que se está tratando de comunicar.

En este caso se propone que las calcas que se utilizan en lugar de la norma española y son más largas o complejas (en el 42% de las que no aplica el Principio de economía) son elegidas por la razón de que la calca les parece ser más precisa que la misma pa-

labra del español. Un ejemplo de esto sería que la persona tiene que elegir entre decir una palabra que rara vez utiliza o una palabra que quizás no sea español estándar pero se parece a la palabra del inglés pensando que el receptor lograra entender de mejor manera lo que está tratando de comunicar. Como lo sería en el caso de utilizar la calca “cada otro día”, en su acepción de cada tercer día, siendo esta calcada del inglés *every other day* ya que su estructura es mucho más parecida al inglés por la razón de que sólo se hizo una traducción literal de esta expresión.

Hay expresiones o palabras que son novedosas para el hablante, por novedosa me refiero a que son palabras nuevas que jamás han escuchado, entonces si se encuentran con un concepto que no conocían y les dicen que se llama de tal manera, ese objeto lo que sea, las personas le llamaran así sea o no la manera correcta de llamarle. Tomemos de ejemplo un niño que nace aquí en México, llega el día en que se va a vivir a los Estados Unidos, el niño crece y comienza a trabajar, compra un carro y se encuentra con que ya tiene que pagar “aseguranza”, ¿qué es “aseguranza”? le preguntara a sus conocidos, y le dirán que es lo que se paga para tener tu carro asegurado en caso de un choque u accidente. Esto es algo totalmente nuevo para él y como todas las personas con las que está relacionado (familia, amigos, vecinos hispanohablantes) le llaman “aseguranza” y no seguro como se diría en español estándar. Para él la palabra adecuada y más precisa al momento de hablar con las personas entonces será “aseguranza”.

Principio de disponibilidad (priming) y saliency

Ambos el principio de disponibilidad y saliency son dos efectos psicológicos que juegan un importante papel a la hora de que se da la comunicación entre personas. Priming es un efecto relacionado con la memoria implícita en el que la exposición a un concepto o palabra influye en una respuesta a otro. Este fenómeno puede tener lugar a nivel perceptivo, semántico, fonológico/fonético, sintáctico o conceptual. Como ejemplo de priming, se puede decir que las personas tenemos en nuestra memoria un conjunto de conceptos que están relacionados de una manera u otra. Por ejemplo manzana, es una fruta, roja o verde, agria o dulce que viene de

un árbol. Todos estos conceptos están ligados a lo que en nuestras mentes es una manzana y al momento que escuchamos la palabra manzana estos conceptos se activan en nuestras mentes y se hacen disponibles para usarse.

¿Cómo afecta esto en el uso de una calca? Pues si el hispano-hablante bilingüe toma un concepto inglés como truck en su subconsciente se activaran conceptos en inglés al igual que en español como automóvil, transporte, transport, wheels, steering wheel, troca, camioneta, llantas, colores e infinitudes de conceptos relacionados a truck. Entonces si se va a expresar en español algo que tenga que ver con truck, estarán disponibles las palabras camioneta, truck y “troca”.

De la mano del principio de disponibilidad, saliency es un efecto que se lleva a cabo de igual manera en el inconsciente y es eso que causas que cuando hay varios conceptos juntos como se explico con lo de priming, siempre va a ver uno que tiene alguna característica que lo hace resaltar entre ellas. En el caso de las calcas, estas se encuentran en algun lugar almacenadas junto con la palabra del español estandar dentro de la mente del hablante y al momento de hablar y elegir una de varias opciones, la palabra que se elije utilizar resalta o sobre sale ante las otras. Es aquí donde entran las opciones que tienen para elegir como puede ser por la similitud que existe entre la calca y la palabra de la cual se esta calcando, porque se escucha mejor que la palabra del español, porque es mas facil de pronunciar etcétera.

Concepto nuevo, traducción literal, estructura sintáctica y morfología

Claro que lo anterior no lo explica todo, cuando el hablante se encuentra con un concepto nuevo tiene que recurrir a diferentes opciones para lograr la comunicación. Un buen ejemplo de esto es cuando una persona no sabe cómo referirse a un concepto nuevo le pregunta o escucha a sus conocidos como se refieren a ese concepto. Si el hablante vivía en un lugar donde las casas no tenían jardines con pasto en el solar/patio delantero o trasero y al llegar a los estados unidos se encuentra con que eso es una “yarda” (calca-

da de yard). Para esa persona, eso será una yarda porque es la única referencia que tienen de este concepto.

Con lo anterior en mente, si el concepto es nuevo, se suele recurrir a la traducción literal para tratar de transmitir lo que se quiere comunicar. Al traducir literalmente los conceptos del inglés al español algunas veces puede resultar en lograr transmitir la idea sin algún problema ya que hay algunos conceptos que sí pueden ser traducidos literalmente sin alterar los estándares españoles. A veces, en cambio, hay ocasiones en las que la traducción literal resulta en la generación de una calca debido a que la traducción literal no es español estándar. Como claro ejemplo de esto tenemos la frase “cada otro día” calcada del inglés *every other day*. Normalmente en español para hacer referencia a *every other day* se utilizaría la frase cada tercer día. Así como este caso se encontraron otros seis, con las mismas características.

Dejando de lado lo de la traducción literal, seguimos con los casos donde se encontró que muchas de las calcas eran generadas debido a que la calca utiliza estructuras similares a las del inglés aunque estas no sean parte de las normas españolas. Como ejemplo de estos casos tenemos la frase “¿Cómo tu sabes?” calcada del inglés *How do you know?* En este ejemplo se puede apreciar que en la calca se utiliza el sujeto “tu” separado del verbo, como es normal hacerlo en inglés a diferencia de lo que sería la norma española ¿cómo sabes? Otro ejemplo dentro de esta categoría es el de “José es un abogado” calcado de *José is a lawyer*, en comparación de su equivalente José es abogado. Otras calcas se parecen morfológicamente a las palabras en inglés, lo que pudiera causar que sobresalga ante la palabra del español estándar. Como claro ejemplo tenemos “marketa” calcada del inglés *market* en su acepción del español, supermercado.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que se logró el propósito personal de esta investigación que era entender que mecanismos generan las calcas y el papel que juegan en el habla de la comunidad. Cabe mencionar que las opciones que se propusieron como respuestas a las preguntas de la investigación,

en base al análisis de la muestra, no lo explican todo pero son elementos importantes que contribuyen al uso de las calcas en el discurso de hispanohablantes.

Referencias bibliográficas

- Ariew, R. (1976). Ockham's Razor: A Historical and Philosophical Analysis of Ockham's Principle of Parsimony.
- Chambers, A. (2005). Integrating corpus consultation in language studies.
- Montes, J. (1985) De construcción, y. r. la clasificación semántica y el "diccionario de construcción y régimen" de cuervo.
- Otheguy, R. (1995) When Contact Speakers Talk, Linguistic Theory Listens, in E. CONTINI-MORAVA / B. SUSSMAN GOLDBERG, eds.: Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory, Mouton de Gruyter, Berlín
- Pei, M. (1966) Glossary of linguistic terminology. New York; London: Columbia University Press.
- Silva-Corvalán, C. (1994). Language contact and change: Spanish in Los Angeles. New York: Clarendon Press. (Reprinted [2002])
- Silverberg, T. (2014). Metodología de investigación en lingüística.

Interpretaciones pragmáticas de la prosa de Ramón López Velarde en tres entornos universitarios (avances de proyecto de investigación)

Alma Ferado
Alejandra López Olivera
Virginia Ruiz

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Partiendo de un proyecto de investigación registrado, donde el objetivo es estudiar dos prosas de Ramón López Velarde desde la perspectiva pragmática, se dará cuenta de los primeros resultados interpretativos obtenidos al mes de febrero. El análisis de dichas interpretaciones tomará como sustento principal el enfoque pragmático, basándose en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson y los procesos de ostensión e inferencia. La aplicación del ejercicio de lectura e interpretación de las prosas se llevó a cabo en 3 espacios académicos de la UAEMéx: Facultad de Arquitectura y Diseño (Licenciatura en Diseño Gráfico), Facultad de Ciencias (Licenciatura en Física) y Facultad de Lenguas (Licenciatura en Lenguas). El instrumento aplicado pretendió conjuntar opiniones sobre las prosas y se solicitó a cada participante dar una opinión sobre el mensaje general de las obras.

Los resultados nos llevarán a las primeras conclusiones acerca de que los procesos de ostensión del autor no varían puesto que la pieza literaria se crea para trascender generaciones y contextos; sin embargo, las inferencias realizadas por distintos univer-

sitarios, con distintos perfiles como lectores y expertos en un área de la ciencia diferente posiblemente presenten una gran divergencia, sea por el desconocimiento del idioma (español), sea por la falta de hábitos de lectura más frecuentes, sea por el diseño curricular de las diversas licenciaturas que no contemplan un espacio para la Literatura y la Cultura Universales.

La pragmática

El lenguaje humano es un instrumento con diversas posibilidades de uso y, ciertamente, es mucho más que sólo gramática. Las palabras tienen sus significados preestablecidos, pero el hablante puede hacer con ellas lo que quiera (dentro del margen de los mismos si pretende darse a entender) para decir lo que quiera. A la pragmática le interesa esto último: la intención del emisor al usar el lenguaje y los procesos por los cuales el receptor interpreta el mensaje; es así como se retoma el concepto siguiente:

La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical" (Escandell, 1993 p. 16).

Como menciona la autora, los trabajos de J. Searle, basados en la teoría de Austin, motivaron a los lingüistas a interesarse por problemas que hasta el momento parecían preocupar únicamente a los filósofos. El centro de la teoría de Searle es la noción de acto de habla, es decir, "la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas" (Escandell, 1993 p. 73). Su hipótesis se fundamenta en el siguiente concepto:

La forma que tomará esta hipótesis es la de que hablar una lengua consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer afirmaciones, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, etcétera, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que estos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1969: 25-26).

Podemos decir que estas “reglas para el uso de los elementos lingüísticos” a las que hacía referencia Searle son los principios del uso del lenguaje que la pragmática estudia. Pero existe la idea de que hay algo más allá del sentido literal y explícito del lenguaje. Grice formuló el principio de cooperación. Como menciona Kadmon (2001 p. 4), Grice establece que los participantes en una conversación están obligados por los principios de comportamiento racional a cooperar con el fin de lograr el objetivo de su conversación, todo esto siguiendo cuatro “máximas conversacionales”, con base en las cuales el receptor deriva implicaciones de lo dicho. Las máximas son las siguientes:

La máxima de calidad: que su contribución sea verdadera.

La máxima de cantidad: no dé más ni menos información de la requerida.

La máxima de relación: sea relevante.

La máxima de manera: sea claro, breve y ordenado. Evite la ambigüedad.

Las implicaciones que derivan de la conversación son llamadas implicaturas conversacionales por Grice. Se forman por “la combinación del contenido semántico del enunciado, las máximas conversacionales y otros supuestos de fondo” (Kadmon, 2001 p. 5).

El estudio presentado hoy aquí está basado en la teoría de la relevancia, formulada por Dan Sperber y Deirdre Wilson en su libro *Relevance. Communication and Cognition*, que fue publicado 1986. Este modelo es considerado actualmente, junto con el neo-griceano, una de las teorías más influyentes en la pragmática (Reyes, 1996).

Al igual que la teoría de Grice, la teoría de la relevancia remarca “la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados”, de esta manera, propone “un mecanismo deductivo explícito para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática” (Escandell, 1993 p. 129).

Como indica la propia Escandell (1993 p. 131), Sperber y Wilson explican que en la comunicación humana encontramos un mecanismo basado en la codificación y decodificación y otro basado en la ostensión y la inferencia. Ambos mecanismos consisten en la producción e interpretación de evidencias o pruebas, sin embargo, su diferencia radica en que el primer mecanismo relaciona las señales con sus significados ya establecidos, mientras que en la comunicación ostensivo-inferencial “el comunicador produce un estímulo que hace que sea mutuamente manifiesto al comunicador y la audiencia que el comunicador tiene la intención, por medio de este estímulo, de hacer manifiesto o más manifiesto al público un conjunto de supuestos” (Sperber y Wilson, 1996).

Según estos autores (1996), un acto de ostensión es una solicitud de atención y, para lograr su efecto, un acto de comunicación ostensiva necesita la participación del receptor: debe atraer su atención y requiere el comportamiento cognitivo adecuado del mismo. ¿Pero cómo es esto posible? Un acto de comunicación ostensiva comunica automáticamente una presunción de relevancia o pertinencia; quien hace la ostensión tiene la intención de que su mensaje parezca relevante para el destinatario, mientras que éste tiene esperanzas y expectativas de que lo sea.

Entonces, ¿qué determina la relevancia de un acto de comunicación? El grado de relevancia está determinado por dos factores. Uno de ellos son los efectos cognitivos que logra el proceso óptimo de este acto: los efectos obtenidos nunca son menos importantes de lo necesario para que valga la pena procesar el estímulo. El otro factor es el esfuerzo necesario para procesarlo de manera óptima: el nivel de esfuerzo requerido nunca es mayor de lo necesario para lograr estos efectos. Como menciona Escandell (1993), la relevancia no es una característica intrínseca de los enunciados, sino que surge de la relación entre estos y los contextos.

De esta manera, la relevancia de un enunciado para una persona depende de las circunstancias del momento. Entonces el acto de comunicación relevante consigue efectos contextuales importantes y el esfuerzo para procesarlo no es tan alto.

Pragmática y literatura

Como menciona van Dijk (1979), una teoría del texto literario bien fundada debería incluir la relación de una teoría literaria y una teoría de los contextos literarios, ya que no son importantes únicamente las estructuras del texto literario, sino que también lo son sus funciones. La producción y la interpretación de los textos literarios son actos sociales; estos pueden estudiarse desde una perspectiva pragmática.

El autor de un texto literario no espera que la audiencia crea que su relato es verdadero, por lo que no es una mentira. Este tipo de relatos son aserciones que no son verdaderas en el mundo real, de modo que pueden considerarse quasi-aserciones (van Dijk, 1979).

Como señala Escandell (1993), en la literatura, los mecanismos necesarios para asignar un referente a una expresión referencial son distintos a los que se llevan a cabo en una comunicación de otro tipo, puesto que la comunicación literaria no se encuentra en una situación comunicativa concreta. Los referentes se hallan en el contexto de una obra literaria determinada. La obra literaria es un mundo aparte del real, pero en el que pueden encontrarse referentes de este mundo.

Sin embargo, el lector debe utilizar sus conocimientos y capacidades para inferir ciertos elementos del mundo de ficción de la obra literaria. Al lector "le corresponde una tarea sin duda más compleja que la que realiza en la comunicación ordinaria, en el sentido de que, puesto que son más los elementos que faltan o que no están suficientemente especificados, es más lo que debe aportar" (Escandell, 1993).

En la literatura, es frecuente encontrar metáforas, en las cuales se combinan codificación y ostensión, de esta manera, el mensaje codificado funciona como estímulo ostensivo. En estos casos, el mensaje que se desea transmitir no es lo que está codificado por el estímulo verbal, sino que éste señala otra realidad, así que el interlocutor debe inferir la intención comunicativa que hay tras el enunciado (Escandell, 1993 p. 134).

Pero para comunicarse, según Sperber y Wilson, no es necesario ser literal, sino relevante; de hecho, las figuras de estilo

no pueden parafrasearse sin que pierdan casi todo su sentido. La proposición “que esté disponible inmediatamente y cumpla con la presunción de relevancia óptima, será la proposición más importante de todas las que se transmiten o se intentan transmitir” (Reyes, 1996). Veamos el siguiente ejemplo:

Ese hombre es un poste

La proposición transmitida y la implicatura más fuerte es que el hombre del que se habla es demasiado alto, pero hay otras implicaturas que pueden derivar de este estímulo, por ejemplo que este hombre es muy flaco. Como menciona Reyes (1996), los enunciados figurados exigen más esfuerzo de inferencial por parte del receptor, pero de igual manera producen mayor ganancia cognoscitiva, puesto que un enunciado puede cargar con un significado mucho más complejo que su paráfrasis literal.

El proyecto

En el estudio dedicado al hecho comunicativo concreto que entraña la lectura, desde una aplicación de la teoría de la relevancia, específicamente los procesos de ostensión e inferencia, se pretende justificar la relación literatura – lingüística desde la perspectiva pragmática que permita ampliar la discusión crítica sobre la prosa literaria y su relación con procesos analíticos discursivos, metalingüísticos y contextuales, a través de la muestra de distintas interpretaciones de sujetos con variables determinadas.

Si bien la lingüística aplicada contempla a la estilística literaria como el estudio de la relación entre decisiones o selecciones lingüísticas y sus efectos en la literatura, también lo es el hecho de que un análisis crítico de un discurso (en este caso la prosa del autor seleccionado, Ramón López Velarde), puede arrojar interpretaciones varias, subjetivas o no, acerca de si las construcciones lingüísticas manipulan, e incluso contraponen, el pensamiento y la interpretación que hacen del mundo sus lectores.

Así, el objetivo de este proyecto se plantea como el de estudiar la prosa de Ramón López Velarde desde distintos marcos teóricos de las ciencias del lenguaje, tales como la semiótica, las teorías del género literario, la pragmática (teoría de la relevancia) y la poética de Gastón Bachelard.

Específicamente en lo que respecta a pragmática, nuestra parte del proyecto se enfoca en indagar las posibles estrategias que los lectores utilizan para descifrar una prosa velardiana, tomando como referente su licenciatura de formación.

Para ello, el corpus de prosas que se seleccionará deberá construirse de tal modo que arroje una riqueza de contraposiciones y miradas en relación con lo que RLV expresó en sus prosas infiriendo una posible doble historia, crónica y relato, crítica y reflejo de los momentos históricos en que fueron redactados y de la sociedad que los respiraba. Para la conformación del grupo de lectores, se considerará el número de alumnos inscritos en la asignatura seleccionada de cada uno de los 3 programas de licenciatura elegidos. No existe un pre-requisito establecido sobre conocimientos de Corrientes Literarias ya que por la naturaleza de los programas, el aspecto literario está incluido 8° no) de manera muy puntual para cada perfil deseable de las carreras elegidas. Al finalizar el proyecto, se seleccionarán los cuestionarios cuya interpretación de las prosas se acerquen más a lo que López Velarde pretendía plasmar como reflexión literaria. No se dejará de lado, por supuesto, el análisis y mención de los demás cuestionarios en los que las interpretaciones hayan sido vagas u opuestas a lo que la prosa velardiana pretendía evocar, para así contar con un punto de referencia metodológico y reflexivo sobre el proceso de interpretación.

Los análisis que arroje el estudio guiarán la posible comprobación del argumento de Sperber y Wilson sobre la confirmación de dichas ostensiones e inferencias y la posible coincidencia interpretativa entre ellas. De ahí que el análisis discursivo requiera técnicas tales como el protocolo escrito (que consistirá en un comentario acerca del texto leído), la entrevista semiestructurada (diálogo con los estudiantes, guiado por las investigadoras, para identificar procesos de ostensiones-inferencias. Por último, se requerirá un cuestionario cerrado para identificar prácticas de lectura individuales de los participantes.

Las prosas seleccionadas

Una buena parte de la crítica especializada ha querido reducir la obra de RLV al ceñido espacio del terruño provincial. Para muchos,

López Velarde es simplemente el cantor de una provincia subvertida —e irremediablemente perdida— en la batahola revolucionaria de 1910. Autores y críticos de la cultura de la talla de Octavio Paz (1965) no ven en el jerezano interés alguno por los asuntos que preocuparon a su siglo, por ejemplo: los alcances y limitaciones del lenguaje, la razón como vía hacia el conocimiento, el papel de los sentidos en la conformación del concepto de realidad, entre muchos otros.

El carácter innovador de la obra velardeana, logra transformar radicalmente el tipo de prosa que se acostumbraba presentar en los reducidos espacios que, desde el siglo XIX, los periódicos dedicaban a la crónica. Si bien los escritores modernistas que lo precedieron, ya habían convertido la sección de comentarios de actividades culturales o sociales destacadas a lo largo del día en pieza de escritura creativa, humorística o lírica, el grado de libertad que sentían con respecto a las exigencias periodísticas nunca fue tan amplio ni tan atrevido como en López Velarde.

Por ello, una aplicación de las nociones básicas de la semiótica pierceana al estudio de la evolución textual de la prosa de Ramón López Velarde será de gran provecho porque permitirá ofrecer un modelo de análisis para observar el tránsito de la crónica al poema en prosa, con atención a los siguientes aspectos:

- a) las características sintácticas (o cualidades textuales) de las prosas,
- b) los modos de representar el mundo en los textos velardeanos, y
- c) la vinculación de los dos elementos anteriores con el contexto cultural e histórico que le corresponde vivir al escritor zacatecano.

Consideramos que tanto la propuesta teórica como el método de estudio y análisis son propuestas innovadoras para el análisis de obra en prosa de López Velarde en materia de Lingüística Aplicada y en materia también de Estudios Literarios,

La dinámica de aplicación

Para llevar a cabo la recopilación de los datos, se ha determinado el aplicar un instrumento en el que se lleve a cabo el ejercicio en

dos momentos: 1) el de lectura de las prosas seleccionadas y 2) el de responder a indagatorias de corte pragmático a fin de establecer una relación entre significados y significantes de la obra, remitiéndonos a cuestiones pragmáticas para su posible explicación. Las preguntas son abiertas y de corte explicativo; es decir, el alumno participante deberá responder lo más claramente posible a fin de corroborar su interpretación de las prosas.

Una vez que se cuenta con el instrumento diseñado, se procede a la aplicación en tres distintos espacios de la Universidad:

- La Facultad de Lenguas, cuya naturaleza de lectura y análisis discursivo lleva a hipotetizar que tendrá menor dificultad en la interpretación de las prosas;
- La Facultad Ciencias, específicamente en la Licenciatura en Física, en donde se muestra un muy bajo índice de lectura de géneros literarios per se, por tratarse naturalmente de una ciencia exacta y “dura”; y
- La facultad de Arquitectura y Diseño, en la Licenciatura en Arquitectura, en donde si bien la percepción de lo estético se va desarrollando conforme avanzan en las distintas asignaturas, la parte literaria de manera general se aborda muy poco o exclusivamente por cuestión o gusto personal.

El procedimiento de aplicación se ha llevado a cabo a través del mecanismo siguiente: se ha solicitado el permiso para establecer contacto con los alumnos y utilizar al menos 40 minutos de alguna de sus clases con el fin de llevar a cabo el ejercicio de lectura de las prosas. En la dinámica de lectura, la persona que aplica el cuestionario y monitorea la actividad (es decir, alguna de los 3 miembros del proyecto) y da instrucciones respecto del ejercicio. Se ha de especificar que no será posible recurrir a diccionarios (ni físicos ni electrónicos) a fin de que la interpretación sea lo más espontánea y natural posible.

Una vez que los alumnos han leído las prosas, el cuestionario es contestado y entregado a la aplicadora. Finalmente, y a viva voz, se hace una sesión oral de preguntas y respuestas sobre la actividad misma y sobre las prosas y su posible interpretación y significado.

Los primeros resultados

Al momento de la presentación en el FIEEL, el status del análisis es el siguiente:

- Se ha llevado a cabo la lectura de las prosas de Ramón López Velarde en los 3 espacios académicos seleccionados.
- Se ha hecho la codificación correspondiente de los reactivos para el análisis de respuestas, tomando en cuenta si son de carácter General o Particular, Interpretativo de Inferencia u Ostensión.
- Se ha realizado una pre-selección de aquellos análisis cuyas interpretaciones se han acercado más a la esencia de la prosa velardiana (5 de cada grupo) y otro tanto de los que han quedado en un intento más fallido (5 de cada grupo).

Para efectos de nuestra participación en este foro, el análisis queda por el momento en la reflexión siguiente: la premisa hipotética original planteaba que los alumnos del área de educación y humanidades (Facultad de Lenguas), en cuyo currículum existe un referente previo de estudios literarios, tendrían mayor oportunidad de realizar una interpretación más precisa de lo que el autor transmite en su mensaje que aquellos de otras áreas de la ciencia (Arquitectura, Física).

Sin embargo, en una primera aproximación y análisis de los 10 cuestionarios de cada grupo, encontramos que la mayoría de los alumnos de las 3 áreas tuvo dificultad al interpretar la prosa de RLV; sea por la dificultad de su proceso de Ostensión (lo que el autor quiere decir), sea por la dificultad léxica que se presenta, sea por la falta de referente contextual y empírico respecto de los temas de las prosas seleccionadas. Nuestra premisa, al parecer, quedará improbable ya que estamos encontrando que no necesariamente los alumnos con antecedente de formación en teoría literaria o con mayor frecuencia de lectura tienden a interpretar de mejor manera lo descrito por el autor en su prosa.

Cierre

A manera de conclusión parcial, se puede observar que los textos literarios, velardianos o no, presentan en sí mismos una dificultad lexical y de interpretación para el público universitario de nuestros

días. El referente teórico-metodológico que un alumno pueda recibir en sus asignaturas, evidentemente le ayudará y representará un soporte importante al momento de acercarse a géneros diversos cuya narrativa y escritura contienen una complejidad mágica, propia de la época y del estilo del autor.

Por otro lado, el referente contextual del lector (independientemente de la licenciatura que curse, o del referente contextual que provenga), no determina en gran porcentaje el éxito o fracaso en el proceso de ostensión e inferencia del texto. Si bien Sperber y Wilson pretenden redundar en su teoría de la relevancia dichos procesos y sus correspondientes variables, las características socio-históricas de cada lector, así como el momento en el que se efectúe la lectura también pueden considerarse factores de incidencia.

Finalmente, y dadas las características de los alumnos que participaron en este ejercicio, podemos reflexionar sobre la necesidad de despertar en los alumnos universitarios un gusto mayor por la lectura y guiarlos en el desarrollo interpretativo del género de su elección, a fin de que, como universitarios, cuenten con un perfil más fuerte y exquisito en materia de literatura, así como una mayor sensibilidad sobre lo que el mundo literario aporta su formación científica y personal.

Referencias

Sobre Ramón López Velarde

- Bodet, Torres. "Cercanía de López Velarde", *Contemporáneos*, núms. 28-29, 1930, en OP, p. 439-447.
- Murray, Frederic W. La imagen arquetípica en la poesía de Ramón López Velarde, University of North Carolina, Department of Romance Languages/Castalia, Valencia, España, 1972 (*Estudios de Hispanófila*, 22).
- Ramón López Velarde, *Crónicas literarias*, sel. y pról.. Juan Domingo Argüelles, Océano, México, 2011.
- Varios autores, *Minutos velardianos: ensayos de homenaje en el centenario de Ramón López Velarde*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1988.
- Zaid, Gabriel. "Otra aclaración sobre López Velarde", *Vuelta*, núm. 176, pp. 66-67.

Sobre lingüística aplicada, pragmática y análisis del discurso

- Blakemore, Diane. *Understanding Utterances*, Oxford, Blackwell, 1991.
- Escandell Vidal, M. Victoria. *Introducción a la Pragmática*, Anthropos, Barcelona, Editorial del Hombre, 1993.
- Hatch, E. *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge 1992.
- Levinson, S.C. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Thomas, Jenny, *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. Longman. Nueva York, 1995.
- Wilson, Deirdre y Dan Sperber (2004), trad. Francisco Campillo García. "La teoría de la relevancia". *Revista de Investigación Lingüística*, 8:237-286. [Disponible en línea: <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Sperber%20y%20Wilson%20-%20La%20teoria%20de%20la%20relevancia.PDF>].

¡Se benden yelitos elados!... ¿Error o truco publicitario?

Mildred Fabiola Vargas Carrillo
Evangelina Flores Hernández
José Manuel González Freire

Universidad de Colima

Resumen

La presente comunicación comparte resultados de una investigación realizada en el ámbito publicitario enfocado en el uso del español en la publicidad, especialmente en los anuncios utilizados para promocionar u ofrecer algún servicio, los cuales se encuentran diseminados por doquier y por lo regular son permanentes. El problema es preocupante para la lengua española debido a los constantes errores ortográficos cometidos por los anunciantes sin saber a ciencia cierta si dichas fallas son con intención de llamar la atención. El objetivo general fue describir el fenómeno de los errores ortográficos en la publicidad así como identificar el motivo por el cual fueron escritos de esa manera al público. Con base en un enfoque cualitativo y a través del estudio de caso, se tomaron fotografías de carteles y anuncios publicitarios con errores ortográficos de las ciudades de Villa de Álvarez y Colima de este mismo estado, y se entrevistó a los dueños del negocio donde se localizaron. Por los hallazgos encontrados se puede decir que dichos errores son realizados de acuerdo con el nivel educativo de los sujetos de estudio y en otros casos intencionalmente por truco publicitario para atraer la atención de los posibles clientes.

Introducción

El ámbito publicitario abarca mucho espacio en nuestra sociedad y existe una variedad extensa de negocios en el estado. Los anuncios publicitarios están presentes por doquier y son vistos por toda la población, ya que los anunciantes desean obtener la atención de los posibles clientes.

La publicidad ha ido integrándose cada vez más en la sociedad y en la vida de los consumidores, logrando verse como algo que forma parte de la vida cotidiana gracias al avance y a la evolución que ha tenido con el paso del tiempo (Pellicer (2011).

Planteamiento del problema

Las faltas de ortografía en los anuncios y carteles publicitarios son una cuestión interesante. En ocasiones, los mismos están mal escritos debido al desconocimiento e ignorancia de las normas ortográficas del español, y en otras, conscientemente para atraer la atención.

Hay personas que hacen caso omiso a estos errores ortográficos y que hasta lo encuentran gracioso. Esta situación es un problema a tratar, ya que al no corregirlos, las nuevas generaciones podrían crecer expuestas a ellos y continuar cometiéndolos.

Respecto al área que nos compete, la enseñanza de lenguas, los errores ortográficos en los anuncios y carteles publicitarios podrían tener ciertos efectos en los extranjeros aprendices de español, ya que al estar expuestos a ellos, pueden llegar a grabarse en su mente y confundirse sobre cómo escribir correctamente una palabra.

La publicidad tiene como objetivo el hacer que el receptor-consumidor grabe en su mente el mensaje que se le comunicó a través de ella. Así como que el receptor-consumidor note y cree un interés en lo que observa y finalmente adquiera el producto o servicio descrito en la publicidad (Fernández *et al.*, 2007).

Los extranjeros, recién llegados, al explorar su nuevo entorno, son observadores y curiosos en cuanto a lo que les rodea. Parte de este medio son los anuncios y carteles, ya que como se menciona anteriormente, se encuentran por todos lados.

Justificación

Los beneficiados al concluir esta investigación serán los ciudadanos del estado de Colima, los extranjeros aprendices de español que visiten o vivan en el estado y los profesores de español como lengua extranjera, ya que al describir este fenómeno y saber lo que lo origina todos ellos prestarán más atención a cómo están escritos los anuncios en las calles así como a conocer mejor y reforzar las reglas ortográficas de nuestra lengua.

Esta investigación ayudará a nuevas generaciones y futuros profesores a crear más conciencia sobre la ortografía y a darle la importancia y el respeto que merece.

Objetivo

El objetivo general de este proyecto es el de describir el fenómeno de los errores ortográficos contenidos en los anuncios publicitarios de la ciudad de Colima e identificar las causas de dicho fenómeno.

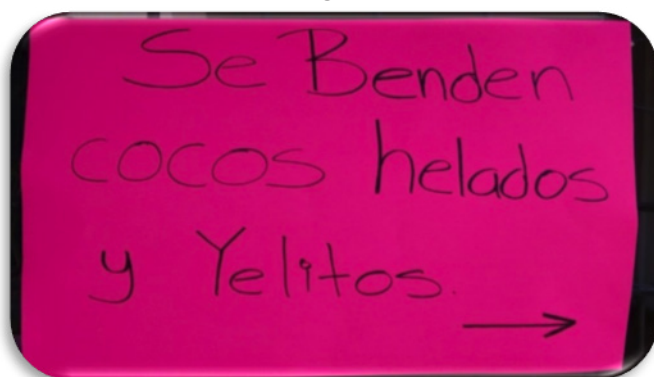
Metodología

La presente investigación se llevará a cabo mediante un enfoque cualitativo utilizando el método de estudio de caso. Como muestra se tomaron 16 anuncios publicitarios y a sus respectivos anunciantes, con los cuales se intervino por medio de una entrevista semiestructurada, fotografías de los anuncios y una tabla de unidades de análisis previamente establecida tomada de un hallazgo del marco teórico.

Imagen 1



Imagen 2



A continuación se presentan 2 de los 16 anuncios publicitarios utilizados en este proyecto.

Los errores encontrados en la primera imagen son: inconcordancia (especies), uso directo de extranjerismos (frut), ausencia de un grafema (i en frut) e inacentuación (CREMERIA). En la segunda imagen los errores identificados son: grafía errónea (benden y yelitos) y una arbitrariedad en el uso de mayúsculas en el texto (Benden y Yelitos). La investigación requiere ser investigada bajo un enfoque cualitativo, debido a que se pretende describir el fenómeno de los errores ortográficos cometidos en los anuncios publicitarios, así como llegar a las causas de ellos. Como lo dice Creswell (2003), una investigación cualitativa toma lugar en un contexto natural.

El investigador va hacia el lugar donde se encuentra el sujeto para realizar la investigación; esto permite al investigador conocer los detalles y características del o los sujetos y estar envuelto en el ambiente natural de ellos. Creswell (op.cit.) también añade que para una investigación cualitativa se utilizan observaciones, entrevistas, documentos etcétera, en sí está basada en una vasta variedad de materiales a utilizar para recolectar la información necesaria.

Por lo que para esta investigación se hará precisamente esto, se acudirán al lugar donde se localicen los anuncios publici-

tarios y se entrevistará a los anunciantes autores de ellos, todo esto en su entorno real.

Método

Las investigaciones cualitativas tienen la virtud de contar con distintos métodos para aplicar en sus proyectos de investigación como lo es el estudio de casos el cual se aplicará en este estudio. De acuerdo con Stake (2010), un estudio de casos incluye la complejidad de un caso en particular, el cual debe ser interesante, y así indagar en su interacción en el contexto donde ocurre; situación que embona con la presente investigación, ya que los errores ortográficos es un tema actual y particular, interesante por sí solo, por lo que para estudiar y dar con sus causas, se intervendrá en el entorno donde acontecen.

Resultados

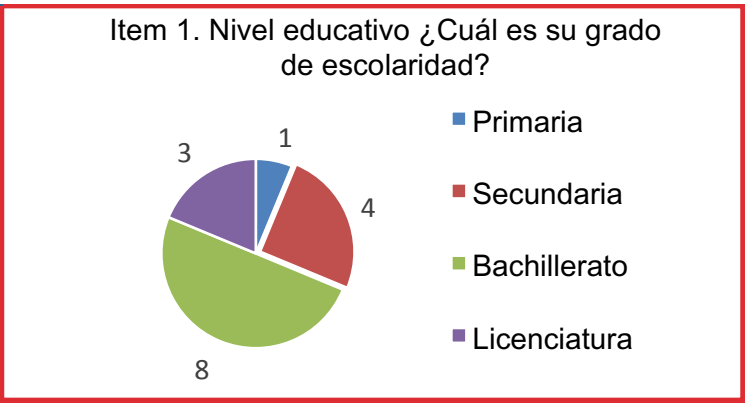
En esta parte del documento se presentan los resultados preliminares adquiridos hasta el momento, y para el día de la presentación oficial se presentarán los resultados finales y conclusiones de este proyecto.

Las gráficas mostradas a continuación, plasman las respuestas más relevantes y valiosas para esta investigación.

Ítem 1

La gráfica siguiente expone el nivel educativo de los anunciantes.

Gráfica 1
Ítem 1. Resultados a la pregunta ¿Cuál es su grado de escolaridad?



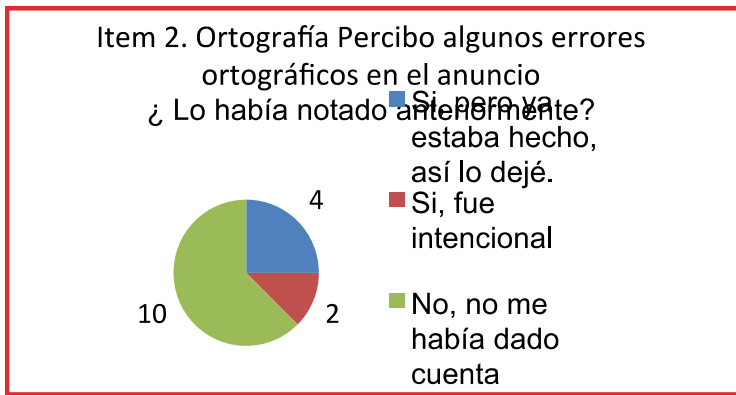
Este ítem deriva del Nivel educativo, aspecto indispensable a evaluar para esta investigación. Se les preguntó a los anunciantes cuál era su grado de escolaridad, a lo que, 8 sujetos respondieron tener un nivel de bachillerato, 4 un nivel secundaria, 3 un nivel Licenciatura y sólo uno dijo tener un nivel de primaria. Cabe mencionar que algunos de los sujetos del nivel licenciatura, no terminaron la misma, dejándola trunca.

Ítem 2

La gráfica presenta los errores ortográficos en los anuncios publicitarios.

Gráfica 2

Ítem 2. Resultados a la pregunta Percibo algunos errores ortográficos en el anuncio, ¿Lo había notado anteriormente?



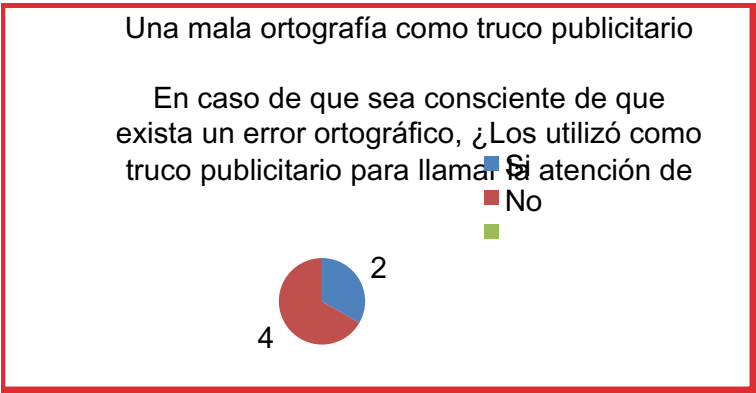
El ítem que se muestra corresponde al aspecto evaluado de Ortografía, con su respectiva pregunta dirigida a los anunciantes, igualmente importante para este proyecto. Se les expuso a los sujetos que se percibían errores ortográficos en el anuncio de su negocio, y se les preguntó si lo habían notado anteriormente. 10 de los 16 anunciantes respondieron que no, no se habían dado cuenta de ello. Por su parte, 4 respondieron que sí, pero que ya estaba hecho y así lo dejaron y 2, dijeron que si se habían percatado y que el error era intencional.

Ítem 3

El siguiente ítem presenta resultados a la pregunta realizada a los anunciantes acerca de si utilizaron los errores ortográficos como truco publicitario.

Gráfica 3

Ítem 3. Resultados a la pregunta. En caso de que sea consciente de que exista un error ortográfico, ¿los utilizó como truco publicitario para llamar la atención de los clientes?



En la pregunta plasmada arriba dirigida a los anunciantes, correspondiente al aspecto Una mala ortografía como truco publicitario, se les preguntó solamente a los sujetos que respondieron Si a la pregunta anterior, en caso de que sea consciente de que exista un error ortográfico en el anuncio, si lo utilizó como truco publicitario para llamar la atención de los clientes; a lo que 4 de los anunciantes respondieron que no y 2 que sí.

Conclusiones

La correcta escritura de los textos es una forma de preservar y defender nuestro idioma, ya que la palabra que queda escrita es un modo permanente de protegerlo.

El lenguaje escrito necesita seriedad y uniformidad para lograr la comprensión de los textos y que la comunicación entre los individuos de una comunidad lingüística sea correcta.

Si los individuos no escribieran de acuerdo a normas pre-determinadas y establecidas, existirían entonces varias grafías diferentes para las palabras de nuestra lengua que la comunicación entre hablantes de una misma lengua sería imposible.

Que para que no surjan diferencias o interrupciones en la escritura de una lengua, entonces se establecen normas de las cuales se encarga la ortografía.

Al lenguaje se le debe de dar un uso correcto, ya que es un medio indispensable en la comunicación, si las personas no utilizan correctamente las palabras, se crean confusiones e imprecisiones que a su vez generan errores de comprensión para el receptor del mensaje.

Finalmente se puede decir que la mayoría de los errores encontrados en los anuncios tienen relación con el nivel educativo de los anunciantes, así como que fueron utilizados como truco publicitario para llamar la atención de los posibles clientes.

Bibliografía

- Creswell, J. (2003). *Research design Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Estados Unidos: Sage Publications, Inc.
- Fernández, P. y Mena, F. (2007). El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar. España: *Revista Internacional de investigaciones publicitarias*, vol.1, núm. 1.
- Pellicer, M. (2011). El cambio del paradigma publicitario. México: *Revista digital especializada en comunicología*, vol. 16, núm. 77.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata, S.L.

DE LA EVALUACIÓN

¿A quién culpamos por las calificaciones?

Juan José Mancilla Rodríguez
Evangelina Flores Hernández

Universidad de Colima

Resumen

El objetivo de esta investigación fue encontrar la respuesta al por qué los alumnos del Bachillerato Técnico No. 11 de la Universidad de Colima están obteniendo bajos resultados en la materia de inglés. Se revisó el informe final que entrega el bachillerato a la Universidad de Colima y se puede comprobar que los alumnos tienen un bajo rendimiento en la materia de inglés. Como ejes de análisis se tomaron factores como la familia, la institución donde se encuentran cursando sus estudios, el entorno social y así mismo a los estudiantes para tener un área más amplia y descubrir el origen del problema. Para llegar a estos resultados preliminares se utilizó un cuestionario para obtener las respuestas directas de los mismos estudiantes y así saber su opinión. Lo que se presenta son los resultados preliminares que se obtuvieron a través de los cuestionarios que fueron aplicados a los estudiantes.

Introducción

El rendimiento académico actual en el idioma Inglés de los estudiantes del Bachillerato Técnico Número 11 de la Universidad de Colima ubicado en el municipio de Minatitlán del estado de Colima al parecer es relativamente inferior a las expectativas esperadas por parte del personal de dicho bachillerato y así tanto por el personal docente y también por parte de los familiares de los estudiantes que se encuentran en esta institución (UCOL, 2013).

El bajo rendimiento escolar es un indicador que muestra que los alumnos están obteniendo malos resultados y sus análisis de calificaciones no sean los deseados tanto para los familiares, el plantel y aún más importante para ellos mismos. Es importante tener un amplio conocimiento sobre qué es el bajo rendimiento escolar, ya que para poder entender a qué problema enfrentamos y con lo cual sería de muy buena ayuda ya que entraríamos más a fondo y conoceríamos algunas de las causas con las que los alumnos han sido afectados y agudice el problema de bajo rendimiento más en ellos. Con una investigación más a fondo sabríamos muchas de las causas por las cuales han venido presentando los alumnos, se sabe que ellos se ven afectados por factores sociales, factores emocionales, factores familiares y también institucionales que provocan bajo rendimiento escolar y al entrar más a fondo conoceríamos cuál de ellas tiene más impacto en la vida del estudiante y claramente podríamos descubrir causas de las cuales no tenemos conocimiento.

Estos factores que ya se han mencionado provocan problemas en los alumnos tales como en la personalidad, su motivación por la clase, el concepto que tienen hacia ellos mismos, sus aptitudes y la personalidad de los alumnos; esto puede afectar en que ellos mismos no sean capaces de cumplir con las exigencias del plantel en la que ellos se encuentran y ponga en cuestión si el docente realiza bien su trabajo o la manera en que se trabaja durante el tiempo de la clase no es la manera correcta y está afectando al alumnado provocando que el problema se esté agudizando más.

Como ya es sabido un alumno presenta bajo rendimiento escolar cuando éste no encuentra estímulo en la clase como reflejo de algún o algunos factores como los ya mencionados. Exis-

te evidencia de que parte de los alumnos están presentando problemas en su rendimiento escolar, ya que al revisar el informe académico del año 2013 que es brindado por el plantel donde se quiere realizar la investigación esto es evidente. En este documento se pudo observar que el inglés es una de las tres materias que presentan más problemas en el rendimiento escolar junto con matemáticas y física, y también se puede observar que los alumnos llegan hasta el periodo de regularización para aprobar dichas materias (UCOL, op cit)

Es importante combatir esto ya que si el alumno deserta por causas de que ya no pudo seguir con sus estudios a causa del inglés, el alumno se está cerrando nuevas puertas que le pueden abrir caminos a cosas mejores; el inglés lo puede llevar a tener la experiencia de ir de intercambio a lugares donde puede hacer crecer aún más su conocimiento de la lengua; por otro, si deserta no estaría preparado para las exigencias laborales que hoy en día son mucho más difíciles de cumplir pues las instituciones o empresas piden ciertos niveles de conocimiento de una segunda lengua.

Por lo antes expuesto, es necesaria una investigación que ayude a la solución del problema de estudio ya que el alumno, padres y la institución serían beneficiados con la eliminación de este problema del cual se quiere realizar la investigación.

Objetivo

Detectar las causas que provocan el bajo rendimiento escolar en la clase de inglés de los estudiantes del Bachillerato Técnico No. 11 de la U. de C.

Pregunta de investigación

¿Qué causas podrían motivar el bajo rendimiento en la clase de inglés del Bachillerato Técnico No. 11?

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación fue la siguiente:

a) Sujetos

Alumnos del bachillerato técnico número 11 de la Universidad de Colima porque en ellos es donde se presenta la problemática

b) Instrumentos para la recolección de datos:

Se utilizó cuestionario para recolectar los datos que dieron de los sujetos encuestados.

c) Tratamiento de datos para el análisis.

Se elaboraron gráficas porque con esto se analizaron los datos obtenidos de los sujetos encuestados.

d) Tipo de investigación:

Descriptiva porque se quiere interpretar un problema o necesidad que presenta en los sujetos.

e) Método:

Se utilizó el método de investigación de campo ya que se realizó directamente en el medio donde se presenta el fenómeno de estudio

f) Enfoque / perspectiva:

Cualitativo porque se quiere describir y conocer el problema.

g) Tipo de muestra:

No Probabilística porque sólo se utilizaron los alumnos del cuarto y quinto semestre.

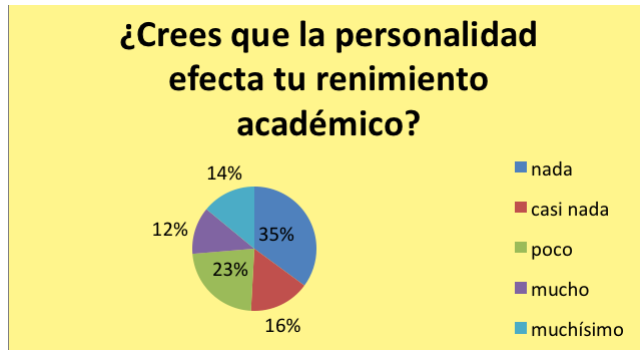
Resultados

Los resultados obtenidos de esta investigación se muestran a continuación.

El cuestionario aplicado a los estudiantes está dividido en 5 categorías que son: personalidad, motivación y bullying, familia y nivel económico, profesores y rendimiento escolar. Este cuestionario arrojó datos donde podemos identificar que causas son las que más están afectando a los estudiantes, a continuación se muestran las gráficas donde se representan los datos de los cuestionarios aplicados a los alumnos del cuarto y sexto semestre del bachillerato técnico no. 11 de la UCOL.

Resultados de la categoría 1 | Personalidad

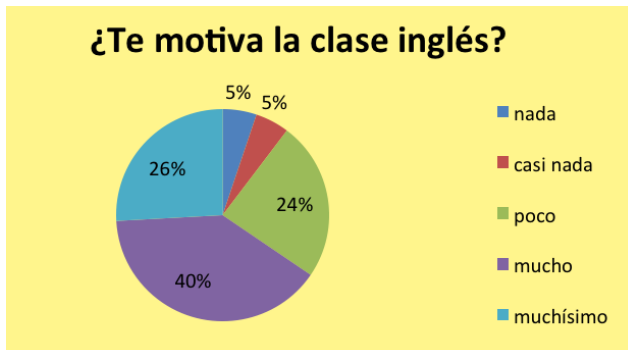
Gráfica 1



En esta primera categoría podemos observar que un 35% de los alumnos expresa que la personalidad no afecta en su rendimiento académico en ellos, los resultados muestran también que un 16% de los estudiantes creen que la personalidad no afecta en casi nada a su rendimiento, el 23% muestra una idea un poco diferente expresando que la personalidad afecta un poco en su desarrollo dentro de la materia de inglés, un 12% muestra que la personalidad afecta mucho en su rendimiento y el 14% representa el porcentaje que cree que la personalidad afecta muchísimo en el rendimiento que muestran en la materia de inglés.

Resultados de la categoría 2 | Motivación y Bullying

Gráfica 2



Se observa que un 26% de los estudiantes muestran muchísimo interés, que el 40% muestran mucho interés, por otra parte un 24% muestra poco interés, un 5% casi nada de motivación y un 5% expresa que para nada se siente motivado.

Resultados de la categoría 3 | Nivel económico

Gráfica 3



En esta categoría se muestra que los problemas ocasionados por la familia y su nivel económico afecta a los estudiantes, un 30% expresó que afecta muchísimo en ellos, un 36% expresa que afecta mucho en su rendimiento, el 15% expresa que afecta sólo un poco en su rendimiento, el 12% muestra que en casi nada afecta su rendimiento y el 7% expresó que no afecta en nada.

Resultados de la categoría 4 | Profesores

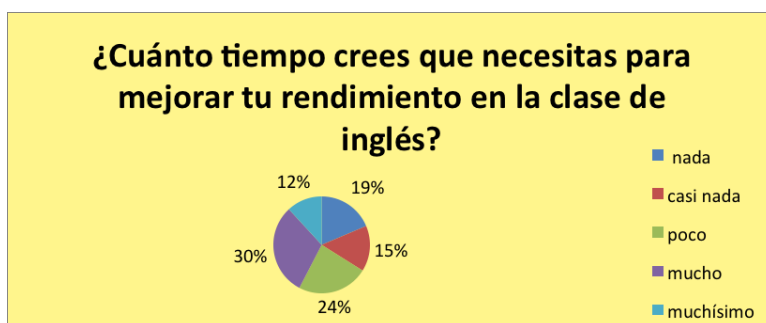
Grafica 4



En la gráfica de la categoría 4 podemos observar que los alumnos mencionan qué es lo que le hace falta al profesor, el 14% de ellos dijeron que le hace más interactuar con ellos, el 36% de los estudiantes dijeron que al profesor le hace falta preparación, un 21% expresó que sus actividades deben ser más dinámicas, el 12% de ellos quieren que su profesor tenga más tolerancia y el 14% de ellos dicen que a su profesor no le hace falta nada.

Resultados de la categoría 5 | Rendimiento escolar

Grafica 5



En la gráfica dedicada a la categoría 5 se muestra que los alumnos quieren dedicar más tiempo para mejorar su rendimiento, de los alumnos encuestados un 12% expresa que ocupan de muchísimo tiempo para poder lograr mejorar su rendimiento, un 30% expresó que es necesario mucho tiempo para mejorar el rendimiento, el 24% de estos estudiantes dicen que es poco lo que tienen que dedicar para mejorar, un 15% dijo que casi nada es lo que se debe dedicar al inglés y el 19% muestra que no es necesario dedicar más tiempo para mejorar.

Conclusiones

La materia de inglés es una excelente oportunidad para ayudar a los alumnos a adquirir el inglés como segunda lengua. El inglés puede llevar a los alumnos a tener más oportunidades en el área laboral y escolar y así mismo los alumnos se pueden volver más competentes para las exigencias del programa escolar.

En los resultados obtenidos del cuestionario, vemos que los alumnos no se encuentran en una disposición apta para mejorar el rendimiento escolar que han estado teniendo, los directivos de este bachillerato deberían tomar medidas y ayudar a los alumnos a superar los factores que están provocando un bajo rendimiento.

Visto los resultados obtenidos se puede saber dónde atacar directamente para lograr que el fenómeno que ha estado causando problema a los estudiantes de dichos semestres, no lidien más con el problema o los problemas.

El saber en dónde se origina el problema es de buena ayuda, así podrá el problema ser atacado y los alumnos obtendrán una mejoría en su rendimiento escolar y en la adquisición del idioma inglés.

Finalmente, gracias a la ayuda de las respuestas de los alumnos se tiene idea de qué es a lo que se están afrontando diariamente en el salón de clases o fuera de él.

Bibliografía

UCOL. (2011). Informe de Labores. Bachillerato Técnico No. 11. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14413807/bachillerato-tecnico-numero-11-universidad-de-colima/5>.

Causas de reprobación del inglés desde la perspectiva de los estudiantes y profesores del CEI-UQRoo

Lizabeth Gómez Argüelles
Sandra R. Medina Pérez
Gilberto Campos Valdés

Universidad de Quintana Roo

Resumen

En la actualidad el aprendizaje del inglés debe ser considerado por los estudiantes como parte integral de su formación. Muchas instituciones en los diferentes niveles, lo consideran ahora dentro de sus materias curriculares obligatorias, siendo la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) una de ellas. Sin embargo, la obligatoriedad de esta materia no la exenta de ser reprobada. El objetivo del presente trabajo fue analizar las causas de reprobación de las asignaturas de inglés general desde la perspectiva de los estudiantes y los profesores del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI). Lo anterior llevó a la revisión de la literatura relacionada con la teoría de la atribución de Weiner (1986), los diversos factores considerados como de éxito o fracaso por Little (1985), Vispoel and Austin (1995), entre otros. Así como algunos estudios llevados a cabo por Williams y Burden (1999), Tse (2000) y Johnson (2006) citado en (Davies, 2009). El diseño del instrumento del presente trabajo, fue estructurado a partir de una selección de los diferentes factores que proponen los autores antes mencionados aplicando el cuestionario final en verano 2014. El análisis de los datos

se realizó con el paquete estadístico SPSS del cual surgieron resultados interesantes en los factores: esfuerzo, falta de habilidad, curso, maestro, motivación y expectativas. Una conclusión a la que se llegó fue la necesidad de una comunicación más cercana entre estudiantes y profesores en donde los últimos, promuevan una auto-evaluación constante, ya que aun cuando ambas partes tienden a coincidir, en algunos casos pareciera que estudiantes y profesores se encuentran en clases diferentes.

Introducción

El aprendizaje de un segundo idioma brinda una amplia gama de oportunidades de manera personal y profesional. Es por ello que en la educación tanto pública como privada, su aprendizaje ha tomado gran importancia. Si hablamos de los estudiantes, éstos parecen más conscientes de las ventajas de aprender otro idioma. El inglés por ejemplo, es uno de los idiomas más populares en el currículo de las diferentes instituciones debido a que es utilizado de manera global. La enseñanza de este idioma empieza la mayoría de las veces en la educación preescolar, pasando por la primaria, secundaria, preparatoria hasta llegar al nivel superior.

Las Universidades en la mayoría de los casos, son las encargadas de continuar con la enseñanza. Sin embargo, en algunas ocasiones la trayectoria recorrida parece ser incipiente o casi nula dejándole a la universidad la responsabilidad de volver a empezar una vez más con el aprendizaje desde un nivel inicial y en donde el nivel de egreso exigido debe lograrse de manera simultánea. Es decir, los futuros profesionistas llevan a cabo sus estudios de la carrera elegida y el aprendizaje del inglés ya que éste es un requisito más para su titulación. El caso de la UQRoo no es la excepción, año tras año los estudiantes de nuevo ingreso se inscriben a los cursos del CEI en donde el nivel introductorio del idioma inglés es casi siempre el más demandado. Una vez inscritos en éste o niveles posteriores, el transcurso de los estudiantes por los diferentes cursos no parece ser del todo exitoso y fácil. En muchas ocasiones se ha oído decir a los profesores que imparten los diferentes niveles, que sus alumnos no tienen el nivel de lengua o que tienen muchos estudiantes que reprueban, sucediendo lo mismo con muchos es-

tudiantes. Sin olvidar mencionar que existe una preocupación institucional debido a la alta reprobación de esta materia.

A pesar de todas las ventajas, necesidades y empuje hacia el aprendizaje del inglés en los distintos niveles educativos, existen numerosas situaciones de reprobación en esta materia atribuidas a diferentes factores. Aun cuando valiosos estudios cualitativos con estudiantes han sido llevados a cabo con referencia a la atribución de las causas de éxito o fracaso, resulta de igual importancia dar a conocer el lado cuantitativo de este tema. El usar categorías previamente seleccionadas permite poder medir de manera práctica y objetiva los resultados obtenidos. Además de que al exponerlos a un input limitado, datos interesantes pueden resultar respecto a lo que ellos atribuyen su éxito o fracaso y así evitar divagaciones.

El objetivo del presente trabajo es analizar las causas de reprobación de las asignaturas de inglés general desde la perspectiva de los estudiantes y los profesores en el CEI de la UQRoo. El conocer no sólo la opinión de los estudiantes, sino también la de los profesores, nos permite estar al tanto de ambas perspectivas. El analizar más acerca sus opiniones puede generar planteamientos de propuestas de mejora para la enseñanza-aprendizaje de este segundo idioma.

Revisión de la literatura

Investigaciones diversas han sido realizadas al respecto por distintos autores en donde atribuyen diferentes causas al éxito o fracaso en el aprendizaje de un idioma. Weiner (1986,1990) citado en (Williams, Burden, Poulet y Maun, 2004) con su teoría de la atribución sugiere: las personas atribuyen a diferentes causas el éxito o fracaso a algunas situaciones de sus vidas. Por ejemplo, si una persona atribuye su fracaso a la falta de esfuerzo o habilidad de su parte o de la de alguien más en cierta circunstancia, es muy probable que las acciones posteriores de esta persona se vean afectadas. De igual forma se producirán posteriormente diferentes reacciones emocionales y motivación.

El presente estudio toma la teoría de la atribución como la base principal de su investigación. Los estudios realizados bajo esta teoría mencionan una diversidad de factores considerados como

causas de éxito o fracaso. En un estudio realizado por Williams y Burden (1999) se demostró una tendencia entre estudiantes de primaria y secundaria en el Reino Unido por atribuirle al esfuerzo interno, la principal razón de éxito al aprendizaje de un idioma extranjero, aunado a la ayuda de otros y a un sentido de crecimiento de competencia. Por el contrario, factores externos como la distracción causada por otros, la dificultad en el trabajo y una enseñanza incipiente fueron más a menudo catalogadas como razones de fracaso.

Un estudio realizado por Weiner (1992), arrojó cuatro causas atribuidas al éxito y al fracaso: habilidad, esfuerzo, dificultad en la tarea y la suerte. Otras atribuciones más recientes incluyen factores tales como motivación intrínseca, el interés, la competencia y el humor del profesor. Más aun, la teoría de la atribución está enfocada en modificar los sentimientos negativos que las personas pudieran llegar a tener hacia algunos factores externos, permanentes y fuera del control personal como por ejemplo, experimentar o tener un sentimiento de no poder aprender un segundo idioma. Weiner (1986).

Otro estudio como el de Williams, Burden y Al-Baharna (2001), realizado con una pequeña muestra de veinticinco estudiantes revelaron algunas causas a las que los estudiantes atribuían su éxito o fracaso. Las razones que éstos dijeron para pensar lo primero fueron: la práctica, el apoyo de familia y maestros, la exposición al lenguaje, una actitud positiva, etcétera. Para lo segundo, dijeron que los métodos inadecuados de enseñanza, la falta de apoyo de la familia y profesores, la poca comprensión de la materia, una actitud negativa, etcétera. El total de atribuciones positivas citadas por los alumnos fueron de once mientras que las negativas fueron dieciocho.

El estudio de McQuillan's (2000) llevado a cabo con ochenta y un estudiantes en los Estados Unidos produjo por su parte diferentes atribuciones. Por un lado, se consideraron causas del éxito: la motivación, un ritmo cómodo, un buen maestro, habilidad en el idioma, el tiempo y esfuerzo, nivel y atmósfera. Por otro lado, la falta de tiempo y esfuerzo, estrategias de estudio incipientes y

la atmósfera fueron las razones más frecuentes relacionadas con el fracaso.

Tse (2000), en su estudio cualitativo con estudiantes universitarios atribuyeron su éxito al profesor, el ambiente, la comunidad y la motivación personal. Al fracaso atribuyeron la falta de esfuerzo, falta de motivación, al profesor y al curso.

Del estudio cualitativo realizado por Williams et. al (2004) veintidós atribuciones para el éxito o fracaso resultaron de dos preguntas abiertas. Éstas fueron catalogadas en esfuerzo, estrategia, habilidad, el profesor, interés, la tarea y los compañeros.

Más recientemente, Sahinkarakas (2011) llevo a cabo un estudio con cincuenta y dos estudiantes de primaria entre nueve y diez años en una escuela privada. Éstos fueron escogidos debido a que estaban en los primeros niveles de inglés y se querían conocer las razones de éxito y fracaso en una etapa inicial de aprendizaje. Los resultados obtenidos fueron que de cincuenta y dos, treinta y cinco de ellos se consideraron exitosos y diecisiete no. Las causas de éxito fueron atribuidas a tres factores: esfuerzo, interés/cuestiones personales y el ambiente, siendo el primero el más predominante. En las causas de fracaso prevaleció la falta de esfuerzo puesta por los estudiantes a las tareas asignadas por el profesor. Aunque el esfuerzo es considerado como una causa de éxito o fracaso, el cual es una atribución interna ya que depende del estudiante, el profesor, (un efecto externo) fue el modelo a seguir para los estudiantes. Lo cual permitió ver como el profesor juega un rol importante en el logro de los estudiantes, especialmente en los jóvenes que empiezan con la experiencia del aprendizaje de una segunda lengua y quienes tienden a depender del profesor.

En otra investigación realizada con estudiantes universitarios por Johnson (2006) citado en (Davies 2009) se expone que las experiencias positivas en estudiantes universitarios desde un nivel inicial de inglés (aun cuando aprendieron poco) pero que tuvieron una impresión más favorable de sus maestros de inglés, se desempeñaron mejor que quienes tuvieron experiencias negativas y más impresiones negativas de sus maestros.

El presente estudio toma en consideración las investigaciones cualitativas ya realizadas y mencionadas con anterioridad. Así

como, las diferentes categorizaciones que asignan a las diferentes causas. Las categorías escogidas fueron aquellas que eran más repetidas en los estudios considerados como causas de fracaso y por ser las más apegadas al contexto en el que se realiza la presente investigación: esfuerzo, habilidad, interés, el profesor, la motivación, el curso y expectativas. Aun cuando el factor expectativas no aparece como una causa a la cual los estudiantes le atribuyen su fracaso, existe un interés personal en querer investigarlo.

Método

Al no encontrar en la literatura revisada algún instrumento con enfoque cuantitativo validado con anterioridad, un cuestionario fue diseñado con un total de treinta y ocho reactivos divididos en siete atribuciones diferentes: esfuerzo, habilidad, interés, el profesor, la motivación, el curso y las expectativas del curso. Se redactaron cinco preguntas por cada atribución y se incluyeron también preguntas sociodemográficas referentes al sexo, edad, carrera y nivel de inglés. La identidad de los encuestados fue anónima.

Al ser un instrumento de diseño propio, éste fue piloteado en verano de 2014 dando como resultado un Alpha de Cronbach de .61. Una vez obtenido este resultado una segunda aplicación fue llevada a cabo en el mismo periodo con 70 estudiantes que en ese momento se encontraban inscritos en alguno de los cursos de verano. Los niveles utilizados para el estudio fueron introductorio, básico, pre intermedio e intermedio, ya que son en la mayoría de las carreras los considerados como obligatorios para efectos de titulación. Se escogieron los grupos al azar y dependiendo de la disposición de los profesores.

Cabe mencionar que al momento de aplicar el cuestionario a los estudiantes, la misma encuesta era aplicada al maestro del mismo grupo. Las respuestas de los profesores dependían de las perspectivas que ellos tenían de lo que sus estudiantes consideraban una causa de reprobación. Una vez realizadas las encuestas, los datos fueron corridos en el paquete estadístico SPSS para su posterior análisis.

Resultados

A continuación se presentan los resultados más relevantes obtenidos del cuestionario aplicado en verano 2014. El cual arrojó datos cuantitativos de los siete diferentes factores previamente seleccionados.

En el factor esfuerzo, aun cuando los estudiantes dijeron percibir de manera general en todos los niveles que ellos estudian de manera regular, los profesores no lo externaron así, a excepción de los de nivel introductorio donde si hubo concordancia entre la percepción de estudiantes y profesores. También se agregó al factor esfuerzo la pregunta si el estudiar inglés implica para los estudiantes más tiempo y trabajo que otras materias, se pudo observar como estudiantes y profesores tienen diferentes percepciones. Mientras que en su mayoría los estudiantes de los cuatro diferentes niveles opinaron que el estudiar inglés implica para ellos más tiempo y trabajo que otras materias, solamente los profesores del nivel básico lo perciben así.

En el factor habilidad, los estudiantes de los cuatro niveles contestaron no creer que deba poseerse una habilidad especial para aprender inglés, mientras que los profesores demostraron diferencias dependiendo de los niveles. Es decir, en introductorio los profesores tuvieron el mismo número de respuestas entre el acuerdo y no me puedo decidir. En básico e intermedio se empataron tres rangos, de acuerdo, no me puedo decidir y desacuerdo. Mientras que solamente los profesores de pre intermedio dijeron en su mayoría estar en desacuerdo.

Otra pregunta que se hizo en este factor fue si todos podemos aprender otro idioma, tanto estudiantes como profesores dijeron estar totalmente de acuerdo. Por otro lado, también pudo notarse una diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes y los profesores acerca del interés que los primeros muestran al aprender inglés. Para los estudiantes ellos demuestran interés en el aprendizaje del inglés, pero los profesores dijeron que para ellos no era así. Solamente los profesores de introductorio e intermedio dijeron que a veces. Por último en este rubro, los estudiantes dijeron en todos los niveles que aprender inglés es interesante. Los maestros de básico también opinaron que los estudiantes

encuentran interesante aprender inglés. Los de nivel introductorio tuvieron el mismo número para de acuerdo y no me puedo decidir. Mientras que los de pre intermedio e intermedio no pudieron decidir.

En el factor maestro, parece existir concordancia en las respuestas dadas por los profesores y estudiantes. Los estudiantes expresaron que sus profesores cuentan con los conocimientos para impartir la materia y los profesores dijeron sentirse así percibidos por sus estudiantes. En cuanto a los materiales, tanto profesores como estudiantes dijeron en su mayoría que los materiales utilizados por el profesor les ayudan en su aprendizaje.

En el factor motivación, los estudiantes dijeron sentirse motivados para aprender inglés siempre, la mayoría de las veces y a veces. Los profesores por su parte dijeron que ellos los perciben motivados la mayoría de las veces en el nivel introductorio y básico pero en pre intermedio solamente a veces. Aun cuando la mayoría de los estudiantes dijo en su mayoría estar de acuerdo con estudiar inglés por superación personal, los profesores no pudieron decidir.

En el factor curso, en la pregunta si la manera en que se imparte la clase de inglés es diferente a las otras, los estudiantes dijeron en su mayoría estar de acuerdo. Los maestros por su parte contestaron lo mismo ya que ellos notan que sus estudiantes así lo perciben. Otra pregunta que se hizo en este factor fue si el curso de inglés va acorde con sus necesidades. Los estudiantes de todos los niveles dijeron en su mayoría estar de acuerdo. Los profesores por su parte dijeron percibir que los estudiantes de introductorio, básico e intermedio así lo creen, mientras que los de pre intermedio dijeron no poder decidirse.

En el factor expectativas, se preguntó si el curso de inglés cumple con las expectativas trazadas al principio. Los estudiantes de todos los niveles dijeron en su mayoría estar de acuerdo. Los profesores dijeron que ellos perciben que los estudiantes de nivel introductorio, básico y pre intermedio lo perciben así. Sin embargo los de intermedio no pudieron decidir. Cuando se les pregunto si al terminar el curso que en ese momento estudiaban esperaban seguir estudiando, la mayoría de los estudiantes de todos los nive-

les estuvieron de acuerdo. En cuanto a los profesores, la mayoría dijeron estar en igual medida de acuerdo, sólo los de intermedio no pudieron decidir. Los profesores están de acuerdo con que los estudiantes piensan que tienen las herramientas necesarias para aprobar inglés. De igual forma los estudiantes se perciben así mismos preparados para el curso actual y posteriores.

Discusión

La similitud y ligeras diferencias entre la percepción de estudiantes y profesores es un resultado importante. Los estudiantes, en su mayoría se mantuvieron consistentes con el hecho de que de los factores seleccionados, no había uno al que pudiera atribuirse de manera precisa la reprobación. Sin embargo, los maestros dan una respuesta diferente en algunos de los factores acerca de cómo ellos creen que los mismos alumnos se perciben.

Los estudiantes al percibirse de manera general en todos los niveles como alumnos que estudian de manera regular, que dedican más tiempo y trabajo a esta materia atribuyen su éxito al esfuerzo interno. Cierta similitud se percibe con el estudio realizado por Williams y Burden (1999) en donde los estudiantes también le atribuyen al esfuerzo interno, la principal razón de éxito. Los profesores por su parte no creyeron que los estudiantes se visualicen así mismos de esta manera. Lo que podría inferirse de esta discrepancia es que los estudiantes se sobrevaloran así mismos o bien al considerarse responsables de su aprendizaje prefirieron dar respuestas positivas.

En el factor habilidad, los estudiantes de los cuatro niveles contestaron no creer que deba poseerse una habilidad especial para aprender inglés, así como los profesores del nivel pre intermedio. Ellos no parecen experimentar o tener un sentimiento de no poder aprender un segundo idioma Weiner (1986). Mientras que los profesores de introductorio, básico e intermedio dieron respuestas diferentes. Es decir, los profesores no pudieron decir si los estudiantes creían que para aprender inglés debían poseer una habilidad.

En los factores de interés y motivación los estudiantes de igual forma se perciben interesados y motivados. Sin embargo, los

profesores dicen que no creen que los primeros se perciban así, mostrándose motivados solamente a veces en ciertos niveles. Lo que hace que los profesores perciban a sus estudiantes de esta manera podría ser la inasistencia, falta de entrega en sus tareas, reprobación de algún examen. Sin embargo, son meras suposiciones que valdría la pena investigar en un futuro cercano.

Los factores: maestro, curso y expectativas arrojaron percepciones similares. Se podría también llegar a suponer que las perspectivas reportadas han sido sin lugar a dudas influenciadas por las prácticas llevadas a cabo a lo largo de los diferentes niveles en el salón de clases. Es aquí en donde el profesor toma un rol muy importante al ser visto como el “experto” de cuestiones relacionadas con el curso, materiales y enseñanza. Por lo que la percepción que dicen tener los estudiantes de ellos mismos: optimista y exitosa, puede atribuirse a esta influencia implícita o explícita del profesor. Aquí como en el estudio llevado a cabo por Sahinkarakas (2011) y Johnson (2006) citado en Davies (2009), se le da gran importancia al rol del profesor, en sus primeros niveles de estudio del inglés. Sin embargo, cabe recalcar que en el presente estudio independientemente del nivel de lengua y edad de los estudiantes, se le sigue atribuyendo una gran importancia al profesor.

Lo interesante de estos resultados es poder ver como para los estudiantes del CEI no existe prácticamente “problema” alguno. Al menos los factores presentados, tomados de investigaciones cualitativas previas, no parecen ser las causas de su reprobación. Los estudiantes se muestran optimistas en sus creencias de éxito. Los profesores por su parte, los perciben menos optimistas.

Debido a que las respuestas obtenidas no llevan a concluir de manera determinante cual o cuales son las causas de reprobación de los estudiantes, más estudios necesitan ser realizados al respecto. Entender dichas causas respecto al aprendizaje de un segundo idioma nos pueden llevar a una mejor comprensión de la situación actual del CEI. En el presente trabajo, pareciera que los encuestados parecen no percibir la realidad existente: un gran número de estudiantes reprobados en la materia y/o estudiantes con un nivel de lengua relativamente bajo de acuerdo con la opinión de sus mismos profesores o resultados de exámenes.

Conclusión

La teoría de la atribución resulta muy útil para explicar qué factores consideran los estudiantes como de éxito o fracaso. Weiner (1986,1990) citado en Williams *et al.* (2004). Por lo que con los resultados obtenidos se podría concluir que aun cuando existan causas “desconocidas” determinantes de reprobación hasta el momento, los resultados del presente trabajo parecen dar una buena referencia del trabajo realizado por el profesor del CEI. Lo anterior, reafirma lo dicho por Davies (2009): “Hay un tipo de enseñanza de idioma inglés que es claramente más efectiva y que compite exitosamente con escuelas comerciales privadas en México: los centros de idioma universitarios en los que prevalece agrado y esperanza”. Esta aseveración lleva sin lugar a dudas a seguir trabajando e investigando sobre lo que sucede en el salón de clases.

También es absolutamente necesario mantener una comunicación más cercana entre estudiantes y profesores en donde los últimos promuevan una autoevaluación constante, ya que aun cuando ambas partes tienden a coincidir, en algunos casos pareciera que los estudiantes se ven de cierta forma pero los profesores no creen que éstos se perciban así. Por lo que resulta indispensable analizar en investigaciones posteriores a qué se debe esta diferencia de opiniones.

Parece ser, de acuerdo con los resultados obtenidos, que existe una fuerte influencia del profesor en sus estudiantes, por lo que tomando esto como ventaja, éste debería darse el tiempo de platicar con ellos y preguntarles acerca de la clase y de lo que están haciendo para mejorar su nivel de inglés, demostrando así empatía hacia el alumno.

Por último pero no menos importante, debido a que al parecer los alumnos están muy motivados y conscientes del esfuerzo extra que se necesita para la materia de inglés, los profesores con apoyo de las autoridades correspondientes deberían darse a la tarea de encontrar los mecanismos necesarios para promover y mantener esta motivación y esfuerzo en todos los niveles del CEI-UQRoo.

Referencias

- Davies, P. (2009). Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 13 (3), pp- 1-22.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, iii. University of Texas.
- Little, A. (1985). The child's understanding of the causes of academic success and failure: a case study of British schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 55: 11-23.
- McQuillan, J. (2000). Attribution theory and second language acquisition: an empirical analysis. Paper presented at AAAL Conference, Vancouver.
- Sahinkarakas, S. (2011). Young student's success and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 879-886. ©Society for Personality Research. DOI 10.2224/sbp.2011.39.7.879. Cukurova University, Adana, Turkey.
- Smith, G. (2012). Applying the findings of attribution theory-related research to the college foreign language classroom. *Accents Asia*, 5(2), pp.21-28.
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *Modern Language Journal* 84(i): 69-84.
- Vispoel, W. & Austin, J. (1995). Success and failure in junior high school: a critical incident approach to understanding students' attributional beliefs.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer- Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, themes and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. In Dornyei, Z. and Schmidt, R. (eds) *Motivation and Second language acquisition* (pp. 171-84). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Williams, M., Burden, R., Gérard, P., Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *School of Education and Lifelong Learning*, University of Exeter.

Anexo

Universidad de Quintana Roo
Centro de Enseñanza de Idiomas

El siguiente cuestionario fue elaborado con el propósito de conocer las causas de reprobación del idioma inglés general (niveles introductorio, básico, pre-intermedio e intermedio) del Centro de Idiomas de la Universidad de Quintana Roo. Te pedimos que contestes de manera honesta, ya que los resultados servirán para brindarte un mejor servicio en los cursos. Subraya la respuesta que vaya acorde a tu situación actual como estudiante de inglés general.

Sexo: F__ M__ Edad: 17-20__ 20-24__ 25 o más__
Carrera: _____ Nivel de inglés: _____

1. ¿Tu ingreso a los cursos de inglés general fue por examen de ubicación?
a) sí b) no
2. ¿Consideras que tu nivel de ubicación fue el correcto?
a) sí b) no c) no lo sé
3. ¿Cuántas veces has reprobado el nivel que estas cursando?
a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 o más
4. ¿Con que frecuencia estudias inglés?
a) diariamente b) entre semana c) los fines de semana
d) un día u horas antes del examen e) nunca
5. El tiempo que dedico a estudiar inglés es:
a) mucho b) algo c) regular d) poco e) nada
6. El aprender inglés implica más tiempo y trabajo de mi parte que otras materias.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
7. Cuándo asisto a las clases de inglés hago mi mayor esfuerzo.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
8. Aprender inglés requiere de un esfuerzo extra de mi parte.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
9. Aprender inglés es difícil.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
10. Para aprender inglés se debe poseer una habilidad especial.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.

11. Cuento con la aptitud necesaria para aprender inglés.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
12. Todos podemos aprender otro idioma.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
13. Es más fácil aprender inglés cuando eres un niño.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
14. Tengo interés en aprender del inglés.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
15. Creo que aprender inglés es aburrido.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
16. Creo que aprender inglés es interesante.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
17. Creo que aprender inglés es divertido.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
18. Considero que aprender o no inglés da lo mismo.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
19. Mi profesor de inglés cuenta con los conocimientos necesarios para impartir la materia.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
20. Los materiales utilizados por mi profesor me ayudan a comprender mejor el idioma.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
21. Los profesores de inglés imparten clases de calidad.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
22. Cuento con el apoyo académico necesario en el aula.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
23. Los profesores están dispuestos a apoyarme cuando lo necesito.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
24. Me siento motivado para aprender inglés.
a) siempre b) la mayoría de las veces c) a veces d) casi nunca e) nunca.
25. Estudio inglés porque es una materia obligatoria/titulación.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
26. Estudio inglés por superación personal.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
27. Estudio inglés para viajar y conocer la cultura.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.

28. Estudio inglés para tener mejores oportunidades educativas/laborales.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
29. Considero que existe un equilibrio entre el contenido teórico y práctico del curso.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
30. La manera en que se imparte la clase del inglés es diferente a otras materias.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
31. El curso de inglés va acorde con mis necesidades.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente.
32. El tiempo en el curso de verano es suficiente para estudiar un nivel de inglés.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
33. La carga de tareas en el curso de inglés es:
a) mucha b) algo c) regular d) poca e) nada
34. Considero que el curso de inglés cumple con las expectativas trazadas al principio.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
35. Espero que en este curso mi conocimiento del inglés en general mejore.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
36. Espero aprender el inglés necesario para aprobar el nivel en que me encuentro.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
37. Considero que tengo el tiempo suficiente en este momento para aprender inglés.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.
38. Al terminar este curso espero seguir estudiando inglés.
a) totalmente de acuerdo b) de acuerdo c) no me puedo decidir
d) en desacuerdo e) totalmente desacuerdo.

PERSPECTIVAS

Lenguas extranjeras en la UJAT: Perspectiva de profesores

Adalberto Gómez Bustamante
Verónika de la Cruz Villegas
Claudia Lilia Gallegos García
Freddy Hernández Machucho

Resumen

En este trabajo se pretende mostrar el impacto que tiene la personalidad del profesor en la enseñanza de una lengua extranjera y cuáles son las perspectivas de ambos actores tanto profesores como los estudiantes. Además, se describe de qué manera positiva o negativa influye la personalidad en los alumnos y como estos discentes evalúan su preparación profesional. Por otro lado, se analizan los métodos que hoy en día los profesores utilizan al impartir sus clases y que tanto hacen uso de las competencias que menciona El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas como parte de una mejor preparación del estudiante de una lengua extranjera. Y finalmente generar nuevas ideas para mejorar la preparación académica de los alumnos optimizando las clases haciendo uso de mejores estrategias y recursos apoyados con los métodos que plantea la teoría sociocultural de Vygotsky.

Introducción

En este trabajo se describen las percepciones que los profesores y los alumnos tienen con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven hoy día en la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Al igual que se estudia la relación entre la personalidad, el impacto que esta genera en el alumno, la perspectiva que estos docentes tienen sobre su propio aprendizaje y la manera en la que el profesor percibe su desempeño ante sus alumnos. También describe cómo el interés y afinidad que el profesor demuestra hacia sus alumnos y como algunos gestos de amistad influyen de forma positiva en la formación de esos futuros profesionistas.

De igual manera se incluyen una serie de artículos científicos con los cuales podemos sustentar el hecho de que aun en el siglo XXI algunos profesores recurren al método tradicionalista de enseñar, y cómo los alumnos reaccionan a este tipo de enseñanza y cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo la personalidad se vuelve un elemento clave para facilitar o dificultar el aprendizaje, así como también la forma en la que esto influye para que los alumnos tengan una percepción positiva o negativa de sus profesores.

Se analiza las representaciones de estudiantes universitarios sobre la interacción con sus profesores, a través de la utilización de una metodología de corte mixto con mayor énfasis en el estudio cualitativo que permitió obtener una visión más clara de ambas perspectivas, apoyándonos con las competencias generales y existenciales del Marco Común Europeo de Referencia (MCERL) para las Lenguas que hoy en día es el estándar internacional para evaluar y definir el nivel lingüístico de los estudiantes, aunado a lo anterior se realizó una análisis desde la visión del teórica socio-cultural de Vygotsky (1979) y sus cinco conceptos fundamentales que intervienen en el aprendizaje del individuo que es el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial.

Antecedentes

De acuerdo con Mehrabian (1971) cada profesor produce un impacto diferente en los alumnos ya que su personalidad está aunada a su inmediatez no verbal en el grupo, y las personas se sienten atraídas hacia las personas y a las cosas que les gustan. Investigaciones recientes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras sugieren que el concepto de inmediatez puede generar sentimientos afectivos más positivos por parte de los alumnos. La inmediatez se define como “conductas que mejoran la cercanía y la interacción verbal con los otros” (Mehrabian, 1969). Gorham (1988) nos aporta que en esencia, los comportamientos de inmediatez señalan cercanía y disponibilidad para la comunicación, incrementar la estimulación sensorial y comunican calidez interpersonal y la cercanía (Andersen, 1979).

Por lo tanto en la Licenciatura en Idiomas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se presentan dos perspectivas en base a la enseñanza los profesores quienes creen que llevan a cabo todos los pasos del proceso de la enseñanza considerando no cometer errores en su manera de enseñar, no permitiendo que su personalidad influya en su desempeño profesional, pero también existe el punto de vista de los alumnos a quienes no les parecen los métodos de enseñanza de algunos profesores ya que los profesores permiten que su personalidad influya en la manera en la que se expresan tanto de la forma oral como corporal, generando cierta distancia en la comunicación con los alumnos.

Algunos profesores en la Licenciatura en Idiomas de la UJAT demuestran su molestia cuando han tenido un conflicto ajeno a su trabajo descargando su enojo con los alumnos, la arrogancia es igual parte de la personalidad del individuo y existen profesores en la UJAT que hacen un escudo en contra de los alumnos sintiéndose superior a ellos y haciéndoles notables sus errores lingüísticos de una manera ofensiva en sus capacidades, al igual que perduran los profesores con métodos de enseñanza tradicionalistas que no permiten cambiar nada de lo que imparten en clases haciendo que el alumno no se interese en participar y generando apatía hacia el aprendizaje en las lenguas extranjeras.

La investigación es adecuada para la comunidad académica en general y principalmente para la UJAT ya que ayudará a determinar la importancia de la influencia de la personalidad de los profesores en la enseñanza y así hacer uso de otras estrategias y metodologías didácticas actuales tomando en cuenta las actitudes e individualidad de los alumnos.

A través de esta investigación se contribuyó a explorar un área que no ha sido estudiado lo suficiente (La influencia de la personalidad del profesor en la enseñanza). También genera nuevas ideas u opiniones con el fin de mejorar las cuestiones académicas. Para ser más específicos, los resultados contribuyen a prestar atención al curso de idiomas avanzado, en el supuesto de que es uno de los últimos cursos antes de que estos estudiantes concluyan su licenciatura. Además, los resultados determinan si los alumnos sienten algún tipo de impacto debido a la personalidad del profesor en el aprendizaje de un segundo idioma y que esto afecte o contribuya a su preparación. Éste será útil para todos aquellos que estén interesados en investigaciones futuras relacionadas con este tema y para la comunidad académica formada por profesores, estudiantes, investigadores, etcétera.

Preguntas de investigación

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo Influye la personalidad del profesor en la enseñanza de una lengua extranjera?
2. ¿La perspectiva de los alumnos de nivel avanzados sobre la enseñanza de las lenguas es favorable hacia los profesores?
3. ¿La enseñanza de lenguas extranjeras cumplen con las expectativas del alumnado de nivel avanzado?
4. ¿El alumno siente más afinidad por el aprendizaje de la lengua extranjera cuando la personalidad del profesor es más agradable?

Objetivo

El objetivo general de la investigación fue conocer las perspectivas de los profesores y estudiantes sobre la influencia de la personalidad del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de este objetivo se buscó obtener información sobre el impacto de

la personalidad del profesor en la enseñanza de las lenguas extranjeras además de conocer el estado actual en la enseñanza en la Licenciatura en Idiomas en la Universidad Juárez Autónomas de Tabasco.

Objetivos específicos

1. Conocer el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras desde las diversas perspectivas teóricas existentes.
2. Identificar las perspectivas de los profesores en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras
3. Identificar las perspectivas de los estudiantes en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras
4. Analizar las perspectivas antes mencionadas con bases de en las competencias del marco común europeo de referencia para las lenguas.

Supuestos

El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), menciona que los objetivos del aprendizaje no describen los procesos que capacitan a los alumnos para actuar como es debido, ni lo que les permite desarrollar las competencias que posibilitan las acciones. No detalla las formas en que los profesores facilitan los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. Por lo que este estudio supone que:

La personalidad del profesor influye en la enseñanza de las lenguas extranjeras de nivel superior en la Licenciatura en Idiomas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Auto-comprensión, conocimiento, e identidad profesional impactan de manera positiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras a estudiantes de nivel superior haciendo que ellos hagan su propia representación del Profesor.

Al respecto de este supuesto encontramos que Kelchtermans (2012) recomienda el término auto-comprensión para abarcar con la imagen cómo los individuos se representan a sí mismos como maestros. Por otro lado, Connelly y Clandinin (1999) muestran cómo el conocimiento, el contexto y la identidad profesional se conectan en la narrativa de los maestros. Esta narrativa también

se basa en las expresiones de sus motivaciones, el papel de la cultura organizacional y las condiciones prácticas de trabajo.

Coll y Miras (2004) identifican cuatro tendencias básicas en el contenido y organización de las representaciones de los estudiantes acerca de sus profesores: 1) la importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores. 2) el desempeño del rol del profesor. 3) el contenido de la enseñanza. 4) la activación del profesor ante situaciones conflictivas.

Revisión de la literatura

Personalidad: El estudio de la personalidad se puede remontar alrededor de un siglo antes de Cristo; desde entonces los griegos se interesaron por personificar diferentes papeles en el drama de dicha cultura, para lo que las personas utilizaban máscaras que cubrían sus rostros; de esta manera les era posible representar distintos estilos de vida diferentes a los propios, sin dejar de ser ellos mismos. Es decir, asumir diferentes personalidades dentro de una misma persona, por lo cual el concepto personalidad se origina del término griego *Prosopon* (máscara) *Prosopis* (apariencia) *perisoma* (alrededor del cuerpo).

Leal, Vidales y Vidales (1997) plantean la personalidad desde tres miradas diferentes, las cuales son: a) organización total de las tendencias reactivas, patrones de hábitos y cualidades físicas que determinan la efectividad social del individuo; b) como un modo habitual de ajustes que el organismo efectúa entre sus impulsos internos y las demandas del ambiente; y c) como un sistema integrado de actitudes y tendencias de conductas habituales en el individuo que se ajustan a las características del ambiente.

De igual manera Allport (1975, citado por Cerdá, 1985) asume que la personalidad se refiere a “la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan una forma de comportarse” es decir, que la personalidad se forma en función del desarrollo del individuo, a partir de las características ambientales, biológicas y sociales que explican, modulan y mantienen su comportamiento.

Métodos: Antes de describir los diferentes métodos y enfoques metodológicos utilizados en las aulas para la enseñanza y el

aprendizaje de la lengua extranjera convendría aclarar la ambigüedad conceptual del término método del griego *méthodos*: camino, proceso referido, en el marco de la didáctica de lenguas, tanto a una corriente metodológica de análisis lingüístico, como a un manual o libro de texto, entre otros contenidos que existen, como puede ser la referencia al procedimiento de aprendizaje, diferenciándose, en este sentido, el método inductivo del deductivo.

Enfoque Comunicativo a la corriente metodológica que en sus inicios se denominó así debido al carácter polisémico de ambos términos, consideramos conveniente otorgarle a método únicamente la primera acepción, a saber, una corriente metodológica, dejando el valor conceptual de libro de texto para el término manual, y el de “enfoque metodológico” para determinar la perspectiva o teoría específica dentro de un contexto metodológico, de forma que un determinado método pueda tener diferentes enfoques, plasmados en diversos manuales. Por lo tanto, entenderemos por “método” el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que “enfoque” consistiría en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión.

El método inductivo, El Método Deductivo, El Método de Gramática y Traducción, El método audio lingual o audio-oral, El método audiovisual y comunicativo.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco común europeo de referencia aporta una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Detalla de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCERL) Por lo tanto es el estándar internacional que define la competencia lingüística de los

alumnos, certificando su conocimiento de la lengua extranjera y como tal es utilizado en la Licenciatura de Idiomas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Las Competencias Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas están formadas por sus conocimientos, sus destrezas y sus competencias existenciales, también de sus capacidades de aprender. Los conocimientos, es decir, los conocimientos declarativos, se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). La comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura (MCERL).

Teoría Socio-cultural de Vygotsky

Otro de los abordajes teóricos que se consideró para este estudio fue la Teoría Socio-cultural de Vygotsky, al respecto se encontró que, el precursor del constructivismo social se considera que es Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky (1977) consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky (1977), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico.

Los cinco conceptos fundamentales para Vygotsky (1977) son: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. Sin embargo la zona de desarrollo próximo es el concepto que nos aporta en esta investigación por lo tanto tenemos la descripción siguiente:

Zona de desarrollo próximo

En el paso de una habilidad interpsicológica a una habilidad intrapsicológica los demás juegan un papel importante. Para que el llanto tenga sentido y significado, se requiere que el padre o la madre presten atención a ese llanto. La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás es llamado por Vygotsky (1979) zona de desarrollo próximo.

Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y al experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo.

Materiales y metodo

El tipo de estudio utilizado en esta investigación fue exploratorio mixto con mayor énfasis en el estudio cualitativo. Se realizaron 20 cuestionarios aplicados al azar a alumnos de nivel superior los cuales cursaban el sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Idiomas y 10 cuestionarios a 10 profesores de lenguas de dicha licenciatura de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en dichos cuestionarios de los alumnos fueron 50% hombres y 50% mujeres, ambos informantes que oscilaron de 20 a 28 años de edad. En los cuestionarios de los profesores igual se buscó que el 50% fueran hombres y el otro 50% mujeres y que cumplieran con más de 5 años en servicio.

El cuestionario original para los alumnos constó de 15 preguntas, las cuales se dividieron entre las variables de la investigación y se dividieron por concordancia. Para los profesores fueron de 12 preguntas, cada una de las cuales se dividieron por concordancia entre sí. El objeto de la evaluación fue la representación

de la manera de enseñar del profesor la percepción del valor que el alumno da a la relación misma y la percepción del profesor hacia su manera de desempeñar su trabajo. Entre los cualitativos estuvieron los cuestionarios de antecedentes y las entrevistas a profundidad.

Resultados y conclusiones

Gracias a los datos recolectados se puede confirmar que en la parte afectiva los profesores suelen ser inconstantes con sus acciones, aunque la mayoría de los profesores aseguran que es importante saber sobre los problemas de los alumnos para ayudarlos a su desarrollo profesional sin embargo hay técnicas tan sencillas como el caminar alrededor del salón cuando imparten una clase, hablar con voz moderada, sonreír o mirar a los ojos cuando se dirigen algún alumno, no se realizan constantemente. según Goodwin y Klausmeier (1977), los profesores eficaces, que escuchan a los estudiantes, aceptan su colaboración y obtienen ideas de ellos. Por otra parte Oeser (1984) afirma que la actitud “consejero personal”, que adoptan algunos profesores por iniciativa propia al interior del aula, cuya enseñanza está focalizada en los alumnos y atienden a diversas necesidades del grupo.

Comparando esta parte afectiva podemos afirmar los profesores no están ayudando al 100 % a los alumnos en su preparación profesional ya que si sabemos que un profesional es un conjunto de actitudes, capacidades y conocimiento se están olvidando del lado humano del alumno y no se está enfocando la enseñanza hacia los estudiantes como individuos que son. El Marco de referencia no se puede limitar a los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas, así como de la metodología de la enseñanza (MCERL).

No podemos olvidarnos que en el presente las estrategias son primordiales para la enseñanza y los profesores no pueden sólo en delimitarse en llegar a un salón de clases a impartir una clase sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos y mucho menos en sólo llegar a imponer sus conocimientos ya que para que se

lleve a cabo la relación de enseñanza-aprendizaje todos los factores implicados tienen que estar relacionados (profesor-alumno-actitud-conocimiento-interés).

Retomando lo que Vygotsky (1979) sostiene la Zona de Desarrollo Próximo es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y al experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio. Podemos decir que en la parte sociocultural, apegándonos más a la zona de desarrollo próxima los profesores quedan muy limitados para poder entablar una muy buena armonía en el salón de clases olvidándose en parte que todo el entorno ayuda al alumno a tener un mejor aprendizaje. Por lo cual al hablar de unión de grupo los profesores sólo recurren a dejar trabajos en equipo creyendo que este tipo de actividades ayudan a la unión del grupo y no realizan ninguna otras actividades fuera de clases.

Por lo tanto llegamos a la conclusión y tenemos las respuestas de lo siguiente. Las diversas perspectivas teóricas existentes. Podemos destacar las investigaciones que grandes científicos como lo son Klausmeier (1977), Oeser (1984), al igual que el Marco Común Europeo para Referencia de las Lenguas (MCERL), y por último la teoría de Vygotsky, (1979).

Las perspectivas de los profesores en relación a la enseñanza de segundas lenguas extranjeras. Creen que su trabajo se está realizando de la manera adecuada, que los métodos de enseñanza que ellos emplean son los correctos y con estos métodos cubren todo lo necesario para que el alumno se sienta escuchado, tomado en cuenta y se trabaje en un entorno agradable de esta manera ayudan a que el alumno tenga una mejor preparación profesional.

Sin embargo las perspectivas de los estudiantes en relación a la enseñanza de segundas lenguas extranjeras. Es muy diferente a la de sus profesores ya que sienten que la manera de enseñar de sus profesores es muy anticuada porque sólo se dedican a dar su clase sin hacerlos partícipes de las planeaciones de clases, también aseguran que los profesores no se preocupan por la unión del grupo ni por algunas situaciones personales las cuales pueden afectar

su preparación profesional aunque pueden rescatar algunos métodos de enseñanza que dan resultado como sus estrategias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas aunque acompañado de esto están las herramientas tecnológicas que son usadas en pocas ocasiones.

Y finalmente Analizando las perspectivas antes mencionadas con bases de en las competencias del marco común europeo de referencia para las leguas. Tenemos que no se cumple con todo lo que cubre las competencias.

Referencias

- Educer (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural.
- Electronic Journal of Research in Educational Psychology (2013), La escala "Student- Teacher Relationship Scale" dentro del contexto italiano: un estudio de validez factorial.
- European Journal of Education and Psychology (2008), Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) in the Italian Educational Setting.
- Íkala, revista de lenguaje y cultura (2001), Oral Language Instructions: Teacher and Learner Beliefs and the Reality in EFL Classes at a Colombian University.
- Instituto Cervantes para la traducción en español (2002). Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas.
- Papalia, D. (2009). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México, McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Profile Issues in Teachers' Professional Development (2010), Significant Learning Experiences for English Foreign Language Students.
- Profile Issues in Teachers' Professional Development (2012), Opportunity to Teach and Learn Standards: Colombian Teachers' Perspectives.
- Profile Issues in Teachers' Professional Development (2012), Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico.
- Profile Issues in Teachers' Professional Development, (2012), Identity of the Teacher- Researcher in Collaborative Action Research: Concerns Reflected in a Research Journal.
- Psicologia & Sociedade (2014). What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity.
- Psicothema (2013), Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship.
- Psychology & Neuroscience (2009), Cognitive neuroscience: behavioral and neuroimaging studies on language processing.

- Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (2009), Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina.
- Revista Brasileira de Linguística Aplicada (2013), Social interactive entropy and interaction in the language teacher education classroom.
- Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial (2005), On learning intentionally
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2004), La interacción maestro- alumno y su relación con el aprendizaje.
- Revista Signos (2006), A cross-cultural comparison of nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in Chilean and Russian English language classrooms. Education Policy Analysis Archives (2013), Classroom, the We Space: Developing Student-Centered Practices for Second Language Learner.
- William, M; Burden, R. L. (1999). Psicología para profesores de idiomas, Enfoque del constructivismo social. España: Cambridge University Press.
- Zona Próxima, (2012), Student Perceptions on on how content based instruction supports learner development in a foreign language context.

Páginas web

- <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Consultado el 16 Octubre del 2014
- http://www.afaan.org/docs/VYGOSTSKY_04_ROMO_El_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje_de_Vygotsky.pdf Consultado el 18 de Noviembre del 2014
- http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/basicasm2/b5/enfoque_comunicativo.pdf Consultado el 12 de Septiembre del 2014
- <http://www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml> Consultado el 23 de Noviembre del 2014
- <http://www.monografias.com/trabajos82/actitudes/actitudes.shtml#ixzz3Cgp982b4> Consultado el 25 de Septiembre del 2014
- http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orenego_educ_173/T_eoria_%20Sociocultural_%20de_%20Vygotsky_agosto_2012.pdf Consultada el 5 de Noviembre del 2014

¿Cómo enseñar a estudiantes extranjeros los verbos irregulares españoles en el presente de indicativo? Una aproximación morfológica

Daisuke Kishi

Universidad de Guadalajara

Introducción

En el aprendizaje del español para un estudiante extranjero, sea estadounidense, sea alemán, sea japonés, existen barreras a varios niveles lingüísticos, ya que el sistema lingüístico es distinto al de otros idiomas a nivel fonético, sintáctico y morfológico, la dificultad puede variar dependiendo del origen del hablante y del nivel lingüístico. Para un anglohablante tal vez no sea tan fácil pronunciar al principio las frases en español; en cambio, para los hablantes de japonés es mucho más sencillo hacerlo, puesto que ambos idiomas comparten en mayor o menor grado el sistema silábico. Una de las dificultades a nivel morfosintáctico en la etapa inicial se encontraría indudablemente en la conjugación de los verbos, quizá excepto en caso de los hablantes de lenguas romances, ya que éstas comparten una estructura verbal similar a la española.

Algunos idiomas no cuentan con la categoría gramatical tal como el número ni el género; una vez que los alumnos extranjeros se acostumbren al esquema de la conjugación verbal española

–nos referimos a la de los verbos regulares -ar, -er e -ir en presente de indicativo– el siguiente paso será cómo aprender verbos irregulares en el presente de indicativo. En el español de México, particularmente en el habla de muchas ciudades,¹ se oye con cierta frecuencia que “en México casi nunca neva; para preparar pozole se coce bien la carne; y en las fiestas infantiles se quebran piñatas”, cuyo fenómeno es bastante común a través de todas las generaciones y de ambos sexos, y con algunos verbos como cocer y forzar hasta a cualquier nivel social, según afirma Moreno de Alba (2013). Pero ¿éstos se considerarán como verbos regulares en México? Por supuesto que no. Aunque en algunas hablas existan normas lingüísticas socialmente permitidas, los profesores o docentes de español deberemos acudir al español estándar autorizado no sólo por la Academia Mexicana de la Lengua, sino también por la RAE.

Propósito del trabajo

El método directo, concentrado en la habilidad oral, fue popular de fines del siglo XIX a principios del XX y realmente ha sido común en la enseñanza de muchas lenguas extranjeras. A pesar de sus ventajas, habrá que reconocer que aquél no se puede aplicar a cualquier aprendiz; el rendimiento puede variar dependiendo de la edad, de la motivación y del tiempo o período que dedica el alumno. De hecho, algunos textos de español con enfoque oral o comunicativo carecen de la sistematización de los verbos usados en los mismos textos, aunque pueden ser válidos en el sentido de que los alumnos aprendan el español estándar coloquial.

El propósito del presente trabajo es intentar reclasificar morfológica y sistemáticamente estos verbos irregulares en presente de indicativo. Pensamos como beneficiarios de este estudio principalmente en los jóvenes y adultos. Es claro que difícilmente se pueden enseñar al mismo tiempo las conjugaciones verbales tanto en todos los tiempos como en los modos, por lo cual este estudio se enfocará en el aprendizaje del idioma de los estudiantes extranjeros a nivel elemental. En este sentido, tendremos que aclarar que se limitará a los verbos irregulares en presente de indicati-

¹ Según nuestras investigaciones, en el habla de Guadalajara las formas *coce* y *quebra* son del uso totalmente común en todos los niveles sociales (Kishi, 1998: 57-60).

vo. Hipotéticamente serán clasificados en cuatro grupos: 1) los que sufren el cambio en la primera persona del singular; 2) los de diptongación o cambio vocálico; 3) los del cambio mixto, es decir, 1) + 2); y 4) los de irregularidad total, si bien inicialmente consideramos como típicamente irregulares los que sufren por naturaleza ortográfica y fonética.

Antecedentes

Los verbos irregular españoles son aquellos que cambian la raíz o no respetan las desinencias correspondientes o “los que en el desarrollo de sus formas no siguen al verbo tomado como norma” (Seco, 1973: 78). Veamos dos tendencias de la agrupación de los verbos irregulares que se han observado en nuestras investigaciones. En otras palabras, se refieren a la que hemos observado en algunos de los textos más representativos de español para extranjeros, usados en México, y a la otra que se capta en los libros o manuales de gramática española.

Clasificación en textos de español para extranjeros

Entre muchos libros de texto de español para extranjeros, publicados en México, seleccionamos al azar tres textos usuales: Español para extranjeros I ¹ de Ana María Maqueo; Curso de español para extranjeros: Básico I ² de Antonio Hernández Galán; y ¡Estoy listo! Nivel I ³ de Martha Elena Cortés (coord.).

Maqueo (2014), después de introducir los verbos ser, estar y haber (hay), clasifica los verbos irregulares en dos grupos: los de “diptongación”: e > ie; o > ue y los de “cambio vocálico”: e > i. Los demás verbos los cita simplemente como “irregulares” (tener, querer, hacer, venir, ir, etcétera) o “auxiliares” (pensar, querer, poder, etcétera). Los últimos verbos no los agrupa la autora en un tipo o clase, sino en una serie de expresiones. Con respecto a otros verbos irregulares como traer, caer; deducir; huir; reír, entre otros se señalan en el Apéndice del volumen 2 las conjugaciones en todos los tiempos.

Hernández (2012) introduce en su volumen I sólo los verbos ser, estar, haber (hay), hacer y tener; y el mismo autor (2010) considera como irregulares algunos verbos con cambio en la primera persona del singular como caber, saber, traer, poner, oír, ha-

cer, etcétera. También agrupa otros verbos con cambio vocálico o diptongación en los irregulares, dándole explicación por una parte en calidad de los verbos reflexivos tales como vestirse, despertarse o acostarse, y por otra parte en una Unidad posterior intenta resumir la clasificación de esos verbos con cambio vocálico o diptongación, agregándole otro subgrupo uir > y: construir, huir, etcétera. Tener, detener, venir, decir, oír y ver pertenecen para el autor a los “verbos muy irregulares en presente”.

Cortés y otros (2003) en su texto Nivel 1 se concentran, además de los verbos regulares, sólo en los verbos ser y estar. En el Nivel 2 se enseñan primero saber y conocer; aprovechando el último verbo se da explicación sobre los verbos irregulares en primera persona del singular o por “guturización”: (a) /k/ como obedecer > obedezco, traducir > traduzco, etcétera; (b) /g/ como hacer > hago, oír > oigo, poner > pongo, salir > salgo, decir > digo, tener > tener, traer > traigo, valer > valgo y venir > vengo. Añaden simplemente los autores que decir, tener, traer y venir cuentan con otras irregularidades. Luego introducen los verbos irregulares por diptongación: e > ie; o > ue, donde aprovechan para explicar los verbos impersonales tales como llover, nevar, helar, etcétera. Lo único malo es que en la misma Unidad se aprendan los verbos irregulares en pretérito, pero no creemos que sea muy conveniente en el sentido didáctico. Por último se enseñan los verbos irregulares por cambio vocálico: e > i tales como pedir, repetir, servir, seguir, entre otros.

En algunos textos publicados en Japón se observa cierta variación en cuanto a las clasificaciones de los verbos irregulares. En un texto de español para los japoneses (Nakagawa y Kodama, 2005), escogido al azar, los verbos irregulares en presente de indicativo se separan sin tomarse en cuenta la morfología de los verbos irregulares conjugados; es decir, después de la explicación de los verbos ser y estar, en una lección se enseñan dar, ir, oír y ver, en la siguiente haber, hacer y tener, en la otra decir, venir, querer y conocer, y por último se da a conocer a los alumnos la diferencia entre el verbo poder y saber. Los demás verbos irregulares se encuentran al final del texto en la lista de la conjugación de los verbos, sin embargo van de acuerdo con el orden alfabético. Por otra

parte, Kishi y Martín de Kishi (2000: 32) ya han planteado tres tipos de agrupación sobre los verbos irregulares en presente de indicativo: (1) el grupo de los verbos que sufren un cambio en la primera persona del singular, (2) el de los verbos que sufren cambio vocálico en su raíz y (3) el de los verbos de tipo mixto.

Clasificación en libros de la gramática española

Seco (1973: 85-97) propone clasificar los verbos irregulares en siete grupos:

- “Verbos que diptongan vocales radicales”
- “Verbos que añaden consonantes al radical”
- “Verbos con debilitación vocálica”
- “Verbos con diptongación y debilitación vocálica”
- “Verbos con futuro irregular”
- “Verbos con pretérito fuerte”
- “Verbos con especial irregularidad en los presentes”

Ya que en este trabajo nos interesa sólo el presente de indicativo, se excluirán los grupos 5 y 6. El primer grupo se trata de los verbos: *e > ie* y *o > ue*. El autor menciona que *querer* y *poder* comparten las irregularidades de los grupos 5 y 6, pero no en presente, sino en futuro y pretérito, por lo cual ambos verbos pueden pertenecer sin problema al grupo 1. En el segundo grupo se presentan tres subdivisiones: *-zo > -zco*; *-no > -ngo* y *-lo > -lgo*; los *-uir > -yo*. La primera subdivisión cuenta con *agradecer*, *conocer*, *complacer*, etcétera, sin embargo Seco agrupa *traducir* en el sexto grupo aunque nos parezca más lógico que pertenezca al mismo que los verbos antes mencionados. En la segunda subdivisión los verbos *tener*, *poner*, *venir*, *valer* y *salir* comparten otras características con los grupos 5 y 6; *oír* y *traer* quizá son un poco especiales, porque terminan en *-igo*; *hacer* comparte los rasgos con los grupos 2, 5, 6 y 7; *decir* a su vez contiene las características de los grupos 2, 3, 5, 6 y 7; y *tener* y *venir* comparten la naturaleza con el grupo 1. A pesar de la clasificación minuciosa, para un estudiante extranjero a nivel elemental su postura puede causar cierta confusión o una idea de complejidad. En la tercera subdivisión encajan los verbos *-uir* como *huir*, *concluir*, *construir*, etcétera.

El tercer grupo es aquel que se refiere a los verbos que sufren cambio e > i u o > u tales como pedir, servir, etcétera, y se trata también del pretérito. Además el autor no menciona en forma concreta el caso del cambio o > u. Al cuarto grupo pertenecen los verbos hervir, sentir, dormir, morir, entre otros. Según Seco, estos verbos comparten las irregularidades del grupo 1 en presente y las del grupo 3 en presente y pretérito indefinido. Con una justa razón lo explica, ya que estos verbos sufren en el presente una diptongación de ie o ue; y se presenta una debilitación vocálica en el pretérito indefinido: e > i y o > u. Sin embargo, éstos podrían pertenecer al primer grupo de diptongación. El quinto grupo y el sexto no se aplicarán, porque no existen esas irregularidades en el presente. En el último grupo se citan hacer, valer, poner, salir; decir; caber, saber, estar, haber (he); y como otros verbos irregulares dar, ir, ver y ser. Lo interesante es que la mayoría de los mencionados verbos son aquellos que tienen irregularidad en la primera persona del singular.

Alarcos Llorach (1994) por su parte clasifica los verbos irregulares en tres grupos:

- Verbos de “irregularidades impuestas por la combinatoria fonológica”
- Verbos de “irregularidades de la raíz verbal”
- Verbos de “irregularidades especiales”

En el primer grupo el autor cita algunos verbos como huir, construir, concluir y oír, ya que ocurre la “interposición de consonante”. Dentro del segundo grupo especifica tres subgrupos: (a) los verbos con vocal /e, i; o, u/ > /ie; ue/ como cerrar, perder, adquirir, recordar, moler, jugar, etcétera; (b) los verbos con vocal /e; o/ > /i, ie; ue/ como medir, mentir, morir, etcétera; y (c) los “verbos que alternan la última consonante de la raíz” tales como /z/ > /g/ como hacer y decir, /ab/ > /ep/ como caber y saber, /-z,s/ > /-z,sk/ como nacer, conocer, conducir, etcétera, /-n;l/ > /-ng/ como poner, tener, venir, salir y valer, ; lg/ y /-a/ > /-aig/ como caer. Alarcos, igual que Seco, mezcla todos los tiempos verbales uno con otro, lo cual ocasione tal vez confusiones a los principiantes si utilizamos directamente esta clasificación. En el tercer gru-

po de los verbos de “irregularidades especiales” clasifica saber, haber, ser, estar e ir.

Nos parece más simplificada la clasificación de la RAE (2010), ya que las irregularidades se agrupan básicamente en tres clases: (1) vocálicas, (2) consonánticas y (3) mixtas, en sentido de la mezcla de las vocálicas con las consonánticas. En los verbos irregulares vocálicos aparecen los cambios /e/ > /ié/ como /entender/ > /entiendo/; /i/ > /ié/ como /adquirir/ > /adquiero/; /o/ > /ué/ como /contar/ > /cuento/; /u/ > /ué/ como /jugar/ > /juego/; y /e/ > /í/ como /pedir/ > /pido/. El segundo grupo se trata de los casos de epéntesis, particularmente en la primera persona del singular. La epéntesis de /k/ aparece en los verbos en -ecer o -ducir, por ejemplo agradecer, traducir, entre otros. La de /g/ ocurre en los verbos salir, valer, tener, venir, poner, asir y oír, aunque no creemos que tener y venir puedan considerarse puramente como los irregulares consonánticos. Los típicos ejemplos de la epéntesis /ig/ son caer y traer. Con respecto al tercer grupo de irregularidades mixtas, a nuestro juicio, el verbo decir parece ser el único caso, ya que comparte tanto el cambio /s/-/θ/ > /g/ en la primera persona del singular como el debilitamiento vocálico /e/ > /í/ en la raíz. También registran como otros verbos irregulares ir, ser, dar, estar y haber. Los verbos defectivos como llover, nevar, amanecer, ocurrir, etcétera, pueden ser de cierto modo irregulares, ya que existe “la ausencia de algunas formas del paradigma de su conjugación” (RAE, 2010: 58).

Veamos ahora un poco del concepto de un gramático no hispanohablante sobre los verbos irregulares. El libro de Uritani (1989) se reconoce en Japón como uno de los mejores manuales de gramática española para los principiantes, así como una guía del autoaprendizaje del español. El autor, como muchos autores de textos de español, clasifica la conjugación de los verbos según los tiempos y los modos. En su libro, después de explicar los verbos regulares -ar, -er e -ir, utiliza los verbos ser y estar. Luego introduce algunos verbos irregulares monosilábicos: dar, ir y ver. Como primer grupo irregular el autor japonés presenta los verbos que sufren cambio vocálico, clasificándolos en cinco subgrupos: ① e > ie (pensar), ② o > ue (contar), ③ i > ie (adquirir), ④ u > ue (ju-

gar) y ⑤ e > i (pedir). Sin embargo, explica con razón que ocurre este fenómeno cuando cae el acento en una sílaba de la raíz del verbo. Como segundo grupo, cita los verbos en -go en la primera persona del singular tales como tener, venir, poner, valer, salir, asir, hacer, decir, traer, caer y oír. En este caso, no menciona que tener, venir y decir compartan la característica del cambio vocálico. Y por último cita como otros verbos irregulares saber, caber, haber, conocer, producir, entre otros, todos los cuales presentan la irregularidad sólo en la primera persona del singular.

Una propuesta metodológica

Conforme a algunas de las clasificaciones de los verbos irregulares anteriormente mencionadas que nos parezcan útiles para la enseñanza de dicha unidad gramatical del español, intentaremos proponer una metodología accesible. Desde el punto de vista didáctico, la clasificación de esos verbos no debe ser tan sofisticada ni detallada como lo hacen los gramáticos o especialistas en la lengua española, sino más bien simple y accesible a cualquier alumno extranjero que vaya a aprender el español. También la gramática debería funcionar como un apoyo para que los alumnos aprendieran el idioma extranjero a poder dominarlo posteriormente y comunicarse con los hablantes de habla española. En este sentido, antes de enseñar formalmente a los alumnos todo tipo de verbos irregulares, sería indispensable empezar, además de los verbos regulares, por los verbos ser, estar y haber (sólo hay).

Verbos irregulares con cambio vocálico

Es mejor que la enseñanza de una lengua extranjera siempre sea práctica, por lo cual es importante la selección de los verbos como modelos. En este grupo los verbos irregulares se pueden dividir en dos tipos: los que sufren una diptongación y los de debilitamiento vocálico, aunque los dos fenómenos se tratan del cambio vocálico en la raíz del verbo. El enfoque principal de la metodología es morfológico, sin embargo en algunos casos no podremos excluir totalmente el aspecto fonético, ya que los dos niveles lingüísticos están íntimamente vinculados.

Verbos irregulares con diptongación

En los verbos que sufren el cambio *e > ie*, no puede faltar *querer* por su uso frecuente en el lenguaje hablado. Este verbo debería de conjugarse como *quero**, *quieres**, *quiere**, *queremos...*, pero la realidad no es así. Hay veces en que nos preguntan los alumnos extranjeros por qué se conjuga de esa manera, sin embargo se oye ocasionalmente de boca de profesores la respuesta de que así es su conjugación, y hay que aprenderlo simplemente porque es un verbo irregular. Pero este tipo de contestación no nos parece nada convincente. Entonces, ¿habrá alguna razón por la que debe ser irregular? Si recurrimos a la historia desde el latín hasta el español, probablemente se encontrará la respuesta. Penny (2001: 46-50) afirma, por ejemplo, que *quiere* fue evolucionado del latín *quaerit*, en otras palabras fue evolucionando la vocal latina: *Ē* o *AE* (lat. cl.) > /*ɛ*/ (lat. vulg.) > /*ie*/ (esp. med. y mod.). Dado que en la mayoría de los casos los alumnos no van a ser profesores de español ni especialistas en dicho idioma, conviene enseñarles de manera más lógica y convincente las reglas. La secuencia de los sonidos generalmente lleva una armonía fonética; en otras palabras los verbos conjugados cuando son bisílabos o trisílabos, con cierta frecuencia, comparten las sílabas con una vocal abierta y una cerrada, o viceversa. Se ha observado que dicho fenómeno tiende a ocurrir más con los verbos *-er* e *-ir* y cuando tienen la vocal *e* u *o* en la raíz. Al hablar del verbo *querer*, si se pronunciara como *quero**, la combinación sería que [v. abierta] + ro [v. abierta], además de que la primera sílaba llevaría una vocal tónica, causando un desequilibrio fonético, es decir, ser una vocal abierta y tónica es demasiado fuerte, por lo cual es probable que la tensión de la vocal *e* se suavice con la diptongación *ie*. Se podrá decir lo similar con el verbo *poder*. En vez de *podo*, *podes*, *pode*, *podemos...*, *puedo*, *puedes*, *puede*, *podemos...* Desde luego que en la primera persona del plural² se conservan las vocales radicales como en los casos de *pen-*

² Aunque en el español peninsular tampoco caiga el acento en la vocal radical de la segunda persona del plural: *queréis*, *podéis*, etcétera, no extenderemos la explicación sobre dicho fenómeno, ya que nos interesa el español de México.

samos, queremos, podemos, volvemos, etcétera, puesto que no cae el acento en la vocal de la raíz, sino en la terminación.

En caso de algunos verbos como adquirir y jugar, en las clases probablemente podremos tratarlos de manera complementaria, ya que no abundan estos grupos de verbos. Desde el punto de vista didáctico, tal vez se pueda aplicar a la explicación del verbo adquirir la analogía morfológica con querer por su semejanza fonética.

e > ie	i > ie	o > ue	u > ue
que re r	adqui ri r	po d er	ju g ar
qui e ro	adqui e ro	pue d o	jue g o
qui e res	adqui e res	pue d es	jue g as
qui e re	adqui e re	pue d e	jue g as
que remos	adquirimos	po demos	ju gamos
que réis*	adquirís*	po déis*	ju gáis*
qui e ren	adqui e ren	pue d en	jue g an

Verbos irregulares con debilitamiento

Aquí el único grupo de los verbos es aquel que sufre un debilitamiento vocálico e > i en la raíz cuando cae el acento como en el caso del verbo pedir o servir, entre otros.³

e > i	
pe d ir	se r vir
pi d o	si r vo
pi d es	si r ves
pi d e	si r ve
pe dimos	se rvimos
pe dí*s	se rvís*
pi d en	si r ven

³ Probablemente se podrá explicar dentro de este grupo verbal el verbo *reír*: *rio*, *ries*, *rie*, *reímos*, *reís**, *rien*.

En este grupo, la posible justificación de la irregularidad o debilitamiento vocálico es similar al caso anterior. Si se pronunciaran *pedo*, *pedes*, *pede...*, resultarían malsonantes estas conjugaciones, debido a que, además de la *e* radical tónica, la secuencia es de [v. abierta] + [v. abierta], por lo cual ocurre el mecanismo de equilibrar fonéticamente los vocablos. Así puede ser más balanceada la combinación de [v. cerrada (tónica)] + [v. abierta] como *pido*, *pides*, *pide* y *sirvo*, *sirves*, *sirve*. Y obsérvese que las formas verbales en la primera persona del plural están fonéticamente balanceadas: *pedimos*, *servimos*, etcétera.

Verbos irregulares en la primera persona del singular

En este grupo destacan los verbos que terminan en *-go*, *-zco*, *-oy*, entre otros. Para entender estas irregularidades, quizá sea conveniente tomar una breve consideración histórica sobre cada subgrupo.

Verbos irregulares que terminan en *-go*

Fue común el cambio consonántico de la /k/ latina a la española /g/, por ejemplo *dīcō* > *digo*. “Este modelo fue lo suficientemente frecuente e importante como para atraer a un gran número de verbos latinos que no poseían /k/ o /g/ al final del radical” (Penney, 2001: 172). De esta manera hemos aquí algunos de los casos típicos como *pōnō* > *pongo*, *sal(i)ō* > *sal(g)o* > *salgo*, *val(e)ō* > *valo* > *valgo*, *audiō* > *oyo* > *oigo*, *trahō* > *trayo* > *traigo*, entre otros. En otros términos, este fenómeno se debió a una analogía fonética, así como morfológica. Si se observan estos verbos en infinitivo, los más usuales terminan en *-ner*, *-lir* o *-ler* como *poner*, *salir*, *valer*, etcétera.

poner	salir	hacer	traer	oír
pon go	sal go	ha go	tai go	oi go
pones	sales	haces	traes	oyes
pones	sale	hace	trae	oye
ponemos	salimos	hacemos	traemos	oímos
ponéis*	salís*	hacéis*	traéis*	oís*
ponen	salen	hacen	traen	oyen

Una vez que los alumnos aprendan estos modelos en la tabla, será fácil aprender analógicamente otros verbos tales como proponer, suponer; sobresalir; satisfacer; extraer, etcétera. El verbo oír es un poco especial, dado que existen otras irregularidades como oyes, oye y oyen en vez de oies*, oie* y oien*, respectivamente. En la realidad la combinación de triptongos como [v.abierta]+[v.cerrada]+[v.abierta] no es común en el español, lo cual coincide con la afirmación de varios manuales de la gramática española (Munguía y otras, 2004:12), por lo tanto la vocal -i- quizá haya sido reemplazada por -y-.

Verbos irregulares que terminan en -zco

A este subgrupo pertenecen los verbos como agradecer, conocer, enloquecer; introducir, producir, traducir, entre otros. El proceso de cambio del latín al español que ocurrió en estos verbos fue -esc- > /sk/ > /θk/ o /sk/ como en el caso de cognōscō > conosco > conozco. Pero sería más fácil enseñarles sin más razones que los verbos con la terminación de -cer o -cir se conjugan como -zco en la primera persona del singular.

conocer	traducir
cono <i>zco</i>	tradu <i>zco</i>
conoces	traduces
conoce	traduce
conocemos	traducimos
conocéis*	traducís*
conocen	traducen

Verbos irregulares que terminan en -oy

Los verbos más representativos con esta terminación serían los monosilábicos dar e ir, aunque el último es bastante especial por la morfología distinta a su raíz. Etimológicamente, parece que el cambio de dō > do > doy en el verbo dar influyó al verbo ir como vādō > vo > voy (Penny, 2001: 183; 185). A pesar de esta hipótesis, no creemos que sea necesario explicar a los alumnos estos detalles lingüísticos.

dar	ir
doy	voy
das	vas
da	vas
damos	vamos
dais *	vais *
dan	van

Probablemente se podrán explicar nuevamente los verbos estar y ser en el marco de la clasificación.

Verbos irregulares con otras terminaciones

Ya que existen algunos verbos irregulares que difícilmente encajen en los subgrupos antes mencionados, habrá que mencionar algunos de los más usuales como ver, saber y caber. También se podrá incluir aquí haber como un verbo auxiliar aunque se utilice en el antepresente.

ver	saber	caber
veo	sé	quepo
ves	sabes	cabes
ve	sabe	cabe
vemos	sabemos	cabemos
veis *	sabéis *	cabéis
ven	saben	caben

Verbos irregulares mixtos

Con base en los dos grupos de los verbos irregulares que acabamos de ver, se plantea este grupo “mixto” en sentido de que los verbos comparten las características morfológicas de los mencionados grupos. Los verbos tener y venir tienen la irregularidad de -go en la primera persona del singular, y en la segunda y tercera persona del singular y en la tercera persona del plural sufren una diptongación ie. Y en decir ocurre el fenómeno similar, es decir el verbo comparte los rasgos de los dos grupos: -go y el debilitamiento vocálico e > i como se observa en la siguiente tabla. Los primeros dos verbos, morfológicamente, no se deberían enseñar en la etapa muy inicial

del primer curso antes de los grupos anteriormente mencionados aunque ambos sean muy usuales en el lenguaje hablado.

tener	venir	decir
tengo	vengo	di go
tie nes	vie nes	di ces
tie ne	vie ne	dice
tenemos	venimos	decimos
tenéis*	venís*	decís*
tie nen	vie nen	di cen

Verbos irregulares muy especiales

En este apartado podremos mencionar los verbos con cambio -uir > y como construir, influir, huir, etcétera, por lo cual los estudiantes deberán fijarse en la terminación -uir. Véase la conjugación de influir en la siguiente tabla.

influir
influy o
influy es
influy e
influi mos
influí s*
influy en

Los verbos defectivos e impersonales, morfológicamente, no necesariamente se considerarán como irregulares; tampoco los verbos que sufren algún cambio ortográfico mientras que “obedecen a ciertas reglas de aplicación sistemática en la lengua” (RAE, 2010:57).

Conclusión

Conforme a nuestras investigaciones, para enseñar a estudiantes extranjeros los verbos irregulares en presente de indicativo es necesario ir presentándoselos por grupos separados, tomando en cuenta el avance de la clase.

La clasificación de los mencionados verbos, morfológicamente y a nivel elemental didáctico, se dividiría en cuatro grupos: (1) verbos irregulares con cambio vocálico, (2) verbos irregulares en la primera persona del singular, (3) verbos irregulares mixtos y (4) verbos irregulares muy especiales. Lo importante es que los alumnos se acostumbren a la conjugación de cada modelo, por ello la selección de los verbos deberá realizarse cuidadosamente, tomándose en consideración la frecuencia del uso en el lenguaje y la utilidad para los estudiantes.

Asimismo sería conveniente elegir un texto de español en que el objetivo gramatical y la meta comunicativa estuvieran combinados uno con otro. Por supuesto, difícilmente se podrán incluir todos los verbos irregulares en los diálogos, pero en ese caso se recomendaría utilizarlos en los ejercicios y en las notas gramaticales. Esperamos, pues, que esta propuesta sea de utilidad tanto a los profesores de español para extranjeros como a cualquier alumno extranjero de dicho idioma.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, Emilio (1994). Gramática de la lengua española. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- Cortés, M. E. y otros (2003). ¡Estoy listo! Nivel 1. México: UNAM y Santillana.
- Cortés, M. E. y otros (2004). ¡Estoy listo! Nivel 2. México: UNAM y Santillana.
- De Diego Balaguer, R. y otros (2005). "Morphological processing in early bilinguals: An ERP study of regular and irregular verb processing", *Cognitive Brain Research*, 25. 312 – 327.
- De la Cuesta, María Esther y Ordóñez Pindter, D. Alicia (2010). Español: Manual de ejercicios 1. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Gili Gaya, Samuel (1961). Curso superior de sintaxis española. Barcelona: Biblograf.
- Hernández Galán, Antonio (2010). Curso de español para extranjeros: Básico II. México: Trillas.

- Hernández Galán, Antonio (2012). Curso de español para extranjeros: Básico I. México: Trillas.
- Kishi, Daisuke (1998). "Cuatro observaciones sociomorfológicas sobre el habla de Guadalajara, México", *The Shumei Journal of International Studies*. XI, 1.
- Kishi, Daisuke y Martín de Kishi, Teresita Ludmilla (2000). ¡VIVA MÉXICO! Tokio: Geirinshobo.
- Maqueo, Ana María (2009). Español para extranjeros 2. México: Limusa.
- Maqueo, Ana María (2014). Español para extranjeros 1. México: Limusa.
- Miyamoto, Masami (2004). "Supeingo no fukisokudooshi bunrui" ("Clasificación de los verbos irregulares en español"), *The Kobe Gaidai Ronso: The Kobe City University Journal*. 55, 6. 93-109.
- Moreno de Alba, José G. (2013). Notas de gramática dialectal (El Atlas Lingüístico de México). México: UNAM.
- Munguía, I. y otras (2004). Gramática - Lengua española: Reglas y ejercicios. México: Larousse.
- Nakagawa, Kiyoshi y Kodama, Etsuko (2005). Guía de español para todos. Tokio: Kogakusha.
- Penny, Ralph (2001). Gramática histórica del español. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española (1973). Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2010). Nueva gramática de la lengua española: Manual. México: Planeta Mexicana.
- Santana, O., Hernández, Z. J. y Rodríguez, G. (1992). "Conjugaciones verbales", VIII Congreso de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN). 443-450.
- Seco, Rafael. (1973). Manual de gramática española. Madrid: Aguilar.
- Uritani, Ryohei (1989). Kaitei: Supeingo no nyuumon (Introducción al español: versión revisada). Tokio: Hakusuisha.

Factores en el desempeño de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México

Héctor Ramiro Ordóñez Zúñiga

Instituto Politécnico Nacional
Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Zacatenco

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en un momento crítico puesto que desde hace treinta años las políticas neoliberales se han ido adentrando dentro del pensamiento pedagógico y la relación costo-beneficio no sólo se perfila en lo económico y las cuestiones de financiamiento, sino en una forma de medir el valor de las personas y el conocimiento que estos adquieren en su trayectoria escolar para formar parte del capital social del gobierno corporativista mundial. Para implementar el pensamiento neoliberal, se han creado diversos mecanismos como pruebas estandarizadas globales y marcos de referencia que miden el desempeño de los individuos indistintamente de su contexto geográfico y cultural. En esta investigación se analizarán factores como el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, el constructo social sobre la relación en el aula, y factores psicológicos como la ansiedad tienen relación con la meta de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, no como un acto mercantilista sino para fomentar el perfeccionamiento humano.

The teaching of foreign languages is at a critical time since thirty years of neoliberal policies have been inroads into the pedagogical thinking and cost-benefit not only is emerging in econom-

ic and funding issues, but in a how to measure the value of people and the knowledge they acquire in their school career to join the social capital of the world corporatist government. To implement the neoliberal thought, various mechanisms have been created such as global standardized tests and benchmarks to measure the performance of individuals regardless of their geographical and cultural context. In this research factors such as the Common European Framework of Reference for Languages, the social construct of relationships in the classroom, and psychological factors such as anxiety are related to the goal of teaching and learning a second language will be analyzed, not as a mercantilist act but to promote human development.

Introducción

Las tendencias actuales requieren del aprendizaje de una segunda lengua para cubrir las necesidades impuestas por el desarrollo y la modernidad; esto tiene el fin permitir al individuo la inserción dentro del mercado laboral teniendo la oportunidad de ser competitivo en la economía mundial. Esta situación nos ha puesto en una posición de estudiar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para cubrir los requisitos de formación para la vida y sus perspectivas sociales de las personas.

La enseñanza de lenguas es un tema que se ha beneficiado de la investigación durante las últimas décadas y el progreso obtenido se ha visto reflejado en el crecimiento de la demanda de tiempo y espacio para la formación lingüística, especialmente en el caso del inglés como lengua extranjera; esto nos lleva a profundizar la toma de decisiones dentro y fuera del aula, de mejorar la recolección, procesamiento e interpretación de la información que se obtiene de la práctica diaria que debe buscar la mejora continua, no sólo por estándares de calidad educativa, sino por cuestiones de ética profesional.

La presente investigación muestra con información teórica, empírica y práctica como factores externos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la creación de unidades de aprendizaje, evaluación y percepción tanto de docentes como discentes ante el reto de la educación en otras lenguas. Los factores como el

Marco Común Europeo de Referencia en Lenguas, las pruebas estandarizadas y de alto riesgo, la evaluación dentro del aula, la cultura, las creencias sobre el aprendizaje de una lengua y la gestión del conocimiento dentro de un marco epistemológico construido de manera científica en pos de la innovación docente enfocada a las instituciones educativas a nivel nacional.

Modelo neoliberal en la educación

Desde hace treinta años las políticas públicas del gobierno perfilaban al país hacia el modelo neoliberal de la economía y eso trajo consigo cambios profundos en los distintos aspectos de gestión de la administración de los recursos socio-económicos la educación no fue la excepción. En ese contexto histórico se empezó a utilizar una expresión que es lo que ha marcado el ritmo de vida escolar en todos los niveles: “calidad educativa”.

Esta simple expresión ha marcado cambios profundos en el modo de pensar de todos los actores involucrados, directa e indirectamente, en la educación. Desde la toma de decisiones en las políticas educativas a nivel gobierno hasta aquellas tomadas por los padres de familia respecto a sus hijos, aquellas que se hacen en el contexto internacional se ha tenido en mente el principio economicista en mente, que es la máxima ganancia usando los menores recursos, empleándolos de manera eficiente y dejando atrás las prácticas eficaces bajo la perspectiva del costo-beneficio. Saunders (2008) lo define como: “justo como si estuviesen comprando un producto, se utiliza un análisis de costo-beneficio para determinar que elección es racional (personalmente benéfica de acuerdo con la lógica neoliberal).”

La razón imperante siempre será la utilización del recurso económico para justificar el gasto que se hace en la educación. Uno de los problemas a los que nos enfrentamos es a la medición de los resultados para observar hasta donde se está logrando esa calidad educativa. La desventaja es que se utilizan marcadores internacionales que más que observar y analizar los contextos nacionales de los países que están sujetos a tales normas, se están creando parámetros que sirvan más al modelo corporativista sin fronteras que a las necesidades socio-históricas de cada región.

Para cumplir este propósito, la gestión de la educación ha diseñado una serie de instrumentos para medir cada uno de los aspectos que esta requiere. La financiación de las instituciones educativas y alumnos, la gestión de éstas, el desempeño y capacitación docente y las pruebas de aprovechamiento escolar entre otras, han dado pie a someter a una constante y desmedida evaluación de todas y cada una de las facetas educacionales.

Uno de estos ejemplos, son las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) y el Teaching and Learning International Survey (TALIS) administradas por la Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) administrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que tienen impacto internacional y nacional respectivamente y que sirven como indicador de desempeño educativo en distintos niveles.

Es dentro esta búsqueda de constantes pruebas para validar el pensamiento economicista dentro de todos los aspectos sociales, culturales y personales que son transmitidos por medio de la educación (Ornelas, 2002). Treinta años han estado presentes y lo más perverso es como silenciosamente se han ido apoderando de la cultura y es el día de hoy que lo consideramos como algo “normal” que forma parte de la idiosincrasia colectiva que responde a los valores culturales actuales.

La lengua como bien mercantilizado

Se ha visto anteriormente, la educación se ha vuelto un bien de consumo donde el razonamiento económico debe de imperar sobre todo para justificar las acciones. Donde el individuo pierde su identidad como ser humano ante el concepto que lo vuelve parte del capital humano, y éste debe de garantizar que cumple con las expectativas de las empresas para cumplir las funciones requeridas. Lo importante es saber con la mejor precisión disponible, hasta que punto un individuo es apto para integrarse en el mercado laboral y su conocimiento sirva para la acumulación de capital de una empresa.

En el imaginario social, se habla de que el hablar una segunda lengua es pieza fundamental para las competencias laborales. Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua también se vuelve una oportunidad de negocio puesto que el balance entre la oferta y la demanda no responde a las teorías del mercado: hay una gran demanda y la oferta no es la adecuada. Quizá en otra representación del cuadro nacional en la educación, la cantidad de gente deseando aprender una segunda lengua, principalmente el inglés, debe superar al número de docentes.

En 1996 la OCDE acuñó el término “economía del conocimiento” para el conjunto de países industrializados en los que se reconoció al conocimiento como el factor clave del crecimiento económico. Según el Banco Mundial (2007) este concepto se basa en cuatro pilares fundamentales: a) la base educativa y de formación y capacitación nacional b) infraestructura de acceso a la información y telecomunicaciones c) sistema de innovación y d) los marcos institucionales, de gobierno y negocios.

Hasta el punto de esta investigación, no se ha encontrado registros en fuentes confiables sobre la proporción de docentes de idiomas entre la población. Una segunda lengua se ha vuelto una necesidad de la gente en edad laboral y a los menores de 15 años se busca incorporar el aprendizaje durante los años de la educación básica. Ya sea por medio del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) de la Secretaría de Educación Pública para escuelas públicas para ponerlas al nivel de competitividad ante las escuelas privadas que tienen su valor agregado en actividades complementarias al currículo como son lenguas extranjeras, actividades deportivas, incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación o talleres de artes y oficios.

Para lograr una estrategia de colocación de producto entre la población, muchas escuelas y centros de idiomas recurren a metodologías que carecen de una profunda investigación científica, o al menos, cometen el error de no profundizar en el concepto filosófico, epistemológico y didáctico de la enseñanza, dejando de lado la teoría del lenguaje y de la adquisición de éste como primera y segunda lengua y lo que buscan son esos métodos “novedosos y comprobados” que garanticen a la población objetivo un aprendi-

zaje efectivo, rápido y económico que garantice nuevamente una decisión acertada en la línea del costo-beneficio, en muchos casos no del todo comprendido porque la educación es una inversión a largo plazo.

Educación en lenguas: ¿objetivos medibles?

No hay duda alguna que el lenguaje representa la cúspide de la evolución humana. Ninguna otra especie ha desarrollado una forma de comunicación tan compleja puesto que no sólo sirve para los fines de supervivencia como especie, sino para comunicar ideas y percepciones sobre el mundo. En palabras de F. Engels (1876):

“Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no sólo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados.”

En los campos del estudio de diversas áreas (filosofía, psicología, lingüística, sociología y antropología principalmente) se ha estudiado el desarrollo y relevancia del lenguaje humano como sistema de conocimiento, cohesión social y expresión cultural. Éste ha sido un campo de interés para la investigación científica por los últimos 150 años.

Desde el 2001 que la División de Política Lingüística del Consejo de Europa publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL en lo siguiente) éste se ha convertido en un tema de debate por la relación que genera entre diversos grupos: académicos, gobierno, políticos, editoriales, examinadores de lengua, escuelas, docentes y por último, a los aprendientes de lengua.

Las ventajas que representa el MCERL es proveer unidad en asuntos educacionales y culturales entre los estados miembros en referencia al aprendizaje de lenguas extranjeras para promover transparencia y coherencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas en Europa (Broek y Van den Ende, 2013). Éste se ha dividido en seis niveles de dominio lingüístico que va desde lo elemental hasta los niveles de desempeño a nivel casi nativo.

La perspectiva dentro de México, es que la mayoría del currículo escolar es lograr el aprendizaje hasta determinado descriptor del MCERL como por ejemplo, el nivel B1 (umbral) que en el PNIEB se describen de la siguiente manera:

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, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría 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. (SEP, 2011)

Uno de los puntos que menciona este descriptor usado por la SEP incluye puntos como comprender ideas en textos claros, esto es algo que requiere de mayor investigación puesto que los resultados en las pruebas ENLACE y PISA indican que el nivel de comprensión de lectura es bajo. Dice de igual manera que puede expresarse sobre cuestiones conocidas en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre; sin embargo, para un adolescente de 12 a 15 años de edad, que tiene en riesgo latente su continuidad escolar por factores sociales y económicos, su contexto es muy diferente al planteado por el descriptor.

A su vez, éste habla de situaciones de viaje donde se usa la lengua cuando la realidad para muchos jóvenes es sus limitadas posibilidades de viaje, sobre todo si es que estudian dentro de escuelas públicas, o sus condiciones geográficas o sociales. Entre más se analicen estos descriptores, lograr el nivel esperado va más allá de meros aspectos gramaticales y léxicos.

Uno de los problemas que ha tenido la implementación del MCERL en una escala masiva es el hecho de que toda la estructura y el trabajo que el Consejo de Europa ha puesto para la creación de este documento ha sido malinterpretado por entidades gubernamentales, editoriales de libros, organismos de examinación, autoridades educativas, maestros y alumnos que utilizan indistintamente los términos de “principiante”, “pre-intermedio” o “avanza-

do" indistintamente de los niveles (A1, A2, B1, B2, C1, y C2) para el asombro de investigadores y especialistas en evaluación. (Figueiras, 2012).

La nomenclatura que se utiliza, ya sea por el nivel o su etiqueta en muchos casos no es lo suficientemente clara y transparente para que el discente pueda entender que es lo que se espera de éste a determinado nivel educativo. Una de las trampas que existen son las listas "Can do" donde se tiene la tendencia a seguirlas para entrenar al discente en realizar algún acto comunicativo específico que después vea reflejado en alguna prueba de certificación internacional y así seguir reproduciendo la idea de que una certificación demuestra cierta competencia lingüística que deba incrementar el valor como capital humano.

Entonces, medir el aprovechamiento en materia lingüística se convierte en una tarea que requiere de mayores elementos, considerando las variables internas como son el mismo desarrollo psicolingüístico, habilidades cognitivas, capacidad de generar lenguaje, grado de aceptación y adaptación cultural además de las externas como metodología de enseñanza, exposición a la lengua objetivo, oportunidades laborales y currículo escolar.

Adquisición de segunda lengua: la relación docente-discente

La adquisición de una segunda lengua ha sido fundamentado en las siguientes teorías principalmente: la teoría del input y del monitor de Stephen Krashen (1982), la teoría sociocultural de Lev S. Vygotsy (1932), la gramática universal de Noam Chomsky (1957) y algunas otras como la teoría del output de Swain (1980) y la teoría de noticing de Schmidt (1990). Indistintamente de lo que postule cada una de estas teorías, se observa que el lenguaje no ocurre sino como un acto social donde es el intercambio lingüístico entre personas las que hacen que la adquisición tome lugar. Cada teoría a su vez postulará como el individuo procesa la información recibida y emitida para lograr el acto comunicativo.

El estudio de las necesidades de los estudiantes se pone de manifiesto en toda la metodología moderna para la enseñan-

za. Desde el punto de vista metodológico, se hablan de necesidades lingüísticas que versan en los siguientes rubros (Morell, 1999):

1) Análisis de la situación-objetivo que se refiere a los requerimientos profesionales u ocupacionales de los individuos en entrenamiento,

2) Análisis de deficiencias que es la combinación de la situación objetivo y la situación presente,

3) Análisis de estrategias que es la consideración de lo que será aprendido y como se prefiere por parte de los estudiantes,

4) Análisis de medios que es la identificación de características relevantes de la situación y prevé como las características positivas se usan en ventaja para enfrentar lo que normalmente se vería como un obstáculo y

5) Auditorias de lenguaje que es el ejercicio aplicado a gran escala para tomar decisiones estratégicas en necesidades y requerimientos de entrenamiento realizados por organismos, desde escuelas, instituciones, políticas lingüísticas y órganos de gobierno.

La presente situación se pone en contraste con el informe presentado por la organización Mexicanos Primero (2015) que argumenta:

“[...] dos visiones encontradas, las cuales pocas veces parten de argumentos sólidos, y menos aún de considerar prácticas reales y evidencias de sus efectos. Hay en ambas posturas mucho de ideología y poco de investigación y propuesta, lo que explica que rápidamente se estanque el diálogo en el mutuo rechazo.”

La primera es el conocimiento de la lengua inglesa como una herramienta. Habla de que el inglés es una asignatura al margen de currículo que sirve para aumentar el valor del capital humano para su inserción en el mundo laboral y la segunda la resistencia a valorar el papel del inglés en la trayectoria escolar, que puede ser malentendido a ser una invasión al sistema cultural mexicano y se le otorgue al inglés ese perfil neoliberal que sólo sirve para depredar culturas en beneficio del corporativismo internacional. Sobre este punto, se ha hablado en otras investigaciones sobre el “imperialismo lingüístico”.

En la presente investigación, se ha considerado el factor psicosocial de las relaciones áulicas en el contexto del salón de clase. De una muestra ($n=73$) de estudiantes pertenecientes al Centro de Lenguas Extranjeras Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional en un cuestionario aplicado para detectar su perfil sociocultural. En contexto socio demográfico es de individuos con edades desde 16 hasta 52 años, con un el grupo de 21 años el más representativo con 12 sujetos que es el 16,4%. Existe una distribución uniforme en la zona de residencia con el 50,7% residiendo en el Distrito Federal y el 49,3% en el Estado de México.

Se encontró como la correlación estadística utilizando la prueba r de Pearson y se logro observar que la aprobación del profesor y del resto de los compañeros ante diversos aspectos se muestra como los puntos más relevantes dentro del ecosistema áulico, principalmente, relacionados con el manejo de la ansiedad (0.490) y las condiciones necesarias para la producción oral (0.434). Se muestra más importante que el individuo se sienta aceptado por el resto de los estudiantes que la aceptación por parte del profesor (0.315).

En este mismo tenor, los estados de ansiedad tienen influencia sobre el desempeño en el aprendizaje. Existe correlación respecto a la producción oral como ya se menciono pero también en otros aspectos. Se observó que es factor para la resolución de exámenes (0.506), en la expresión escrita (0.410) y la dificultad para aprender nuevos elementos léxicos (0.350). Un elemento que también se observó fue la correlación negativa entre la ansiedad y el interés por socializar y construir una comunidad con los otros estudiantes y el docente (-0.215) además que el estudio de una lengua extranjera no ayuda con la motivación para estudiar otras asignaturas curriculares (-0.060) que incluso puede derivarse en disgusto por estudiar una lengua extranjera, específicamente el caso del inglés. (-0.121).

Percepción docente-discente: análisis de datos

En un segundo instrumento de recolección de datos sobre la percepción docente antes los factores que tienen alguna influencia extralingüística en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) don-

de se observa que la población que participó ($n=105$) tiene algunos conceptos que se explicarán a continuación.

Como contexto de la investigación se observa que de los participantes el grupo mayoritario son mujeres que representan el 70,5% contra el 29,5% siendo hombres. El 74,3% trabaja en instituciones públicas contra el 25,7% en instituciones privadas. De estos, el 59% labora en instituciones de educación superior (incluidos centros de lenguas extranjeras adscritos a universidades o institutos) seguido por el 14,3% en primarias, el 7,6% en centros de lenguas no adscritos a una institución o es un organismo privado, el 6,7% en secundaria y por último el 1,9% en centros de educación técnica.

Respecto al MCERL se encontró una relación significativa entre éste y la percepción docente. El 52,4% está de acuerdo sobre la utilidad del marco para su desempeño docente, el 45,7% esta de acuerdo con que el marco tiene una validez “universal” para medir y referenciar el desempeño lingüístico, aunque el 62,8% mostro una actitud más prudente respecto a la fiabilidad del marco para tal fin mientras que el 24,8% se mostró de acuerdo en este rubro contra el 12,4% que estuvo en desacuerdo con la fiabilidad del marco. El 65,7% se mostró en acuerdo con su utilidad para clasificar el desempeño individual del discente en sus competencias lingüísticas.

En el análisis de las correlaciones usando nuevamente el método r de Pearson lo más relevante fue la asociación entre el desempeño docente y la “universalidad” del marco con 0.592, la utilidad para clasificar el desempeño discente con 0.566, con la fiabilidad necesaria con 0.635 y que los discentes conozcan los referentes del marco con 0.487, que se mostró una tendencia a que el discente no necesita saber los niveles y descriptores del marco.

Respecto a la evaluación general, la evidencia más importante que se encontró es que la evaluación es el medio más confiable para validar el conocimiento adquirido con un resultado de 0.831. Es conveniente mencionar que la evidencia estadística mostró que se prefieren las evaluaciones estandarizadas basadas en lenguaje (0.235) que aquellas basadas en habilidades (0.007). En relación a los portafolios de evidencias, la correlación entre la eva-

luación como método confiable no arrojó pruebas para argumentar correlación estadística.

Conclusiones

El modelo neoliberal en la educación ha estado presente desde los últimos treinta años generando controversias entre los distintos sectores de la sociedad que tienen injerencia directa e indirectamente, Desde las esferas de gobierno en las políticas educacionales y lingüísticas hasta los mismo estudiantes se ha mantenido el debate en buscar la mejor solución que sea aceptada por todas las partes.

En relación con la enseñanza de lenguas, el hecho de mantenerse ideológicamente aparte del contexto curricular y la creencia popular de que es “sencillo”, pero manteniendo la paradoja de que es una necesidad para la formación del individuo para aumentar sus competencias y habilidades laborales esperando que pueda mantener una comunicación con el resto del mundo utilizando las herramientas tecnológicas actuales mientras que en las cuestiones escolares y sociales se vive una negligencia por parte de todos los actores para considerarlo como parte fundamental de la formación curricular.

El docente en lenguas tiene la obligación de entender el contexto histórico en el que vive para poder tomar decisiones que le lleven a mejorar el PEA en beneficio de su persona, de la profesión y de la necesidad social que como nación se tiene para fomentar el progreso. Por mucho tiempo el docente de lenguas se ha visto a sí mismo como un ente aparte del sistema educativo; el discente ha creído que el aprendizaje de una lengua es una cuestión meramente técnica por las cuestiones gramaticales y léxicas y al mismo tiempo es un lujo demasiado caro y un mal necesario.

El lenguaje es la cúspide evolutiva de la raza humana y éste encierra las perspectivas culturales, históricas y sociales de un grupo de individuos que requiere de más atención por parte de aquellos que están involucrados con la enseñanza. Utilizar marcos de referencia, aunque parezca una tendencia neoliberal, tiene sus ventajas y desventajas porque sirven al docente para enfocar más su trabajo y cubrir las necesidades sociolingüistas de las personas.

Pero como su mismo nombre lo indica, el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas es un referente y no debe de ser tomado como la máxima palabra y no ser usado de manera incorrecta que por el hecho de que se cubran los descriptores de manera vertical, se pase por alto ver los descriptores horizontales.

Sobre las cuestiones estructuralistas del lenguaje, se debe de tener cuidado en decidir con el debido cuidado y planeación lo que debe implementarse en las acciones didácticas. Por hábito y costumbre, el lenguaje se ha enfocado a su forma y en segundo lugar viene la cuestión del contenido. Como una mala práctica didáctica, se ha llevado el tiempo áulico para la mera acreditación de pruebas estandarizadas, generalmente con un fuerte corte psicométrico utilizando reactivos de punto discreto para medir el conocimiento adquirido sobre cuestiones gramaticales, sintácticas y semánticas. Esto valida la perspectiva neoliberal de que la información proporcionada por las pruebas para medir el conocimiento y considerar en la decisión del beneficio personal con el enfoque costo-beneficio si el discente puede promoverse y obtener una mejor certificación laboral con el costo de desarrollar mas sus competencias cognitivas como ser humano.

En los resultados presentados por esta investigación, se muestra que la dinámica social dentro del espacio áulico es un factor de desempeño a ser considerado por el docente. La construcción de un grupo social debe de ser entendido como personas que tienen en un mismo grado tienen intereses, miedo, necesidades, motivaciones e ideas similares. Es labor del docente emplear todo su recurso técnico, didáctico, material y social para hacer un análisis de detección de necesidades, no sólo en el aspecto de lenguaje, sino proporcionar por medio de éste un elemento mas en pos del perfeccionamiento humano.

Agradecimientos

La presente investigación se realizo con la ayuda de la Regional English Language Office de la Embajada de los Estados Unidos de América en la Ciudad de México para la distribución del instrumento de recolección de datos entre docentes de distintos niveles en todo el territorio nacional.

Bibliografía y lecturas recomendadas

- Broek, S. y Van den Ende, I. (2013) "The Implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems" Directorate-General For Internal Policies, Policy Department B: Structural And Cohesion Policies, Brussels: Belgium
- Engels, F. (1876) "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre" *Die Neue Zeit*, Bd. 2, N° 44, 1895-1896.
- Figueras, N. (2012) "The impact of the CEFR" *ELT Journal* Volume 66/4 Special issue October 2012; doi:10.1093/elt/ccs037
- Martyniuk, W. (2008) "The Use and (Potential) Misuse of Frameworks – The CEFR Case" Council of Europe, European Centre for Modern Languages. Graz: Austria
- Mexicanos Primero (2015) "Sorry – El aprendizaje de inglés en México" México D. F. México
- Morell, T. (1999) "A Linguistic Needs Analysis for EFL at the University Level" *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 12 (1999): 117-12
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1996). "The Knowledge Based Economy". Paris
- Ornelas, J. (2002) "Neoliberalismo y Educación en México" en *Educación y Neoliberalismo en México- México: Editorial Colección Pensamiento Económico*, BUAP.
- Saunders, D. (2008) "Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the United States" *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol.8. no.1
- Searle, J. (2006) "What is Language: Some Preliminary Remarks" German Philosophy Conference in Berlin, Kreativität. XX Deutscher Kongress für Philosophie. Günther Abel (ed.), Hamburg: Felix Verlag.
- Secretaría de Educación Pública (2011) "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Fundamentos Curriculares, Fase de expansión". <http://www.pnieb.net/documentos/2012/Fundamentos%20Curriculares/FUNDAMENTOS%20web.pdf>
- World Bank (2007) "Knowledge for Development (K4D)" <http://go.worldbank.org/AW9KZWJB10>

Once upon a time... Creativity unchained!

Linda Arisaí Cornelio Barbosa
María Magdalena Cass Zubiria
Universidad de Colima

Abstract

The use of storytelling has become a widespread language teaching tool used mainly with learners of all ages, because it helps students learn and review varied aspects of the language and, if properly used, can also help students develop a reading habit. However, besides these benefits, storytelling could stimulate student's creativity too, if the activities used in the storytelling session are appropriate for this purpose. We decided to carry out a study to become acquainted whether or not creativity could be exercised during a storytelling session with young learners. As a part of this action-research project, a total of 5 storytelling sessions with pre, while and post activities that encourage the exercise of the creativity were planned and applied to children who are in second level in the Language Program for Children (PIN for Spanish Programa de Idiomas para Niños) of the University of Colima.

Introduction

When being a teacher, it is important to know a variety of teaching aids which can promote learning and student development in an effective and entertaining way. In this workshop, the attendants will be able to take part in a storytelling session and experiment how it was carried out as a part of a research study executed in the PIN of the University of Colima with children of second level who are taking ESL with activities that can be adapted to many topics and can exercise student's creativity.

As Iglesias (1999) pointed out, we can help upgrade creativity by setting challenges and exercising creative imagination because as language teachers we cannot ignore that men is the only speaking substance, an essentially linguistic being and language is not a simple imitation, but more than that it is a very valuable tool, something alive, which is development of the active and creative potentiality of each individual.

The way children learn

In order to teach children, we have to understand the way they acquire knowledge. Piaget (1970) said that children are active learners and thinkers. This means it is important to provide students with training, structures and systematic techniques so they can surpass the general levels of learning and thinking.

Vygotsky (1962) mentioned that children learn through social interaction. It is easier for them to learn if they have people around so they can obtain information from them and share it. In the storytelling, the stories provide them with content and the teacher is the medium through which the students can get to it.

For his part, Bruner (1983) hinted that children learn more effectively through scaffolding given by adults. This tells us that we as adults are the means by which students get knowledge from. It has been said that children are like little sponges, because they absorb everything they witness. If an adult transmits stories to children, they gain knowledge because as Kang (2007) mentioned, stories support natural acquisition of language.

But, how are creative thinking and second language acquisition related?

Paraphrasing Caré and Debyser(1991), creative activities are a manner to exploit the student's linguistic potential, due to the fact that they promote invention, pleasant meaning and phrase production, original speech and story creation, as well as help students discover the linguistic potential they can reach if the all the resources are properly taken advantage of, and this way, set students free from the chains of repetition and imitation of plausible, reasonable and conformist school models for at least a little period of time.

These considerations support the proposal that it is necessary to exercise creative thinking because it's useful and at the same time necessary in the ELT classroom so the students can take advantage of it to enrich their concept understanding and acquire new meanings in a pleasant and innovative way.

Storytelling in the ESL classroom

First, it is necessary to define the term itself. Storytelling is known as the act when a transmitter, which is defined as a storyteller, conveys a story to one or more receivers or listeners. Usually in the classroom, the storyteller is the teacher and the listeners are the students, and even though this is not an exclusive way of doing things in a storytelling session, this is how it was handled in this research study.

According to Raines and Isbell (2004), storytelling is described as a powerful mean to lean on when a second language is taught, inasmuch as a well told story shelters the cultural appreciation and expands children's knowledge in a pleasurable way.

But the act of just telling a story itself is not what helps the most to the learning process of the students in the classroom, it is indeed required to create and adequate activities to the story that is going to be told, in order to make sure that the learners are actually analyzing and understanding the story.

The importance of the activities

According to Wright (2004), there are three types of activities that should be part of a storytelling session with the objective to make the students understand the story and make the learning process plus enriching. The Pre-activity should be done before the story starts, this with the purpose of capturing student's attention, for they to connect to prior knowledge and give students a purpose for listening. The while-activity should be carried out during the story to make sure the pupils comprehend the plot of the story and to make sure they are paying attention to the storyteller. The post activity has the purpose to make questions about the story, set conclusions and give it a closure.

The activities proposed for the storytelling sessions in this action-research project were adapted according to the ones Steve Bowkett presented in his book "Jumpstart Creativity" where he encourages thinking and creative skills in the classroom. Bowkett (2007) says that the creativity in the classroom should never be considered as an "add on" because it puts the emphasis on learners to do more thinking by themselves about the knowledge the teacher offers them, by generating ideas organizing information, questioning concepts and reflecting upon.

The evaluation of creativity

Since creativity is a subjective concept, it is not an easy job to evaluate it. It has too many aspects that could be considered if it was to be evaluated and until this day, it is hard to find a reliable method to do so. In Jimenez (2007) we can notice that there is a diverse number of psychometrical tests to evaluate creativity. One of the most outstanding are Getzels and Jackson's from 1962, test that has as main purpose to evaluate creativity and intelligence as independent constructs and that takes into account five variables referred to creativity, such as word association, unusual uses of objects, finding hiding shapes, the elaboration of mathematical problems based on a previous statement and at last the creation of stories that should have alternative endings.

Another important assessment mode is the TTCT or Torrance's Test of Creative Thinking, which allows obtaining quantita-

tive results of the characteristics of the creative process as originality, fluency, flexibility and elaboration. Nevertheless, Rodriguez (1995) said that it is complicated to make measurements about this process because it is subjective and extremely difficult to classify in pre-established standards what is considered to be new and innovative.

To evaluate the students' creative performance in this research, the instrument used was a scoreboard in which were taken into account the four aspects considered in the TTCT, each of them with a layover from one to five that the researcher scored according to the observations made. Rodriguez (1995) also mentioned that fortunately, when a general appreciation of the creativity is needed to be evaluated, comes to our succor the common sense, insomuch as the creations of an individual are the most convincing proof of their creativity and someone who is documented about the topic can, without problems distinguish someone creative from someone who just imitates and repeats.

Conclusions

The purpose of the workshop "Once upon a time... Creativity unchained" seeks to achieve the attendants to exercise their creativity through the activities in a session of storytelling and make them aware of the importance of creativity in the ESL classroom, over and above help them think how they could use these activities as teachers with their own students.

Referencias bibliográficas:

- Bowkett, S. (2007) *Jumpstart: Creativity. Why is creativity useful?* p. IX. Routledge.
- Care, J. /Debyser, F. (1978): *Jeu, langage et créativité: Les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette/Larousse.
- Iglesias, C (1999) *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: Caracterización y aplicaciones*. Facultad de filología. Universidad de Oviedo.
- Jiménez J, Artiles C, Rodríguez C, García E (2007) *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada*. Consejería de educación, cultura y deportes del gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Educación Primaria y Secundaria

- Kang, J. (2007) Storytelling in English. University of Maryland, Baltimore County: American Corner in DVC: American Corner in TaiChung TaiChung September 14, 2007 from <http://www.rmm.cl/usuarios/afaundez/doc/200903192250480.Storytelling.pdf>
- Raines, S. & Isbell R. (1999) Tell it again! Pp. 8 Boston E.U.A. Gryphon house Inc.
- Rodríguez, M. (1995) Psicología de la creatividad. Creatividad siglo XXI. Tercera edición, segunda reimpresión. Editorial Pax, México.
- Ruggiero (2012) The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought . 10th Edition,. Published by Pearson.
- Wright, A. (2004) Storytelling with children. Oxford University Press. Pp 23-40.

Teachers' *vs* Students' Fault

Nancy Vanessa Medina Heredia
Priscila Alejandra Mercado Carrillo
Secundino Isabeles Flores

University of Colima

Abstract

For the students of any level that are in the process of learning English as a foreign language, one of the most difficult skills that they have to develop is the writing skill. This is due to the fact that the writing process involves different aspects such as punctuation, grammatical rules and spelling. As part of our thesis, we decided to investigate the most common problems that a learner of English as a foreign language faces when spelling. The purpose of this article is to share the most common spelling problems that sixth graders face as they learn to write words in English. In addition, we will give possible solutions to these problems and also we share the results of this project.

Literature

There are different skills that the teachers have to help students to improve, so students can develop in the target language as good as in their mother language, for this project we took one of these skills to investigate strategies that can help students to get better

in spelling, because it is a skill that does not get a lot of attention and that is why students cannot completely expand this skill. As we were searching information also we saw a lot of different errors or mistakes that students commit when they are spelling; according to different authors some of these spelling mistakes are:

- Vowels (weak vowels, short vowels, long vowels,)
- Omission of silent letters
- Phonemes
- Poor readers
- “Spanglish”
- False cognates

Due to we are teachers for ESL students, we need to know our students, their weaknesses and strengths while they are learning a second language that is why we focused in the mistakes that students committed the most, including what we named phonemes, poor readers, “spanglish” and false cognates.

In this part, we are going to talk a little bit about the most common problems that students presented in this research. We just could detect four problems; the first one is phonemes is when a teacher dictates and students translate or relate somehow the sounds of the word with their mother tongue, writing the word as they hear it instead of as it should be written. The second one is poor readers problems presents when the teacher does not make activities where students have to read, and students do not read at all. If a student reads s/he can get use to the words and their writing, making to this student easier to predict real words, if a student does not read for him/her is more difficult to “guess” if a word is correctly written or not. The third one is Spanglish and it is caused when an Hispanic student mix English with Spanish, taking endings to create words in the target language an example of this is when a student takes the ending of “television” and puts it at the end of a word in Spanish such as “lapis” giving as result something like “lapizasion”. The last one is false cognates is when the student confuses a word because of its similarity with words in his/her first language creating a confusion by the way the word is written and its meaning.

As there are several problems also exist solutions for each one, in this project there are some suggestions to help students to improve their spelling. There are a lot of games that can help students to develop their spelling skill such as scrabble, crisscross, word search, hang man, etcétera. These games are easy to play and motivate students to do the activities while they practice spelling.

The most of the students, it does not matter their age, like to compete with their similar, for this reason it is recommendable to do some activities that imply competition, such as unscramble words, dictations out loud where the teacher dictates a word and the first student that writes it correctly wins a prize, dictation in pairs where teacher is just a monitor and students in pairs dictates some vocabulary, etcétera.

To finish with the suggestions there are also interactive activities where instead of just make a boring dictate the teacher can give students a text with some gaps and the students just have to fill according to the description that the teacher said. Students like all these activities, their explanation is easy and also is easy to adapt them according to the students' level, preferences, needs and likes.

Project Description

It is a well-known fact that learn a second language implies to develop certain abilities in students like writing, reading, speaking and listening. One of the biggest challenges for students is how to spell correctly the words and there are many reasons to explain why students are having this kind of problem in their learning. According to that the next research it is based on giving writing strategies to sixth grade students of elementary school and help them to improve this skill. Due to a problem detected recently caused by the level of difficulty that students have in this area that is why we wanted to implement some strategies to improve students' spelling in English.

Two of the most striking aspects of this problem are the need of each student and how they learn. We knew that students who were in sixth grade and who were taking English classes from

the first year of elementary school, they had many problems in writing, more specifically in spelling because most of them could not write correctly any word, even the most basic vocabulary and do not talk about tenses or phrases. Therefore we focused on that to create lesson plans involving useful writing strategies and try to find which of them could give to students enough motivation to learn and which ones complete their needs.

Eventually, we set ourselves specific goals and objectives to achieve the success on this problem. Firstly, the main purpose is to find out which are the best writing strategies to improve spelling in children of sixth grade in elementary school. Then we had to know all about this topic and look for information that contains everything about writing strategies for children, why they were the best and which are the benefits or consequences in children. Finally, we had to find out a way to evaluate the improvement during the time on which we were giving the classes.

This brings up to the main question of which are the most effective writing strategies to help to sixth grade students to improve their spelling in English. In addition, we had to considerate more aspects like which were the most used by students, how we could evaluate their knowledge before and after the lesson plans and which ones were the most preferred by students. With this in mind, we would know if students improved and increased their knowledge.

Thanks to the collaboration of the participants, we could finish our research and obtain important results. As we mention, the participants were students of sixth grade of elementary school in Colima, Villa de Álvarez. The research group was assigned by the principal and it was the group "A" with 16 students in total, 10 men and 6 women of which only 14 students who always attended the English class. The students' age is between 11 and 12 years old and everyone has the same level A1 in this stage, also they have been taking this subject of English from first year and they had the appropriate knowledge to take this research.

Finally, this project had a short period of time in which we had to teach to students the strategies that we thought they were the best for them. We had been working on this during seven weeks,

one week for strategy and during this week, we tried to teach one day the strategy, the second one to reaffirm the students' learning and the last one for evaluation. Also, we have to add that we just could give classes three days in a week and each class had the duration of one hour; it means that we gave to students 24 classes.

Conclusions

As it was mentioned before 7 different strategies were chose to help students to develop their spelling skill in English including; phonemes, connection between a word and a picture, word classification, making inventories, dictations, mistakes analysis and games. The project consist in found out which of these strategies is the most effective to deal with the problem that has been presented, students of 6 grade with spelling deficiencies. To come up with this we asked students through a questioner which strategy made them feel more motivated, how complicated was for them to realize the activities that the strategy implied, if they think that they learnt and also we measure their learning using different instruments such as evaluations, observation guide and field diary.

According to all these instruments the most effective strategy was Games, because students communicate that this strategy was the one that motivates them the most and also the observation guide and the field diary agree with this adding, that even the students that do not like to participate, while this strategy was in practice were happy about participate in the different activities. Also the most of the students learnt almost all the vocabulary that was taught.

To finish, students answered a pre-test and a post-test, the results given by these instruments where the followings; in the pre-test just two students passed the exam, other two got a grade of five and the other eight students got a grade of four or less, including someone that could not answer it, it has to be mentioned that the most of the students have taken English for 5 years. In the post-test we can see that they really improve even if not all of them got a ten they got better grades, in this case one student answered the exam totally correct, there were also four students that passed the exam with grades between nine and eight. The rest of the class did

not pass the exam but this time all the students answered it and got some good points. We can see that students improve even if some of them did not do it that much, but we think that this is because of different aspects that include some personal issues like students' attendance, behavior, etcétera, and some external factors such as timing, school issues, (students had to attend to other classes or exams). We think that with more time for each strategy students could improve more, so we invite teachers to apply regularly different strategies to help students to get their best in school.

“Dude, Wut R U Talkin’ Bout”: El slang en la FLEX

Estefanía Gutiérrez Pérez
Maribel Rubio Chiu

Universidad de Colima

Introducción

El idioma inglés, como sabemos, es un idioma de gran importancia, esencial en este mundo de globalización. Lo encontramos en diferentes medios de comunicación como: radio, televisión, internet, periódicos, revistas, etcétera. Como futuros docentes del idioma necesitamos tener un conocimiento amplio sobre el inglés, con sus diferencias lingüísticas y regionales, ya que durante la vida cotidiana podremos enfrentarnos en situaciones donde nos comuniquemos, por ejemplo, con personas nativas del idioma inglés, por lo cual esto ocasionará que en muchas ocasiones se expresen con cierta peculiaridad y es entonces cuando tal vez no comprendamos del todo lo que quieren comunicarnos. De igual manera, cuando viajamos a otros países, conocemos nuevas culturas, y el que no conozcamos el idioma demandará que nos comuniquemos en inglés, por lo cual, como ya se ha mencionado anteriormente nos encontraremos con variedades lingüísticas y es en este tipo de situaciones en las cuales no debemos limitarnos en la comunicación. El slang, hoy en día está muy presente en diferentes medios de comunicación y diferentes redes sociales como: Facebook, Twitter, Tumblr, Instagram, WhatsApp, etcétera. Y son estas, precisamente las que solemos utilizar con frecuencia, por lo cual estamos en constante contacto con las jergas coloquiales en inglés, las cuales debemos tener conocimientos para poder entenderlas y comunicarse.

Justificación

El propósito de esta investigación es averiguar qué tan presente se encuentran las jergas coloquiales en inglés en la Facultad de Lenguas Extranjeras. Así como obtener información acerca del conocimiento que tienen de estas palabras, las diferentes palabras que conocen, palabras que utilizan con frecuencia, etcétera. De igual manera recolectar información de los diferentes medios por los cuales adquirieron conocimientos sobre estas jergas coloquiales en inglés, también ver en qué entorno y situaciones se comunican con el slang y con qué tipo de personas lo usan.

A partir de este estudio se busca comprobar si es por el mismo medio que la mayoría de los estudiantes aprenden el slang, además de comprender a profundidad por qué hacen uso de éste y con qué personas se comunican utilizando estas jergas coloquiales.

Metodología

Se realizó un estudio con un enfoque cualitativo, debido a que sólo se pretende conocer el fenómeno del slang a profundidad sin intervenir. Esta investigación es basada en un estudio de caso y las técnicas para la recolección de datos fueron 2: encuesta y un test. De igual manera, se usaron cuadros comparativos y gráficas como técnicas para el análisis de datos.

Conocimiento

Para obtener información sobre esta cuestión se realizó un pequeño examen (test) y los resultados arrojaron que de los 38 estudiantes encuestados la mayoría, que son 36, saben lo que son las jergas coloquiales en inglés. De igual manera se les preguntó si cuando ellos se expresaban en inglés hacían uso del slang; 34 contestaron que sí, 4 contestaron que no y sólo 1 persona mencionó que a veces hace uso del slang. En un examen se mostró un banco de palabras del slang y se les preguntó a los estudiantes si conocían esas palabras: 22 alumnos contestaron que sólo algunas, 12 respondieron que sí conocían todas las palabras y sólo 1 persona contestó que no conocía ninguna de esas palabras. Los resultados arrojaron que las palabras que más conocen de las que se mostraron en el instrumento de investigación fueron: “wanna” que fue la más alta

con 35 estudiantes, “cuz” y “yo” con 32 personas, 30 personas conocían “dude”, “cool”, “nigga” y “bae” con 30 personas y. Sólo 11 personas mencionaron que conocían la palabra “juiced”. Cabe mencionar que los estudiantes podían repetir palabras si las tenían conocimientos sobre ellas, de igual manera se mostró que la mayoría de los alumnos si conoce estas jergas coloquiales en el idioma inglés. Por otra parte se les preguntó que de esas palabras cuales suelen utilizar con frecuencia, la información que se obtuvo fueron las palabras: “wanna”, “cuz” y “cool”. Ahora bien, las palabras que suelen usar menos son: “chick”, “twerk”, “yo” y “juiced”. Hay que mencionar, además que los estudiantes también tenían la opción de escribir en una pregunta abierta, las diferentes jergas coloquiales en inglés que ellos conocen, y de esas palabras se recolectaron 58 palabras en total. Por consiguiente, los resultados arrojaron las palabras más repetitivas: las palabras “gonna” y “gotta” fueron las más altas, seguido de “yass”, “what’s up?”, “ya”, “gurl” “dunno”, “ma” y “lol”.

Uso

A continuación se mostraran los datos que se han obtenido de la encuesta, enfocados en el uso que los estudiantes de la FLEX le dan a las jergas coloquiales en inglés. Los datos arrojaron que la mayoría de los estudiantes hacen uso oral de estas jergas, con 30 estudiantes a favor de esta cuestión, 8 estudiantes indican que hacen ambos usos, oral y escrito, mientras que ningún estudiante optó por el uso escrito de las jergas coloquiales en inglés. Por otra parte cuando se les cuestiono acerca de con qué personas suelen utilizar el slang, la información que obtuvimos fue esta: hacen uso del slang con amigos principalmente con 35 estudiantes a favor, después le sigue familiares con 7 estudiantes, compañeros de la FLEX con 6 y por último son los amigos extranjeros con los que menos usan estas jergas con 3 estudiantes. De igual manera se les interrogó a los estudiantes acerca de las situaciones en las que hacen uso del slang a los que se obtuvieron varios resultados, pero los más sobresalientes fueron los siguientes: situaciones sociales informales, con compañeros de la facultad con amigos no nativos del idioma, en fiestas con extranjeros, platicas, internet, juegos online y en clase. Además obtuvimos información acerca de por qué ha-

cen uso de estas jergas, algunas de las razones fueron las siguientes: cuando se expresan de esta manera pueden comunicarse de una manera más rápida con sus amigos o familiares. Usar el slang en las redes sociales es muy común, además de que es una manera atractiva para expresarse. Algunos estudiantes mencionaron que al usar el slang pueden explicarse de una manera más clara y precisa, otros estudiantes añaden que el uso del slang les ayuda a sobresalir en la sociedad y en ciertos grupos considerados populares.

Origen

A través de la encuesta obtuvimos resultados sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de las jergas coloquiales en inglés. Los resultados arrojaron que mediante el internet es por el cual aprenden estas jergas, seguido de la televisión y por último lugar la escuela. Hay que mencionar, además que en la encuesta los estudiantes tenían que contestar ciertas preguntas dependiendo la respuesta que habían dado en la pregunta anterior, por ejemplo, la siguiente pregunta la contestaron aquellos que su respuesta había sido “televisión” en la pregunta anterior, ya que trataba de los diferentes programas por los cuales podían haber aprendido el slang, a lo que la información que obtuvimos fue en este orden: películas en primer lugar, seguido de comedias, y por último las “series”. En esta pregunta de la encuesta los estudiantes tenían la opción de escoger alguna de las opciones preestablecidas o escribir otras redes que ellos usan, por lo tanto obtuvimos: series y caricaturas, como otro tipo de programas donde aprendieron el slang. Dicho lo anterior, si su respuesta había sido “internet” debían contestar la siguiente pregunta en la que se mencionaban distintos servicios del internet, por lo cual obtuvimos la información siguiente: las redes sociales son los principales factores por los que adquieren conocimientos del slang, seguido de los videos, después blogs, tutoriales y en último lugar los video documentales. Llegados a este punto, se obtuvo información acerca de mediante la red social más usada por los estudiantes, los datos arrojaron que la red más usada es “Facebook”, “Instagram” en segundo lugar, “Twitter” en tercer lugar y “Tumblr” en último lugar. Algunas otras respuestas que obtuvimos

acerca del origen del slang por los alumnos fueron las siguientes redes sociales: 9gang, reddit y online garning.

Por otra parte, se les cuestionó acerca de la música como influyente en el aprendizaje de las jergas coloquiales: 36 alumnos contestaron que sí aprendieron slang mediante la música y sólo 2 personas contestaron negativamente. Los datos también arrojaron que el género de música más relevante que los alumnos escuchaban fue: el pop en primer lugar, seguido del rock, rap y por ultimo e hip-hop.

Conclusiones preliminares

Para concluir, los datos nos han demostrado hasta ahora que el slang está muy presente en los estudiantes del último semestre de la Facultad de Lenguas Extranjeras. La carrera exige que estén en contacto con el idioma inglés, por lo tanto deben conocer a profundidad este idioma y sus variedades lingüísticas. Como se ha observado hasta ahora, la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos sobre las jergas coloquiales y las suelen usar con frecuencia en diferentes redes sociales. Gracias a los instrumentos se recolectó una amplia variedad de palabras del slang que los estudiantes conocen y que no estaban en los instrumentos, las cuales nos han permitieron comprender un rango aproximado de palabras de las cuales tienen conocimientos.

De igual manera los resultados arrojaron que el internet es el medio más influyente del aprendizaje de las jergas coloquiales en inglés y es precisamente éste el que utilizamos a menudo en nuestra vida diaria, mediante el cual estamos en contacto con hablantes nativos del idioma, amigos y familiares que viven en otros países. Frecuentemente usamos diferentes redes sociales en las que se presenta el idioma inglés con sus variedades y por esta razón y, por esta razón es que es un medio influyente para el aprendizaje del slang. Al mismo tiempo la información ha indicado que los estudiantes suelen usar el slang en su vida cotidiana porque es una manera rápida para comunicarse y expresarse de una mejor manera. Otros estudiantes han mencionado que es muy divertido de usar y que es muy común encontrarlo en redes sociales u otros medios. La mayoría de los estudiantes también optan por usar es-

tas jergas coloquiales porque es “cool” expresarse así ya que siendo un lenguaje informal se puede usar con diferentes personas en diferentes situaciones.

Bibliografía

- Algeo, J. (2001), “The Cambridge History of the English Language Volumen VI, English in North America”.
- Bucholtz, M. (1997), “Why Be Normal?": Language and Opposition in Nerd Girls' Communities of Practice.
- Hotten Camden J. (1870), “The Slang Dictionary, or the vulgar words, street phrases, and “fast” expressions of high and low society”.
- Martin M., Weber K., Burant P. (1997) “Use of Slang and Verbal Aggressiveness in a Lecture: An Experiment”.
- Matiello E., (2008), “An introduction to English Slang (a description of its Morphology, Semantics and Sociology)”.
- Sanders, Judi Airheads, Dorks and Wimps (1997) “An Alternate View of Cultural Communication”.
- Tamayo A. (1997) , “La traducción del slang en Jackie Brown (Tarantino, 1997)”.

Mamá, ayúdame a aprender inglés

Luz Paulina Magallón Mújica
Raphaël Hubert Elie Sebire
Evangelina Flores Hernández

Universidad de Colima

Resumen

El objetivo de esta investigación fue la capacitación dada a algunos padres de familia de alumnos que toman la clase de inglés y que cursan el 2° grado de una primaria pública ubicada en el estado de Colima, relacionada a su acompañamiento en el proceso de aprendizaje del inglés de sus hijos. Siendo de tipo investigación-acción, se realizaron cuatro sesiones en las cuales se citó a las madres de familia para mostrarles y enseñarles vocabulario relacionado a las actividades del libro que llevan sus hijos enfocado más a los verbos de instrucción, también se les capacitó para saber cómo podían acompañar a su hijo(a) en su proceso de aprendizaje del inglés. Previamente a este taller, se les aplicó un test en el cual venían preguntas relacionadas a su acompañamiento en este proceso para con su hijo(a), cuando terminó la capacitación, se les realizó un post test para ver si existía una eficacia de esta capacitación.

Introducción

La presencia de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos se convierte en un papel muy importante ya que no sólo es de hacerla de padre, sino que también de maestro, de manera que pueda ayudar a su hijo con las tareas más difíciles, con esto, no

se pretende que el padre le haga la tarea al niño, sino que sea su guía y utilice medios que sirvan de apoyo para ambos. La presente investigación permite darnos cuenta de la importancia que tiene el acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de sus hijos tomando éste como un factor esencial en el desarrollo y motivación del niño. Gallego (2007) afirma que los niños nacen con un extraordinario impulso y capacidad para aprender, impulso que va debilitándose al correr el tiempo y que es preciso mantener y aumentar, lo cual es una función de los profesores pero que también de los padres. Por otro lado, Willis y Hodson (1999) dicen que después de 50 años de docencia estaban convencidos de que los padres son los profesores más importantes en la vida de un niño; por su parte, Armstrong (1991) decía que uno de los datos más contrastados en las investigaciones, es el importante papel que juegan los padres en la educación de sus hijos: “en todos los programas en los que han intervenido los padres se ha constatado una mejora extraordinaria en la motivación y logros del estudiante”.

El inglés en México En México ha aumentado la relevancia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera debido a los intereses de las personas; por ejemplo, hay muchos padres de familia mexicanos queriendo que sus hijos aprendan el inglés desde una edad muy temprana ya que es la mejor edad para aprender un idioma y porque el inglés está siendo requerido cada vez más por los empleadores. De acuerdo a Reyes, Murrieta y Hernández (2012), en México muchos estados comenzaron a implementar el inglés en primarias ya que inicialmente éste sólo se enseñaba a partir de secundaria. Prosiguiendo con lo anterior, ponen especial atención a la importancia de este idioma a nivel nacional e internacional afirmando que es la lengua más expandida con más de un billón de hablantes; estos basados en la información de la UNESCO (2007), la cual obra por establecer condiciones propicias para crear un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, fundadas en el respeto y los valores comunes.

Estos autores también afirman que es una lengua que debe ser aprendida por todos para obtener mayor éxito profesional. Dentro de esta investigación, estos autores anexan una informa-

ción esencial sobre las lenguas planteada por la UNESCO en 2003 la cual dice que las lenguas no son únicamente medios de comunicación sino que representan la verdadera fábrica de expresiones culturales; son portadoras de identidades, valores y visiones del mundo. Con esta información puedo llegar a la conclusión de que aprender el inglés a partir de la edad temprana, conlleva a la ganancia del éxito de los niños mexicanos como los ya mencionados.

La implementación del PNIEB en nivel básico

Siguiendo con el tema de la implementación del inglés, es importante mencionar uno de los programas más efectivos en el proceso de aprendizaje del inglés de los niños que nos presentan Lujambio, González y Rodríguez (2010): el PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica), propuesta dada por la Subsecretaría de Educación Básica en el año 2007, el cual tiene como propósito que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios para practicar el inglés de forma escrita y oral con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante actividades específicas con el lenguaje e implementar el inglés como L2 desde 3° de preescolar hasta 3° de secundaria, de este modo, los niños se podrán apropiarse de estas actividades prácticas relacionadas con el inglés, satisfaciendo sus necesidades comunicativas y desarrollando diversos métodos de aprendizaje. Además, estas prácticas pondrán al estudiante al tanto con la existencia de otras culturas. En seguida me enfocaré específicamente en el nivel de inglés requerido por las escuelas primarias: se tiene que en 1° y 2° de primaria los alumnos son principiantes por lo tanto no se mide todavía su conocimiento del idioma en el MCRE (Marco Común de Referencia Europeo) pero sí con el CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma) que sería nivel 1. En 3° y 4° de primaria deben ir un poco más avanzados con un nivel de A1 en el MCRE y un nivel 2 en el CENNI. En 5° y 6° se puede decir que su nivel ya debería ser un A2 en el MCRE y un nivel 6 en el CENNI. Esto tomando en cuenta que recibieron educación del inglés como L2 desde 3° de preescolar como ya se mencionó.

Para el tiempo promedio de nivel de inglés en primaria, el alumno ya hubo de haber recibido un total mínimo de 700 horas

tomando en cuenta que recibió de 161 a 200 horas en nivel A1 y de 312 a 350 horas en nivel A2. Ahora, las ventajas del programa para lograr un eficiente aprendizaje de este idioma son: su enfoque se basa en procesos pedagógicos tanto sociales como culturales que privilegian las prácticas sociales del lenguaje debido a la interacción con los que rodean al aprendiz, su diseño curricular de plan y programas están ahilados a estándares nacionales e internacionales con los que se identifican como indicadores de logro, ayuda al desarrollo cognitivo, teniendo como resultado el brindar fortaleza a la reflexión sobre la lengua materna y la entrada hacia otras culturas, también permite desarrollar competencias para la vida y el trabajo, es un elemento de transformación y movilidad social, y la última ventaja que se toma en cuenta es la de pretender vincular los niveles de Educación Básica con respecto al inglés. Esta última investigación lleva consigo el objetivo de informar a los padres de familia sobre las ventajas que tiene el que sus hijos aprendan el inglés poniéndolo a su vez en práctica; por lo tanto las ventajas mencionadas anteriormente sirven como motivación para los padres para que sus hijos lo aprendan de una manera más eficiente y sean exitosos como estudiantes desde pequeños; ya así, irse desarrollando en escenarios reales utilizando el inglés de manera eficaz y profesional.

Un plus en el aprendizaje del inglés del niño: el acompañamiento de los padres

Todos los niños tienen la habilidad de aprender inglés en diferente forma y con diferentes estrategias, con ayuda o sin ayuda sin embargo, también necesitan del apoyo familiar para poder desarrollar con mayor destreza sus tareas escolares; por ejemplo, un niño de segundo de primaria tiende a hacer con éxito las tareas que se le piden teniendo como motivación el acompañamiento de sus padres en este proceso, la interacción tanto con ellos como con gente externa. Por lo tanto en este segundo apartado se pretende dar a conocer la importancia del acompañamiento de los padres en el proceso del aprendizaje del inglés como L2 de sus hijos y lo que conlleva a su buen desempeño en la escuela.

El lado social como parte del desarrollo de los niños según Vigotsky

Vigotsky fue un psicólogo ruso de origen judío quien creó una teoría enfocada a la interacción entre el individuo y el entorno social con el fin de conocer los elementos que influyen en el desarrollo del niño; esta teoría es llamada Constructivismo, Pinter (2006).

Para Pinter (op cit) la teoría del constructivismo es el rol de interacción: “el constructivismo social” lo cual se refiere a la teoría de aprendizaje creada por Vigotsky. “Existe un lado social importante al desarrollo de los niños. El entorno social, el contexto cultural, y en particular la influencia de compañeros maestros y padres envuelto en interacciones con niños, son fuentes principales de aprendizaje y desarrollo”; es decir, un niño que está aprendiendo el inglés en la escuela, le es de gran ayuda relacionarse con gente externa a ésta practicando a su vez el inglés lo más posible ya sea con sus padres, amigos, o gente en general que va por la calle. Por ejemplo, un niño mexicano que va a una escuela de Estados Unidos de América en la cual se habla sólo el inglés, él necesita de una interacción más con gente fuera del aula, por ejemplo con sus propios papás, con sus amiguitos vecinos, o con la cajera del supermercado, etcétera. Alcanzando así el aprendizaje del inglés y construyendo su conocimiento del idioma de manera más eficaz. Lev Vygotsky señaló que el entorno tiene un importante rol para desempañar explorando el papel del contexto cultural y social, además enfocó la atención de padres y maestros al efecto de gran alcance de contexto social.

Por lo tanto, el acompañamiento de los padres al momento en que su hijo va construyendo su conocimiento del nuevo idioma, es esencial para que éste tenga mayor éxito en esto. A pesar de que muchos niños son autodidactas y construyen sus conocimientos por sí solos, siempre necesitan de un apoyo, de una motivación para crearlos de manera más eficaz y eficiente, y claro, qué mejor lográndolo desde casa con el soporte de sus padres.

Figuras que influyen en el aprendizaje y autoestima del niño

De acuerdo a lo anterior, se confirma la importancia que tiene el que el niño tenga un apoyo familiar desde su edad temprana en el proceso de su aprendizaje, esto tomando como prioridad el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, Lejarcegui (1996), menciona que las adquisiciones de la lengua se efectúan bajo la influencia de factores endógenos. Estos corresponden esencialmente a las interacciones con el entorno. Cuando una madre lee un libro de imágenes a su hijo, pone en serie una serie de rituales verbales y de comportamiento que dirigen las interacciones entre los dos sujetos. La madre señala cada objeto, se asegura de que el niño lo mire, pregunta lo que es y da finalmente la denominación si el niño la ignora. Después hace preguntas para asegurarse que el niño ha comprendido.

Por su parte Rojas (2000) menciona el cómo influye la familia en el aprendizaje del niño, dice que es un factor determinante para cualquier sujeto que vive en el mundo, pues todos tenemos la necesidad de estar en compañía con nuestros hermanos, padres, primos y abuelos; sentir su compañía tanto para el aprendizaje como para la autoestima; ahora bien, Zamora (1995) asegura que la familia es por tanto donde el ser humano va formando su personalidad, por medio del establecimiento de estructuras, desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades; que si bien son congénitas o hereditarias, necesitan de la interacción y el contacto con otras para lograr el pleno desarrollo de todas esas potencialidades.

Después de haber mencionado la importancia que tiene el que los padres y demás familiares acompañen al niño durante su proceso de aprendizaje del inglés es de gran relevancia mencionar que una educación y un acompañamiento de la familia previos al comienzo al primer grado de primaria son fundamentales ya que su desenvolvimiento alcanza las mayores expectativas.

De acuerdo con Mendoza y Álvarez (1992) el pequeño preescolar que tiene la oportunidad de recibir una educación previa, puede transitar por el primer año de la escuela primaria con seguridad y sin frustración, ya que puede vivir plenamente su segunda infancia.

En este sentido sobre el acompañamiento de los padres Navarro, Vaccari y Canales (2001) dicen que para muchos autores el proceso educativo comienza en la familia por ser ésta el primer agente implicado en este proceso; y que por lo mismo la influencia de la familia es muy relevante en los resultados instruccionales, formativos y afectivos logrados por parte del educando. Teniendo una opinión muy cercana a ésta, Cantón, (1996) y Neira, (1994), afirman que la familia pasó a adoptar un rol de continuadora de la labor docente en el hogar.

Aspectos derivados del nivel de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos

Prosiguiendo con el tema de la familia, es importante darse cuenta de que los antecedentes de los padres relacionados al apoyo que recibieron ellos por sus padres en las tareas escolares, tienen mucho que ver con su capacidad para poder ayudar a sus hijos de una manera más efectiva. En base a Bazán, Sánchez, y Castañeda (2007), el involucramiento de los padres en las actividades escolares de los niños está relacionado con diversos aspectos como: su propia historia de haber recibido apoyo en sus labores escolares en sus hogares de procedencia, nivel de escolaridad, tipo de ocupación, grado de interés, por el progreso académico de sus hijos, actitudes y expectativas respecto del aprendizaje de los niños. Todo esto llegando a la conclusión de que la manera en como aprendieron los padres y actualmente sus hijos, es un patrón que se repite.

Estrategias didácticas para el aprendizaje del inglés

Para este tercer apartado se tomaron en cuenta estrategias didácticas y su definición de las cuales surgirá el contenido del taller que ayudará a los padres a brindar apoyo a sus hijos.

Definición de la estrategia didáctica y su importancia en el aprendiz del inglés

Según Myers, Rivas y Santeliz (2002), las estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tiene por objeto, llevar a un buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos del aprendizaje; y que ade-

más, son el producto de una actividad constructiva y creativa del maestro. Y bien, ahora se sabe que las estrategias didácticas para el aprendizaje son muy importantes de acuerdo a la definición que se dio arriba, pero, ¿qué tan importantes son en el desarrollo del estudiante que está aprendiendo un nuevo idioma? El uso que los padres le den a estas estrategias, contribuye directa o indirectamente en su aprendizaje permitiendo que ellos aborden el contenido a aprender desde su propia perspectiva, aun cuando muchos lo hagan de forma inconsciente (Lujambio, González y Rodríguez 2010). Además, facilitan su autodirección en el aprendizaje generando más confianza y más destrezas en el idioma y, por consiguiente, estarán mejor preparados para acompañar a sus hijos en su proceso de aprendizaje del inglés, teniendo resultados favorables como la entrega de tareas de inglés de sus hijos en tiempo y forma ya que ellos sentirán ese apoyo, motivándolos a lograr lo que el padre pretende y lo que la maestra de inglés espera.

De acuerdo con Myers, Rivas y Santeliz (2002), las estrategias didácticas conllevan a un trabajo individual con el docente, y un trabajo colaborativo. Las estrategias señaladas por estos autores (op cit) son las siguientes: exposición, lectura dirigida, discusión en grupos, lluvia de ideas, rompecabezas, búsqueda de información, uso de las TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación), proyectos colaborativos, círculos de aprendizaje, etcétera. Además afirman que las TIC's tienen como objetivo mejorar los procesos docentes, construir estrategias de aprendizaje, mejorar la adquisición y administración del conocimiento, desarrollar habilidades adicionales a los procesos docentes, y mejorar el proceso de solución de problemas. Estas estrategias se tomaron en cuenta ya que servirán para conocer y a su vez construir ideas y saber cómo acompañar a sus hijos en este proceso, cómo resolver problemas relacionados a las tareas de inglés y cómo hacerlo eficaz.

Estrategias para padres en el proceso de aprendizaje del inglés de sus niños

Para un aprendizaje efectivo, contando el acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje del inglés como L2, es fun-

damental para ellos conocer ciertas estrategias didácticas que les puedan servir en este proceso.

Respecto a lo anterior, Barrera (2008) plantea las siguientes maneras en que el padre puede ayudar a su hijo a triunfar en el colegio:

- Reúnase con él o con la docente cada vez que pueda para estar al tanto de su desempeño en sus tareas de inglés y de lo que la maestra pide en ellas. o Indague permanentemente como está el desempeño de su hijo en las asignaturas del programa bilingüe y así saber apoyarlo de acuerdo a sus necesidades académicas en esta materia.
- Supervise la tarea para asegurarse que su hijo la lleve como lo requirió la maestra y saber si su hijo realmente la entendió. o Motive a sus hijos a escuchar canciones y cuentos en inglés en espacios diferentes a lo académico; en el carro y en casa. Esto los motivará ya que es una de las mejores maneras de aprender un idioma; así su aprendizaje será más natural. o Escuche a su hijo a leer un texto corto en voz audible ya que la lectura en voz alta ayuda a una mejor articulación, además le permite tener mejor pronunciación y más conocimiento del idioma nuevo. o Practique con su hijo vocabulario deletreando la palabra y relacionando imagenpalabra ya que es una manera muy efectiva en el aprendizaje del inglés. o Use recursos como CD rom, página web y picture dictionary para que tenga una gran variedad de medios de aprendizaje.

Las estrategias didácticas juegan un papel muy importante en los padres de los niños, por lo tanto se puede decir que las estrategias didácticas ayudan a la obtención de mejores resultados tanto en la escuela como en las situaciones de la vida real y más aun haciendo uso del inglés como lengua extranjera.

En este mismo sentido, Cohen (2003) menciona que el entrenamiento de estrategias busca proveer a los estudiantes con herramientas que les permitan llevar a cabo las siguientes actividades:

- Auto diagnosticar las fortalezas y debilidades del padre en el idioma.

- Desarrollar una amplia variedad de destrezas de resolución de problemas.
- Tomar decisiones acerca de cómo abordar una tarea en el idioma.
- Monitorear y autoevaluar su actuación como padre y guía de su hijo.

Metodología

La investigación es de enfoque mixto y de enfoque cuantitativo ya que se pretendía describir de manera escrita las respuestas que dieron las madres de familia en el cuestionario previo al taller y posterior a éste haciendo comparación de uno con el otro; esto con el fin de saber si el taller fue útil en su proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de sus hijos y si hubo un mejor acompañamiento. Fue investigación-acción por que se realizó una intervención con el objetivo de buscarle una solución.

Análisis de resultados

El presente análisis se dio a conocer de una forma sistemática partiendo del rol que las madres toman en el proceso de aprendizaje del inglés de sus hijos previo y posterior al taller basado en técnicas de acompañamiento en este proceso, y posteriormente se presentaron los resultados relacionados a una de las madres de familia que asistió a tres de las cuatro sesiones del taller antes mencionado haciendo comparación de ambos cuestionarios categoría por categoría y pregunta por pregunta. Las categorías fueron las siguientes: dedicación, calidad de tareas y desempeño. Finalmente se presentaron las conclusiones a las que se llegaron. La muestra de las madres de familia que respondieron al primer cuestionario fue de 6, de las cuales 4 de ellas tomaron alguna sesión del taller, sin embargo sólo una fue la más constante y la que respondió ambos cuestionarios.

Se pudo notar claramente que existe una falta de interés y compromiso por parte de las madres de familia. El solo hecho de disminuir su asistencia al taller demuestra que no les interesó y que no les importa su desempeño como padres guía en el proceso de aprendizaje del inglés de sus hijos. Además, lo que se pretendía en esta investigación era, como la mayoría de éstas, hacer un cam-

bio positivo en este proceso de padres en su acompañamiento con sus hijos en su proceso de aprendizaje del inglés, un cambio que fuera efectivo tanto para el padre de familia como para el hijo; desafortunadamente se crean expectativas en la investigación y estas se derrumban debido a que, en este caso, las mamás no demostraron un total interés y dejaron de asistir al taller. Por otro lado, algunas de las mamás ni siquiera se daban cuenta de la calificación que tenían sus hijos en la materia de inglés. Considero que cuando se quiere se puede. No hay pretexto que exima a los padres de familia en acompañar a sus hijos en su educación, además, se supone que debería ser por interés y no por obligación. Que si el trabajo, que si la casa, que los pendientes... eso no es excusa para que dejen de guiar a sus hijos en sus estudios. Como se dice comúnmente, la educación es la única herencia que se les puede dejar a los hijos, por lo tanto haciendo esfuerzo a esto, dará muchos frutos positivos en la vida de los hijos tanto a corto como a largo plazo.

Las ausencias

Como se mostró desde un principio, la mayoría de mamás dejó de asistir al taller, sin razón alguna; eso demuestra su poco interés de que sus hijos aprendan este idioma tan importante hoy en día. Desgraciadamente existen muchas mamás que toman como prioridad otras cosas antes que la de acompañar a sus hijos en este proceso de aprendizaje. Es una lástima saber que no les ponen atención ni a sus hijos ni a sus tareas ni trabajos. Además, toman como pretexto la falta de tiempo para poder estar con sus hijos al momento de hacer sus tareas de inglés, o es por falta de interés, porque no saben inglés, o peor aún, la materia no les agrada a muchos de ellos. También, los padres de familia dejan de asistir a cursos que les ayuden a mejorar su papel como docentes en el hogar y los perjudicados son sin duda y totalmente sus hijos. La ausencia del padre en estos talleres, provoca muchas desventajas como la falta de aprendizaje, desmotivación en sus hijos debido a esto, falta de interés de sus hijos por la materia, bajas calificaciones, etcétera. Por eso los padres deberían hacer por lo menos un mínimo esfuerzo para mejorar su papel como acompañantes en el proceso de aprendizaje del inglés de sus hijos.

Conclusiones

Considerando estos resultados incita a una serie de preguntas más profundas como: ¿por qué los padres de familia no participan con sus hijos en casa en las actividades de la materia de inglés? ¿Qué se puede hacer para que en los padres de familia nazca ese interés por acompañar a sus hijos en su proceso de aprendizaje de un segundo idioma como es el inglés? Esto con el fin de enriquecer el interés de los niños y enriquecer su aprendizaje con este apoyo brindado por sus padres. Debido a la ausencia de las madres de familia al taller, renace un gran interés por su participación con sus hijos y por su acompañamiento en este proceso ya que la mayoría de las mamás mostró un desinterés significativo en su apoyo como madre y a su vez, como docente de su hijo. Se puede decir que esta investigación tuvo relación con la información que se leyó previamente ya que por dar un ejemplo, Armstrong (1991) insistía que uno de los datos más contrastados en las investigaciones es el importante papel que los padres juegan en la educación de sus hijos: en todos los programas en los que han intervenido los padres se ha constatado una mejora extraordinaria en la motivación y logros del estudiante. Por otro lado, Gallego (2007) afirma que los niños nacen con un extraordinario impulso y capacidad para aprender, impulso que va debilitándose al correr el tiempo y que es preciso mantener y aumentar; función de los profesores y también de los padres. Las expectativas de esta intervención eran muy distintas a lo que surgió ya que un mejoramiento en sí no hubo; sin embargo se puede justificar con las faltas de las mamás a las sesiones; pero por otro lado por el lugar donde se realizó la intervención ya que no se pudo llevar a cabo en un lugar más cómodo, no se pudieron hacer las sesiones más privadas ya que llegaban los niños por sus cosas al salón, a tomar agua, a descansar, etcétera. Además hubo algunas fallas con el material como que no se pudieron proyectar las presentaciones. Debido a que este tema no es muy común pero que se considera de gran relevancia vale la pena seguir investigándolo con nuevas técnicas, material, ideas, además de que si llegara a resultar una nueva intervención, sería muy útil tanto para los maestros, padres de familia y en especial causaría mejores resultados en el proceso de aprendizaje del inglés de sus hijos.

Bibliografía

- Bazán, A; Sánchez, B; Castañeda, S. (2007) Relación Estructural Entre Apoyo Familiar, Nivel Educativo de los Padres, Características del Maestro y Desempeño de Lengua escrita. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14>. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Recuperado en: febrero del año 2014.
- Gallego, D. (2007). Padres y Estilos de Aprendizaje de sus Hijos. Pontificia Universidad Católica do Paraná Brasil. Consultado el: 25 de noviembre del año 2013.
- Mendoza, B. Álvarez, I. (1992). Tesis: El Jardín de Niños Evaluado: La Opinión de los Padres de Familia en Colima. 1era Ed. Facultad de Pedagogía.
- Navarro, G. Vaccari, P. Canales, T. (2001). El Concepto de Participación de los Padres en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje: La Perspectiva de Agentes Comprometidos. Universidad de Chile.
- Ortega, R. (2005). Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de Personas y Comunidades. 1era Ed. México: Fondo de cultura económica. ISBN-968-16-7542-8.
- Rojas, P. (2000). Tesis: Factores que Influyen en el Rendimiento Escolar del Nivel Primaria. 1era Ed. Facultad de Pedagogía.
- Sagrario, E. (2001). Introducción a la Investigación en el Aula de Lengua Extranjera. <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Introduccion%20investigacion%20a%20la-Sagrario%20y%20Elena.pdf>. Universidad de Granada. Recuperado en: noviembre del año 2013.
- Zamora, O. (1995). Tesis: Las Relaciones Familiares en el Hogar y su Repercusión en el Rendimiento Escolar. 1era Ed. Facultad de Pedagogía.

Literatura musical en inglés: Propuesta de una nueva unidad de aprendizaje para el currículum de licenciado en lenguas

Raúl Corona García
Jorge Roberto Trujillo Cabrera
Uriel Ruiz Zamora

Facultad de Lenguas UAEMéx

Resumen

El apartado Pedagógico del currículum de Lenguas (2009) señala que el aprendizaje con un enfoque epistemológico constructivista debe ser un proceso de generación de conocimientos y de evolución del estudiante y no de adquisición acumulativa de saberes. La materia de literatura musical enseñaría a los alumnos a no solamente apreciar el arte literario en la música sino a actuar y evolucionar culturalmente para que posteriormente genere sus propios conocimientos y análisis, es decir, dotarlos de una herramienta más para desempeñarse en su área profesional, sea esta con énfasis en docencia o traducción. Se considera al presente proyecto una experiencia en el ámbito educativo dado que se inserta en un modelo de aplicabilidad de dominio de competencias académicas adquiridas en la unidad de aprendizaje Seminario de Investigación.

Introducción

Se sabe que al universitario mexicano no le gusta leer tanto cómo los tiempos actuales le demandan, en parte se cree que se debe a una progresión lógica en el modo de vida de los jóvenes en un mundo globalizado. Sin embargo, la música sigue siendo el pasatiempo favorito de la humanidad, por ello se considera que abordar la literatura a través de la música sería un fuerte apoyo adicional a su formación como lectores y a la adquisición de hábitos de lectura, esto se hace aún más importante para el estudiante de lengua inglesa por la exposición multisensorial que ofrece la música en otro idioma.

En el currículum de la licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx (2009), en su fundamentación socio-educativa, señala que la educación superior debe dar respuesta inmediata a las exigencias de las nuevas perspectivas, y a la vez, constituirse en factor de avance y mejoramiento social; a título personal, los autores de este documento consideran que el mejoramiento social está fuertemente ligado a las artes y al conocimiento cultural general, en un mundo globalizado, aquél que sabe más, aquél que ha desarrollado más competencias es el que triunfará en la sociedad del siglo XXI.

La UAEMéx también ha definido las competencias comunicativas de una lengua extranjera. Éste tal vez sea el apartado más importante en uno de los capítulos de la propuesta ya que son estas competencias lingüísticas y comunicativas las que se desean favorecer con la creación de esta nueva unidad de aprendizaje.

Las competencias comunicativas a su vez se distinguen en cuatro:

- Competencia gramatical; refleja el conocimiento del código lingüístico e incluye el conocimiento de la formación de las palabras, el vocabulario, pronunciación, gramática y sintaxis.
- Competencia sociolingüística; tiene que ver con la capacidad de producir enunciados adecuados tanto en la forma como en el significado e intención, aplicada apropiadamente en distintos contextos sociales. Esto incluye el

conocimiento de los actos del discurso tales como persuadir, disculparse y describir.

- Competencia discursiva; es la habilidad que nos permite combinar las formas gramaticales y los significados para lograr textos unificados en distintos géneros. Esta combinación de ideas para lograr la cohesión en la forma, y la coherencia en el pensamiento que va más allá de una oración simple.
- Competencia estratégica; se refiere al dominio de estrategias que se ponen en acción para mejorar la efectividad de la comunicación o para compensar las fallas en la misma; en otras palabras, al hacer uso de ella, un usuario de la lengua utiliza recursos lingüísticos y extralingüísticos de que dispone para evitar que se rompa la comunicación.

La unidad de aprendizaje tendría dos áreas de aprendizaje y dominio de competencias principales: Literaria-Musical y Lingüística, esta involucra tanto el lenguaje escrito como el hablado, y las cuatro macro-habilidades de una lengua. Erróneamente, algunos, han llegado a pensar en la comunicación como un proceso llevado a cabo solamente a través del habla. De hecho, incluso expertos en el área del aprendizaje de una lengua han empleado el término estrategias de comunicación para referirse solamente a ciertos tipos de técnicas para hablar; por lo que, sin ser ésta la intención, dan la falsa impresión de que las habilidades de lectura, comprensión auditiva, la escritura, y el idioma empleado vía estas habilidades, no son realmente pares iguales en la comunicación. (Trujillo, 2013)

Objetivo

Describir el caso práctico de una experiencia en el ámbito educativo que se inserta en un modelo de aplicabilidad de dominio de competencias académicas adquiridas en la unidad de aprendizaje Seminario de Investigación.

Descripción de la experiencia

La presente propuesta de trabajo de titulación en la modalidad de tesina se originó durante el curso de la unidad de aprendizaje Seminario de Investigación I. El estudiante se encuentra actualmen-

te desarrollando su producto de titulación final en el cual se está consolidando la propuesta que a continuación se presenta.

El tesista describe lo que en términos vivenciales, le ha permitido llegar a construir esta propuesta; ha dedicado la mayor parte de su (corta, como él mismo lo externa) vida a escuchar música (y la gran influencia que de su padre ha tenido), después de algunos años de escucharla e interpretarla, se ha dado cuenta de que la música “honesta” tiene un trasfondo literario escondido dentro de los matices sonoros que presenta, la lectura de las letras, la pronunciación de las palabras. Se da a la tarea de investigar los términos que no le son familiares, e identifica el fuerte vínculo entre la música y el lenguaje. Esa relación intrínseca y extrínseca que permite adquirir un buen nivel del idioma no sólo a nivel de competencias lingüísticas sino comunicativas, culturales y actitudinales, cuanto más investiga más le aflige el hecho de que no muchas personas tienen la suerte de experimentar tal descubrimiento, esa es la razón por la cual es su deseo e intención que este tipo de enfoque se vuelva curricular dentro de un sistema escolarizado universitario. (Trujillo, 2013)

Surgen entonces dos reflexiones que en determinado momento se transfieren a preguntas de investigación:

- La literatura se puede enseñar a través de la música porque en mundo de la música anglófona hay obras musicales con un trasfondo cultural, intelectual y teatral tan complejo y rico en elementos como una obra literaria.
- La música se puede enseñar como literatura al diseccionar y analizar los elementos poéticos de las letras, que a su vez se sincronizan con las melodías y armonías para crear un paisaje artístico equiparable (en todos sus matices) al que se describe en una obra literaria.

Partiendo de lo anterior, se desprenden el objetivo general y los objetivos particulares:

Diseñar una Unidad de Aprendizaje como un tema selecto, para el currículum de lenguas en el área de literatura, basada en los lineamientos establecidos en el Marco de Innovación Curricular (MIC) de la UAEMéx (2005).

- Proporcionar al alumno herramientas para observar a la música no sólo como un pasatiempo, sino como una disciplina digna de estudio y análisis al igual que una obra literaria.
- Despertar el interés del alumno por la literatura a través de la música.
- Favorecer el conocimiento de la cultura anglófona estudiando sus representantes musicales más importantes.

Enseguida se describe brevemente la metodología de enseñanza de esta UA, que corresponde al capítulo 2 del proyecto de titulación.

Metodología para el análisis literario musical

Elementos para desarrollar un análisis literario-musical

Ahora bien, si éste es un ejemplo perfecto de lo que se enseñaría en la materia de Literatura Musical como tema selecto de Literatura en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx entonces como sería este análisis literario que justificaría la existencia de esta unidad de aprendizaje.

¿Cómo se debería abordar la literatura en un salón de clases?

La Dra. Isabella Leibrandt (2007) de la Universidad de Navarra ha investigado a profundidad este aspecto en su libro *La didáctica de la literatura en la era de la mediatización*:

“Debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de conocimientos estáticos a una idea de la Literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámico. Para que esto suceda debemos cambiar nuestra mentalidad pedagógica y, volvemos al principio, pensar la Literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza.”

Esta última parte es clave en este proyecto de investigación, ponerse en los zapatos del alumno para saber qué es lo que para él o ella significa Literatura, cómo se ha hecho de este tipo de bagaje cultural, cuál ha sido su experiencia de vida en este sentido.

Ella también señala que:

“El problema de la enseñanza de la literatura se desglosa, a su vez, en tres grandes preguntas, a saber: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar literatura” (Leibbrandt Isabella, 2007)

Las tres preguntas que a continuación se plantean se justificarían dentro de la estructura del programa de estudios propuesto.

¿Qué se enseñaría?

Obras musicales de cualquier género con contenido lírico complejo y un trasfondo musical que complemente a las letras del mismo.

Metodología para hacer un análisis literario musical

¿Cómo se enseñaría?

Dentro de la secuencia didáctica, en la etapa de apertura (CBU, 2009), la clase consistiría en una explicación general de la obra musical en cuestión por parte del profesor seguido de una primera aproximación, en términos auditivos a la pieza musical. Posteriormente el alumno daría sus primeras impresiones de la pieza y se haría un peinado terminológico (extracción de vocabulario y conceptos) de las palabras desconocidas para él.

Una vez que los alumnos y el profesor hayan explorado y determinado las definiciones semánticas con las cuales se va trabajar el texto de la canción, se procedería a escuchar la canción una segunda vez.

Ahora se les pediría a los alumnos que hagan una breve reflexión sobre el significado general de la obra, éste iría muy apegado a lo que viene referido en el título de esta.

En la etapa de desarrollo (CBU, 2009) el profesor explicaría lo que es un significado literario subyacente y solicitará al alumno identificar uno de estos significados literarios dentro de la obra que está siendo analizada.

La siguiente parte de la clase consistiría en la apreciación lírica de la obra y la manera en que esta complementa la música y viceversa.

La fase final o cierre de la secuencia didáctica (CBU, 2009), Una vez que el alumno ya cuente con estos conocimientos y conjeturas, se haría un microanálisis de las unidades semánticas más pequeñas, como son líneas completas, frases, rimas agrupaciones de palabras.

Finalmente, se compararía e identificarían los aspectos más clásicos de la literatura como metáforas, sinécdoques, ironías, etcétera.

La materia llamada Literatura Musical en Inglés como un tema selecto de literatura dentro de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas está basada en el Currículum de la Facultad de Lenguas (2009) el cual a su vez está basado en un modelo de competencias.

Lo descrito arriba se está transfiriendo al formato institucional para el diseño de unidades de aprendizaje del nivel superior de la UAEMéx y actualmente se tienen definidos (aunque sujetos a ajustes y revisión), dentro de este formato los siguientes apartados:

- I. Identificación del curso
- II. Presentación
- III. Lineamientos de la unidad de aprendizaje
- IV. Propósito de la unidad de aprendizaje
- V. Competencias genéricas
- VI. Ámbitos de desempeño profesional
- VII. Escenarios de aprendizaje
- VIII. Naturaleza de la competencia
- IX. Estructura de la unidad de aprendizaje
- X. Secuencia didáctica

El apartado XI. Desarrollo de la unidad de aprendizaje que compila las cuatro unidades de competencia (módulos), se encuentra en fase de desarrollo; faltan por delimitar los contenidos de los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales (elementos de la competencia) para cada módulo, así como la especificación de las estrategias didácticas, criterios de desempeño y evidencias de desempeño.

Conclusiones

La materia de Literatura Musical tendría un impacto directo en las siguientes competencias listadas en el currículum de Lenguas (2009):

- Manejar una amplia variedad de temas prácticos, sociales, profesionales y abstractos.
- Contar con un nivel de comprensión del discurso del inglés en el nivel fonológico sintáctico, semántico y pragmático.
- Dominar un vocabulario general extenso y las estrategias necesarias para facilitar la lectura de diversos textos.
- Comprender discursos orales y escritos en una tercera lengua.
- Contar con conocimientos integrales que complementan su formación de traductor.

Como se establece en la presentación del programa de la unidad de aprendizaje: el propósito como Unidad de Aprendizaje sería: Analizar, apreciar y conocer de manera extensa obras musicales con una carga literaria significativa.

Los propósitos subyacentes del programa serían:

- La adquisición de un vocabulario literario, musical y poético complejo a través de la literatura.
- Ampliar el conocimiento del alumno respecto a la música anglófona, así como su apreciación por el arte lírico que presupone la misma.
- Practicar las habilidades de comprensión escrita y oral del alumno por medio de comprensión de las obras musicales en cuestión.

Se debe de comprender que esta clase no solamente presupone el estudio de la literatura, sino que también abordaría temas culturales que son parte de la idiosincrasia de los países anglófonos.

Como estudiosos de la lengua inglesa, los alumnos no solamente deben de tener un buen dominio de la lengua, cursar todas sus asignaturas o asistir todos los talleres, etcétera. Es también su responsabilidad, como profesionales en las ciencias del lenguaje, adquirir la mayor cantidad de conocimientos culturales de la Len-

gua meta ya sea cultura popular o de alguna área académica en específico.

Sería una asignatura que complementaría de manera importante el saber del alumno y le daría un regalo que pocas asignaturas pueden obsequiar, la apreciación por la música en inglés la cual será un acompañante invaluable tanto en la vida profesional como académica del alumno, ya sea docente o traductor. Es importante señalar que esta asignatura es útil para los dos énfasis que ofrece la Facultad de Lenguas, tanto el de traducción del inglés como el de docencia del inglés.

El traductor encontraría herramientas invaluableles en la parte de la clase que involucra el análisis terminológico y semasiológico de la obra musical en cuestión, así como la práctica de sight translation.

El docente en formación encontraría una manera didáctica de enseñar el inglés a través de la música y un medio de invaluable valor comunicativo y cultural para contagiar a los alumnos de la motivación adecuada para aprender otra lengua.

El currículum también señala que la universidad debe ofrecer programas que se adecuen a las necesidades reales del entorno social, económico e histórico en el que se vive, debe abrir espacios para la formación de profesionales, de acuerdo con las exigencias no sólo del ámbito inmediato sino con una visión internacional, por lo que a lo largo del desarrollo de esta propuesta se ha llegado a la conclusión que las necesidades reales de los alumnos han cambiado dramáticamente en los últimos diez años y que los entornos que rodean las necesidades están entrelazados profundamente. Es trabajo de nuestra universidad ofrecer programas que puedan abordar estos entornos simultáneamente.

Como universitarios críticos y responsables, el currículum dicta que la situación global actual obliga a revisar y cuestionar con espíritu crítico y constructivo los actuales modelos y paradigmas de la educación superior en nuestra Universidad. (Currículum de Lenguas, 2009).

Referencias

- Abrahams, M.H. (1999). *Glossary of Literary Terms*. Australia, HEINLE & HEINLE
- Aguirre Romero, A. (2002) "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información", *Especulo*, 21, pp. 12-19.
- Arnold, D. (1983). "Art Music, Art Song", en *The New Oxford Companion to Music*. Volume 1: A-J, Oxford University Press, pp.111.
- Beany, M. (2012). *Analysis*. [En línea, The York Research Database]. UK, disponible en <https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/analysis%28358b6b69-3bda-4cff-84ba-8fdf43c8fbf8%29/export.html>
- Benward, B. y Saker, M. (2003). *Music: In theory and practice*. Vol.1, Nueva York, Mc. Graw-Hill.
- Bronson, F. (1992). *The Billboard Book of Number One Lists*. Nueva York, Billboard Books.
- Bucknell, B. (2001) *Literary Modernism and Musical Aesthetics*. Londres, CUP.
- Cázares A., Cuevas de la Garza, F. (2007), *Planeación y evaluación basadas en competencias*. 1ª ed., México, Trillas
- Culler, J. (1997), *Literary Theory, A Very Short Introduction*, España, OUP.
- Encyclopaedia Britannica (2014). *Arts and Literature*. [En línea]. UK, disponible en <http://www.britannica.com/topic/browse/Arts-and-Literature>
- Facultad de Lenguas, (2009) *Currículum de la Licenciatura en Lenguas*. México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gentili, B. (1996) *Poesía y público en la Grecia antigua*. Barcelona, AKAL.
- Groden, M., Kreiswirth, M. y Szeman, I., (2012). *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. [En línea]. Londres, disponible en <http://litguide.press.jhu.edu/>.
- Hornell, A. (2003) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Prentice Hall.
- Israels, C. (2007). Lesson 8 - Melody & Orchestration. *Creating and orchestrating a coherent and balanced melody*. [En línea], disponible en www.northernsounds.com/forum/showthread.php/59076-lesson8
- Klapuri, A. y Davy, M. (2006) *Signal Processing Methods For Music Transcription*. USA, Springer.
- Liebrandt, I. (2007) *La didáctica de la literatura en la era de la mediatización*. España, Universidad de Navarra.
- Luce, D. (1963). *Physical Correlates of Nonpercussive Musical Instruments Tones*. Tesis Doctoral. Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Physics. [En línea]. USA, disponible en <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/27450>

- Malm, W.P. (1996). *Music Cultures of the Pacific and Near East and Asia*. USA: University of Michigan.
- Merriam Webster's Dictionary. (2014). Music [En línea]. USA, disponible en www.merriam-webster.com/dictionary/music
- Middleton, Richard (1990). *Studying Popular Music*. UK, Open University Press.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, (2013) Analysis. Treceava edición. pp.47.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, (2013) Literature. Treceava edición. pp.863.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, (2013) Music. Treceava edición. pp.966.
- Pérez Correa, A. (2004) *Literatura Universal. Introducción al Análisis de textos*. México, Pearson Educación.
- Rousseau, J. (1768) *Dictionnaire de la Musique*. Paris, Duchesne la Venue, digitalizado 13 de diciembre de 2010.
- Schmidt-Jones, Catherine. (11 March 2011). "Form in Music" en All Music. [En línea]. Londres, disponible en <http://www.allmusic.com/ecplare/style/d374>
- The New Grove Dictionary of Music and Musicians (1984). en *Popular Music*. Volume 15, pp.87.
- Thomas Forest, K. (2011). *Early Music: A Very Short Introduction*. Great Britain, OUP.
- Trujillo Cabrera, J.R. (2013) *Diseño de la unidad de aprendizaje Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza del Inglés con un enfoque basado en competencias*. Tesis de maestría. México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Waugh, Patricia (2006). *Literary Theory and Criticism*. USA, OUP
- Williams, R. (1976). *Keyword: A Vocabulary of culture and Society*. Nueva York, OUP.

Building research culture: The case of language teachers- educators at a mexican university

María del Rocío Domínguez Gaona

Jitka Crhová

Myriam Romero Monteverde

Universidad Autónoma de Baja California

Summary

The purpose of this paper is to describe the process a group of university professors have gone through while developing research culture at a language department as a result of a national educational policy. This process has mainly implied the development of academic literacy and research skills within a specific institutional context that shaped the way these teachers have developed academically. This work is part of the report of a study that was conducted to identify the factors that have affected the development of research in the field of language teaching at a public Mexican university located in the northern part of the country. To carry out the project, a mixed methods design was used since data of different nature had to be obtained. For example, to study research skills and research obstacles, we used a closed ended questions instrument with likert scale answers; and to investigate the processes to develop academic literacy and research in the language teaching field we employed a narrative enquiry approach. We also used different types of analysis: descriptive statistics and content analysis. The study provided useful information that allowed us to acknowl-

edge the processes these teachers went through at a language department within a specific policy framework. We found that two of the main obstacles these teachers have encountered while developing research in this field are lack of time and distribution of the workload, which seems to be a recurrent situation worldwide. We could also identify some patterns in these professors' literacy development stories which show the way institutional policies have shaped their development processes as they were directed towards research and academic production (publication).

Introduction

This paper shows the results of a research project which was part of a collaborative research network named RILE supported by the federal program PRODEP (Program for Teachers' Professional Development). The objective was to identify the factors that hinder and/or favor the development of research in the foreign languages field in three public Mexican universities since research has become an important indicator in higher education. In this paper we address part of this study, we report the findings about the beliefs 33 language teachers-educators have about their research skills, the role of research in the field of foreign languages, collaborative research, mentoring and thesis supervision, and the impact of their preparation to comply with the educational policies. We also report the perceived obstacles to carry out research and the process these teachers went through while developing academic literacy.

The project was developed in three main stages which were developed using a mixed methods research approach (Creswell, 2003), described as a collection of quantitative data followed by a qualitative stage that helped go deeper into the studied situation. In the first part of the project, we revised the Curriculum vitae of the participants with the purpose to obtain information about their academic production. We could identify the number of articles in magazines and proceedings and books and chapters of books these professors had produced from 2000 to 2012. In the second part, we designed a likert scale questionnaire with 96 items, which allowed inquiring the beliefs about research of the professors who work in

this field. In the last part of the project, which is still in progress, we conducted an interview to some of these teachers in order to reconstruct the process they went through to develop academic literacy as part of their new positions as research-professors and their engagement in research practices in the field of foreign languages.

Institutional context

In the last decades, the Mexican Higher Education System has faced different scenarios, which have represented drastic changes in the life of universities, which are characterized by a growing qualitative and quantitative demand in the educational services these institutions provide. Universities have identified strategies that allow them to respond to these changes in a more efficient way (Ramírez, 2010). As a consequence, educational policies have changed and have had an important impact in the profile of university professors, who were described by Morin (1998) as individuals who interact every day playing academic and administrative roles. This new profile is more demanding since professors have to engage in different types of activities, which have been outlined in the PROMEP, now PRODEP program. These activities are research, tutoring, thesis supervision, teaching, administrative work, and academic production. Teachers were encouraged to participate in this program to obtain grants of different sort (to study a graduate or post-graduate program, to obtain new equipment and to receive economical support to conduct research projects). They are now intended to comply with all these requirements to improve their work conditions; otherwise they might not be able to receive any local support because of the economy of the institutions. Furthermore, these same requests have been considered in the economic stimulus payment program within the universities since then. PRODEP has represented a new way to characterize professors in public universities. In most of them, a new professor position was created: research-professor. The intention was to encourage the development of research projects among full-time professors. Each public university has its own mechanism to assign this position to senior and novice professors.

In the Mexican context, academic groups are now in charge of developing lines of research in the different fields. Their members are expected to engage in collaborative research project, which have an impact in the institutions and in the community by generating new knowledge and relevant results that solve the problems of the community at a local and national level; as well as support the formation of human resources at different levels while improving the quality of the academic programs offered by the institutions and facilitating the fulfillment of institutional objectives (SEP, 2013).

As we can see, research has become a relevant activity in universities. However, in this particular field, this activity is far from being prolific or consolidated. Ramírez (2013), a scholar dedicated to research in this field has stated that research is still at an initial stage and more efforts have to be made to consolidate research lines in the field. He also states that this is a situation that results from the recent professionalization of professors in this area, which started in the 90s. It was the time when several BA programs spread out and the first master programs related to foreign languages were offered either by local or foreign universities. The panorama is not encouraging; however, it is mandatory to look for strategies that help professors move on and become more skillful and productive and as a consequence contribute to the field of foreign languages. This project had the intention, first, to understand the actual situation of this group of university professors: to know about their academic production, their beliefs about researching in this field, their participation as mentors, and their development of academic literacy; and then provide these professors and their institutions with a clear picture of the process of enculturation they have gone through to assimilate their new role.

Objectives

The main objective of the project was to identify the factors that hinder research in the field of languages at a public university.

The specific objectives were to describe the profile of researchers in the field of languages, to describe their academic productivity (2000-2012), to identify their beliefs and perceptions

about research and to describe the enculturation process to develop academic literacy.

Research design

We used a mixed methods approach (Creswell, 2003) to develop the project since we employed a different methodology to conduct the different stages. In the first part we used the documentary research method with the objective of analyzing the Curriculum vitae of the participants of the study and obtain data about their academic production. In the second part we employed a quantitative approach to identify the beliefs of teachers about research using a likert scale questionnaire. In the last part we used a narrative enquiry methodology which implies "the study of human lives conceived as a way of honoring lived experience as a source of important knowledge and understanding" (Clandinin, 2013, p. 17). Narratives are treated as stories that help teachers think about their professional and personal worlds, that they reveal their understandings of their practices, which are always influenced by the outside context (Johnson & Golombek, 2002).

Data collection procedures

Curriculum Vitae review

To begin the project, we revised the Curriculum vitae of the participants to describe these professors profile and to obtain information about their academic production from 2002 to 2012. We identified the number of products they had and classified them by type: books, chapters of books, articles and proceedings.

Questionnaire to explore beliefs

In the second part of the project, we designed a 96 items likert scale questionnaire, which allowed inquiring the beliefs about research of the professors who work in this field. This instrument helped inquiring beliefs teachers held about the role of research in the field of foreign languages, research collaboration, thesis supervision, and mentoring. It also allowed the possibility to explore the capabilities of teachers to use research skills and identify the obstacles these teachers perceive in their context to carry out research.

At the end, a section to confirm some demographic data was included to describe the profile of this group of teachers.

Interviews to explore academic literacy

In the last part of the project, which is still in progress, we conducted an interview to 10 of the participants of the study to reconstruct the process they went through to develop academic literacy as part of their new positions as research-professors in the field of languages. A list of questions was prepared to guide the interview. It resulted in a corpus of two hours and 51 minutes; the average length of the interviews was of 16 minutes.

Data analysis procedures

To analyze data, descriptive statistics and content analysis were mainly employed. Content analysis is hereby considered as a primary message, centered method that summarizes the analysis of message text, which is seen as the unit of analysis (Neuendorf, 2002). Some authors consider it a quantitative technique but which according to Mayring (2000), leads to qualitative interpretative analysis. It consists of the identification of predominant topics that results in categories and which must be described and justified. To validate the resulting categories another researcher did the analysis until consensus was reached by both, to establish credibility.

Description of participants

The universe of the study consisted of 25 full time professors, 22 of them accepted to participate. To have more participation, other 11 teachers were also invited, five of them were technical academics and six were part-time lecturers. This selection was purposive (Goodson & Sikes, 2001) since they had to be preferably full-time language teachers educators and had participated at least in a research project, which could be their master or doctorate dissertation. They were 33 professors from four different campi.

Results and discussion

Teachers-educators profile

The first objective was to describe the profile of researchers in the field of languages, who are they? We found that most of them have a lot of experience teaching languages, more than 11 years. Most of them have been English teachers. However, results show they have little experience researching, most of them have less than 10 years conducting research and only five have more than 11 years of experience in this area. We also found that only half of them have been assigned hours to carry out research and only 30% have more than five hours for this activity. It is important to mention that this university only allows research- professors to have hours allocated to research. This position is awarded to those who have the full-time professors' position, have the PROMEP profile or are part of the SNI (Researchers National System). However, only 55% of them had the PROMEP profile, 21 % (7) were research-professors, and 51 % were already participating in a research group (Academic Group) by that time that is, around 17 of the 22 full-time professors who participated in the study. Detailed information about the profile of these professors-educators is presented in Table 1.

Table 1
Demographic information of the participants

Years of language teaching experience	Years of research experience	Weekly official hours for researching	Weekly personal hours for researching	Weekly teaching hours	Academic degree	Contract type	Academic position	Recognition awards	Level of the Academic Group (AG)
3% 0-1 3% 1-4 9% 5-10 22% 11-15 33% 16-20 15% 15-25 9% 26-30 6% 30-more	31% 0-1 24% 1-4 30% 5-10 12% 11-15 3 % 16-20	49% 0-1 21% 1-4 18% 5-10 3% 11-15 9% 16-20	21 % 0-1 27% 1-4 43% 5-10 6% 11-15 3% 26-30	3% 1-4 6% 5-10 49% 11-15 27% 16-20 6% 21-25 3% 26-30 6% 30-more	85% (28) Master 5% (5) Ph. D.	82% (27) Full time 18% (6) Hourly lecturers	76% (25) Professors* 21% (7) Research-professors 3% (1) Researchers	PROMEP 55% (18) None 45% (15) SNI 3% (1)	49% (16) not in AG 27% (9) in formation 21 % (7) In consolidation 3% (1) Consolidated

*Full-time professors and technical academics are included

Academic productivity

The second specific objective was to describe their academic productivity (2000-2012). In order to describe the process this group of university professors have gone through while developing research culture at a language department; we present a summary of their productivity, which was identified by revising their curriculum vitae from 2000 to 2012.

It is believed that if teachers are enrolled in research activities, it is important then that they document and disseminate results because this is the way knowledge is built and evolves (Cuevas, 2013). Publishing is vital as one of the steps in the research process (Derntl, 2003), and the ultimate aim of research (Day, 1988). Wellington (2003) mentions an interesting list of the personal outcomes of publishing, which are improvement of professional opportunities, influence on people and financial rewards and personal rewards. However, publishing is not an easy task.

In this research, it was found that these professors have developed around 263 products, which might be translated into an average of eight products by professor. However, it was detected that five of them have only written their master dissertation; that is one product, the rest of them have between two and 30 (five have between 20 and 30 and four between 10 and 19). What is interesting about this finding is that the professors with more academic production have a full time professor's position and the ones with less productivity have a full-time technical academic position and do not have to comply with the national policies regarding productivity.

We also identified that 130 of the products were developed individually and 133 collectively. Most of the products were published in Spanish, authors' mother tongue (175 works) and 86 in English. We only found two products (a master and a Ph. D. dissertation) in other languages (French and Czech). 32 master theses were identified because most of the teachers obtained their master degree in this period of time. Most of these teachers were enrolled in Master programs with professional orientation and the emphasis was not in research. Three also obtained their Ph. D. We also found that some of these teachers were already enrolled in a Ph.

D. program and five obtained their degree in 2013 and 2014. In table 2 the productivity of the 33 professors is presented.

Table 2
Professors' Academic productivity

Participants #	# of products	Type of authorship		Language		Type of product				
		Individual	Collaborative	Spanish	English	Thesis	Book	Chapter	Art.	Proceedings
1	11	3	8	9	2	1		1		9
2	7	7		7		1				6
3	4	3	1	4		1				3
4	3	2	1	2	1 F	1				2
5	28	9	19	27	1	2	1	10	2	13
6	16	4	12	13	4	1		1	1	13
7	5	1	4	5		1		1		3
8	21	9	12	16	5	2	1	1	8	9
9	15	14	1	14	1	1		1	4	9
10	6	3	3	6		1		4		1
11	3	3		3		1		1		1
12	6	6		5	3	1			5	
13	13	3	10	11	2	1	1	2		9
14	9	4	5	5	3 CZ1	1	1	2		5
15	4	3	1	4		1				3
16	2	1	1	2		1				1
17	30	7	23	11	19	1		2	4	23
18	20	2	18	6	14	1		2	1	16
19	1	1		1		1				
20	1	1		1		1				
21	3	1	2	3		1				2
22	1	1		1		1				
23	6	6		6		2		2		2
24	1	1		1		1				
25	5	1	4	4	1	1		1		3
26	3	3		3		1				2
27	1	1			1	1				
28	3	2	1	3		1			1	1
29	2	2			2	1			1	
30	5	3	2	4	2				2	3
31	3	2	1	1	2	1	1			1
32	4	4		1	3	1			1	2
33	21	11	10		21	1	3	5	8	4
Total	263	124	139	*179	*86	35	8	36	38	146
Average/ professor	7.96	3.75	4.21	5.42	2.60	1.06	.24	1.09	1.15	4.4

Note: Some products were published in magazines with versions in two languages what implied duplicity of products. Abbreviations: F means French and CZ Czech.

We can conclude that most of academic production was concentrated in proceedings (146) that is explained with the information in their Curriculum Vitae in which they showed frequent attendance to applied linguistics academic events with special emphasis in translation and language teaching. It is also well-known that it is easier to publish in event proceedings than in refereed journal which can become a painful process with no results. Nevertheless, 38 articles published in refereed journals (an average of around 1.5 articles per professors) were identified in this revision.

Capability of professors to execute research skills

The next specific objective addressed in this study was to identify the professors' beliefs and perceptions about research. Research is conceived in this study as a type of inquiry (Jashim, 2010), which is employed to look for solutions to contextual problems and is usually guided by questions. Additionally, university professors have in research a significant opportunity for constructing knowledge and new practices in education and research to improve socio-educational and institutional problems. Polanco (2012, p. 3) says that "universities and their teaching staff have the challenge to create and promote knowledge because this is the excellence tool through which the reality of a country, community and the same institution can be reflected." Furthermore, this activity provides solid foundations for an effective teaching practice since it allows reflection and betters their practice in a scientific way (Hargreaves, 2001).

When participants were asked about the research skill they perceived they were capable to execute, most of them responded that they felt capable and very capable performing them. This can be observed in the mean of the responses which ranges from 1.69 and 2.18. However, in three of the items one person admitted feeling unable when using technological advances for research, developing a research design to answer a series of questions or to test several hypothesis about a research topic that interest him and apply an appropriate strategy for analyzing data. Some (3) accepted not being capable in some of their answers. The results could be seen in Table 3 in more detail.

Table 3
Results of Professors' research skills.

Proposition	Mean	% of the answers				
		1. Very capable	2. Capable	3. Average	4. Not so capable	5. Incapable
Using electronic data base to research literature of the topic chosen.	1.7879	45.5	30.3	24.2	0	0
Using various technological resources for doing research.	2.1818	30.3	33.3	27.3	6.1	3.0
Revise a special topic in the field of foreign languages and write a balanced, critical and complete literature review.	1.6970	42.4	48.5	6.1	3.0	0
To design a clear research question or a hypothesis worth testing.	1.7879	42.4	39.4	15.2	3.0	0
To develop a research design to answer a series of questions or to test a hypothesis about a topic that interests you.	1.9697	36.4	39.4	18.2	3.0	3.0
Design and apply an appropriate sample selection strategy for a research topic.	2.0000	33.3	42.4	15.2	9.1	0
Design and apply an appropriate measurement strategy for a research topic.	2.0909	27.3	42.4	24.2	6.1	0
Develop an appropriate data analysis strategy for research.	2.1818	21.2	48.5	24.2	3.0	3.0
Present in writing the results of my work and their implications.	1.7576	42.4	42.4	12.1	3.0	0

We can conclude these teachers feel capable to conduct research since the tendency of the answers has a mean of 2 almost in all the propositions. We can then deduce that the majority of the teachers perceive themselves as teachers who have the knowledge and tools to carry out research. These results go against the findings reported in Ramírez (2013) who together with a team of researchers made inquiries about the situation of research in this field nationwide. In the conclusions of their publication this author said the quality of research was not good enough that they perceived lack of research skills. Is it that professors are just beginning to carry out research or is it that they acquired these skills re-

cently and are in the process of appropriation? With the last part of the study these questions might be answered.

Teachers were also questioned about the importance of doing research in the foreign languages field. The answers about their perceptions tell that all of them agree that research should be conducted in this area. 94% (31 out of 33) agreed with this proposition. Table 4 shows clearly that teachers agree with these propositions since the mean was between 1.06 to 2.00. We can infer that these teachers believe that research provides a solid base for an effective practice, because it permits teachers to explore and reflect on their own practice as language teachers and better their practice in a scientific way that promotes the use of the research results. Moreover, the research provides teachers with a base that increases credibility in their profession. This result helps us deduce that teachers value research in their area and might consider it something positive in their teaching practice. However, the productivity results reported above shows these teachers have a long way to go. Table 4 shows the answers in percentages

Table 4
Research in the area of foreign languages: results

Proposition	It is necessary to do research in the area of foreign languages.	Research provides solid bases for the effective professional practice.	Participating in research allows the language teacher to explore and reflect own their own practice.	Research on their own work is useful for the language teachers.	Practice based on evidence is an important progression the area of foreign languages.	A strong research base can increase the credibility and profile of language teachers.	The practice based on the evidence will motivate teachers to do research as a way to better their teaching practice.	The practice based on evidence will foster the use of research results in the teaching of foreign languages.
Mean	1.0606	1.3030	1.1515	1.2424	1.2727	1.1818	1.7273	2.0000
I Strongly agree	93.9%	75.8%	84.8%	78.8%	78.8%	84.8%	57.6%	42.4%
I Agree.	6.1%	18.2%	15.2%	18.2%	18.2%	12.1%	30.3%	42.4%
I can't decide.		6.1%		3.0%		3.0%	6.1%	6.1%
I disagree					3.0%			
I don't know.							6.1%	9.1%

There is a belief that supervision of BA and Master Thesis promotes more productivity for the mentor or supervisor of these works. However, because of the mean (around 4) in this research we can see that this particular group does not perceive it this manner. Table 5 shows that even if 20% of the teachers disagreed with the propositions presented, 30% said that they did not know as in 1, 2, 5 and 6, which might mean they cannot give an opinion on this. Likewise, 15% and 30% could not make a decision. This can be due to the fact that several teachers do not perform this activity because they work for hours and they do not supervise thesis. Moreover there is no Doctoral program offered in this institution, reason which there is no experience in supervising thesis at this level.

Supervision in the Master level, proposition 4, the answers show that 54% of teachers agree that thesis supervision is related to the quality production of the supervisor. We can also identify that the mean of propositions 3 and 4 is 3, while the rest is of 4 inclined to disagreement.

Table 5
Teachers' Perception on thesis supervision and productivity

Proposition	1. Supervision of BA thesis is related to the amount of academic productivity of the thesis supervisor	2. Supervision of BA thesis is related to the quality of academic productivity of the thesis supervisor	3. La supervisión de tesis de maestría (MA) está muy vinculada con la cantidad de la producción académica del supervisor de tesis.	4. La supervisión de tesis de maestría (MA) está muy vinculada con la calidad de la producción académica del supervisor de tesis.	5. La supervisión de tesis de doctorado (PhD) está muy vinculada con la cantidad de la producción académica del supervisor de tesis.	6. La supervisión de tesis de doctorado (PhD) está muy vinculada con la calidad de la producción académica del supervisor de tesis.
Mean	3.9697	3.8182	3.1818	2.8182	3.8485	3.6970
I strongly agree.	4/ 12.1%	4/12.1%	5/15.2%	7/21.2%	5/15.2%	5/15.2%
I agree	3/9.1%	6/18.2%	6/18.2%	11/33.3%	4/12.1%	6/18.2%
I cannot	6/18.2%	5/15.2%	10/30.3%	5/15.2%	8/24.2%	9/27.3%
I disagree	8/24.2%	6/18.2%	7/21.2%	5/15.2%	3/9.1%	
I strongly disagree	1/3.0%	1/3.0%	0	1/3.0%		
I do not know	11/33.3%	11/33.3%	5/15.2%	4/12.1%	13/39.4%	13/39.4%

The majority of teachers agreed that mentoring is perceived by teachers as an important element in research development, 98% agreed that mentor colleagues play an important role in the professional development, and 82% stated that mentor colleagues play a central role in the development of researchers. These answers comply with the results obtained in the proposition about the presence of mentoring in professional development as a teacher and researcher of teachers; 48% of teachers said that they had always been favored by a mentor in their professional development. The mean of 2 shows that the majority of the answers are between always and frequently (see Table 6 for more details). These results highlights the importance of mentors in teachers professional development.

Table 6
Mentoring and teachers' professional development.

Proposition	My professional development has been favored by a colleague or mentor in my professional area.	I have been guided by a colleague in a certain time of my teaching career.	I have been guided at a certain time by a colleague in my development as a researcher.
Mean	1.9394	2.2727	2.1212
Answers			
1. Always	48.5	36.4	39.4
2. Frequently	27.3	30.3	27.3
3. Sometimes	15.2	12.1	21.2
4. Rarely	3.0	12.1	6.1
5. Never	3.0	9.1	6.1
6. I don't know	3.0	0	0

In relation to the barriers for doing research, teachers identified as the main one the lack of time (93% of the teachers mentioned it). This is possibly due to the fact that university teachers have to performed different activities: teaching, tutoring, and administrative. In addition to this, only 21% (7 out of 33) of teachers hold the position of teacher-researcher, which entitles them to be assigned hours for research. The second most mentioned factor (51.5%) was the lack opportunities to organize their academic work. There were other four factors mentioned by more than 30% of the respondents: lack of financial support, mentors, recognition of the value of their research and training on how to do research. These results are shown in detail in Table 7.

Table 7
Barriers for doing research.

Factors	Frecuencia/ # de profesores
1.Lack of time	93.9% (31)
2. Lack of economical support.	36.4 % (12)
3. Lack of a mentor.	36.4 % (12)
4. Lack of administrative recognition on the value of research.	33.3 % (11)
5. Lack of interest from financial supporters of foreign language projects.	15.2 % (5)
6. Lack of research in the area of foreign languages.	24.2 % (8)
7. Teachers lack of recognition on the value of research.	27.3 % (9)
8. Lack of research skills	24.2 % (8)
9. Lack of training for doing research.	30.3 % (10)
10. Lack of support to publicize the research results.	12.1 % (4)
11. Lack or low skills to write research proposals.	21.2 % (7)
12. Fear of being evaluated by academic reviewers	9.1 % (3)
13. Lack of publishing spaces for foreign languages. .	9.1 % (3)
14. Lack of skills to write articles or research reports.	18.2 % (6)
15. Lack of opportunities to distribute my activities or academic work in relation to the needs of the research stages.	% (17)

Developing academic literacy

The last objective treated in this project was to describe the enculturation process to develop academic literacy. Academic literacy is conceived as the set of strategies and notions required to participate in discursive culture and the necessary production and analysis of a text to learn in the university (Carlino, 2003). She also states that being literate is not a state but a process. In this part of the study we only included 10 of the participants and employed a narrative inquiry approach; two main questions guided this research: How have language research-professors developed their

academic literacy?, and which were the key moments in the development of their academic literacy.

Next, the most relevant findings are reported. Four main categories (themes) were identified: through the professors' participation in academic programs, their development of research projects, their academic production, and the development of specific academic skills mainly related to reading and writing. We also found a fifth category: bilingualism and biliteracy development, which emerged as situations that supported these professors in their journey to the development of academic biliteracy.

The study permitted the identification of similar pathways in the participants' development of academic literacy. It was discovered that the ten teachers somehow associated their development to their enrollment in undergraduate and graduate university programs. It seems they all started reading and writing academic texts when they enrolled in a BA or a Master's program, since they were asked to read academic books and articles, to write essays and thesis to complete their studies. These studies also guided them to research.

We found that all these teachers had experienced publishing and or writing academic. From their narrations we learned that all of them have experience writing papers for academic events proceedings, only four said they have written journal articles and only one mentioned a book. The way they talked about this situations shows that the first step to start their academic production apart from thesis writing was to write papers for proceedings; the next extract is an example:

Well, I think that after the thesis writing in the MA and my participation in academic events, it seems like, yes it was then when I in started increasing my academic productivity. Well as I was telling you. They [my products] are papers in proceedings, two chapters of books, two articles in journals and, well, the thesis. In fact that's it. (Respondent 2)

Three of the professors highlighted the fact that they had started publishing because it was an institutional requirement and it became an obligation. In the description of the educational pol-

icies it was mentioned that there were important changes in higher education in the 90's that modified the faculty activities in Mexican universities, research and publication were included in their workloads, 20 year later language teachers still recall this change. The next part of the narration confirms it:

I do it [publishing] because I try to comply with the institutional indicators. It was something I was not interested in. Honestly, it was something I was not interested in. Now I am interested, not only because of the productivity indicators, but because I think I have something to say. It seems I feel excited about my findings and I think it is important that I know to keep on exploring. But originally it was like: So I have to publish! I mean in [name of the institution], we have to teach, translate, publish ¿no? OK we have to understand that. (Respondent 5)

Eight of the ten teachers described this process of academic development as one of improvement and maturity in which they had to develop specific writing skills of different nature. Some of them mentioned cognitive skills such as vocabulary building, organization of ideas, clarity to express ideas and synthesizing; and other mentioned the need of developing metacognitive skills such as self-assessment, time and practice. We can see professors are very much aware that in order to get published, they have to learn specific linguistic skills, academic discourse conventions and knowledge content of their academic field (Canagarajah, 1999).

Conclusions

What we learned from this project is, that the researchers in this area in this university are prepared, they all hold a graduate degree; half of them have the PROMEP profile and are enrolled in collaborative work (they are members of an Academic group); that they have a lot of experience teaching a foreign language, but few have hours for research since not all of them are allowed to because of the institutional requirements.

We also learned that this enculturation process has represented for these professors the emergence of a new working set-

ting, which has implied a lot of different situations. One of them was the fact that they had to enroll in a graduate program through which they had the opportunity to develop their academic literacy. Most of these teachers obtained their graduate degree between 200 and 2012. This process was characterized for the improvement and maturity in which these professors had to develop specific reading and writing skills of different nature, always hand by hand with their mentors, who could have been their thesis supervisors or their colleague mentors. They perceive the role of this supervision as crucial for their success in their studies and their publications. This process also implied the development of several literacies, that is, they had to learn to read and write academic texts in Spanish and English since they recognize that publishing in their native tongue was not enough; additionally, in some cases their studies were done in both. For example, the master program was in English and their Ph.D. in Spanish. They also had to develop research skills, which included the use of specialized software.

We could also observe, these professors' academic productivity has increased slowly and it is centered in proceedings, but little by little, it has been moving towards refereed journals and books and chapters of books. It was perceived that a lot of their productivity has been developed collaboratively within the research groups, which shows that collaborative research has become part of their working culture. They have mainly published in English and Spanish.

We found that in this process, they see themselves as professors who have the knowledge and tools to carry out research, value it in this field since they think it is beneficial for their teaching practice as professors-educators, feel motivated to conduct collaborative research and think it favors their academic production (in quantity and quality), and think the institution encourages research. Even though, only 60 % think the academic-administrative conditions are good to carry out this activity, and 43% have to dedicate between 5 to 10 hours of their personal time. They also identify barriers to develop research: Lack of time, administrative support to accommodate their working load and carry out

research, lack of mentors, institutional recognition and formation in the field.

To sum up, it has been the institutional context and the educational policies, which have shaped this process to develop academic literacy, guide them to research, to academic production and to study a graduate program. It is a fact, this university has strategies to encourage and regulate research activities in the full-time professor, but the administration body still needs to find strategies to support professors with their workload balance. This work had the intention to identify the factors that affect research in the field of languages at a public university, and to inspire researchers in this field to value their achievements and identify their growth opportunities.

References

- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, la Revista Venezolana de Educación*, 25, 409-420
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cuevas, A. (2013) *Guía básica para publicar artículos en revistas de investigación*. Celaya, Guanajuato, México: Universidad de Celaya
- Day, R. A. (1988). *How to write and publish a scientific paper* (3rd. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Derntl, M. (2003). *Basics of research paper writing and publishing*. Technical report, Department of Computer Science and Business Informatics, University of Vienna.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham, UK: Open University.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Jashim, U. A. (2010). Documentary research method: new dimension. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14.
- Johnson, K.E., & Golombek, P. (2002). Inquiry into experience. En K.E. Johnson & P.R. Golombek (Eds.), *Teachers' narrative inquiry as profes-*

- sional development, (pp. 1-14). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1,1(2), 1-10.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Polanco, Y. (2002). La unidad docencia-investigación. *Revista Ciencias de la educación*, 2 (29), 107-115.
- Ramírez, J. L. [Coord.]. (2010). *Las investigaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en México, una segunda mirada*. México: UNISON-UAEM, UAEH, CENGAGE Learning.
- Ramírez, J. L. [Coord.]. (2013). *Una Década de Búsqueda: Las Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México (2000-2011)*. México: Pearson, UNISON, UNAM, UCOL
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa de mejoramiento del Profesorado, PROMEP. Retrieved from <http://promep.sep.gob.mx/>
- Wellington, J (2003). *Getting Published*. London: Routledge.

Centro de Idiomas ENES Morelia (CIEM) y el modelo integrativo

David Ruiz Guzmán

Abstract

Foreign language teaching is renovating continuously and new educational proposals are being designed consequently. The Centro de Idiomas de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia (CIEM) model was designed as a renovating and integrative program to respond to the needs of tolled students, (in a 4-year study) which expressed the requirement of having production skill workshops and courses that allowed them to integrate what they have learnt through the period they have studied English; either in a two, three, four o 6 moths course Program. Therefore, the unique CIEM model aims to fulfill the voids detected in the analyzed instruments. The requirement students requested the most were: a speaking course, writing and lexicon learning workshop and a plausible way to use and integrate the structures and grammar in communicative unit. The integrative CIEM model, it is hoped to provide new perspectives on curricular design to foreign language teaching.

Resumen

Con la creación de nuevos proyectos educativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, el modelo del Centro de Idiomas de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia (CIEM) se plantea como una propuesta que promete responder a la necesidad observada y expresada por diversos alumnos encuestados en diversos Centros de Idiomas a través de 4 años de seguimiento, quienes plantean la inquietud de un programa que incorpore los conocimientos que han adquirido durante los cursos; ya sean bimestrales, trimestrales, cuatrimestrales o semestrales, y talleres dinámicos de habilidades de producción que los vayan preparando gradual e integralmente en las cuatro habilidades.

Es así que el modelo único del CIEM propone dar soluciones a los vacíos que se detectaron en el análisis de los instrumentos diseñados, cuyos principales demandas fueron: falta de espacios para conversar, necesidad de práctica en escritura y aprendizaje de léxico, y realmente usar las estructuras en funciones y actos comunicativos y significativos.

El modelo integrativo CIEM, se espera pueda aportar nuevas vías alternativas en el diseño curricular de Programa de lenguas extranjeras.

Antecedentes

La Universidad Nacional Autónoma de México se ha distinguido, además de su excelencia académica en impartición de carreras, posgrados y diplomados diversos, en la promoción de la cultura y la enseñanza integral de idiomas.

Desde la perspectiva de la educación continua, la enseñanza de idiomas ha sido y es una de las ramas más sólidas en cuanto a cursos que benefician tanto a la comunidad interna, como a la externa.

Es así que la mayoría de las facultades descentralizadas de Ciudad Universitaria cuentan con un Centro de Lenguas propio, que oferta trimestral o semestralmente diversas opciones educativas relacionadas con idiomas extranjeros y originarios.

Es así que facultades como Acatlán, Zaragoza o Cuautitlán, tiene y mantienen la calidad académica en este aspecto con sus

Centro de Idiomas, los cuales comparten aspectos con el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de C.U. y con la vertiente de Centro y Programas que sustenta y orienta a los 7 centros dentro del área metropolitana.

Por esta razón, con la creación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia y la apertura de carreras únicas en la UNAM, se expuso la idea de abrir el Centro de Idiomas de la ENES Morelia (CIEM) derivado de un proyecto de investigación interno con sustento del Programa de Apoyo para la Innovación y Mejora de la Enseñanza (PAPIME 302213). El CIEM registró su exitosa apertura en el mes de febrero del 2013 con 10 grupos y 4 idiomas y actualmente continúa en ascenso su oferta, promoción y prestigio.

Sustento teórico

En esta sección se abordarán los estilos de aprendizaje, características de ellos, metodologías y didácticas usadas en el desarrollo de este proyecto.

Concepción filosófica del constructivismo

El constructivismo plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras “operaciones mentales (Piaget 1966).

Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial.

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una arquitectura interior y la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva. El lograr entender el problema de la construcción del conocimiento

ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que el ser humano es esencialmente producto de su capacidad para adquirir conocimientos que le han permitido anticipar, explicar y controlar muchas cosas.

En la actualidad la educación se encuentra en constante evolución, por lo que los docentes deben ajustarse a los cambios en la sociedad y, por lo tanto, en la enseñanza para poder enfrentar las necesidades y problemática de sus alumnos, como la heterogeneidad en la clase, diversidad de estilos de aprendizaje, entre otros; esta situación requiere de un nuevo planteamiento en la acción de los profesores pero basado en fundamentos teóricos que le permitan dominar los diferentes aspectos a los que deberá enfrentarse en su aula.

Para iniciar con dichos fundamentos, es necesario retomar la contribución de Lev S. Vygotsky (1988), quien sostenía que el aprendizaje no debería considerarse como una actividad individual, sino más bien social. Es de vital importancia la interacción social en el aprendizaje porque se ha comprobado que el estudiante aprende más cuando lo hace de manera interactiva y no en solitario.

A pesar de que la enseñanza debe individualizarse de manera que cada alumno trabaje con independencia y a su propio ritmo, es preciso promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. Es así que se considera oportuno señalar los elementos de un profesor con esta tendencia pedagógica.

Características de un profesor constructivista

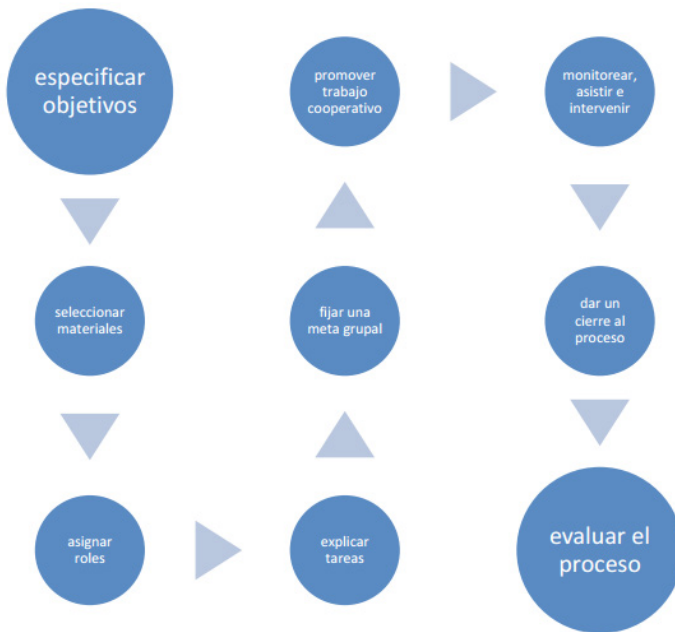
- Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno
- Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.

- Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario considerar los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo:

Gráfico 1

Pasos de estructura constructivista en la enseñanza.



De acuerdo con estos pasos el profesor puede trabajar con cinco tipos de estrategias:

- Especificar con claridad los propósitos del curso o lección.
- Tomar ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo.

- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorear la efectividad de los grupos.
- Evaluar el nivel de logros de los alumnos y ayudarles a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

- Interdependencia positiva.
- Introducción cara a cara.
- Responsabilidad Individual.
- Utilización de habilidades interpersonales.
- Procesamiento grupal.

Otro elemento importante en el diálogo educativo es el concepto del aprendizaje significativo, el cual se identifica por la interacción entre nuevos conocimientos y aquellos particularmente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Para lograrlo, es necesario que en el aula, el aprendiz presente una predisposición para aprender y los materiales educativos deben ser potencialmente significativos y tales condiciones son necesarias, pero no suficientes. Es preciso tener en cuenta que el aprendizaje no puede ser pensado 7 aisladamente de otros lugares comunes del fenómeno educativo, como el currículum, la enseñanza y el medio social en el que se desarrolla el alumno.

Es necesario razonar que el aprendizaje solamente se considera significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, fórmulas, etcétera) comienzan a significar algo para quien aprende cuando él es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, es decir, cuando comprende.

Ese aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, que constituyen, de acuerdo con Ausubel y Novak (1983), el factor más importante para la transformación de los significados lógicos, potencialmente significativos y de los materiales de aprendizaje en significados psicológicos. El otro factor esencial para el aprendizaje significativo es la predisposición para aprender, el esfuerzo in-

tencionado, cognitivo y afectivo, para relacionar de manera no arbitraria y no literal los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva preexistente.

Según Ausubel (1968), la adquisición del lenguaje es lo que permite a los humanos adquirir una gran cantidad de conceptos y principios que, por sí solos, no podrían nunca descubrir a lo largo de sus vidas. El ámbito y la complejidad de las ideas y conceptos adquiridos por aprendizaje significativo se vuelve posible y promueve un nivel de desarrollo cognitivo que sería inconcebible si no fuera por el lenguaje.

Ausubel argumenta que sólo porque los significados complejos pueden ser representados por palabras aisladas, son posibles las operaciones combinatorias y transformativas (de abstracción, categorización, diferenciación y generalización) de conceptos conocidos en nuevas conceptualizaciones. En este sentido es importante considerar la idea de un aprendizaje significativo crítico. Aprender un contenido de manera significativa es aprender su lenguaje, no sólo palabras sino también otros signos, instrumentos y procedimientos, es decir, hay que aprender palabras de manera sustantiva y no arbitraria. Aprender de manera crítica es percibir ese nuevo lenguaje como una nueva manera de percibir el mundo. La enseñanza debe buscar la facilitación de ese aprendizaje y ahí entra el principio de la interacción social y del cuestionamiento: el aprendizaje del nuevo lenguaje es mediado por el intercambio de significados, por la clarificación de significados y por la negociación de éstos que se hace a través del lenguaje humano.

"No existe nada entre los seres humanos que no sea instigado, negociado, esclarecido o mistificado por el lenguaje, incluyendo nuestros intentos de adquirir conocimiento" (Postman, 1996).

En otras palabras, el lenguaje es el mediador de toda la percepción humana. Lo que percibimos es inseparable de cómo hablamos sobre lo que abstraemos.

Concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje

La concepción constructivista de César Coll no es en sentido estricto de la palabra una teoría sino un marco explicativo que considera la educación escolar como una acción social y socializadora. De acuerdo con Coll (1991, pp.41 – 42) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (autonomía). Él es quien construye (o reconstruye) los saberes de su entorno cultural y se convierte en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, lo que capta a su alrededor.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o construir el saber, sino entenderlo y aplicarlo.

3. La función del docente es facilitar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad enfocada a desarrollar diversas competencias o habilidades, como por ejemplo: comprender, recordar, sintetizar, conocer, etcétera, para que el alumno pueda desarrollar correctamente una actividad en el aula.

El constructivismo tiene como fin que el alumno cimiente su propio aprendizaje, por lo tanto, según TAMA (1986) el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

1. Enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento

2. Enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

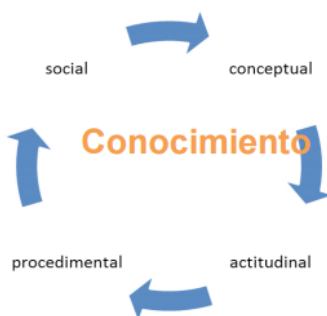
3. Enseñarle sobre la base del pensar: Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar. Es así que se desprenden los cuatro postulados constructivistas aplicados a la enseñanza: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender a convivir. Derivado del constructivismo vigotskiano y de las corrientes psicológicas contemporáneas del siglo XX, el campo docente se vio beneficiado con la formulación e implementación de cuatro postulados que tiene su mayor representante dentro de la UNAM en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades creado en los años 70's.

Estos postulados pretenden abarcar la mayoría de las facetas del ser humano en su formación académica, mismas que se han integrado en procesos conceptuales, procedimentales, sociales y actitudinales., creando una dinámica integrativa entre los cuatro:

A continuación se exponen brevemente estos elementos:

- Aprender a aprender: implica que el sujeto aplique estrategias de aprendizaje independiente en el que él sea el regulador de su proceso y a través de la explicación compartida, estrategias de aprendizaje específicas y la metacognición el aprendiente cree su propio conocimiento.
- Aprender a hacer: implica crear y aplicar los conceptos y conocimientos adquiridos. No es suficiente el enciclopedismo teórico del aprendizaje, es necesario aplicarlo para apropiarse de él y darle significado.
- Aprender a ser: implica asumirse como un ser único con responsabilidades y derechos, así como poseedor de valores morales universales que rigen los actos de su conducta, la cual hablará por él en su desempeño como ente activo de una sociedad en construcción permanente.
- Aprender a convivir: implica el reconocimiento de uno mismo y del otro que cohabitan un mismo espacio y que bajo ese marco físico y tangible, el sujeto está supeditado a normas de conducta social que vigilan y amparan sus decisiones y el cómo afectan estas a los que lo rodean.

Gráfico 2
Ciclo constructivista del saber.



Estrategias de aprendizaje

Un estilo es la preferencia individual de cada sujeto para llevar a cabo un proceso y de acuerdo con Witkins (1976) en Martínez (2007:22) involucra la manera en la Conocimiento 12 que percibimos, resolvemos, pensamos, aprendemos y nos relacionamos con el exterior. Así un estilo de aprendizaje es la manera personal que un individuo adopta para procesar mentalmente el conocimiento. Para este trabajo se ha adoptado el modelo sugerido por Alonso y Gallego (1994:71) y Honey Y Mumford (1992:1) (Martínez, 2007) en el que los estilos de aprendizaje (tabla 1) se clasifican en cuatro de acuerdo a la necesidad y al modo en el que se enfrenta el sujeto a una problemática (idem:76) complementando la descripción con los descriptores de los aprendientes que Harmer (2006) describe para el proceso de aprender una lengua.

Tabla 1
Estilos de aprendizaje
(con base en Alonso, Gallego, Honey y Mumford,
en Martínez, 2007: 76-81 y Harper, 2006: 43)

Estilo /descriptor	Características del sujeto
Activo / Convergente: en la etapa de la experiencia ¹	Se estimula con los retos. Tiene un desempeño comprometido con el grupo. Es original y decidido. Posee una mente abierta, impulsiva, espontánea y arriesgada. Ensaya y posteriormente actúa. Soluciona problemas y es impaciente.
Reflexivo / Conformista: sobre la experiencia	Es prudente y reflexivo. No se toma nada a la ligera. Analiza posibles escenarios antes de actuar. Es observador e indeciso, detallista, lento argumentativo, indagatorio y paciente.
Teórico / Concreto : conductas de formulación, análisis y síntesis de la experiencia.	Tiende a la coherencia y a buscar la lógica de las cosas. Poseen alta capacidad de abstracción. Son perfeccionistas, racionales y filosóficos. Son metódicas, lógicas, objetivas, críticas y estructuradas.
Pragmático / Comunicativo: conducta de planificación, ejecución, y aplicación de experiencias.	Tiende a ser líder en actividades de grupo. Son impacientes si se demora mucho la toma de acciones. Son seguros de sí mismos y buscan la utilidad, no la descripción. Son prácticos, directos, eficaces, realistas, positivos y técnicos.

¹ El autor hace referencia a la *experiencia* como a una situación de aprendizaje.

Finalizando, una estrategia es el método específico por el cual un individuo resuelve un problema y consigue alcanzar sus objetivos. Ahora bien, las estrategias de aprendizaje son las medidas intraindividuales (Brown, 1987:78- 79) del aprendiente para facilitar su aprendizaje, haciéndolo más rápido, más efectivo y flexible para aplicarlo a situaciones diversas (Brown, 1987:79, 91-94, Oxford, 1990:7-9,17).

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas según su naturaleza y función. O'Malley *et al.* (1985:537) y Brown (1987:93-94) las clasifican en tres: las metacognitivas, las cognitivas, y las socio-afectivas, las cuales se presentan en la tabla 2.

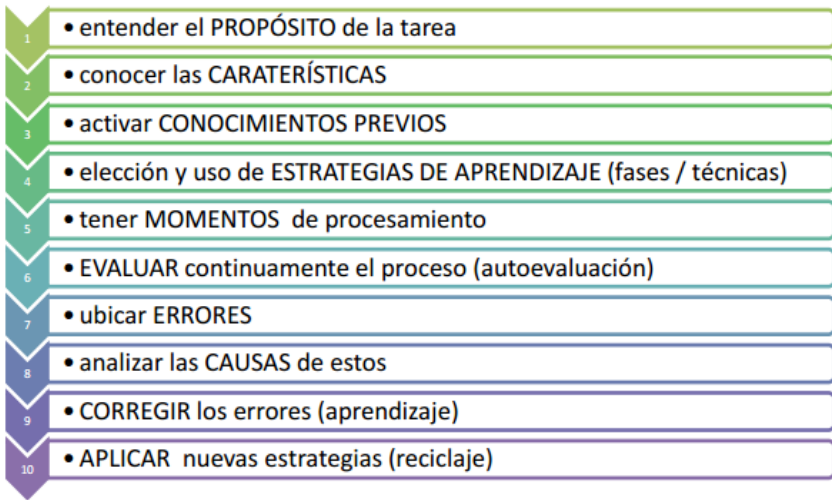
Tabla 2
Estrategias de aprendizaje
(O'Malley 1985:537; Brown, 1987:93-94).

Tipo	Estrategia
Metacognitivas	Uso de organizadores previsorios Atención dirigida Selección y discriminación de la atención Control personal de las condiciones del propio aprendizaje Planeación funcional de la tarea comunicativa Producción pausada (escuchar antes de hablar)
Cognitivas	Repetición o imitación del <i>input</i> , de manera silenciosa o en voz alta Uso de referencias en la lengua meta (material impreso, auditivo, y/o visual) Traducción Agrupación, clasificación y reclasificación del objeto de aprendizaje Toma de notas Deducción de significados Recombinación significativa de nuevos elementos Relación de la nueva información por medio de imágenes y gráficos Representación acústica Asociación de nuevas palabras de la lengua meta con palabras clave en L1 Contextualización secuencial y significativa de palabras o frases Elaboración de esquemas nuevos basados en esquemas previos

Aprendizaje por tareas

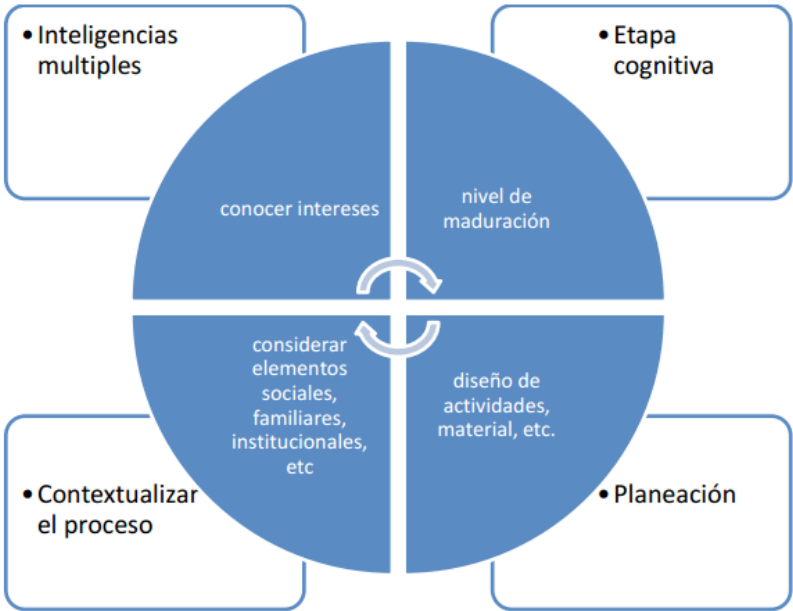
Una estrategia adecuada para llevar a la práctica el modelo constructivista es “El método de proyectos”, ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, como ya se mencionó y que Torre Puente (1992) define como “Aprender a Pensar y Pensar para Aprender”. El siguiente organizador ejemplifica las fases de este enfoque:

Gráfico 3
 Construcción del aprendizaje por medio de tareas
 (Torre-Puente, 1992).



En este enfoque el rol del docente se ubica como de moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. De igual manera, dentro de un entorno constructivista los elementos afectivos, armónicos, de mutua confianza, ayudan a que el sujeto aprendiente vincule positivamente lo que sabe con lo que aprende. El profesor, por lo tanto debe incorporar todos los ejes teóricos en su práctica para promover en el alumno un aprendizaje significativo.

Gráfico 4
Ejes teóricos de la práctica docente constructivista.



Metodología

Se llevaron a cabo dos procesos para crear el proyecto del CIEM, un estudio de mercado que valorará la necesidad real y económica del Centro y un estudio transversal de 4 años, que se integró al sustento teórico para crear le modelo integrativo del CIEM.

Estudio de mercado

Se seleccionaron los centros de idiomas más grandes de Morelia y que representarían una competencia constante para el CIEM, debido a su organización, tiempo de funcionamiento en el mercado y prestigio educativo. Los centros seleccionados en el estudio fueron: Harmon Hall Morelia, Interlingua Morelia, Centro Cultural de Lenguas, Centro de Lenguas Extranjeras Morelia, B-P In-

stitute, Centro de Idiomas de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), Centro de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSN), Centro de Idiomas de la Universidad Tecnológica de Morelia (UTM) y el Instituto Cultural Mexicano Norteamericano. También se tomó como eje final de referencia al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM en la Ciudad de México para comparar la oferta de la UNAM en cuanto a enseñanza de lenguas y precios.

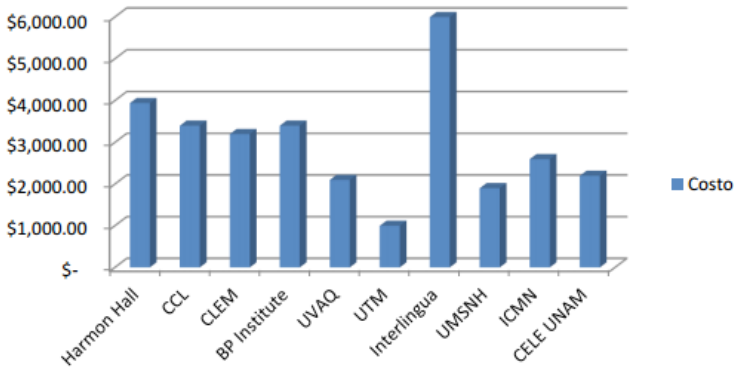
Se seleccionaron elementos clave para obtener los datos necesarios de las instituciones y así conocer el costo promedio de grupos normales, cursos especiales y la duración y organización de los programas. La mecánica de obtención de datos fue la encuesta en cubierto, algunas fue presencial otras por 17 teléfono pretendiendo ser alumnos potenciales pidiendo informes de la oferta educativa de estos planteles.

Una vez colectada la información, se procedió a analizarla separándola en tres grupos: Costos, Idiomas de oferta constante y Cursos permanentes / intermitentes.

Resultados

Después de haber colectado los datos de las instituciones seleccionadas, se hizo un análisis económico de los costos para sacar un promedio general del precio de un curso normal; (no especial, no sabatino). Tal y como se observa en la gráfica 1, el costo más elevado es el de Harmon Hall e Interlingua, ya que al igualar sus costos con un curso de 4 meses como los que se ofertan en la UMSNH, la UVAQ y la UTM (la competencia educativa más fuerte en Morelia para la ENES), los cursos oscilan entre \$6,000 y \$5,000 pesos.

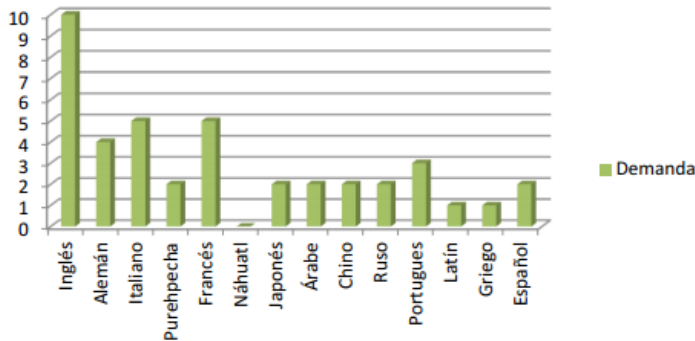
Gráfica 1
Institución-costo.



Por lo tanto, se tomó en cuenta a los Centros de Idiomas encuestados que forman parte de un entidad educativa mayor y que comparten características similares a la ENES, (UVAQ, UMSNH) que manejan precios entre \$1,500 y \$2,500, para que el costo para los cursos de 13 semanas de idiomas en la ENES, de acuerdo a los datos analizados fuese no mayor a \$2,000 pesos, para conservar un margen de competencia sustentable.

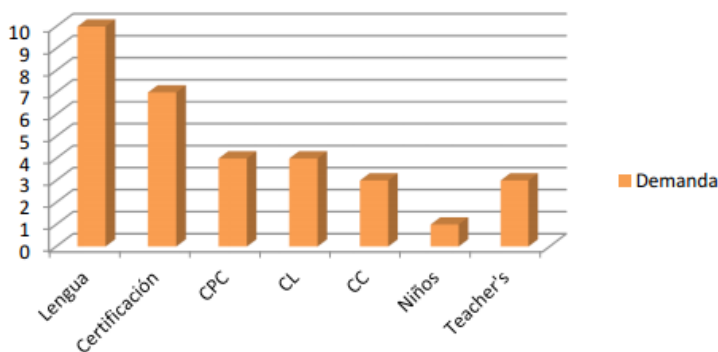
Entre los idiomas que rigurosamente se debieran ofertar para mantenerse al margen competitivo de la mayoría de los centros de lenguas en Morelia, gráfica 2, son: inglés, alemán, francés, italiano y purépecha. De manera gradual se podría contemplar la opción de incluir japonés, ruso, chino, náhuatl y español para extranjeros.

Gráfica 2
Demanda lingüística.



En cuanto a los cursos permanentes, tomando en cuenta los resultados expuestos en la gráfica 3, se pretende ofertar los talleres de comprensión de lectura (CL) y conversación en inglés (CC), y de manera inicial, sólo conversación para los 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Inglés Alemán Italiano Purehpecha Francés Náhuatl Japonés Árabe Chino Ruso Portugues Latín Griego Español Gráfica 2. Demanda lingüística Demanda 19 demás idiomas regulares. De manera intermitente, esto es, de acuerdo a la demanda del curso, se ofrecerán los de preparación para certificación (CPC) TOEFL y CAE, además del taller de producción escrita y, como servicio único de la ENES, los cursos de verano (CVEU) con estancias en Estados Unidos, gracias a la vinculación con las Escuelas de Extensión de la UNAM en ese país. Por último los cursos de inglés especializados o *English for Specific Purposes Course* (ESP) en disciplinas como biología, física, matemáticas entre otros se abrirán bajo demanda.

Gráfica 3
Demanda de cursos.



La pertinencia y necesidad de un Centro de idiomas propio para la ENES Morelia se confirmó. Por otro lado se conocieron ciertos elementos que sustentaron el diseño y constitución de la propuesta curricular. Así se decidió que como costo para comunidad externa la cuota fuese de \$2000 pesos para cursos regulares, impartidos en 13 semanas con los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán, italiano, purépecha y español para extranjeros. Los precios de los otros cursos variarán con base en parámetros de oferta y demanda.

Estudio transversal

Como se mencionó, este estudio; experimental en su momento, se realizó con el objetivo a largo plazo de crear una propuesta que cobró vida en el 2013. Así desde junio 2008 hasta mayo del 2012 se aplicaron alrededor de 500 (505) encuestas, repartidas en 6 centros idiomas de la UNAM, Acatlán, Izcalli Campo 1 y Campo 4, CELE Tlatelolco, Autonomía y Ciudad Universitaria (C.U.). Cabe mencionar que el levantamiento de las encuestas fue fuera de clase y a los alumnos que salían de los Centros seleccionados, evitando en todo momento afectar la vida regular de los mismos. En la siguiente tabla se muestra la frecuencia y total de la aplicación.

Centro	Año	No encuestas
Acatlán	2008, 2010, 2011, 2012	165
Campo 1	2010, 2011, 2012	95
Campo 4	2010, 2011	66
Tlatelolco	2010	25
Autonomía	2008, 2010	50
C.U.	2010, 2011, 2012	104

Previo a la aplicación de cada año se registraban los resultados y cada año se incluyeron preguntas nuevas. Esto no significa que en todos los Centros se aplicara año con año los nuevos cuestionarios. La movilidad y variación se debió a la disponibilidad y cercanía del encuestador. También es importante mencionar que las encuestas no siguieron una línea temporal estricta, esto es, no todas se aplicaron en periodos establecidos, (cursos de verano, inicio de año, final año, etcétera), sino que la amplia variedad de las muestras es lo que da más objetividad al estudio, ya que los comentarios y resultados es lo que permite conocer de manera general, no focalizada, de aquello que los estudiantes de lenguas extranjeras esperan de los programas de centros de idiomas.

El instrumento diseñado con un perfil referencial concreto (Frola, 2010; Thaine, 2010) se dividió en tres secciones: necesidades, frecuencia y tipo de solución pedagógica deseada. Dentro de la sección de necesidades, se incluyeron elementos orientados hacia la identificación de las competencias (Araoz, 2010; Lessow-Hurley, 2003; Ball, 2010) que se consideran más desprotegidas en los programas de los Centros de Idiomas. Para la sección de frecuencia, se incorporó el tema de la periodicidad, cantidad de sesiones y el costo de los cursos, dando un rango desde un precio similar a los cursos regulares hasta la gratuidad de los mismos.

Por último en el segmento de solución pedagógica, se proporcionaron opciones que pudiesen responder a las necesidades

de los encuestados y que fueran acordes a los diseños curriculares de la mayoría de los Centros de Idiomas de manera tal que cuando fuesen insertados en algún Programa, no causaran desajustes pedagógicos sino proveyeran soluciones. A continuación se muestra el cuestionario final identificando en color las preguntas y año en que se añadieron.

Instrumento

Estimado alumno de lenguas, de las siguientes secciones y preguntas, marca aquellas que consideres necesarias y acordes para mejorar tu aprendizaje y las que podrían coadyuvar al desarrollo integral del idioma que aprendes.

Sección 1

1. ¿Consideras necesario una opción fuera de tus clases que desarrolle lo que aprendes? Si ____ No ____
2. ¿Cuáles serían tus preferencias para estas opciones?
a) Speaking b) Writing c) Reading d) Listening e) Grammar (2009)
3. ¿Consideras suficiente el tiempo dedicado al desarrollo de la habilidad oral y escrita en clase? Si ____ No ____
4. ¿Crees que mejoraría tu desempeño oral y escrito en niveles altos si tuvieras cursos intercalados a medida que avanzas de nivel (2010)? Si ____ No ____
5. ¿Por qué?(2010)

Sección 2

1. De acuerdo con tu curso, ¿cuánto crees que debería durar la opción?
a) Menos que mi curso b) más que mi curso c) un intervalo intermedio
2. ¿Tomarías más de una opción si estuvieran disponibles? Si ____ No ____
3. ¿Cuántas sesiones consideras que serían adecuadas para una opción integrativa de idiomas? (2010)
a) 12 b) 14 c) 20 d) 10
4. ¿Consideras que una opción así debería tener un costo? Si ____ No ____
5. ¿Cuánto consideras que debería costar?
a) Menos que mi curso b) más que mi curso c) Gratis

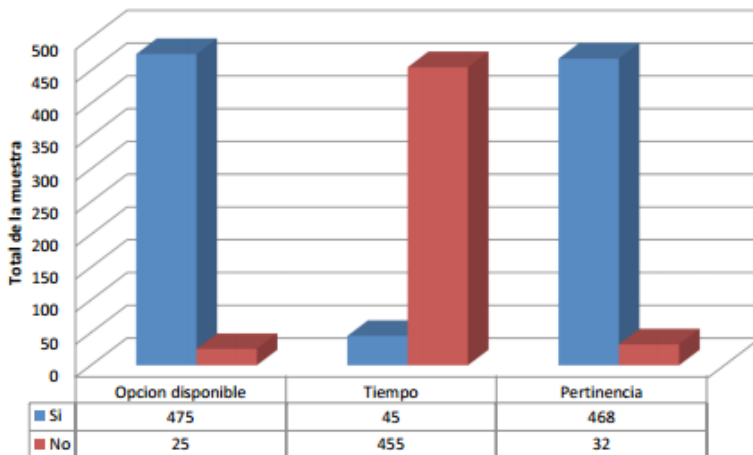
Sección 3

1. La opción que se proponga, ¿Qué formato debería tener?
a) Curso b) Taller c) Asesoría d) Plática
2. La evaluación ¿la considerarías numérica o cualitativa? N ____ C ____
3. Si la opción fuese un taller, esto es, con una duración y costo menor; incluso gratuito, a tu curso regular, ¿asistirías aunque esto implicará ir otro día al Centro de idiomas?(2012) Si ____ No ____
4. ¿Preferirías un Programa que incluyera talleres integradores de habilidades a otro que no? Si ____ No ____

Resultados

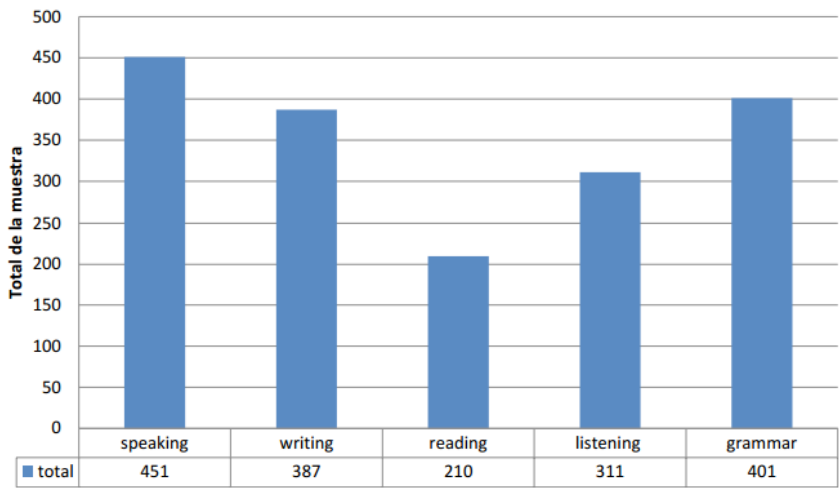
De manera general los resultados demostraron que para la sección 1, necesidades, entre el 88 y 90 % de los encuestados concordaron en que sí necesitan una opción pedagógica, ya que consideran que no sea suficiente con el tiempo que tienen en clase y la inserción de esta opción dentro de distintas etapas de aprendizaje a medida que se incrementa el nivel es necesaria.

Gráfica 4
Preguntas 1, 3, 4 y 5.



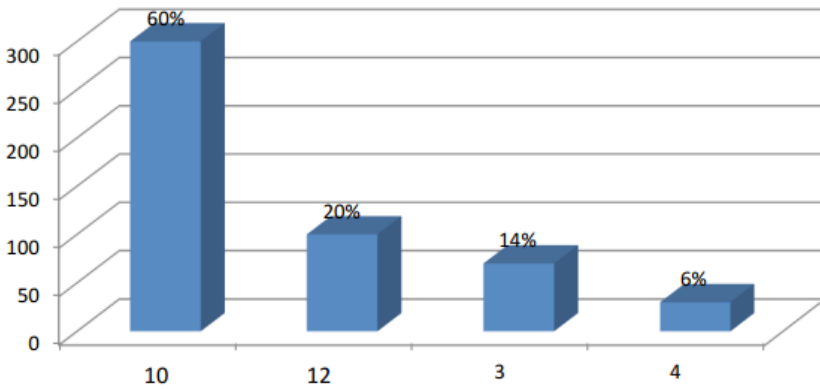
También el mismo porcentaje prefirieron las opciones en las que se practicaran las habilidades de producción, oral y escrita, y la gramática. Este último rubro no se consideró como elemento aislado para crear otro taller integrador del Modelo CIEM, sino que fuese en su momento opcional, ya que la idea del Modelo es que se considere, con base en los resultados, desarrollar habilidades, no elementos transversales de las misma, como lo son la gramática y el vocabulario.

Gráfica 5
Necesidades | Tipo de opción.



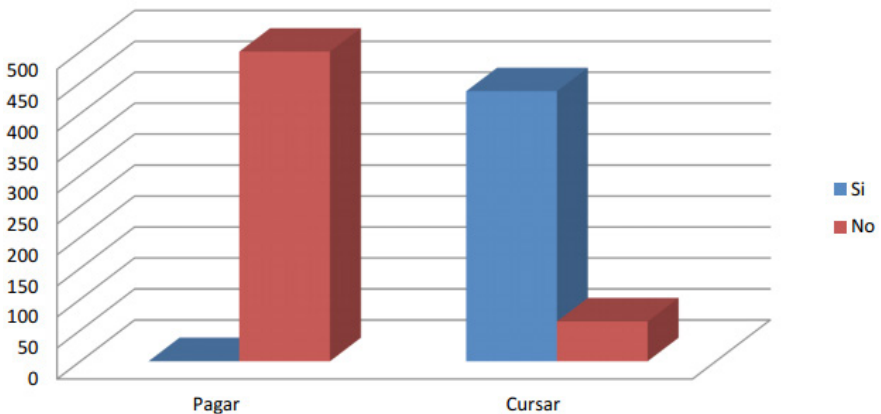
Para la sección 2, frecuencia, para la pregunta 1 el 67% de los encuestados concordó en que la duración debería ser menor a la del curso regular, mientras que el 20% sugirió se creará un balance entre una opción más larga y otra más corta. Así, siguiendo esa tendencia, en como se ve en las gráfica 6, la mayoría de los encuestados prefirió una opción que durará entre 10 y 12 semanas, pues son menos a las semanas totales que duran los cursos regulares en los Centros de Idiomas; 13 semanas.

Gráfica 6
Duración de curso.



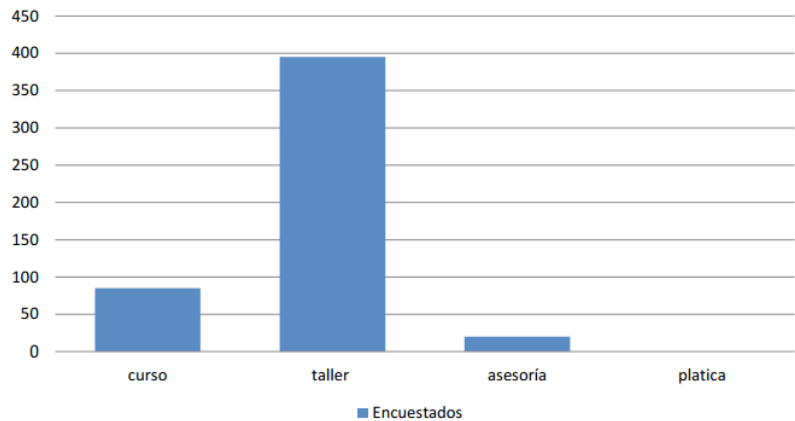
Para las preguntas 2 y 4- como se ejemplifica en la gráfica 7- el 90% de los encuestados acepto inscribirse en una opción disponible y el 100% reportó que sugieren que la opción fuese gratuita, posiblemente debido a la situación económica del país. Respuesta reforzada en le reactivo 5, donde el 100% de los encuestados opinó que la opción fuese gratis.

Gráfica 7
Variables sección 2.



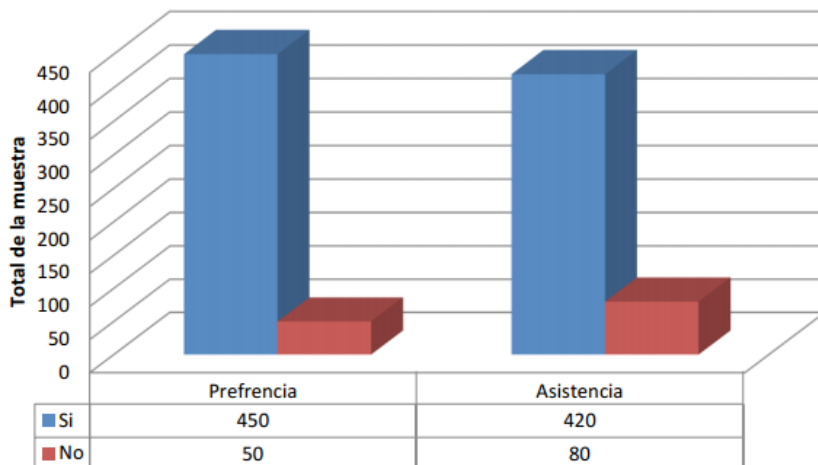
Finalmente para la sección 3, solución pedagógica, los encuestados opinaron (gráfica 8) que la opción debería ser un taller, por considerarlo de menor duración y más dinámico. También el 80% prefirió que la evaluación del mismo fuese de carácter no numérico (reactivo 2), pues esto relajaría más la ansiedad normal que se genera en un ambiente formal de aprendizaje y- rescatando comentarios de los encuestados- motivaría a asistir con regularidad a estas opciones.

Gráfica 8
Tipo de opción pedagógica.



En la gráfica 9, se puede apreciar que la mayoría de la muestra encuestada opinó que sí prefiere un programa que incluya y considere estas opciones como medio de integración de los conocimientos y habilidades de un idioma, además de que también apoyaron favorablemente que si asistirían a estas opciones a pesar de que esto implicase acudir otro día diferente del de sus clases regulares.

Gráfica 9
Variables sección 3.



Concluyendo, basándose en los datos obtenidos, se decidió que las opciones del modelo integrador a diseñarse fuese en un formato de taller de entre 10 y 12 semanas, gratuito y que estuviese inmerso dentro del Programa, tomando en cuenta la aceptación de cursar estas opciones intercaladamente a medida que se va avanzado en el dominio del idioma.

PROYECTO CIEM: CURSOS DE IDIOMAS, CENTRO DE IDIOMAS ENES MORELIA (CIEM)

Objetivo del Centro de Idiomas

- Contribuir a la superación académica de los estudiantes de nivel Licenciatura de la ENES
- Extensión de la educación continua de la ENES a través de la oferta de cursos de idiomas al público en general
- Responder a las necesidades académicas por medio del diseño y apertura de cursos de comprensión lectora y talleres de conversación y escritura formal y académica en lengua extranjera.
- Promover la difusión cultural
- Ofertar cursos de preparación y certificaciones internacionales para los alumnos y académicos que lo requieran, tomando en cuenta las necesidades de internacionalización de los alumnos de la ENES, así como la naturaleza turística del estado.

Estructura de los cursos de idiomas

Se proponen cursos trimestrales (12 semanas, 5 horas por semana) y una cuota única de inscripción, independiente del nivel inicial, para alumnos regulares con permanencia continua y máximo un semestre de interrupción, de lo contrario se paga nuevamente la cuota de reinscripción.

Ejes centrales de los cursos de idiomas impartidos en el CIEM

Los cursos de idiomas tanto de asignaturas obligatorias curriculares como los cursos de idiomas para educación continua, contemplan cuatro ejes de atención que aportarán prestigio, importancia y un ingreso extraordinario en beneficio de la ENES para crear un fondo complementario al presupuesto anual:

- Enseñanza global
- Comprensión de lectura
- Taller de conversación / escritura
- Vinculación extensiva

Enseñanza global

Las clases en esta modalidad se darían partiendo desde la clasificación internacional del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) teniendo como propuesta la siguiente organización:

Nomenclatura	MCER	Escala global
1	A1	Usuario básico
2	A1	
3	A2	
4	A2	
5	B1	
6	B1	Usuario independiente
7	B2	
8	B2	Usuario competente
9	C1	
10	C1	
Certificación	TOEFL	

Los cursos de idiomas para educación continua, tienen una perspectiva distinta a las asignaturas obligatorias del plan curricular. De manera general, los alumnos tienen una motivación inicial alta e intrínseca, además de que la población es 30 menor y las necesidades institucionales son diferentes, ya que los alumnos de esos cursos no estarían supeditados a una seriación curricular o a ningún requisito suplementario.

Comprensión de lectura

Los alumnos que requieren comprender textos en una lengua extranjera debido a los requerimientos académicos y las investigaciones que realizan en sus asignaturas y proyectos necesitan además de tener un umbral de conocimiento del idioma, estrategias de lectura que les permitan manipular, interpretar y comprender la información de los artículos, documentos y libros que deban leer en algún momento de su formación profesional.

Dependiendo de la demanda, se recomienda que se oferten estos cursos dos veces en el ciclo escolar en el CIEM.

Objetivos generales

- Aplicar la comprensión lectora como método de estudio y hábito formativo.
- Desarrollar actitudes y propósito en la lectura.
- Desarrollar el análisis crítico para la solución de problemas.
- Bajar el nivel de frustración de los alumnos al no entender lo que leen.

La didáctica de la comprensión de lectura en lengua extranjera contempla la realización de tres fases, considerando una cuarta dependiendo del nivel de comprensión y el objetivo de la lectura, así como del nivel en el que se encuentre el alumno en su instrucción:

- Pre-lectura: activación de conocimientos previos, identificación del formato y tipo de texto, formulación de hipótesis y predicción, entre otros.
- Durante la lectura: aplicación de estrategias de lectura, de los distintos tipos de lectura (selectiva-Scanning y deojeada-Skimming, lectura de búsquedaSearch y lectura detallada-Receptive), adecuación de estrategias de vocabulario, etcétera.
- Post-lectura: análisis de la organización textual, profundización de la comprensión, organización de la información (resumen, paráfrasis, organizador gráfico, etcétera).

- Seguimiento: realización de una tarea con la información del texto creando un puente entre lo comprendido y la aplicación de ésta en una actividad práctica y significativa.

Taller de conversación y escritura

Estos talleres están planeados para ofrecer una alternativa de desarrollo comunicativo e integración de las cuatro habilidades entre los niveles generales del MCER. En total se ofrecerían 3 cursos que permitan a los alumnos que lo tomen, unificar los conocimientos de los niveles previos y proveerles de estrategias comunicativas que consoliden el aprendizaje, así como la fluidez en la referencia de dominio que están cursando. En el siguiente gráfico se muestra la integración de dichos talleres: Conversation Club (CC) y Writingworkshop (WW)*.

Nivel	Nomenclatura	MCER
Basic	1 y 2	A1
Pre intermediate	3 y 4	A2
Getting confidence(CC1)		
Expressing my ideas (WW1)		
Intermediate	5 y 6	B1
Upper Intermediate	7 y 8	B2
I can talk!(CC2)		
Concretizing the world (WW2)		
Advanced	9 y 10	C1
I can' stop talking!(CC3)		
Critical thinking (WW3)		
Certification	TOEFL	B2+ / C1

* Esta propuesta se aplicará a cualquier idioma que cubra la demanda de apertura.

Objetivos generales

- Desarrollar las habilidades de producción lingüística de manera gradual e integral.
- Desarrollar propósito estrategias de escritura.
- Desarrollar el análisis crítico mediante la expresión oral y escrita para la solución de problemas.
- Incrementar la motivación en la producción oral y escrita en una lengua extranjera de manera gradual por medio de los talleres.

La didáctica del desarrollo de las habilidades de producción; oral y escrita, en lengua extranjera contempla la aplicación de estrategias neurolingüísticas y didácticas que preparen al alumno para que gradualmente incremente su motivación y necesidad de usar la lengua extranjera para expresar lo que experimentan en sus vidas personales y académicas. Se sugieren 3 fases generales de preparación:

- Producción controlada: se promueven estrategias básicas de expresión oral y producción escrita para describir situaciones de la vida cotidiana, integrándolas estructuras vistas en los niveles básicos (bases lingüísticas de la lengua y vocabulario sencillo).
- Producción liberada: se consolidan estrategias e incorporan nuevas estructuras complejas de percepción de la realidad para redactar escritos concretos y comunicar hechos o eventos con fluctuaciones temporales (consolidación de estructuras y léxico).
- Producción independiente: se desarrollan técnicas de producción escrita formal y académica, así como estrategias de producción oral para expresar con autonomía y pensamiento crítico la realidad (uso competente de la lengua en distintos niveles, registros y situaciones).

Vinculación extensiva

Escuela de Extensión UNAM Chicago

Se trabaja para crear un lazo que permita a los alumnos del CIEM y la ENES Morelia ir a pasar estancias de extensión de aprendizaje y práctica de la lengua en 34 un ambiente nativo hablante de inglés. La idea general es que se impartan cursos en el verano del ciclo escolar vigente con la finalidad de brindar una oportunidad de expansión en cuanto a la adquisición de la lengua y a conocer otra forma de ver el mundo en un ambiente que se comunica en otra lengua distinta a la materna. La modalidad propuesta es para pasar dos semanas en la Ciudad de Chicago, en un curso-taller de inglés específicamente en las instalaciones en la Escuela de Extensión de la UNAM.

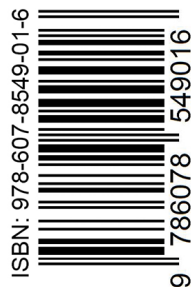
Referencias

- Araoz R. Ma. Edith. (2010) Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson
- Ausubel D. Novak, P Hanesian J.D. (1983) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ball, Elizabeth. (2010) The lighter side of TEFL. WA, USA:GPS
- Brown, Douglas. (1987) Principles of language learning and teaching. Eglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Coll, César y otros. (1997) El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Coll, César, S. (1987). Psicología y currículum, Barcelona, Laia.
- Coll, César. (1991) Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. México D.F.: Paidós.
- Dulay, H., M. Burt, y Stephen Krashen, (1982) Language two. N.Y.: Oxford University Press
- Ellis, Rod (2003) The study of Second Language Acquisition, 10 impres. Oxford: Oxford University Press.
- Frola, P., (2010) Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje. (1 reimp) México: Trillas.
- Harmer, Jeremy, (2006) The practice of English Language Teaching. Third edition. 8 ava reimpres. Malasia: Longman.
- Kellerman, E., y M Sharwood-Smith, (1986) Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition, Serie: Language Teaching Methodology, Oxford: Pergamon Press.

- Larsen-Freeman, Diane. (1986) *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lesson-Hurley, Judith, (2003) *Meeting the needs of Second Language Learners. An educator's guide*. Virginia, USA: ASCD
- Littlewood, William. (1981) *Communicative language teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez G., Pedro. (2007) *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Ediciones mensajero
- Novak, J. Gowin, D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martín Roca Barcelona.
- O' Malley, Michael J. y Anna Uhl Chamot. (1995) *Learning strategies in Second language acquisition*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Oxford, Rebecca. (1990) *Language learning strategies. What every teacher Should know*. N.Y.: Newbury House Publishers.
- Piaget, J. (1966) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Editorial Psique.
- Piaget, J. (1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, Crítica.
- Postman, N. (1996). *The end of education: redefining the value of school*. NewYork: Vintage Books/Random House.
- Ruiz G., David (2006) *Diseño de un curso de producción oral para los alumnos del curso de formación de profesores de la Fes Cuautitlán*. Tesis de licenciatura. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Thaine, C., (2010). *Teacher training essentials*. UK: Cambridge
- Vygotsky, L. (1988) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Cap. 6.: *Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo*. México: Ed. Grijalbo.

ONE CLASSROOM MANY LANGUAGES, coordinado por Sebire Raphaël Hubert Elie, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición se terminó en junio de 2017. En la composición tipográfica se utilizó la familia Veljovic-Book. El tamaño del libro es de 22.5 cm de alto por 16 cm de ancho.

La demanda de modelos curriculares flexibles ha aumentado exponencialmente en la educación superior en México, al igual que la actualización de los planes de estudios, integrando los enfoques basados en competencias y las metodologías centradas en el aprendizaje. Tampoco podemos olvidar que se han integrado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a cada uno de los niveles de la educación, así como una integración de la dimensión internacional, que implica a su vez la implementación de un sistema de créditos que permita a los estudios tener una validez en cualquier institución dentro y fuera de nuestras fronteras. Estos retos son lo que actualmente enfrenta cada plantel educativo que se precie de brindar un servicio de calidad con responsabilidad social.



UNIVERSIDAD DE COLIMA