

Divulgación del Conocimiento de las Lenguas Modernas



Coordinadores

**María Tila Camacho Pérez
Rubén Zapata Díaz
Manuel Jesús Estrada Lorenzo**

José Manuel Piña Gutiérrez

Rector

María Tila Camacho Pérez

Encargada de la

Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS MODERNAS

MARÍA TILA CAMACHO PÉREZ

RUBÉN ZAPATA DÍAZ

MANUEL JESÚS ESTRADA LORENZO

COORDINADORES



YOLANDA NATALIA ÁLVAREZ GÓMEZ

PAOLA MARICELA ALEJO GARCÍA

GLADYS DE LA CRUZ SÁNCHEZ

ENRIQUE ALEJANDRO ORDÓÑEZ DE LA CRUZ

ILEANA CAROLINA LANG LÓPEZ

ANA CECILIA MURILLO GAMAS

PERLA DEL CARMEN RODRÍGUEZ MANRIQUEZ

EVELYN ZAPATA DÍAZ

COMITÉ DE EDICIÓN

Primera edición, 2019

D. R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura
Col. Magisterial, C. P. 86040
Villahermosa, Centro, Tabasco.
www.ujat.mx

ISBN: 978-607-606-490-0

El contenido de la presente obra es responsabilidad exclusiva de los autores. Se autoriza, exclusivamente para fines académicos y científicos, la reproducción total o parcial de la misma por procesos de fotocopiado o electrónicos siempre y cuando se cite a la fuente.

Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos, por un Comité Científico Interinstitucional que contó con el apoyo de evaluadores de talla nacional. Las denominaciones empleadas y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte de la UJAT, juicio alguno sobre la delimitación de fronteras o límites y la mención de empresas o productos de fabricantes en particular, estén o no patentados, no implica que la UJAT los apruebe o recomiende de preferencia a otros de naturaleza similar que no se mencionan.

Diseño de portada: L.D.G. Abril Guadalupe Hinojosa Gómez
L. S.C. Arianna Itzel Ramírez Broca
M.C.E. Ana Patricia Vidal de la Cruz

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
 CAPÍTULO I. PRÁCTICA DOCENTE	
INTEGRACIÓN DE LA CULTURA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SALÓN DE CLASE	16
<i>Hiroe Minami y María Guadalupe Garza Pulido</i>	
COMUNICACIÓN NO VERBAL Y CORRECCIÓN DE ERRORES DE EXPRESIÓN ORAL EN LA CLASE DE ALEMÁN	23
<i>Roberto Carlos Sánchez Peralta</i>	
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UN GRUPO NUMEROSO DE ESTUDIANTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	34
<i>Elvira Mayela López Laparra, María del Rocío Domínguez Gaona y Myriam Romero Monteverde</i>	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS	45
<i>Cindy Mariela Sánchez Gallegos</i>	
PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN EN INGLÉS	55
<i>Felipe Antonio Sánchez Alejandro y Dalila Del Carmen Rivera Soberano</i>	
LA AFRICADA PALATAL Q DEL CHINO MANDARÍN Y SU PRODUCCIÓN EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER NIVEL DEL CELE DE LA UJAT	68
<i>Alan Cárdenas Rebollo y Alma Rosa Fernández de la Fuente</i>	

AL BUEN ENTENDEDOR, POCAS PALABRAS LA ENSEÑANZA DE REFRANES EN EL AULA DE ELE <i>Marilyn Saraí Ávalos Huesca</i>	87
USE OF INFOGRAPHICS AS A LEARNING TECHNIQUE FOR EFL <i>Concepción Gutiérrez Aguilar, Araceli Tecuatl Cuautle y Alejandra Toxqui Hernández</i>	97
IMPLEMENTATION OF LEARNING STRATEGIES <i>Raúl Enrique Arano López</i>	106
EFL READING INSTRUCTION <i>Liliana Pelayo Muñoz</i>	121
INFLUENCIA DE LA VARIABLE AFECTIVA EN LA CORRECCIÓN DE ERRORES DE PRODUCCIÓN ORAL <i>Paola Maricela Alejo García, Ileana Carolina Lang López y Ana Cecilia Murillo Gamas</i>	128
 CAPÍTULO II. FORMACIÓN DOCENTE	
LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN CASO DE UNA UNIVERSIDAD FRONTERIZA <i>David Guadalupe Toledo Sarracino</i>	153
LOS DOCENTES DE LENGUAS EN EL CONTEXTO MEXICANO: OPORTUNIDADES Y RETOS <i>María del Rocío Domínguez Gaona</i>	177
LA NECESIDAD DE CONTAR CON UNA PLANTA DE ASESORES PERMANENTE Y ESPECIALIZADA EN EL CENTRO DE ESTUDIO Y PRÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (CEPALE) <i>Alma Rosa Fernández de la Fuente y Alan Cárdenas Rebollo</i>	193
PROPUESTA DE UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE ENFOCADO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA PARA PROFESORES DE REGIENTE INCORPORACIÓN DEL CELE DE LA UJAT A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES <i>Evelyn Zapata Díaz, Rubén Zapata Díaz y Gladys de la Cruz Sánchez</i>	210

CAPÍTULO III. FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL ÁREA DE LENGUAS

PRÁCTICAS PROFESIONALES: ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS. CASO: DAEA-UJAT	228

Rubén Zapata Díaz, María Tila Camacho Pérez y José Concepción Aquino Arias

LA ASIGNATURA “PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA” DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LA UJAT Y SUS ALCANCES Y LIMITACIONES CON RESPECTO AL PRONi	235

Ernestina Patricia de Dios Naranjo, Guadalupe Garza Pulido y Hiroe Minami Doi

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD: ¿SON LAS ASIGNATURAS DE LENGUA UN REMEDIO INFALIBLE?	244

Xóchitl Tavera Cervantes

LA TRANSICIÓN DE TOEFL ITP A TOEFL IBT: PERSPECTIVAS Y RETOS	254

Rocío Elizabeth García Calderón, Rubén Zapata Díaz y Enrique Ordóñez de la Cruz

CAPÍTULO IV. DISEÑO CURRICULAR

DISEÑO DE PROGRAMAS DE INGLÉS POR COMPETENCIAS PARA EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (CELE) DE LA UJAT	268

Rocío Elizabeth García Calderón, Fanny Columba Camarillo y Verónica Severiano Hernández

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO DE LENGUAS, DISEÑADO BAJO EL ENFOQUE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS, EN UN CENTRO DE LENGUAS EN TABASCO, MÉXICO	283

Ismael Cruz Vazquez

EXPERIENCIA LECTORA EN EL MARCO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM	292

Juana May Landero

LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO EJE TRANSVERSAL EN EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA **304**

Maritza del Carmen Rosas Álvarez, Araceli Tecuatl Cuautle y Concepción Gutiérrez Aguilar

VIABILIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CLIL EN LA UJAT **312**

Carlos Alberto Ramos Rivera

CAPÍTULO V. MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

IDENTIFICACIÓN DE LAS CAUSAS QUE PROVOCAN LA DESERCIÓN DE LOS ALUMNOS DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA DCELE DE LA UJAT **321**

Ana Cecilia Murillo Gamas, Paola Maricela Alejo García y Yolanda Natalia Álvarez Gómez

EL FACTOR MOTIVACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE UN PROYECTO DE VIAJE A ALEMANIA CON ESTUDIANTES **333**

Roberto Carlos Sánchez Peralta

LA FALTA DE INTERÉS DE LOS ADOLESCENTES DE BACHILLERATO POR APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA **343**

Anani Landero Echavarría, Cecilia Guadalupe Castillo Palma y Petrona Dolores Juárez López

CURRENT SOCIO DYNAMIC PERSPECTIVES IN L2 MOTIVATION AND THEIR APPLICATION IN THE EFL CLASSROOM **351**

Fabiola Torres Méndez, María Lyssette Mazó Quevedo y Rocío Guadalupe Sosa Peña

LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DETERMINANTE DEL ÉXITO O EL FRACASO EN EL PROCESO DE ADQUISICION DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA **359**

Ileana Carolina Lang López, Yolanda Natalia Álvarez Gómez y Evelyn Zapata Díaz

EL PAPEL DEL ASISTENTE DE LENGUA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS	375
<i>Liliana Sulay Díaz Farías, Iliana Ivet de la Cruz Pérez y Nohemí Trinidad Lezama Kim</i>	

CAPÍTULO VI. USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

EL E-TÁNDEM COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE DE CULTURA	386
<i>Dalila del Carmen Rivera Soberano y Felipe Antonio Sánchez Alejandro</i>	
PROPUESTA DE USO DE UNA PLATAFORMA DE RED SOCIAL PARA LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	400
<i>Antonio Filemón Coronel Urías, Manuel Jesús Estrada Lorenzo y Miguel Ángel Córdova Magaña</i>	
DESCRIPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE VIDEOS TELEVISIVOS: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA COMO PARTE DEL PROCESO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LA UATX	413
<i>Raquel Conde Guadarrama y Adriana Rosales Rodríguez</i>	
DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR DE LENGUAS DE LA UABC	424
<i>Alexia Alejandra Cárdenas Zavala, Lilia Martínez Lobatos y Rey David Román Gálvez</i>	
HABEMUS GENERAZIONE Z e MILLENNIAL	434
<i>Simone Fiorini</i>	
LAS LENGUAS ANTE LA GLOBALIZACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	444
<i>Izmalli Aguilar Ramírez y Raúl Armando Hernández Glory</i>	
LA EXPERIENCIA DEL USO DE PÁGINAS DIGITALES EN GRUPOS NUMEROSOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA	451
<i>Maritza del Carmen Rosas Álvarez, Virginia Gutiérrez Aguilar y Hafnya Andrea Mora Arroyo</i>	

CAPÍTULO VII. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN GRUPOS MINORITARIOS

EL DOMINIO DE LA LENGUA YOKOT'AN ENTRE LOS ADOLESCENTES DE VILLA TAMULTÉ DE LAS SABANAS, TABASCO **459**

Johann Carlo Casanova Sánchez

HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA E INCLUSIVA DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL **471**

Gladys Cortés Méndez y Belem Castillo Castro

PROPUESTA DE UN MANUAL DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA **482**

*José Efraín Carrera Salcido, Lilia Martínez Lobatos y Laura Emilia Fierro
López*

ACERCA DE LOS AUTORES **491**

PRESENTACIÓN

La situación educativa actual, a nivel mundial, exige que los profesores cuenten con bases teórico-prácticas para realizar el mejor desempeño posible, tanto en sus actividades docentes como en sus prácticas de investigación. De allí la constante necesidad y la relevancia de poder realizar, de manera conjunta, un continuo intercambio de experiencias docentes a nivel nacional e internacional que promueva la actualización formativa y el trabajo colaborativo de los enseñantes, así como la innovación educativa y la internacionalización del currículo.

La presente obra, que lleva por título “*Divulgación del conocimiento de las Lenguas Modernas*”, es fruto del esfuerzo y el trabajo colectivo de académicos de diferentes universidades del país tales como la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad Latina de América, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) y el Tecnológico de Monterrey. En ella se encuentran productos de investigaciones, experiencias e ideas que tuvieron origen en el día a día de estos profesionales y estudiosos de las Lenguas Modernas, particularmente de aquellos que se desempeñan en los campos de acción que trascienden al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, como lo son la formación docente, la práctica docente y el diseño curricular, abordando, así, las distintas visiones de los fenómenos particulares que acontecen en su diario quehacer.

Es así que esta colección de artículos fue compilada, con el objetivo principal de permitirnos realizar el tan necesario y enriquecedor intercambio de los saberes, las experiencias, las opiniones e ideas que nos proveerán de un panorama vasto que abarca desde cuestiones concernientes a las prácticas profesionales, considerándolas como punto fundamental en la iniciación de un profesor, hasta aspectos de índole afectiva dentro del aula, tales como la motivación, sin omitir, por supuesto, otros elementos de

influencia y relevancia para la enseñanza de las lenguas, a decir, la interacción en el aula, la cultura, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y la política lingüística.

En el primer capítulo, se abordan temas con respecto a la práctica docente. Se presentan reflexiones sobre la importancia de implementar técnicas para desarrollar en los estudiantes de lenguas la sensibilidad hacia los aspectos culturales que les permita realmente tener las competencias necesarias para expresarse de manera cultural y socialmente aceptable en la lengua inglesa; la implementación del aprendizaje cooperativo como apoyo a grupos numerosos en la materia de inglés de la educación básica en escuelas públicas; estrategias para la enseñanza de la redacción en inglés; y el uso de imágenes visuales para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la BUAP.

También, se abordan problemáticas relacionadas con la pronunciación, específicamente la africada palatal “q” en chino, así como estrategias de aprendizaje en la práctica de la pronunciación del inglés. De la misma manera, se incluyen investigaciones como el empleo de señales no verbales para la corrección del error en la expresión oral en el aula para enseñanza del alemán, la influencia de la variable afectiva en la corrección de errores de producción oral, actitudes y reacciones durante la interacción maestro-alumno, y la enseñanza de refranes en el aula del Español como Lengua Extranjera (ELE).

En el segundo capítulo, se recopilan trabajos orientados hacia la formación docente, entre los cuales están la importancia de una política lingüística en la formación del profesor de lenguas extranjeras en una universidad fronteriza y las oportunidades y los retos de los docentes de lenguas en el contexto mexicano. Además, se reflexiona sobre la necesidad de contar con una planta de asesores permanente y especializada en el Centro de Estudios y Práctica para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE) en la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE) de la UJAT para fomentar el Aprendizaje Auto-dirigido.

En el tercer capítulo, se encuentran trabajos que abordan temas de la formación académica en el área de las lenguas, tal es el caso de las prácticas profesionales como una estrategia para mejorar la formación académica del estudiante de la licenciatura en idiomas de la UJAT; los alcances y limitaciones con respecto al Programa Nacional de Inglés (PRONI) en la asignatura “Práctica de la Enseñanza de una Segunda Lengua” de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT; y la reflexión acerca de la inclusión de las materias de enseñanza del español en el contexto universitario como remedio infalible o único para erradicar por completo los problemas en la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios en la Universidad Latina de América de Morelia, Michoacán.

En el cuarto capítulo, se presentan trabajos relacionados con el diseño curricular como son la propuesta del diseño de programas de inglés por competencias para el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UJAT; la evaluación de un programa de estudio de lenguas, diseñado bajo el enfoque enseñanza por competencias en un centro de lenguas en Tabasco; la experiencia lectora en el marco de la internacionalización del currículo; la asignatura de inglés como eje transversal en el Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP); y la viabilidad de la implementación del Programa CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la UJAT.

En el quinto capítulo, se comparten trabajos acerca de la Motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, los cuales describen resultados de investigaciones y experiencias relacionados con la importancia de ésta para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la UJAT. De igual forma, se aborda el papel del asistente de lengua en la motivación de los estudiantes, la motivación en la preparación de un proyecto de viaje a Alemania con estudiantes de alemán y el uso de una perspectiva socio-dinámica para la enseñanza de una segunda lengua. Asimismo, se presentan los trabajos que hablan acerca de la falta de interés de los adolescentes de bachillerato por aprender una segunda lengua y la identificación de las causas que provocan la deserción de los alumnos del francés como lengua extranjera en la DCELE de la UJAT.

En el sexto capítulo, se presentan investigaciones y propuestas sobre el uso de herramientas tecnológicas, las TIC, como parte de la estrategia didáctica del profesor de lenguas y se reflexiona acerca del papel actual de estas nuevas tecnologías en la globalización. Algunas de estas investigaciones son el E-Tándem como apoyo en el aprendizaje de cultura y el uso de videos televisivos para la identificación de los aspectos sociolingüísticos. Aunado a esto se encuentra la propuesta de uso de una plataforma de red social para la interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Se presenta, también, una estrategia pedagógica como parte del proceso de evaluación en la licenciatura en enseñanza de lenguas de la UATX y la propuesta didáctica del uso de dispositivos tecnológicos para el profesor de lenguas de la UABC y del Tecnológico de Monterrey con estudiantes de la generación Z y Millennial.

Finalmente, en el séptimo capítulo, se reflexiona acerca de la enseñanza de lenguas en grupos minoritarios. En este apartado se comparten investigaciones como el dominio de la lengua Yokot'an entre los adolescentes de Villa Tamulté de las Sabanas en el estado de Tabasco, la práctica reflexiva e inclusiva de la persona con discapacidad visual y la propuesta de un manual de estrategias didácticas para la enseñanza del inglés a estudiantes con trastorno del espectro autista en educación secundaria.

Con base en el contenido descrito anteriormente, creemos que el presente conjunto de hallazgos y reflexiones, compartidos por cada uno de los autores de esta obra, cumple con el objetivo de ampliar y actualizar el panorama de la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Modernas. Es por ello que agradecemos a todos y cada uno de los colaboradores su valiosa aportación de ideas, experiencias enriquecedoras y descubrimientos interesantes, los cuales contribuyen indudablemente a la reproducción del conocimiento y la innovación tanto de la práctica educativa como de la investigación en el área de las lenguas. Gracias por hacer posible la *“Divulgación del conocimiento de las Lenguas Modernas”*.

Comité de Edición.

CAPÍTULO I

PRÁCTICA DOCENTE

INTEGRACIÓN DE LA CULTURA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SALÓN DE CLASE

Hiroe Minami
María Guadalupe Garza Pulido

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

En un entorno globalizado donde los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han transformado la interacción entre los individuos, las comunidades y los países, el inglés como lengua internacional de la comunicación se ha convertido en un objeto imprescindible de estudio. Ante este escenario, la enseñanza del inglés ha debido adecuarse a las nuevas necesidades de los aprendientes, quienes provienen de diferentes países con diferentes lenguas y diferentes culturas. Hoy en día no basta con dominar aspectos de la lengua tales como la gramática, el vocabulario o la pronunciación, también es necesario conocer aspectos de la cultura de la lengua de manera que actuemos con propiedad en diferentes situaciones y que la falta de conocimiento de aspectos culturales no sea un motivo para que la comunicación se torne difícil o imposible. El objetivo de este artículo es precisar el rol de la cultura y su importancia en la enseñanza de inglés, explorar algunas de las posibilidades para integrarla en el aula, encontrar técnicas de cómo desarrollar en los estudiantes una sensibilidad hacia los aspectos culturales que les permita realmente producir un inglés cultural y socialmente aceptable.

Palabras Claves: Enseñanza del inglés, lengua y cultura, uso apropiado del idioma.

Introducción

En las últimas décadas el fenómeno de globalización ha provocado la movilización de las personas a diferentes países y los avances de la tecnología han hecho posible la comunicación con personas en cualquier parte del mundo. Bajo esta circunstancia el inglés se ha convertido en el idioma internacional de comunicación. Sin embargo, el hablar una lengua obedeciendo todos los cánones del sistema lingüístico, o sea un perfecto uso de las reglas gramaticales, excelente pronunciación y un extenso vocabulario, no garantiza una buena comunicación. Para comunicarse no es suficiente con considerar solamente los aspectos que proveen de exactitud a la lengua sino aquéllos que permitan un uso apropiado de la misma. Para expresarse adecuadamente es necesario conocer la cultura inmersa en la lengua.

Según Choudhury (2014), la cultura va más allá de adentrarse en la literatura, la música, el arte o la comida; implica una manera de pensar basado en los valores, las creencias, las ideologías y las experiencias dentro de esa cultura. Chastain (1988) sostiene que la lengua y la cultura son dos elementos indispensables para una comunicación intercultural, es decir, la posibilidad de que personas de diferentes culturas puedan comunicarse. El mismo autor menciona que ésta depende del conocimiento, y significado social y cultural de las palabras empleadas en la comunicación.

Existen autores que enfatizan la inseparabilidad de la lengua y la cultura como son los casos de Brown (1994) y Kramsch (1998). Este último autor enfatiza que expresamos nuestra realidad cultural a través de las ideas y los hechos y es ahí donde se reflejan nuestras actitudes y maneras de pensar. Por lo que la cultura está inmersa en la lengua; a través de ella las personas construyen sus propios códigos de comunicación y el lenguaje se convierte en un símbolo de su identidad social. La interdependencia entre la lengua y la cultura es tan evidente que Gao (2006) concluye que el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de una cultura.

Alptekin (2002) describe la integración de la lengua y la cultura de la siguiente manera: “El aprendizaje de una lengua extranjera es un tipo de aculturización donde el estudiante adquiere otros marcos de referencia y una nueva visión del mundo, reflexionando sobre la cultura de la lengua meta y de sus parlantes” (p. 58).

¿Qué enseñar?

Para que el estudiante visualice, comprenda y aplique elementos culturales en el manejo del inglés, Tomalin y Stempleski (1993) establecen cuatro aspectos necesarios. Primeramente, el aprendiz debe desarrollar la idea de que las comunidades sociales tienen comportamientos diversos basados en sus patrones culturales. En otras palabras, su conducta está condicionada dependiendo de sus ritos, costumbres, valores y lo que es socialmente admisible.

Tello Rueda (2006) hace hincapié en la enseñanza de los valores que distinguen a esa cultura, sus creencias tales como los mitos y realidades, sus actitudes y su significado, y los temas de conversación que no son políticamente convenientes, por ejemplo, religión, política o preguntas personales, entre otros.

El segundo aspecto es desarrollar en el estudiante el entendimiento de que variables tales como edad, sexo, clase social, lugar de residencia influyen en la manera como la gente se comporta y se expresa a través del lenguaje. Este reconocimiento permite al estudiante que aprenda de manera consciente cuál es el comportamiento correcto en situaciones cotidianas en la cultura meta.

Peterson y Coltrane (2003) y Thanasoulas (2001) mencionan la importancia de enseñarles qué es apropiado o qué es inapropiado en diferentes situaciones. Por ejemplo, distintas formas de dirigirse a las personas como *señor*, *señorita*, *señora*, *licenciado*; la tendencia del uso no sexista de las palabras como *actor*, *mesero*; el manejo de la lengua con la cortesía necesaria al momento de rechazar una invitación o expresar desacuerdo, entre otras situaciones.

Asimismo, el profesor debe encauzar al estudiante para que sea consciente de las connotaciones culturales de las palabras y frases; o sea el alumno no sólo aprenda el significado literal sino el uso que se les da dentro de la sociedad. Así se espera que le permita evitar situaciones donde la comunicación se interrumpa y donde se le caracterice como una persona mal educada o inepta en el uso del lenguaje.

Finalmente, es de suma importancia desarrollar una curiosidad intelectual mediante la cual obtenga información de la cultura de la lengua que aprende, al mismo tiempo que desarrolla empatía con la gente de esa cultura.

¿Cómo enseñar?

La integración de la cultura con la lengua se maneja de distintas formas según el contexto. En inglés como Segunda Lengua (ESL), los alumnos aprenden este idioma tanto en el aula como fuera de ella, inmersos en una sociedad de habla inglesa, situación que les permite proveer una gran variedad de experiencias ricas en características culturales y pragmáticas del uso natural de una lengua. Por otro lado, en inglés como Lengua Extranjera (EFL), el aprendizaje se da básicamente en el aula y los estudiantes tienen mínimas oportunidades de utilizarla fuera del salón de clase. Por lo que el inglés que aprenden tiende a alejarse del uso natural y esta situación se presta a la dificultad de tratar la lengua como una entidad total, incluyendo el aspecto cultural.

Referente al segundo punto relacionado con el contexto de la adquisición del inglés, existen escuelas que cuentan con programas donde la enseñanza de la lengua y la cultura están integrados y que permiten orientar a los docentes en sus prácticas. Por otra parte, muchas instituciones mencionan la importancia de la cultura en la enseñanza del inglés; sin embargo, no explicitan la metodología de cómo se puede llevar a cabo su propósito, como el caso de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, específicamente el campo disciplinar de lengua inglesa.

Ante esta realidad, se proponen algunas estrategias para incluir el aspecto cultural a la enseñanza del inglés de una manera más consciente. La primera es promover un tipo de interacción natural y espontánea tratando de tópicos reales de la vida del estudiante dentro y fuera del salón de clase. Esto da origen a una interacción que se asemeja a una conversación que se produce en la vida real. La conversación se caracteriza con una relación más horizontal entre los participantes, la cual posibilita generar una variedad de interacciones. Por lo tanto, al estudiante se le permite tomar la iniciativa y proporcionar información que el profesor no tiene mientras éste muestra un interés genuino de saber la contribución que hacen los alumnos.

En esta interacción natural el uso de la lengua es regida por las reglas de pragmática y del discurso natural. El rol importante del profesor es ser interlocutor con una sensibilidad hacia el uso apropiado de la lengua. Las respuestas del profesor sirven de pauta al alumno para medir si sus respuestas son socialmente aceptables. En caso contrario, se convierten en señales de que este alumno requiere adecuar su discurso.

Una situación común en las clases de la Licenciatura en Idiomas donde el profesor y los alumnos hablan un mismo idioma, el español, ellos utilizan “*What?*” para solicitar la repetición, siguiendo el patrón de su idioma materno. En término de la regla de la lengua meta, es más apropiado preguntar con expresiones como “*Pardon?*” or “*Excuse me?*”. El profesor debe promover la interacción natural más allá del libro de texto y apoyar a los alumnos a ser más sensibles a la importancia de lo que es apropiado y capaces de adquirir los patrones culturales correspondientes al inglés.

El uso frecuente de la conversación como parte de clase es una estrategia circunstancial. No obstante, la integración de la cultura con la lengua requiere ser trabajada de una manera más proactiva y sistemática por parte del docente. Necesita diseñar su curso, primeramente, estudiando los aspectos culturales de los temas a tratar del programa y así modificar o complementar las actividades previstas o incluir otras que contribuyan al desarrollo de la habilidad cultural de los alumnos.

Una habilidad a promover en los estudiantes universitarios es expresar la opinión sobre un tema y así los programas de inglés sugieren tratarla a través de las actividades de discusión o debate sobre temas controversiales. En el contexto académico de los países de habla inglesa, estas actividades son frecuentes y cobran una importancia particular, ya que implican las capacidades requeridas para lograr una vida intelectual y profesional, tales como seleccionar y organizar la información, pensar lógicamente, expresarse con argumentos.

En la carrera de Idiomas, estas actividades se realizan con poca frecuencia. A los estudiantes mexicanos de la Licenciatura, no les es cómodo tomar una postura, prefieren evitar esta toma de decisión con la expresión de “*depende...*”. Es un aspecto cultural que el docente necesita trabajar antes de que los fuerce discutir algo en clase.

Además, los alumnos requieren de las estrategias de cómo fundamentar sus ideas. En término del discurso, necesitan darse cuenta de qué elementos lingüísticos posibilitan expresar su desacuerdo sin violentar las reglas socialmente respetadas. Utilizar solamente “*No*” o “*I don’t agree*” para mostrar una postura opuesta no está acorde a las reglas consideradas como apropiadas. El docente debe llamar la atención de los alumnos hacia el modo adecuado de participar en estas actividades junto con las expresiones necesarias para discutir.

Conclusión

Muchos de los docentes como nosotros no están presentes cuando sus alumnos enfrentan en sus vidas reales situaciones incómodas o los malentendidos con los hablantes de la cultura meta. Debemos de reconocer una vez más que la enseñanza de un idioma es facultar al usuario para lograr una comunicación eficiente y apropiada. Vale la pena enfocar a “cómo se hace” con el inglés, más que “qué se dice” en inglés. El permitir a los principiantes ignorar los aspectos culturales por el simple hecho de no conocer el sistema lingüístico suficientemente, no les ayuda a un desarrollo sano de su competencia comunicativa. Debemos crear ambientes donde se use la lengua de manera más real, independientemente del nivel del estudiante.

Referencias

- Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.8914&rep=rep1&type=pdf>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed.). Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Choudhury, R. U. (2014). The role of culture in teaching and learning of English as a foreign language. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research*, 1(4). Recuperado de www.express-journal.com
- Gao, F. (2006). Language is Culture – On Intercultural Communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, EDO-FL-03-09.
- Tello Rueda, Y. (2006). Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language. *Colombian Applied Linguistic Journal*. 8.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3).
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

COMUNICACIÓN NO VERBAL Y CORRECCIÓN DE ERRORES DE EXPRESIÓN ORAL EN LA CLASE DE ALEMÁN

Roberto Carlos Sánchez Peralta
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

Los errores son parte del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que no deberían ser catalogados como elementos negativos en el mismo. Desde esta perspectiva se plantea entonces la cuestión en qué medida se emplea la corrección de errores en la práctica docente, específicamente en la producción oral. Para este propósito, las señales no verbales son herramientas útiles en el aula debido a que se caracterizan por ser breves y fáciles de aprender. En este trabajo se pretende abordar las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por error? ¿Cómo corregir la expresión oral? ¿Qué tan funcional es el uso de señales no verbales en el aula para este fin? El objetivo es destacar el empleo de señales no verbales para la corrección del error en la expresión oral en el aula, así como también compartir experiencias de la práctica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Palabras claves: Corrección de errores, expresión oral, comunicación no verbal, señales no verbales.

Introducción

Cometer errores es de humanos. Y precisamente con esta frase se pretende adentrar a este tema, ya que se puede aplicar acertadamente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En calidad de profesores de idiomas nos confrontamos frecuentemente con la necesidad de corregir los errores de los alumnos y al mismo tiempo nos hemos cuestionado por lo menos alguna vez en la práctica docente si procedemos de forma correcta en la técnica de corrección utilizada, concretamente en la corrección de la producción oral. El propósito de este trabajo es justamente abordar esta problemática desde una perspectiva teórica vinculada con las experiencias en la docencia. Previamente se presentará el contexto del error en la clase de lenguas, el concepto de *error*, su clasificación y sus causas para luego enfocarse a la corrección del error en la producción oral. Posteriormente se expondrá la temática de la comunicación no verbal y la manera en que puede ser aprovechada en el aula. En última instancia, se mostrarán ejemplos concretos de la comunicación no verbal aplicada en la corrección del error dentro del contexto de la enseñanza del idioma alemán finalizando con las conclusiones de lo discutido que deberá llevar a una reflexión de la práctica docente.

El error en la enseñanza de lenguas extranjeras

El fenómeno del error en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido contemplado en el transcurso del tiempo desde diferentes perspectivas. Según Kleppin (2010a: 1060), hasta la década de 1960 el error se consideraba como el “pecado” de los estudiantes, el cual estaba presente constantemente, pero que debía ser eliminado. La autora señala que la percepción de que los errores no solamente representan etapas naturales y pasos intermedios a lo largo del proceso de adquisición del primer idioma, sino que también proporcionan conocimientos significativos, se debe principalmente a las investigaciones de Corder (1967) y Selinker (1972), a quienes se les atribuye el modelo de *análisis de errores* y la *teoría de la interlengua* respectivamente. Estos conceptos se fundamentaron en la corriente del *análisis contrastivo* desarrollado en los años 50. Dicho análisis se basaba en la convicción de que, si se comparaba a la lengua materna con la lengua extranjera era posible pronosticar los errores que los estudiantes producirían, ya que se asumía que eran cometidos por la interferencia de la lengua materna en el proceso

de aprendizaje de la lengua meta. No obstante, estudios empíricos demostraron que la causa de los errores no dependía exclusivamente de la influencia de la lengua materna por lo que se propuso el modelo de Corder como alternativa, originándose así un modelo de análisis de errores no contrastivo, de modo que las investigaciones acerca de los errores en los últimos años se han concentrado en la combinación de estos dos modelos de análisis (Núñez-Méndez, 2001: 133). En este contexto, la ideología acerca del concepto del error va a depender del enfoque utilizado en la metodología de enseñanza. Desde una perspectiva del enfoque comunicativo, Schmidt (1994: 331) menciona que los errores pueden interferir en la comunicación o impedirla y también reducir la autoestima de los estudiantes. Sin embargo, el autor indica que de igual manera los errores presentan elementos positivos: pueden ser vistos como una expresión y sucesión de valentía y creatividad en el manejo de una lengua extranjera y asimismo pueden ayudar al progreso del desarrollo de aprendizaje y a mejorar el proceso de enseñanza. En la clase de lenguas actual, los errores pueden ser considerados como útiles, ya que proporcionan una retroalimentación de gran valor y a través de ellos se puede obtener un diagnóstico acerca de las dificultades en el desarrollo de aprendizaje de un idioma. De acuerdo con Núñez-Méndez (2001: 133), actualmente predomina la concepción del error como una señal de la *interlengua*, concepto que Selinker en su teoría define como el sistema lingüístico que un estudiante recorre durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera hasta lograr producir la lengua de una manera similar que lo haría un hablante nativo. La interlengua es variable e individual dado que el mismo alumno es el que va creando este sistema lingüístico originando así una especie de lengua híbrida, resultado de la combinación de la lengua materna y la lengua meta. De este modo, se asume que los errores son parte de este proceso sistemático que se encuentra en constante evolución.

Error: definición y clasificación

Sobre la base de las ideas expuestas, resulta oportuno reflexionar acerca de este fenómeno en la labor docente. Para tal efecto, es necesario conocer cómo se puede definir al error. ¿Qué es realmente un error? La definición está ligada directamente con lo que se comprende como corrección, por lo que la concepción del error es más bien subjetiva y se presenta de forma distinta en determinados contextos. Kleppin (2010b: 19)

describe cinco definiciones del error, cuyos análisis se derivan de diferentes criterios, lo que ocasiona que la identificación de errores sea una cuestión problemática tanto en la teoría como en la práctica. De acuerdo con el análisis de Kleppin, el error puede ser conceptualizado tomando como referencia los criterios de la corrección, la comprensibilidad, el contexto de enseñanza, la adecuación y la flexibilidad. Según el criterio de la corrección, se considera al error como “eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm”¹ (ídem), es decir, se cataloga como una falta en contra del modo de hablar dentro de una comunidad lingüística. Esta desviación está determinada principalmente por la norma y el contexto o más bien, por lo que se considera correcto o incorrecto en un idioma. La norma conforma un conjunto de reglas combinadas con elementos que son aceptables por hablantes nativos, por lo que esta pauta juega un papel importante en la clase de lenguas extranjeras. El segundo criterio toma en consideración la comprensibilidad para conceptualizar al error. En este sentido, el error se define como „was ein Kommunikationspartner oder ein Muttersprachler nicht versteht“² (íbidem: 20). Se asume entonces en este criterio que todo lo que es entendido por el interlocutor no se considera como error, lo cual resulta complicado cuando un alumno pueda entender algo que su interlocutor, quizás un hablante nativo, no logre comprender. Igualmente, se puede asimilar la significación del error partiendo del contexto de la enseñanza que se presente. En la clase pueden surgir faltas que no concuerdan con las normas establecidas en el libro de texto o material utilizado. Por consiguiente, lo que el profesor de lenguas determina como error, también se considera como tal. Desde esta perspectiva, el error se comprende como “was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt”³ (Kleppin, 2010b: 20). Aquí vale la pena cuestionarse ¿cómo se controla la norma que el profesor tiene en mente? Sin duda, algunos profesores pueden considerar una expresión como adecuada y para otros, lo contrario. Sobre este asunto Nickel (1972: 19) afirma que los profesores nativos de la lengua impartida tienden a juzgar al acto fallido no tan rigurosamente si se les compara con los profesores que dominan el idioma como lengua extranjera. El cuarto criterio enfocado a la adecuación conceptualiza al error como

¹ “una desviación de la norma lingüística actual”

² “lo que el interlocutor o el hablante nativo no comprende”

³ “aquello que va en contra de las normas que el profesor tiene en mente”

“was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde”⁴ (Kleppin, 2010b: 21). De esta manera, la acción se concibe como una falta en contra de una norma pragmática. Por ejemplo, si un estudiante adolescente mexicano tutea a una señora de la tercera edad en Alemania, la acción será vista como un error, ya que se aparta de las normas alemanas de cortesía y esta situación se considera inadecuada. El último criterio se orienta en la flexibilidad relacionada con los alumnos. El profesor debe de decidir dependiendo de la situación, si un error debe corregirse o puede tolerarse. Kleppin (íbidem: 22) expone que “was bei einer Lernergruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert”⁵. Al respecto, el profesor tiene que delimitar en qué momento un error puede ser denominado como tal. Puede darse el caso de poder tolerar los errores de aquellos alumnos que no hablan muy frecuentemente en clase, en comparación con los que son muy comunicativos.

Los errores pueden ser clasificados a su vez bajo ciertos aspectos. Según Corder (1967: 166), considerando el nivel de regulación los errores pueden ser sistemáticos y asistemáticos, los cuales Kleppin (2010b: 40) denomina errores de competencia y errores de rendimiento, respectivamente. Los errores de competencia son errores que los alumnos realizan por ignorancia debido a que no conocen las normas correctas o porque no comprendieron bien el tema. Por el contrario, los errores de rendimiento (también llamados equivocaciones), son cometidos por los alumnos por causa de cansancio, nerviosismo o descuido. Kleppin (2010b: 42) menciona en su estudio otros criterios para clasificar a los errores que varían desde el grado de comprensibilidad (errores que pueden afectar o no a la comunicación) hasta el grado lingüístico (errores fonéticos, morfosintácticos, léxicos, etc.), éstos últimos frecuentemente originados por las interferencias de la lengua materna o de alguna lengua extranjera.

⁴ “lo que un hablante nativo no diría o haría en determina situación”

⁵ “lo que se considera error para un grupo de estudiantes en una determinada fase de clase, puede tolerarse para otros en otra fase”

La corrección de la expresión oral

A diferencia de la corrección de la producción escrita, la situación es más compleja en la producción oral, ya que se tiene menos tiempo para corregir. Al respecto, el profesor de lenguas en determinada situación tiene que cuestionarse cuál es el procedimiento más apropiado para realizar una corrección oral. Se entiende como corrección a “jede Reaktion auf eine Äußerung [...], die mangelndes Einverständnis mit ihr aufweist”⁶ (íbidem: 83). Esta reacción de que lo que se ha manifestado se considera incorrecto, puede venir del profesor, de un compañero o del propio alumno que ha cometido el error. Ante esta situación se puede decir que cada profesor desarrolla una táctica para corregir errores en la práctica oral. De acuerdo con Kleppin (íbidem: 77) entre las técnicas más comunes se encuentran:

1. Autocorrección
2. Corrección directa
3. El profesor confirma lo que se dijo y utiliza en la confirmación la forma correcta (corrección indirecta)
4. El profesor recurre al uso de señales no verbales
5. El profesor incita a que los alumnos repitan varias veces la corrección

En relación con la autocorrección, se puede dar el caso que el alumno mismo se pueda corregir o que las autocorrecciones puedan causar cohibiciones en el idioma cuando son los propios compañeros que inducen la autocorrección. Esto hace suponer que tanto la autocorrección como la corrección a través del profesor pueden presentar ventajas y desventajas. En la autocorrección el alumno tiene que reflexionar acerca de su error, por lo que es más probable que la corrección sea retenida en la memoria por más tiempo, mientras que un aspecto negativo es que se requiere mucho tiempo. Una ventaja de la corrección a través del profesor ya sea directa o indirecta, es que es más breve y puede ocasionar poca distracción en la conversación permitiendo que en el contenido de la misma no sea interrumpido. Un inconveniente en esta técnica es que genera poca conciencia. Lo esencial en este panorama es que la acción de corregir no sea un factor que pase desapercibido en la práctica, ya que “Korrekturen sind prinzipiell äußerst wichtig

⁶ “Cualquier reacción de acuerdo insuficiente ante una declaración”

für jeden Lernenden”⁷ (íbidem: 84) y parece ser que una gran parte de la comunidad estudiantil considera al acto de corrección como significativo para el aprendizaje. Difícilmente exista un procedimiento absoluto de corrección. Lo que sí es factible es llegar a desarrollar diversas técnicas para corregir la producción oral que se puedan utilizar en diferentes situaciones de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

La comunicación no verbal en la clase de lenguas

Tomando en cuenta que la comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar (Cestero Mancera, 1999: 11), se infiere que la comunicación no verbal describe todas las formas de comunicación que no se basan en palabras orales o escritas, tales como gestos, señales, imágenes, sonidos o posturas. La comunicación no verbal juega un rol central en el comportamiento humano, ya que en un encuentro social nos proporciona un retrato sobre la personalidad de nuestro interlocutor desde los primeros segundos. A nivel mundial, la comunicación no verbal se desarrolla de manera distinta. Cada cultura abarca diferentes formas o señales de comunicación no verbal que pueden ser aplicadas en situaciones específicas. Partiendo de la clasificación de Ortiz Camacho en su obra “Comunicación y lenguaje corporal” (2000), la comunicación no verbal está formada de diversos componentes: la kinestesia (movimientos corporales, expresiones faciales, contacto visual, mímica) la proxémica (espacio personal, social o público), el contacto físico (abrazos, palmadas en la espalda) y la paralingüística (manera de hablar, tono de voz, entonación, sonidos). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras es habitual emplear una o más de estas manifestaciones no verbales como indicaciones para contextualizar una situación determinada. Tanto el profesor como los alumnos emplean el lenguaje corporal como medio de ayuda intencional o inconscientemente. A través de la comunicación no verbal los maestros envían señales que describen su estado de ánimo o su actitud en la clase y los estudiantes reciben e interpretan frecuentemente estas señales. Ante esta situación, se debería de desarrollar la habilidad de monitorear regularmente el ambiente de trabajo en el aula y de percibir dificultades entre los alumnos. Por lo tanto, la comunicación no verbal puede ser aprovechada para objetivos concretos

⁷ “Las correcciones son básicamente de suma importancia para cada alumno”

en la práctica docente tales como control del grupo, explicación de temas y/o vocabulario, incitaciones a participar, indicaciones de ejercicios y corrección de errores.

Señales no verbales y la corrección oral en la clase de alemán

En el contexto de la enseñanza del alemán, el uso de las señales no verbales representa una enorme utilidad para la corrección oral. Desde una experiencia personal, el manejo de señales no verbales ha sido una herramienta esencial para corregir errores y ha funcionado como una estrategia ideal y efectiva para el desarrollo de la expresión oral en clase. A continuación, se muestran tres ejemplos concretos de corrección oral con señales no verbales desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua alemana.

1. Señal con los brazos invertidos para indicar la inversión.

Una característica del idioma alemán es su estructura gramatical particular. El verbo principal ocupa normalmente la segunda posición en una oración, lo que origina que la estructura gramatical sea rígida si se le compara con la flexibilidad de la lengua española. Para indicar un error oral de este tipo, se simula el cambio de posición del verbo con los brazos invertidos:

Error: *Morgen ich gehe ins Kino.*
(El profesor invierte los brazos)
Corrección: *Morgen gehe ich ins Kino.*⁸

Dado que en español la posición del verbo en una oración es cuestión de flexibilidad, es muy habitual que los estudiantes coloquen el verbo en tercera posición cuando comienzan la oración con un elemento que no es el sujeto: *morgen= mañana, ich= yo, gehe= voy*. La señal con los brazos invertidos es una indicación que se realiza a menudo en ejercicios orales cuando se introducen estructuras gramaticales. Esta señal es identificada rápidamente por los alumnos y les permite detectar el error y autocorregirse sin descuidar el desenvolvimiento de la destreza oral.

2. Señal con los dedos índices y el dedo medio para indicar la falta de diéresis.

⁸ “Mañana voy al cine”

La pluralización de los sustantivos en alemán puede ser complicado para un hispanohablante considerado la multiplicidad de sus formas, entre las cuales las *Umlaute* (vocales con diéresis) son una tendencia común. Los alumnos principiantes suelen no pluralizar y para remediar este hábito se realiza una señal representando a las diéresis:

Error: *Ich habe zwei Bruder.*

(El profesor hace la señal con los dedos índices y el dedo medio)

Corrección: *Ich habe zwei Brüder.*⁹

Esta señal es eficaz debido a que el uso de las *Umlaute* (ä, ö, ü) implica un cambio de pronunciación en las vocales “normales” y esos cambios de sonido no existen en la lengua española. De este modo, la señal con los dedos índices y el dedo medio simbolizando las diéresis estimula a los alumnos a ejecutar el cambio de vocal y a la vez la pluralización del sustantivo.

3. Señal acústica para indicar elemento faltante en una oración.

La estructura de los verbos separables es un aspecto peculiar en alemán. Estos tipos de verbos se forman de dos elementos: un prefijo y el verbo en sí. La peculiaridad consiste en colocar este prefijo al final de la oración al momento de conjugar el verbo en el presente indicativo. Los alumnos usualmente “olvidan” mencionar el prefijo al final del enunciado originando que la comunicación se interrumpa o que incluso la oración tenga otro significado. Una buena técnica al observar esta falta es utilizar una señal acústica que imita un sonido “beep” incitando al alumno a acordarse de mencionar el prefijo faltante:

Error: *Ich lade dich herzlich zu meinem Geburtstag.*

(El profesor emite un sonido)

Corrección: *Ich lade dich herzlich zu meinem Geburtstag ein.*¹⁰

Contextualizando la temática “invitaciones”, se puede observar en el ejemplo que un alumno ha olvidado mencionar al final de la oración la partícula *ein* que forma parte del verbo “invitar”, en alemán *einladen*. La oración cambia de significado sin la partícula, lo

⁹ “Tengo dos hermanos”

¹⁰ “Te invito cordialmente a mi cumpleaños”

que equivaldría en español a decir algo similar a “Te cargo cordialmente a mi cumpleaños”, por lo que la intención del mensaje falla. Con este sonido característico, los estudiantes identifican el elemento faltante al final de la oración, recuerdan al verbo separable y corrigen la oración. Además, a gran parte de los alumnos les ha parecido esta señal acústica muy graciosa, por lo que las señales no verbales también pueden generar un ambiente ameno en la clase.

Conclusiones

Lo anteriormente expuesto manifiesta la relevancia del empleo de la comunicación no verbal en la clase para la corrección de errores de forma oral. Se puede concluir que las señales, los sonidos, los gestos o cualquier otra expresión no verbal representan una gran herramienta tanto para el profesor de lenguas como para los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma. Las evidencias anteriores indican que las señales no verbales presentan más ventajas que desventajas: son breves, fáciles de reconocer, no interfieren en la producción oral, además de que son oportunas y hasta divertidas. Como se mencionó anteriormente, no existe el método perfecto para corregir errores orales. No obstante, como docentes lo esencial es tratar de desarrollar una metodología propia de corrección de errores orales que se pueda aplicar dependiendo de la intención de la planeación de clase y, sobre todo, que permita funcionar como estrategia para profundizar y mejorar los conocimientos del idioma que aprenden nuestros estudiantes.

Referencias

- Cestero Mancera, Ana María (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Corder, S. Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(2), pp.161-170.
- Kleppin, Karin (2010a). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. En: Krumm, Hans-Jürgen., Fandrych, Christian., Hufeisen, Britta y Riemer, Claudia (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 1. Halbband* (pp. 1060-1072). Berlín/Nueva York: De Gruyter.
- Kleppin, Karin (2010b). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlín: Langenscheidt.
- Nickel, Gerhard (1972). Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. En: Nickel, Gerhard (Ed.), *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie* (pp. 8-24). Berlín: Cornelsen-Velhagen/Klasing.
- Núñez-Méndez, Eva (2001). Corregir o no los errores en la clase de español como LE. *Proceedings of the VII Symposium of Social Communication, Center of Applied Linguistics* 2, pp. 132-38. Universidad de Santiago de Cuba.
- Ortiz Camacho, María del Mar (2000). *Comunicación y lenguaje corporal: bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. Granada: Proyecto Sur.
- Schmidt, Reiner (1994). Fehler. En: Henrici, Gert y Riemer, Claudia (Ed.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. (pp. 331-352) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), pp. 209-231.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UN GRUPO NUMEROSO DE ESTUDIANTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Elvira Mayela López Laparra
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

María del Rocío Domínguez Gaona
Myriam Romero Monteverde
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

Este artículo tiene como objetivo dar a conocer los resultados de un proyecto realizado a través de la investigación-acción y está enfocado a la implementación del aprendizaje cooperativo como apoyo a grupos numerosos en la materia de inglés de la educación básica en escuelas públicas. Este estudio tuvo un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo, donde se utilizaron instrumentos de recolección de datos como: 1) diario de campo y 2) cuestionarios para conocer las actitudes de los estudiantes respecto a la clase de inglés, al aprendizaje de esta lengua extranjera y su impacto en el aprendizaje y rendimiento académico a través de las técnicas del aprendizaje cooperativo. En los resultados encontrados después de haber aplicado las técnicas cooperativas se identificó que los alumnos tuvieron mejor actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés; además de que opinaron que con esta implementación estaban aprendiendo más inglés. También se observó un progreso bastante significativo en la interacción entre compañeros dentro y fuera del salón de clase, así como también, el promedio obtenido al inicio, a comparación del promedio final después de la implementación, se encontró que hubo mayor y mejor rendimiento académico.

Palabras claves: Enseñanza de inglés en educación básica, aprendizaje cooperativo, actitudes hacia el aprendizaje de inglés, rendimiento académico.

Introducción

En los últimos seis años México ha ocupado el puesto 40 de las 60 naciones y territorios que presentaron el examen de conocimiento del idioma inglés, de acuerdo a la información otorgada por el Education First (EF), (como se cita en Forbes, 2013). Estas cifras son alarmantes ya que México ha venido forjando esfuerzos por mejorar a nivel nacional estos resultados, implementando planes y programas en la asignatura del inglés como lengua extranjera. No obstante, actualmente las cifras siguen reportándose bajas en el desempeño del mencionado idioma (Forbes, 2013). Por tal motivo, es necesario que desde la educación básica los estudiantes tengan bases cimentadas en el conocimiento de la lengua global (inglés). Sin duda, es apremiante que haya un mejoramiento metodológico en el aula, así como también una innovación educativa que no sólo sea utilizada como medio de aprendizaje, sino que también, mejore el ámbito grupal, individual y desarrolle las relaciones interpersonales entre los alumnos de las instituciones públicas de la educación básica.

Por lo tanto, se sugiere el aprendizaje cooperativo como apoyo en la enseñanza del inglés y al respecto, Salcedo, Salcedo, y Salcedo (2015) añaden que la aplicación de la metodología cooperativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser un medio ventajoso para obtener buenos resultados e impulsar el gusto por el aprendizaje de otras lenguas y otras culturas, de tal manera que los alumnos puedan ampliar su mentalidad y hacerla más tolerante. Debido a las necesidades que apremian en las aulas de la escuela básica, la presente investigación se presenta como la implementación del aprendizaje cooperativo para apoyar a la enseñanza del inglés en primarias. Dicho apoyo se basó en la contribución de un ambiente grupal y dinámico, lo cual no sólo benefició al docente, sino a los alumnos quienes a su vez reforzaron lazos grupales como parte de su aprendizaje y participación dentro de la clase.

Aprendizaje cooperativo

Existen diferentes definiciones del aprendizaje cooperativo, entre estas está la proporcionada por Aronson (1979), quien lo describe como un término “paraguas” o etiqueta que hace referencia a un heterogéneo conjunto de métodos estructurados de

instrucción, donde los alumnos trabajan en equipos, en tareas generalmente de tipo académico.

Las definiciones conceptuales clásicas del aprendizaje cooperativo proceden de dos ámbitos psicológicos diferentes: la psicología social y la psicología conductual. Desde la perspectiva de la psicología social, el logro de las metas y objetivos que se propone cada persona en un trabajo cooperativo tienen una correlación positiva con el logro de las metas y objetivos del resto de los miembros del grupo: así, cualquier miembro del grupo alcanza su objetivo sólo si los otros miembros del grupo también lo alcanzan (Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

Grupos y roles del aprendizaje cooperativo

De acuerdo a Johnson, Johnson y Holubec (1994) existen tres grupos de aprendizaje cooperativo. Por una parte, están los grupos formales, los cuales llevan a cabo una actividad por un periodo delimitado, usualmente entre una hora a varias semanas, con la finalidad de integrar lentamente y de manera continua a los miembros de equipo. En el grupo formal los alumnos trabajan por un fin en común y seguros de alcanzar la tarea asignada (Rodríguez, 2014). Por otra parte, los grupos informales pueden trabajar durante pocos minutos y su objetivo es centrar la atención de los estudiantes. Por último, los grupos de base cooperativos que tienen un funcionamiento de largo plazo, tiene como propósito posibilitar que sus integrantes entablen relaciones más duraderas. Por lo tanto, se ha dicho que el ideal de los grupos cooperativos sea la heterogeneidad, por esta razón, se debe de tomar en cuenta que en cada uno de estos equipos cooperativos los integrantes necesitan un rol conformados de la siguiente manera: Secretario: el alumno con esta asignación está a cargo de recoger las aportaciones del equipo, elaborar y repartir documentos grupales, por último, lleva los informes en el cuaderno de equipo con todo lo que acontece durante la realización de las actividades por semanas.

Moderador: es el encargado de otorgar la palabra a los integrantes de su equipo, controla el nivel de ruido que se suscitara en su grupo y trata de que todos participaran.

Coordinador: controla el tiempo de sus compañeros de manera que todos trabajen en tiempo y forma, y ayuden a motivar a sus compañeros a lograr las metas asignadas por el docente.

Portavoz: tiene la función de exponer los trabajos que deben presentar cuando el profesor lo indique, es quien se encarga de comunicarse con los portavoces de otros equipos y con el maestro, y también es quien observa el buen funcionamiento de los otros roles en su equipo.

En resumen, la base primordial del aprendizaje cooperativo se encuentra en la interacción de los educandos, donde el objetivo principal es mejorar las capacidades cognitivas tanto individuales como grupales. Esto último, ayuda a establecer relaciones interpersonales que favorecen la construcción de ideas en conjunto y mejora la interacción entre los alumnos siendo más comprensivos, tolerantes y respetuosos, características que le serán sumamente útiles en su desempeño durante su vida profesional y personal.

Técnicas del aprendizaje cooperativo

Las técnicas de aprendizaje cooperativo son uno de los mejores recursos de que dispone el profesor para dinamizar los equipos de trabajo. El motor que promueve a todas las técnicas es el mismo: un grupo de estudiantes con miras a alcanzar una meta común y lograr el éxito de todos. Díaz y Hernández (como se cita en De León, 2013), explican que los métodos disponibles de aprendizaje cooperativo son diversos. Estos métodos, aparte del principio básico de trabajo cooperativo, destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que se logra cuando los miembros del grupo conocen los objetivos. En el aprendizaje en equipos de estudiantes, las tareas no son hacer algo como equipo sino aprender algo como equipo. Estas técnicas se distinguen por las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y las condiciones iguales de éxito. Aunque las técnicas del aprendizaje cooperativo son diversas, se presentan sólo algunas que son los que tiene relación con el diseño de la presente investigación:

Rompecabezas. Los estudiantes leen secciones distintas a las de sus compañeros, lo que permite que los expertos tengan información única y que los equipos valoren más el aporte de cada uno. La dificultad está en que cada sección sea escrita de forma que sea comprensible por sí misma.

Trabajo en equipo-logro individual (TELI). Se forman grupos heterogéneos de cuatro alumnos, el profesor señala la actividad y los alumnos trabajan hasta que todos dominen el tema, los alumnos son evaluados en forma individual, sin ayudarse entre sí.

Lectura y escritura integrada cooperativa (LEIC). Es un programa empleado para la enseñanza de lectura y escritura en grados superiores de educación básica y primeros grados de educación media, susceptible de ser adaptado a otros niveles y materias. Consiste en la asistencia mutua de parejas que trabajan en proyectos de lectura y escritura. Realizan actividades como leer juntos, hacer predicciones acerca del texto, resumir relatos para el compañero, escribir narraciones o formularse preguntas y practicar ortografía, interpretación y vocabulario.

Aprender juntos o Learning Together. Esta técnica destaca la importancia de la construcción de equipos y de la autoevaluación grupal y propone el uso de calificaciones grupales. Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos de cuatro o cinco integrantes con hojas de actividades, cada grupo entrega un solo trabajo y recibe recompensas sobre el trabajo grupal.

Group investigation (Grupo de investigación). Los alumnos trabajan en grupos pequeños, entre dos y seis integrantes, se usan aspectos como cuestionarios cooperativos, discusiones grupales, y la planificación de proyectos cooperativos.

Tutorías entre iguales (Peer Tutoring). Permite incluir controles experimentales, se dirige a actividades cognitivas y meta-cognitivas. Se utiliza básicamente en tareas de comprensión lectora. Se forman parejas, el docente divide el texto en secciones y en forma alterna ambos se turnan los roles de aprendiz-recitador y oyente-examinador.

Lápices al frente. El agrupamiento se realiza con grupos pequeños de máximo cuatro integrantes. El objetivo básico de esta técnica consiste en responder preguntas, ejercicios y problemas. Por otra parte, ayuda a activar conocimientos previos a través de preguntas, asegura el procesamiento de la información, organiza el trabajo, permite reflexionar sobre la forma más eficaz de realizar una tarea.

En conclusión, la implementación de las técnicas del aprendizaje cooperativo en las aulas favorece la creación, por parte del alumnado, de nuevas formas de interacción social, sin limitarse a una única dirección, y es por ello, que potencia el proceso de aprendizaje, ya

que es capaz de crear estructuras para la edificación de conocimientos, mediante la realización de tareas y recompensas en conjunto.

Metodología

El presente estudio indaga sobre una práctica educativa, misma que fue basada en la investigación-acción, donde el docente estuvo inmerso en la intervención didáctica y fue participante activo partiendo de una problemática que trató de resolver a través de una base teórica que gira en torno al aprendizaje cooperativo y su implementación (Arnal, Rincón, Latorre, 1992). El estudio se condujo bajo un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. Para obtener los datos cualitativos se empleó un diario de campo, donde se registraron los detalles más sobresalientes que acontecieron en el aula durante la implementación tales como: las actitudes, sentimientos y reacciones de los estudiantes hacia su aprendizaje y hacia el ambiente que se percibió en la actuación de cada grupo cooperativo. Los datos cuantitativos se recabaron al aplicar dos encuestas, una de ellas se aplicó antes y después de la implementación del aprendizaje cooperativo con la finalidad de conocer la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de inglés, hacia sus compañeros y hacia su aprendizaje y otra de ellas al final con el fin de conocer la opinión sobre la aplicación de esta intervención didáctica.

Aprendizaje cooperativo en función

Los alumnos que formaron parte de la intervención fueron un total de 34 estudiantes, que en ese momento cursaban el cuarto grado de primaria en una escuela primaria pública. De los 34 alumnos, 18 eran niños y 16 eran niñas. En cuanto a la edad se encontró que 12 alumnos tenían 10 años y 22 de ellos tenían 9 años. Debido a que ninguno de los alumnos contaba con cursos de inglés fuera de la institución, el conocimiento de inglés con el que contaban hasta el momento de la implementación había sido producto de la enseñanza otorgada desde el primer grado, e incluso algunos alumnos jamás habían tenido contacto con el idioma puesto que en las escuelas donde estudiaban con anterioridad no contaban con las clases de inglés. Es importante señalar que la intervención tuvo una duración de dos meses, tres veces a la semana durante hora y media en cada día.

La primera etapa de la intervención fue la planeación. Se inició con la selección de las técnicas cooperativas y con la organización de los equipos. Se determinó formar ocho equipos de cuatro integrantes y se definió que a cada integrante se le asignara un rol a desempeñar, tal y como se mencionó con anterioridad. Posteriormente, se procedió a la asignación de los equipos y sus respectivos roles, dichos equipos fueron constituidos de acuerdo al resultado de un examen diagnóstico que presentaron en inglés al inicio de la intervención.

Cada técnica cooperativa que se describe con anterioridad era puesta en acción durante una semana. Los días viernes los estudiantes se encargaban de entregar los reportes del desempeño de sus compañeros durante las clases al igual que sobre las tareas que se les asignaban para la casa. Respectivamente, como material aplicado en la intervención, se emplearon fotocopias de libros de textos para la educación básica, recursos del internet, materiales didácticos y juegos didácticos y dinámicos. Una vez finalizado los dos meses de intervención, el siguiente paso que siguió fue a aplicar el examen diagnóstico con la finalidad de conocer los resultados y, posteriormente, compararlos.

Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación se utilizaron varios instrumentos, entre ellos se encuentra el diario de campo cuya finalidad fue recolectar información específica en relación a lo que ocurría dentro de clases, puesto que proyecta las reacciones de la población u objeto de estudio durante su actividad, logrando captar el nivel y el desarrollo del sentido crítico de la situación (Yepes, Puerta y Morales, 2008, p. 9). Asimismo, fue usado un cuestionario con la finalidad de conocer la actitud de los estudiantes hacia la clase de inglés, hacia el aprendizaje del inglés y sobre colaborar con otros compañeros de clase, dicho instrumento se aplicó al inicio y al final de la intervención.

Para concluir la implementación se aplicó otro cuestionario con la intención de obtener información sobre la actitud de los estudiantes respecto a la implementación del aprendizaje cooperativo; para esto se adaptó un cuestionario diseñado por Guerrón y Rincón (2014). El cuestionario constó de 10 preguntas, las preguntas se enfocaban en: la relación entre los compañeros del grupo, si eran más recíprocos después de la intervención y si recibieron más apoyo que antes. Las tres preguntas restantes fueron

abiertas, con la finalidad de conocer el sentir de los alumnos, a excepción de la última, la cual era cerrada, donde sólo se tuvo que seleccionar una opción de las 8 que tenía, tales preguntas recogieron información sobre el sentir de la implementación en general y sobre las técnicas cooperativas que más disfrutaron, de las ocho que se implementaron.

Resultados

De acuerdo a las opiniones que se obtuvieron de los alumnos se identificó que la aplicación de las técnicas cooperativas les ayudó significativamente en la motivación, aprendizaje y actitud de los mismos con la ayuda de sus compañeros, argumentando que había sido una bonita experiencia el haber aprendido de sus compañeros que mostraron más conocimiento en el inglés.

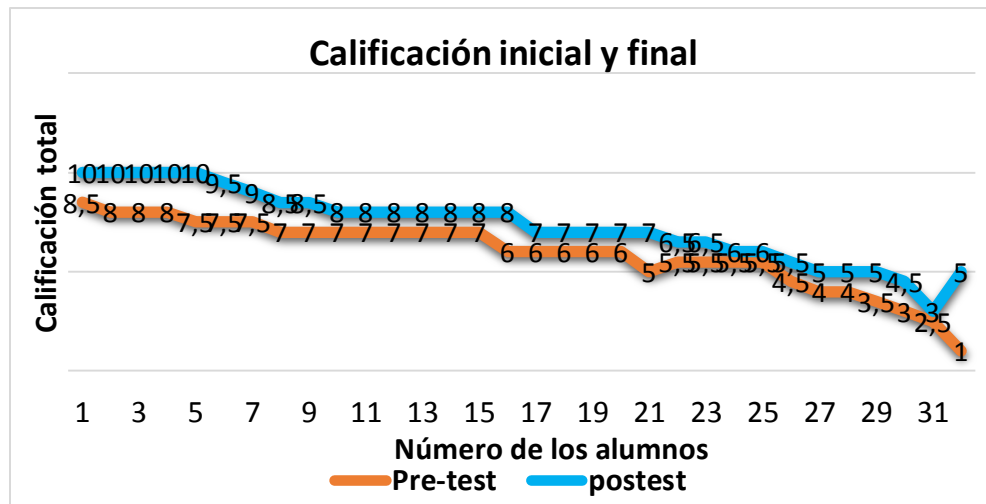


Figura 5. Calificación inicial y final por alumno

Asimismo, los alumnos que mostraron mayor conocimiento del idioma expresaron que fue interesante y agradable haber aprendido y consolidado su conocimiento en conjunto con sus compañeros a través de todas las actividades que fueron implementadas en la intervención. Por lo tanto, se puede añadir que, la mejora alcanzada a través del aprendizaje cooperativo fue brindada por las características que el enfoque metodológico cooperativo ofrece, debido a que las clases se vuelven más dinámicas, menos competitivas adquiriendo así, con base en la opinión de los alumnos, una relación más estrecha con los compañeros, mejor y mayor comprensión de los temas que fueron vistos durante la aplicación de la intervención.

Conclusiones

Las técnicas del aprendizaje cooperativo evidenciaron una interacción estimuladora, puesto que los educandos se motivaban unos con los otros en los juegos que se realizaban acerca el contenido, surgiendo así las habilidades interpersonales, interdependientes y grupales. Por lo tanto, conforme a la información registrada a través de la implementación, se llega a la conclusión de que es importante, como docentes, proporcionar actividades, herramientas y tareas que promuevan acciones como: estrechar lazos sociales y afectivos en los alumnos, de la misma manera que incrementa la motivación y de los estudiantes, como en este caso, por aprender un idioma e incrementar el conocimiento del mismo utilizando una metodología dinámica, interactiva que sale del área tradicionalista, dándole la bienvenida a un panorama fresco y divertido que favorece el desempeño de conocimiento, comportamientos y actitudes de hospitalidad, de valores y de empatía.

Recomendaciones

Debe motivarse a los alumnos a fortalecer lazos entre compañeros a pesar de sus diferencias. Aun cuando al inicio de la aplicación del tratamiento cooperativo sea muy difícil, debido a que los estudiantes no están familiarizados con la metodología, su ejecución debe continuar, animando a los equipos hasta ver finalizado los propósitos de cada actividad. También, se recomienda abordar la metodología a alumnos de temprana edad para que las generaciones futuras tengan un abanico de opciones que les permita desempeñarse óptimamente en la sociedad que los rodea.

Por último, se exhorta a los docentes a buscar soluciones que mejoren el aprendizaje y motiven a los estudiantes de la educación básica el amor por el aprendizaje de un idioma. Y tomar siempre en cuenta que a los niños deben brindárseles herramientas eficientes para su futuro desempeño en la adultez.

Referencias

- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa crítica*. Barcelona: Labor.
- De León, M. (2013). "aprendizaje cooperativo como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés" (Tesis doctoral). Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades, Quetzaltenango, Guatemala.
- Forbes, Staff. (2013). México 'se resiste' a aprender inglés. Forbes México. Recuperado el 26 de marzo de 2016, <http://www.forbes.com.mx/mexico-califica-bajo-en-dominio-de-ingles-efeducation-first/>
- Gómez-Gutiérrez, J. L. (2007). Aprendizaje cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva. Madrid: Arlep
- Guerrón, M. y Rincón, S. (2014). Ambiente de aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Tesis de licenciatura). Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17326/T26.14%20G937a.pdf?sequence=3>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2017). Cooperative Learning. Ponencia Plenaria en el I Congreso Internacional. Innovación Educación. Zaragoza, España: Gobierno de Aragón.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Notimex. (2016). *Beneficiarán a 86 mil alumnos tabasqueños con clases de inglés*. Recuperado de <https://sibillatellez.com/2016/09/05/beneficiaran-a-86-mil-alumnos-tabasquenos-con-clases-de-ingles/>
- Pérez-Sánchez, A. M. y Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 73-94.
- Programa Nacional de Inglés (PRONI). (2013). Asignatura Estatal: lengua adicional Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, primaria y secundaria. Etapa de prueba (versión en español). <http://www.gob.mx/afsedf/documentos/documentos-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica>
- Pujolàs, P. (2013). 9 ideas clave: *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J., Pamplón, E. y Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 60 (2), 2-15. Recuperado de <http://mextesol.net/journal/public/files/cb023c762c0c4795e00c410a892a2f07.pdf>

Rodríguez, C. (2014). Developing Competencies under the National English Program for Basic Education in Mexico: Is It Possible? *MEXTESOL Journal*, 38, 10.

SEP. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. México, D.F. Obtenido de Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Segunda Lengua: Inglés: http://www2.sepdf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-1.pdf

Turrión, P. (2013). La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2962/1/TESIS339-130610.pdf>

Vera, M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14 Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%0DEL%20MAR_VERA_1.pdf

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS

Cindy Mariela Sánchez Gallegos
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

Este documento explora el uso que tienen las estrategias de enseñanza que ayudan al alumno a la práctica de la pronunciación. El estudio siguió una metodología de investigación cuantitativa al recolectar y analizar los datos obtenidos de un cuestionario de 27 preguntas que se adaptó del estudio previo hecho por Peterson (2000) basado en las estrategias de aprendizaje de Oxford. El análisis de confiabilidad indica un coeficiente de $\alpha = .801$. Los datos fueron analizados con el programa SPSS. Treinta y nueve profesores de inglés y 240 de sus estudiantes fueron incluidos en el estudio. Este fue aplicado a estudiantes de nivel básico de inglés equivalente al A1 del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Los resultados indican una diferencia entre las estrategias más usadas por los estudiantes en la práctica del Inglés; sin embargo, se encontraron diferencias en las estrategias metacognitivas.

Palabras claves: Estrategias de enseñanza, pronunciación, elementos de la pronunciación.

Introducción

Cada año que transcurre en la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE), la matrícula escolar va en aumento; en una entrevista informal, la encargada de la DCELE manifestó que la meta anual ha sido incrementar el ingreso de estudiantes que aprenden una L2, teniendo como base mantener la calidad educativa en la enseñanza a través de programas basados en competencias y el trabajo realizado en conjunto con la planta de profesores preparados para desempeñar su labor docente.

Como profesores, se sabe que cada estudiante representa un alumno más, el cual tendrá una primera impresión de lo que será el inicio en el trayecto a adquirir las herramientas y conocimientos de una nueva lengua. Cassany, Luna y Sanz (2003) enfatizan que, cuando nos enfrentamos a aprender una lengua, durante este proceso se le da prioridad a enseñarnos a hablar y escribir, dejando de lado la práctica y corrección en un sentido más práctico. Es importante que el individuo sea capaz de desenvolverse de una forma coherente y clara. La pronunciación forma parte del componente final del proceso de comunicación, además de ser esencial para que el mensaje que se desea transmitir sea entendido. Es necesario acercarse a estudiar más a fondo qué hay detrás de las etapas del proceso de la competencia oral y cómo se ha ido trabajando en clases, junto con las experiencias de los aprendientes de una segunda lengua. Partiendo de estos puntos, se buscó lograr una concientización de la importancia que tiene el trabajar estrategias de aprendizaje de pronunciación en clases y se sugirió la elaboración de actividades adecuadas para llevarlas a cabo en un taller en conjunto que permitan a los docentes desarrollar un programa completo fomentando la autonomía del aprendiente.

En una primera instancia en el proyecto de investigación se exploraron las experiencias de los profesores de inglés que imparten el nivel básico con respecto a las estrategias de enseñanza de la pronunciación con sus alumnos de manera informal; a la vez, se realizó una exploración en alumnos del mismo nivel de inglés antes mencionado para analizar las experiencias con respecto a las estrategias de aprendizaje que utilizan para mejorar la pronunciación. Por lo tanto, este proyecto de investigación se lleva a cabo solamente con los grupos de estudiantes del nivel básico de inglés en la DCELE. Parte de las limitantes que se encontraron durante este proceso de exploración fueron las cortas experiencias de los alumnos con respecto a su autoaprendizaje y práctica de la lengua

meta, el grado en que el alumno es consciente de la forma en que se organiza para estudiar o adquirir el inglés. Otro factor limitante fue con respecto a los alumnos y el corto tiempo que llevan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o el tiempo en contacto diario con esta, es decir el tiempo de exposición a la lengua previo a la DCELE. Finalmente, una de las limitantes fue la deserción escolar de la matrícula al momento de la aplicación del instrumento de recolección de datos, causando dificultades al momento de contar con la muestra de la población suficiente para este objetivo.

Cuando nos encontramos involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua, es importante conocer cómo está conformado el lenguaje. La contribución teórica provista por Crystal (1976) acerca de la estructuración del lenguaje y sus diferentes ramas hace que tengamos un panorama más claro de las diferentes disciplinas que se interrelacionan en el estudio del lenguaje. Existen los modelos propuestos por Saussure, 1980; Halliday, 1978. Y aunque cada uno ha tenido sus puntos de controversia, Crystal (1976) asegura que en todos ellos se pueden identificar elementos esenciales; estos son tres que se pueden localizar en el lenguaje oral y escrito: *pronunciación, gramática y significado*. Haremos especial énfasis en la pronunciación, ya que es la parte esencial de estudio de este proyecto. La pronunciación incluye dos aspectos importantes para su estudio; el primero lo conforma la fonética, que es la manera en que los sonidos se producen, se forman, transmiten y se pueden percibir. Una interrogante importante que surgió durante la investigación documental de esta sección y que es de gran importancia mencionar para el sustento de este trabajo terminal fue que Crystal (1976) afirma que a no ser que exista algún problema con una condición médica del individuo, “todos los seres humanos nacemos con el mismo aparato vocal, capaz de producir la misma cantidad de sonidos”. El segundo aspecto que forma parte en la estructura de la pronunciación es la fonología, encargada del estudio del sistema de sonido de una lengua en particular. Ambos aspectos, la fonética y la fonología, se desprenden como parte esencial de la estructura de la pronunciación.

Por su parte, la investigación con respecto a las estrategias de aprendizaje clasificadas por lingüistas (Oxford, 1990; Cohen, 1998; O'Malley y Chamot, 1990) ha explorado este campo desde diferentes perspectivas. La primera aparición de las estrategias de aprendizaje nace a partir de la observación e identificación de las características de un

estudiante efectivo. Estudios previos hechos por Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978; Rubin (1975 como se cita en O'Malley & Chamot, 1990) buscaron identificar las características y se observaron situaciones en donde se crean oportunidades que contribuyen al aprendizaje efectivo. En general, dichos estudios de las estrategias consistieron en incluir la clarificación, validación, monitoreo, memorización y el uso de estrategias indirectas, como incluir oportunidades de practicar y producir, entre otros elementos.

Autores más actuales como O'Malley y Chamot (1990) consideran que una estrategia de aprendizaje consiste en identificar las características de estudiantes efectivos. Oxford (1990) las define como los pasos a seguir para aumentar el conocimiento, vistas como herramientas efectivas para un mejoramiento en el desarrollo y confianza al momento de aprender una L2; así también como una serie de acciones específicas a seguir para que el estudiante pueda acelerar, hacer más fácil, efectivo y agradable su aprendizaje en nuevas situaciones. Para su estudio Oxford (1990) dividió las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. De las estrategias *directas* surgen 3 grupos: de memoria, cognitivas y compensatorias. En las estrategias *indirectas* encontraremos otro grupo de 3 más: las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Metodología

El estudio fue basado en una investigación exploratoria de corte cuantitativo, donde se ocupó el cuestionario como instrumento para la recolección de datos. En la interpretación estadística de datos obtenidos se utilizó el software SPSS versión 23 para el análisis los dos instrumentos de recolección. El primero, fue diseñado para los estudiantes, con 27 ítems mientras que el segundo, con 15 ítems para los profesores. El índice de confiabilidad arrojó un $\alpha = .801$ mostrando un rango adecuado de confiabilidad.

El estudio busca tres objetivos específicos. El primero fue la identificación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores para la práctica de la pronunciación; el segundo, la identificación de la estrategias de aprendizaje enfocadas a la pronunciación utilizadas por los estudiantes del nivel básico de Inglés y por último, la búsqueda de la implementación de un taller de estrategias de aprendizaje para

profesores enfocadas en las técnicas utilizadas para la mejora y práctica de la pronunciación en los alumnos de la DCELE.

Para la selección de la muestra que formaría parte del estudio, se tomó en consideración la sugerencia hecha por Hernández Sampieri et al (2010), empleando una técnica de muestreo de forma aleatoria. Los participantes en este estudio fueron 39 profesores que enseñan en la DCELE, de los cuales 26 profesores son del sexo femenino y 9 del sexo masculino; el 90% de ellos cuenta con una certificación Teacher Knowledge Test, TKT, lo cual provee a estos profesores con conocimientos necesarios con respecto al conocimiento y uso de las estrategias de enseñanza. La muestra de los estudiantes fue calculada de acuerdo a un universo de 2,328 los alumnos inscritos durante el ciclo escolar vigente, arrojando como resultado una muestra sugerida del 25% resultando 240 estudiantes, todo con el objetivo de obtener un 90% de nivel de confianza del estudio y un margen de error del 5%. Los estudiantes pertenecientes a ambos turnos, matutino y vespertino donde 197 eran estudiantes.

Resultados

Dando seguimiento a la metodología establecida para este proyecto, se procedió al análisis de los resultados. El instrumento diseñado para los alumnos fue elaborado con el objetivo de identificar las estrategias utilizadas por los alumnos para la práctica de la pronunciación durante el inicio del aprendizaje del idioma inglés. Este fue dividido en dos secciones para su análisis:

La primera sección del instrumento, como se puede apreciar en la figura 1, se muestran concordancia por cada uno de los 6 grupos de estrategias diferenciadas por colores, recordando que algunas de estas categorías cuentan con subcategorías como es el caso de las estrategias cognitivas. Se puede apreciar la tendencia de las medias más altas hacía el uso frecuente de 4, en las estrategias de Memoria, Meta-cognitivas y Sociales. Esto se traduce en que los estudiantes tienden a manifestar el desarrollo de este tipo de estrategias de manera natural sin una instrucción previa, la asimilación viene de una motivación intrínseca, así como la necesidad de pedir ayuda y el hecho de proporcionar ayuda para practicar la pronunciación en los demás.

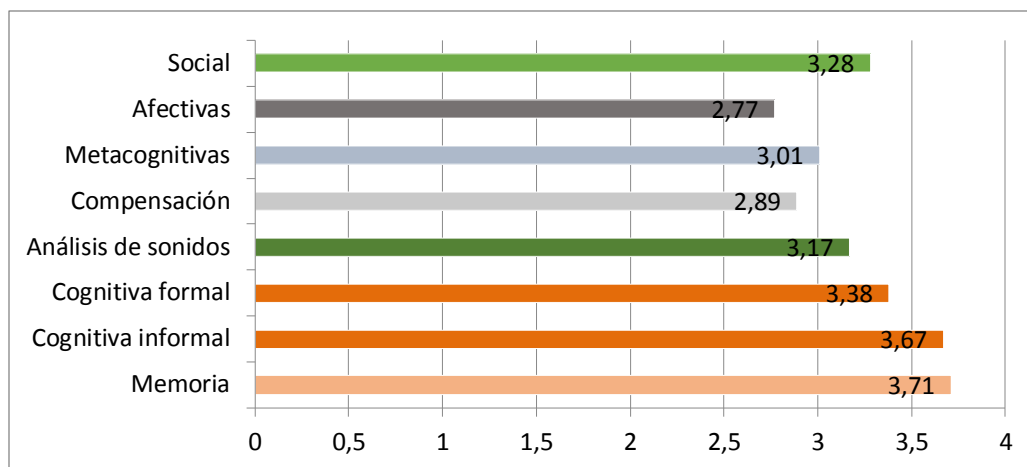


Figura 1. Media de las estrategias de aprendizaje

Nota: El rango de la escala Likert fue de 5= siempre, 4= frecuentemente, 3=algunas veces, 2= raramente, 1= nunca.

Entre las categorías de estrategias con menor frecuencia, como se puede apreciar en la figura 1, encontramos las estrategias de *compensación*, donde se muestra una Media del 2.86 esto es, una tendencia entre raramente y algunas veces el alumno busca formas de pronunciación parecidas a las de su lengua materna. El compensar los sonidos o símbolos fonéticos de la lengua inglesa que no existen su lengua materna no resulta de interés para él. Siguiendo con el análisis de las categorías de estrategias con baja frecuencia también encontramos las estrategias *afectivas*. La frecuencia mostró un 2.77. Este, aunque muy bajo, no significa que sea negativo, ya que los ítems determinados para medir el uso de estas estrategias de aprendizaje están enfocado a determinar el nivel de afección en cuanto a equivocarse al momento de pronunciar y tener la capacidad de sobrellevarlo, así como, el permitir que los comentarios o burlas a su pronunciación, viniendo de cualquier persona en general les afecte, los alumnos marcaron que raramente les afecte.

En la segunda sección para el análisis, la encuesta diseñada como instrumento para profesores de la DCELE tiene como objetivo localizar las estrategias de enseñanza promovidas por los profesores para la práctica de la pronunciación; este instrumento fue dividido en dos apartados para su análisis. El primer apartado trató de localizar la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza, promovidas por los profesores para

la práctica de la pronunciación en clases. De las 7 estrategias enlistadas en el instrumento, como se muestra en la figura 2, se puede apreciar que, “haciendo la sumatoria total de las medias”, el promedio general fue de 3.91, lo cual nos indica que la tendencia se inclinó hacía un uso frecuente de las estrategias de pronunciación en clases.

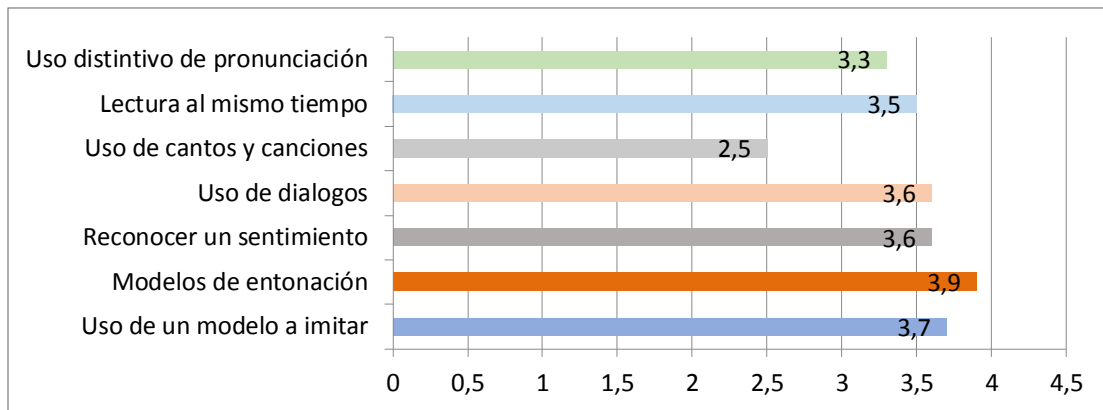


Figura 2. Tendencia de la Media hacia el uso estrategias de enseñanza por los profesores

Nota: El rango de escala Likert fue de 5= siempre, 4= frecuentemente, 3=algunas veces, 2= raramente, 1= nunca.

La figura 2 nos muestra la tendencia de la media hacia el uso de todas las estrategias de enseñanza por los profesores; el uso de modelos de entonación (*modelling intonation*), la cual consiste en utilizar ejemplos de la vida real de la forma típica en que los hablantes nativos pronuncian palabras, expresiones u oraciones, mostró una tendencia de la media de 3.9. La estrategia que presentó el rango más bajo fue el uso de cantos y canciones (*chants and songs*) con una Media de 2.5, mostrando una frecuencia baja con respecto a su uso en clases entre los encuestados. El segundo apartado del análisis de la encuesta a profesores arrojó los datos necesarios para el diseño del taller propuesto como una de los objetivos del estudio.

Conclusiones

Este proyecto de investigación ha sido elaborado con el objetivo de explorar y promover la práctica de la pronunciación en las clases del centro de lenguas, problemática que resulta de interés para la comunidad docente, ya que la pronunciación forma parte esencial de la lengua, así como la gramática y el léxico, con la finalidad de aportar a la innovación de la enseñanza de la lengua inglesa. El campo metodológico de la práctica de la pronunciación en los niveles básicos de la DCELE ha sido dejado de lado en el

programa de estudio, para dar prioridad al cumplimiento primordialmente a una carga de contenidos gramaticales, léxicos y de competencias descritas dentro del programa del curso de inglés básico 1. Por lo tanto, en primera instancia se diseñaron y aplicaron instrumentos que permitieron el logro de los tres objetivos específicos de este trabajo.

El primero de estos fue identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes del nivel básico de inglés. En los resultados obtenidos se encontró una tendencia menor hacía las estrategias de tipo cognitivas y de *compensación*, lo cual llama la atención debido a que generalmente cuando un estudiante aprende una segunda lengua tiende a buscar compensarla o identificar similitudes con la lengua materna cuando se encuentra frente a elementos nuevos o desconocidos, ya sea en la estructura, el léxico, los sonidos, etc. Se comprobó que las estrategias de *compensación* arrojaron datos de frecuencia bajas, es decir, el estudiante le da poca importancia a buscar una relación entre los símbolos fonéticos o sonidos que existen entre la lengua materna y la segunda lengua.

El segundo objetivo fue la identificación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores para la práctica de la pronunciación en clases. De acuerdo a los resultados obtenidos, el uso de modelos de entonación y la introducción de la pronunciación de palabras nuevas a través de diálogos y conversaciones obtuvieron altos rangos de frecuencia; sin embargo, las estrategias de enseñanza en el uso de cantos y canciones para practicar pronunciación obtuvieron puntajes bajos, mostrando así un contraste con el tipo de actividades que muestran que los alumnos buscan imitar la pronunciación a través de canciones y videos.

El último de los objetivos fue la implementación de un taller de estrategias de aprendizaje para maestros enfocadas en las técnicas utilizadas para la mejora y práctica de la pronunciación de los alumnos de la DCELE. Sin lugar a duda se logró la identificación de los elementos necesarios para el diseño y estructuración del taller, producto de este proyecto terminal. La disposición para la actualización en materia docente es prioridad en los profesores de la DCELE quienes manifestaron una actitud positiva hacía la propuesta de implementación del taller y el hecho de conocer técnicas que favorezcan la práctica de la pronunciación en sus alumnos.

Recomendaciones

Dentro de las recomendaciones para este trabajo terminal se sugiere la aplicación del mismo estudio en niveles intermedios y avanzados de inglés para la identificación de las estrategias de aprendizaje, y brindarles una variedad de actividades adecuadas a las tendencias que se manifestaran en los resultados con el propósito de fortalecer la autonomía del estudiante.

Para darle continuidad del mismo, también se recomienda retomar una investigación exploratoria en un lapso de un año, con el fin de dar seguimiento a los estudiantes que participaron en el estudio, aplicando un instrumento de recolección de datos con el objetivo de indagar en los cambios que hicieron hacia la manera en que practican la pronunciación o hábitos que sufrieron cambios conforme fueron conociendo más la lengua; con el objetivo de contar con un panorama más definido con respecto a la evolución de la pronunciación en las diferentes etapas de exposición a la segunda lengua, a la vez de fortalecer al campo de estudio de la pronunciación con la contribución este tipo de estudio a la innovación educativa en el país.

Para concluir este proyecto de investigación, es muy importante agregar que como docentes deberíamos darle un balance al uso de actividades que promuevan el uso de estrategias de aprendizaje de la pronunciación en clases. Si bien Nunan (1999 como se cita en Samperio 2017) menciona que no es una tarea fácil de hacer, es importante tomar en consideración la opinión de los estudiantes al momento de seleccionar las actividades para nuestras clases. Como punto final, podríamos decir que a pesar de las diferencias de opiniones entre los estudiantes y los profesores en cuanto a la selección de actividades, es muy importante tener en cuenta que la experiencia del profesor y el conocimiento de las herramientas de enseñanza son elementos esenciales que ayudan a promover un buen ambiente de aprendizaje, donde el estudiante se sienta motivado a aprender y participar, por lo tanto es de vital importancia volverlo una de las fortalezas en la docencia.

Referencias

- Cassany D., Luna M., y Sanz G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial GRAO.
- Crystal, D. (1976) *Child language, learning and linguistics: An overview for the teaching and therapeutic professions*. London: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.) México: McGraw Hill.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Samperio, N. (2017). Discovering students' preferences for classroom activities and teachers' frequency of activity use. *Colombia Applied. Linguistics*, 19 (1), 51-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.9292>.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Madrid, España: Fontamara Colección.
- Peterson, S. (2000). *Pronunciation learning strategies: A first look*. Educational Resource Information Center. ERIC. U.S Department of Education.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN EN INGLÉS

Felipe Antonio Sánchez Alejandro
Dalila Del Carmen Rivera Soberano

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El objetivo de este trabajo es el desarrollo de una propuesta pedagógica que ayude al docente y al alumno de inglés a encontrar opciones para la corrección de errores que le proporcionen un punto de partida para la mejoría en la escritura del inglés. Dicha propuesta se deriva de una investigación cuantitativa descriptiva que primeramente buscó conocer los errores más comunes que cometen los alumnos del séptimo nivel de inglés en su redacción, así como clasificarlos. La investigación se realizó en la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE) sede Chontalpa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). La técnica aplicada fue el análisis de evidencias físicas, en este caso de redacciones de los alumnos. La población estuvo conformada por 5 alumnos del séptimo nivel de inglés de la DCELE sede Chontalpa. Se recolectaron un total de 13 trabajos escritos, mismos que posteriormente fueron filtrados a través de una herramienta en línea denominada Grammarly. El análisis de resultados evidenció la falta de un sistema o herramienta de análisis, en la redacción, que permita una evaluación imparcial que permita a los alumnos y al docente conocer el tipo de error que se comete al escribir en inglés.

Palabras claves: Corrección de errores, Grammarly, clasificación de errores.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad el ser humano ha desarrollado diversas formas de comunicación, entre las cuales se encuentra la escritura, la cual ha sido de gran importancia, pues gracias a ella se ha podido mantener registros y transmitir conocimiento a través de los años. Diferentes formas de escritura han sido desarrolladas por los pueblos que han existido a lo largo de la historia. En su estudio sobre la evolución de la escritura Ruiz, Baños y Secadas (2010), ofrecen una clasificación de la escritura basada en su evolución, la primera de ellas fue la escritura sintética la cual era representada por un solo dibujo que simbolizaba una frase. La escritura china que era representada por hexagramas incorporaba no solo una idea sino un grupo de ellas y simbolizaba un concepto. La escritura coreana que buscaba la precisión en los sonidos de los caracteres chinos, los descomponía por sonidos. La escritura japonesa que es mixta ya que incorpora lo ideográfico y fonético. La escritura cuneiforme, esta escritura se realizaba por medio de cuñas triangulares sobre tablillas de arcilla fresca. Las escrituras egipcias, este tipo de escritura utiliza el jeroglífico, que quiere decir: grabación sagrada y se distingue tres tipos de escritos: 1) Jeroglífico: escritura grabada, de carácter sagrado, 2) Hierático: escritura para uso de los sacerdotes, 3) Epistolográfico: escritura corriente, llamada también Demótica.

Es a través de la escritura que se ha conocido la historia de la humanidad. También se ha aprendido sobre la ciencia, astrología, química, y muchas otras disciplinas por medio de registros antiguos que contenían información sobre experimentos e investigaciones, mismos que han servido para los avances en la ciencia en todos sus campos de investigación. Buccellati (1981), menciona que se podría asociar al inicio de la historia con la introducción de la escritura; sin embargo, también lo ve como un cliché debido a que eso debe ser probado, el mismo plantea la pregunta sobre, ¿cómo definir de manera exacta el fenómeno de la escritura y cómo esta es utilizada en la documentación arqueológica?

En la era moderna, la escritura ha llegado a desarrollarse en diversas formas. La tecnología es un ejemplo de ello, correos electrónicos, mensajes de texto, blogs, foros de discusión, entre otras formas de comunicación escrita. La Internet ha sido el detonante de este tipo de comunicación escrita sea popular entre miles de usuarios de la misma. Es

a través de este medio que se ha podido revolucionar la forma de expresión escrita, por ejemplo; los periódicos, los libros, revistas y otros tipos de material impreso ahora también existen en su versión digital ayudando a que la distribución de muchos de esos escritos llegue a miles de personas en diferentes partes del mundo.

En los años ochenta los estudios sobre la escritura estaban dirigidos hacia aspectos como la sintaxis, puntuación, caligrafía, entre otros. Por otra parte, Morales (2003) menciona sobre la escritura el hecho de que se le ha dado importancia a la transcripción y al desarrollo de habilidades psicomotrices y que las prácticas escolares buscan desarrollar destrezas para modelar, memorizar y copiar grafías. Sin embargo, debido a los avances en las teorías psicolingüística, psicogenética y sociolingüística, se ha podido observar un cambio en la percepción de la escritura y se ha dejado de ver como un producto y a concebirla más como un proceso para el desarrollo de competencias de escritura.

Escribir es un arte que debe ser perfeccionado por el escritor, para poder así llegar a lograr su objetivo, para ello el escritor debe tener en claro hacia quien o quienes van dirigido su discurso, así como el estilo que debe utilizar al momento de redactar.

En el ámbito académico, específicamente a nivel universitario, la escritura toma parte importante ya que es ahí en donde la mayoría de los estudiantes deben realizar investigaciones, reportes, artículos, y muchas otras actividades que requieren que se posea cierta destreza en el uso del lenguaje escrito. Díaz (2007) se refiere a la importancia de la instrucción en cuanto a la escritura en inglés cuando señala que: "Writing has come to be considered as an important part of the English language curriculum in the last few years. ...the research attempted to establish writing as one of the most relevant language skills in university contexts..." (p. 254).

Es decir que es en este nivel académico en donde se espera que el estudiante pueda desarrollar al máximo sus habilidades en la escritura pues de ello depende su desarrollo profesional. Es el mismo Díaz (2007) quien menciona que la escritura, al tratarse de un proceso cognitivo, debe centrarse en el proceso como tal y no en el texto en sí, es decir que el estudiante debe ser instruido para que desarrolle la habilidad escritora a través de procesos que tienen como finalidad ayudar al escritor a generar ideas, a meditar en esas ideas, a organizar esas ideas, mejorar las ideas y finalmente a compartir esas ideas. Así,

a través de la práctica de los procesos de escritura es como se logrará que el estudiante se vuelva más habilidoso en el uso de la escritura generando discursos escritos más significativos.

Byrnes (2005), destaca el hecho de que la competencia comunicativa debe ser un vínculo hacia la comunicación en las múltiples facetas de la cultura y así obtener nuevo conocimiento sobre contenido y un análisis de cómo funciona ese contenido. Ese puente de comunicación debe ser no solo académico sino también cultural para poder así entender el contexto en el cual se desarrolla el conocimiento.

Herramienta de corrección de escritos.

La corrección de errores es un tema de mucho cuidado tanto para el docente como para el alumno. Existe cierto temor hacia lo que pudiera causar en el alumno, Guénette (2013), habla sobre el temor del docente acerca de los efectos que el uso del “bolígrafo rojo” pudiera causar en los alumnos, tales como la desmotivación, herir los sentimientos del alumno y su autoestima. Guénette (2013), explica que como resultado de este temor, los docentes han optado por la corrección selectiva, es decir, elegir qué tipo de errores señalar. Este tipo de corrección es dejada a libertad del docente, es el quién debe elegir que señalar como error, algunos de este tipo podrían ser sobre deletreo, uso de signos de puntuación, errores repetitivos, entre otros; sin embargo, esto aún, según Guénette (2013), puede dejar intranquilo al docente, pues podría pasar por alto errores que con el paso del tiempo se arraigarían en el alumno.

Es la misma Guénette (2013), quién señala que el tener conocimiento de la complejidad de la esta tarea pedagógica, la corrección de errores podría cambiar el reto en algo positivamente benéfico para ambas partes, el alumno y el docente.

Análisis de los errores

El primer paso para el análisis de los resultados fue el clasificar los errores encontrados en las redacciones de los alumnos. Para ello se utilizó la herramienta de corrección de errores ortográficos Grammarly. Esta herramienta propone 5 categorías en las cuales agrupa los errores de acuerdo a su tipo: 1 ortografía contextual, se refiere a los errores de tipo ortográfico y/o palabras utilizadas en un contexto erróneo. 2, gramática, se refiere

a los errores de concordancia, sujeto-verbo, uso de artículos y reglas gramaticales en general. 3, puntuación, se refiere a los errores de omisión o redundancia en signos de puntuación. 4, estructura de la oración, se refiere a la estructura del enunciado, orden de palabras. 5, estilo, se refiere a identificar posibles redundancias y uso de palabrería.

En la Tabla 1 se clasificaron los errores encontrados en las trece composiciones de los alumnos del séptimo semestre de inglés, de acuerdo a la clasificación propuesta por la herramienta Grammarly.

Tabla 1 *Clasificación de errores según su tipo*

Clasificación	Descripción	Incidencia
1. Ortografía contextual	Errores ortográficos y palabras deletreadas correctamente en un contexto erróneo.	43
2. Gramática	Concordancia de sujeto-verbo, uso incorrecto de los artículos, enunciados y reglas gramaticales en general.	68
3. Puntuación	Omisión o redundancia en el uso de signos de puntuación. Comas, puntos, punto y coma, entre otros.	78
4. Estructura de la oración	Palabras colocadas incorrectamente, orden de palabras, estructura incorrecta del enunciado.	6
5. Estilo	Problemas potenciales, en el estilo de escritura para evitar redundancia y la palabrería.	43

Fuente: Elaboración propia a partir de los descriptores sugeridos por Grammarly (2017).

En esta tabla se puede apreciar de manera clara que el tipo de error con mayor incidencia es el relacionado a la puntuación. En segundo lugar, el relacionado con la gramática, en tercer lugar los errores de tipo uno y cinco. En último lugar el relacionado a la estructura de la oración. Esta tendencia nos indica que existe una problemática con los escritos de los alumnos en el uso de la puntuación. A continuación, se explica a detalle cada una de los errores de acuerdo a su categoría.

En la Tabla 2, se dan ejemplos de los errores de tipo uno, errores de ortografía, y ocupan el tercer lugar en incidencia de errores cometidos por los alumnos del séptimo nivel de inglés.

Tabla 2 Errores del tipo 1

Clasificación	Descripción	Ejemplos	Corrección
Tipo 1	Palabra deletreada incorrectamente	...many actions or events are asociated with...	Associated
Tipo 1	Palabra deletreada incorrectamente	...different countries and maybe somes more than others...	Some
Tipo 1	Palabra deletreada incorrectamente	It was awsome ...	awesome
Tipo 1	Palabra deletreada incorrectamente	so he felt sad for him and sayed that	Said
Tipo 1	Palabra deletreada incorrectamente	...an amazing personal storie ...	Story

Fuente: Elaboración propia a partir de los descriptores sugeridos por Grammarly (2017).

Como se puede apreciar en los ejemplos, estos errores son ortográficos, específicamente deletreo, se omiten letras o se deletrea erróneamente un verbo. Este tipo de errores, que pueden ser corregidos en niveles previos al séptimo, persisten en los alumnos.

En la Tabla 3, se dan ejemplos de los errores de tipo dos, gramaticales. Este tipo de errores son los de segunda mayor incidencia en los alumnos del séptimo nivel de inglés.

Tabla 3 Errores del tipo 2

Clasificación	Descripción	Ejemplos	Corrección
Tipo 2	Forma incorrecta del superlativo	...and the most funny thing was that...	funniest

Tipo 2	Sustantivo plural después de un cuantificador singular	...a person one shoes...	one shoe or shoes
Tipo 2	Concordancia del sujeto-verbo	...your money go away.	Goes
Tipo 2	Preposición incorrecta	... so in that moment...	so at
Tipo 2	Tiempo verbal incorrecto	After her father arrived he told him...	had arrived

Fuente: Elaboración propia a partir de los descriptores sugeridos por Grammarly (2017).

Esta tabla muestra los errores de tipo gramatical, concordancia verbo sujeto, superlativos, tiempos verbales y uso de preposiciones. La tendencia apunta a que aún en este nivel, existen errores pequeños en el uso de la gramática, si bien no son errores que afecten en un grado alto los escritos de los alumnos, estos son errores que deben corregirse de manera puntual.

La Tabla 4 presenta ejemplos de los errores de tipo tres, estos son los relacionados al uso de signos de puntuación y son los que arrojaron mayor número de incidencia por parte de los alumnos del séptimo nivel de inglés.

Tabla 4 Errores del tipo 3

Clasificación	Descripción	Ejemplos	Corrección
Tipo 3	Coma faltante antes de una conjunción de coordinación	...his daughter was there and one man told her...	there, and
Tipo 3	Coma faltante antes de una conjunción de coordinación	...do other things at home and when he...	home, and
Tipo 3	Coma faltante antes de una conjunción de coordinación	...he thanked her and he...	her, and

Tipo 3	Coma faltante antes de una conjunción de coordinación	... she just let him in and she gave him food...	in, and
Tipo 3	Coma faltante antes de una conjunción de coordinación	... living in the countryside but actually...	countryside, but

Fuente: Elaboración propia a partir de los descriptores sugeridos por Grammarly (2017).

Esta tabla muestra los errores de mayor incidencia en los alumnos del séptimo nivel de inglés y es el uso de signos de puntuación, mismos que hacen referencia al uso de la coma antes de una conjunción de coordinación. Es decir que el alumno no identifica el momento en que debe hacer uso de la coma. Este tipo de errores deben ser corregidos de manera puntual para así poder hacer uso de los signos de puntuación de manera adecuada y en los momentos exactos de la redacción en inglés.

En la Tabla 5 se muestran errores del tipo cuatro referentes a la estructura de la oración. Esta fue la categoría con menor incidencia en los escritos de los alumnos del séptimo nivel de inglés.

Tabla 5 Errores del tipo 4

Clasificación	Descripción	Ejemplos	Corrección
Tipo 4	Un objeto indirecto colocado entre un verbo transitivo y un objeto directo, generalmente, no necesita de una preposición debido a que el orden de las palabras hace claro su significado.	My brother's girlfriend gave to him some shoes.	My brother's girlfriend gave him some shoes.
Tipo 4	Comparación incompleta	It's so contaminated and you can get sick	The sentence start giving some

		easier but on the other hand you can go fast to the hospital, you have more options about school, there are a lot of entertainment like the big malls for example.	information about the advantages about certain things but it doesn't finish the comparison.
Tipo 4	Orden de palabras incorrecto	Have you ever had a bad day? If your answer is yes, maybe this article is for you.	Have you ever had a bad day? If your answer is yes, this article might be for you.
Tipo 4	Enunciado incompleto	Although it is always about beliefs without any scientific proof.	Se debe considerar conectarlo con un fragmento más, con otro enunciado o reescribirlo

Fuente: Elaboración propia a partir de los descriptores sugeridos por Grammarly (2017).

Esta tabla ejemplifica el tipo de errores en que los alumnos tienen poca incidencia, estos son errores de estructura de enunciados, son muy pocas las incidencias; sin embargo, el no corregir estos errores puede hacer que, los alumnos, al momento de escribir tengan dificultades para expresar sus ideas de la mejor manera posible.

En la Tabla 6, se presentan ejemplos de los errores de tipo cinco, estos están relacionados al uso de la palabrería y la redundancia en las redacciones en inglés.

Tabla 6 *Errores del tipo 5*

Clasificación	Descripción	Ejemplos	Corrección
Tipo 5	Preposición redundante	... on weekends or on vacations.	...on weekends or vacations.
Tipo 5	Voz pasiva, considerar el cambio a voz activa	Other superstitions are related with good luck...	Other superstitions related with good luck...

Tipo 5	La voz activa puede proporcionar mayor claridad que la voz pasiva.	...a lot of these are known by all the old people.	...a lot of these known by all the old people.
Tipo 5	Enunciado demasiado extenso, se debe tomar en cuenta el número de palabras y sílabas por enunciado.	There are a lot of superstitions that could or not followed and sometimes it happens that people afraid of, but not necessary it's due to believe in it but just for luck, so if people are religious also they are not allowed themselves break the rules of the bible, like not eat pig beef or anything that is with flood.	Ideas in this sentence are not clear and need to be rewrite
Tipo 5	La palabra "so" da pie a una oración subordinada por lo tanto no es necesario el uso de la coma, en vez de ello se debe considerar el uso de la palabra "that"	...her nose is not so beautiful, so she will experiment stress...	...her nose is not so beautiful that she will experiment stress

Fuente: Elaboración propia a partir de los descriptores sugeridos por Grammarly (2017).

En esta tabla podemos notar que uno de los problemas en la redacción en inglés de los alumnos del séptimo nivel es el uso de la redundancia, la palabrería y el uso de la voz pasiva elementos que hacen de su redacción algo confusa. Esto es de gran importancia,

pues el alumno en este nivel debe redactar, en inglés, de manera clara sus ideas, puntos de vista y opiniones sobre temas de interés general.

Conclusión

Propuesta

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de este trabajo de investigación es la elaboración de una propuesta pedagógica denominada “Taller de corrección de errores de escritura en inglés” que ayude tanto al maestro como instructor y al alumno como escritor, a encontrar las herramientas adecuadas para mejorar en la redacción en inglés. Saber el estado real de la escritura de los alumnos del séptimo nivel de inglés ha sido el punto de partida para la elaboración, primeramente, de una rúbrica que ayude a evaluar la escritura de los alumnos con base en descriptores elaborados a partir del análisis del tipo de error que cometieron. Dicha rúbrica ha sido elaborada para que se evaluara la escritura en inglés del alumno de séptimo nivel de la DCELE Chontalpa y así brindarle un apoyo para la mejoría de su escritura en inglés. La rúbrica consta de cinco aspectos a evaluar, cada uno de ellos con cuatro descriptores de evaluación que van de “needs improvement” hasta “advanced”.

Taller de Corrección de Errores de Escritura en Inglés.

Este taller está dirigido al docente quién tiene la tarea de la revisión y evaluación de la escritura de los alumnos. Se ha elaborado este taller a partir de las necesidades localizadas en el análisis de los errores de los alumnos, por lo tanto, se parte desde la concepción de un objetivo: familiarizar al docente con el uso de la herramienta Grammarly como apoyo en la evaluación de las redacciones en inglés, así como promover el uso de un código de corrección de errores como un método de autocorrección que ayude a los alumnos a mejorar sus redacciones en inglés.

Dicha propuesta consiste en lo siguiente:

Nombre: **Taller de corrección de errores de escritura en inglés.**

Objetivos

1) Familiarizar al docente con el uso de la herramienta Grammarly como apoyo en la evaluación de las redacciones en inglés.

2) Promover el uso de un código de corrección de errores como un método de autocorrección que ayude a los alumnos a mejorar sus redacciones en inglés.

La importancia de la implementación de este taller de corrección de errores de escritura en inglés reside en la falta de un sistema de evaluación, a nivel institucional, de escritura en inglés que permita al alumno reflexionar sobre sus errores y al mismo tiempo mejorar en su escritura en inglés, esto también permitirá a los profesores de inglés de la DCELE proporcionar retroalimentación detallada y concisa sobre lo que el alumno puede mejorar pues contará con el apoyo de una rúbrica a nivel estándar, que beneficiara a la homologación de la evaluación a nivel institución satisfaciendo los objetivos planteados en los programas de inglés de la DCELE, específicamente la producción escrita, pues se tendrán como punto de partida los mismos fundamentos teóricos de evaluación de la escritura en inglés además de contar con la herramienta de corrección ortográfica Grammarly, como apoyo en la revisión de la escritura en inglés.

Referencias

- Buccellati, G. (1981). *Origin of Writing*. Institute of Archaeology and Office of the Chancellor University of California, Los Angeles. Library of Congress Catalog Card Number 81-72 83849 ISBN: 0-917956-31-1. Recuperado de: http://128.97.6.202/EL2/Buccellati_1981_Origin_of_Writing.pdf
- Byrnes, H. (2005), Perspectives. *The Modern Language Journal*, 89: 582–616. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00331.x
- Díaz Hormazábal, R; (2007). Argumentative writing strategies and perceptions of writing in academia by EFL College students. *Literatura y Lingüística*, (18), 253-282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35201815>
- Guénette, D. (2013). The Pedagogy of Error Correction: Surviving the Written Corrective Feedback Challenge. *Tesl Canada Journal/revue TESL du Canada*, 30(1). Recuperado de: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/1129/948>.
- Morales, O. A. (2003). Estudio Exploratorio sobre el Proceso de Escritura. *Educere*, 6(20), 421-429. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662009>
- Ruiz, G. J., Baño, G. M., y Secadas, M. F. (2010). Evolución histórica de la escritura. *Historia De La Educación*, 4. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6620/6612>

LA AFRICADA PALATAL Q DEL CHINO MANDARÍN Y SU PRODUCCIÓN EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER NIVEL DEL CELE DE LA UJAT

Alan Cárdenas Rebollo
Alma Rosa Fernández de la Fuente

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

*Los estudiantes del tercer nivel del Curso Básico de Chino del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) tienen dificultades al articular y pronunciar de manera correcta la consonante **q** del chino mandarín y la grafía del español de esta consonante genera confusión y error al momento de producirla o pronunciarla.*

Palabras claves: chino mandarín, articular, pronunciar, africana palatal.

Introducción.

El presente trabajo explica de manera breve, la diferencia fonética y fonológica que tiene la consonante **q** en el chino mandarín y el español. Describe las problemáticas que tienen los estudiantes del Curso Básico de Chino del CELE de la UJAT al pronunciar dicha consonante en chino mandarín.

Se analiza la problemática desde un método cuantitativo con corte exploratorio y experimental que nos permite analizar la problemática desde el entorno y realidad de ésta.

El estudio fonético y fonológico se sustenta con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI, 2005), describiendo de manera clara y breve la manera exacta en la que la consonante **q** es descrita en ambas lenguas, español y chino. Se hace el contraste de dicha pronunciación y se describen sus diferencias desde la articulación (modo de articulación y lugar de articulación), después se realiza un primer experimento, entrevista o ejercicio fonético, en el que se reflejan los datos de errores y aciertos en la pronunciación de la consonante **q** del chino mandarín por parte de los estudiantes. A continuación, se señala la implementación del taller correctivo y se realiza el mismo experimento para comprobar si las fallas fueron erradicadas.

Los resultados de dichas experimentaciones son representados y analizados con el apoyo de gráficas para poder apreciar de manera más exacta los datos recabados.

Justificación

China, país pluriétnico unificado, conformado por 56 etnias siendo la más representativa la etnia han que representa el 91.58% de la población nacional total mientras que las llamadas “minorías étnicas” representan un pequeño porcentaje. Hasta el primero de noviembre de 2000 el quinto censo demográfico reportó que la población global de las minorías étnicas es de 106,43 millones de personas, representando sólo el 8,41% del total nacional (Conocimientos Comunes de la Geografía China, 2007).

De acuerdo con Ferguson (2009) los principales y más comunes motivos por los cuales la mayoría de las personas estudian la lengua china son: cultura, arte, filosofía, música, medicina, caligrafía y el intercambio comercial. Esto se debe al acelerado desarrollo

económico que China ha presentado en las últimas décadas, en esta misma línea se encuentra la apertura que el gigante asiático ha tenido hacia occidente permitiendo el acceso al estudio y aprendizaje de su lengua. En el 2010 China superó a Japón en su Producto Geográfico Bruto (PGB) y es ahora la segunda economía del mundo. Las proyecciones de su crecimiento económico apuntan hacia la transformación de China como la economía más grande a nivel mundial en el 2027.

Sabiendo lo anterior, las personas acuden al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) para estudiar y aprender chino mandarín. Como experiencia personal, al cuestionar a los estudiantes de esta lengua siempre argumentan que “aun cuando es muy difícil, es el idioma del futuro”, “los chinos están por todos lados y todo está hecho en china”, “es una de las potencias mundiales”, “pagan más si sabes chino que si sabes inglés u otro idioma”, “casi todas las empresas petroleras que llegan a Tabasco son chinas”, reconociendo que el saber chino mandarín les permitirá una fuente de trabajo importante y, de cierto modo, necesario en la entidad.

Aprender Chino Mandarín es una oportunidad que oferta una amplia gama de posibilidades laborales, ya que solo un pequeño porcentaje occidental habla esta lengua (Cursos de chino mandarín en China, 2012 en Cárdenas, A. 2015).

En Villahermosa, Tabasco., el CELE de la UJAT es una de las pocas instituciones que imparte cursos para aprender chino mandarín, por ello, la demanda y el crecimiento de la matrícula en dicha lengua es cada vez mayor. Por otro lado, la presencia de diversas problemáticas es obvia y muy común desde los primeros semestres especialmente en la pronunciación, en un caso muy particular la consonante **q**, culminando en una errónea y limitada competencia comunicativa.

Es por todo lo anterior que el estudio realizado en 2015 por Cárdenas, A. sobre las diferencia fonéticas y fonológicas de las africadas palatales del chino mandarín en donde se incluye la consonante **q**, fue necesario para poder reconocer las fallas cometidas por los estudiantes del Tercer Nivel del Curso Básico de Chino en la producción de dicha consonante, evitando así la fosilización de una pronunciación errónea y la mejora de la competencia comunicativa.

La investigación presentó la propuesta de la creación de un taller de fonética del chino para resolver problemas inmediatos en la producción oral de los estudiantes, explicando detalladamente la manera correcta de pronunciación de la consonante africada palatal *q*, con el apoyo del Pīnyīn 拼音 (fonética del chino) y del Alfabeto Fonético Internacional de ambas lenguas.

Objetivo:

Describir las diferencias fonéticas y fonológicas existentes en la realización fonética de las africadas palatales del idioma chino mandarín (*j*, *q*) por parte de hablantes de español para evitar problemas a nivel fonológico que generen confusión en el significado de las palabras, teniendo como resultado una comunicación fallida.

Marco teórico:

Conocimientos Comunes de la Geografía China (citado en Cárdenas, 2015), menciona que China es un país que cuenta con una superficie de 9.596.961 km², siendo el país más poblado del planeta y en enero de 2005 se registraron 1.300 millones de chinos siendo el 22% de la población mundial.

Por otro lado, uno de los seis idiomas de trabajo de las Naciones Unidas y la lengua oficial de China, el Hànyǔ (汉语, lengua de los Han) o Zhōngwén (中文, lengua china) es conocida en países de habla hispana como mandarín o chino mandarín, el cual no posee un alfabeto o silabario, sino un sistema de escritura mediante caracteres ideográficos o pictográficos. Utilizando el sistema pīnyīn (拼音) para la romanización del mandarín, el cual nos sirve para conocer la entonación y la pronunciación del mandarín sin la necesidad de usar los caracteres cuadrados (Juhua, 2007).

El trabajo se enfocó a la fonética y fonología del chino y del español, haciendo una comparación y, al mismo tiempo, un contraste que permita facilitar la comprensión y la producción de la africada palatal (*q*) del chino mandarín por hispanohablantes. Para poder analizar ambos idiomas desde su fonética y fonología se utilizaron fuentes de investigación como: el pīnyīn (拼音) (para el estudio fonético del chino mandarín), el Alfabeto Fonético Internacional (para ambos idiomas), métodos de enseñanza del chino

a hispanohablantes, páginas web y la experiencia del profesor de chino básico del CELE de la UJAT.

Es necesario señalar en qué consiste el aprendizaje de una segunda lengua y en palabras de Santos (como se cita en Piñel, 1994) "el aprendizaje de una segunda lengua (L2) es el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia" (p.119).

Es imperativo destacar, que en los programas de primero y segundo nivel de chino del CELE, se incluye la práctica continua del pīnyīn (拼音) y por ende, se realizan explicaciones básicas sobre la manera de producir la africada palatal (q) así como todas las consonantes y vocales de la lengua china.

Conocer los conceptos de fonética y fonología es indispensable, así mismo el saber qué es el Pīnyīn (拼音) y su uso facilitó la realización de la investigación. Por ello, se explicarán de manera breve y clara en los próximos párrafos.

La fonética es el estudio físico de los sonidos del habla de cualquier lengua, denominados fonos (Bigot, 2010), por otra parte Frías (2001) describe que la fonética "estudia los sonidos reales que pronunciamos, es decir, los fonos, que son más numerosos que los fonemas" (p. 9).

Bigot (2010) explica que la fonética se encuentra dividida en dos ramas, la fonética acústica cuya función es la de estudiar las propiedades de las ondas sonoras que se generan por los órganos de fonación y que son propagadas por el aire. La segunda rama es la fonética articulatoria, la cual cataloga los sonidos del habla desde la manera en la que se producen por el aparato fonador. Giovanni et al. (2000), como se cita en Backhouse (2011), apoyan la previa definición afirmando que la manera en la que se pronuncia es fonética articulatoria y la manera en la que realmente es el sonido se conoce como fonética acústica. Así mismo, añaden que la manera en la que el sonido es escuchado se llama fonética auditiva.

La investigación únicamente se centró en la fonética articulatoria, en otras palabras, sólo se analizó la manera en la cual los estudiantes producen o pronuncian la consonante **q**

del chino mandarín, ya que es en la articulación en donde recae la confusión y problemática.

Al respecto de la producción de sonidos, Bigot (2010) menciona que, la mayoría de los sonidos del lenguaje se producen por el paso de una columna de aire que viene de los pulmones, atravesando los resonadores: la faringe, la cavidad bucal, las fosas nasales. Al presentarse o ausentarse obstáculos sobre el paso de la columna de aire modifica la naturaleza de los sonidos producidos. Clasificando esos obstáculos, la fonética articulatoria clasifica los diferentes sonidos; estudia los procedimientos articulatorios que producen los sonidos. La Figura 1 presenta los órganos vocales del aparato fonador por los cuales los sonidos son producidos.

La función de los órganos vocales puede ser dividida en tres partes, de acuerdo con Sinolingua (2005) dependiendo a su función básica en la producción de los sonidos, estas son:

- a) Pulmones y tráquea: son la base de los sonidos, el aire fluye desde los pulmones hacia la tráquea en el cual se encuentran las cuerdas vocales, faringe, cavidad bucal y cavidad nasal, produciendo diversos sonidos.
- b) Garganta y cuerdas vocales: la faringe y la tráquea se encuentran conectados por la garganta, las cuerdas vocales se encuentran justo en la parte media de la garganta y en cuanto pasa el aire de los pulmones hacia la glotis cerrada, las cuerdas vocales vibran, produciendo sonido.
- c) Cavidad nasal y bucal: son los resonantes de los sonidos.

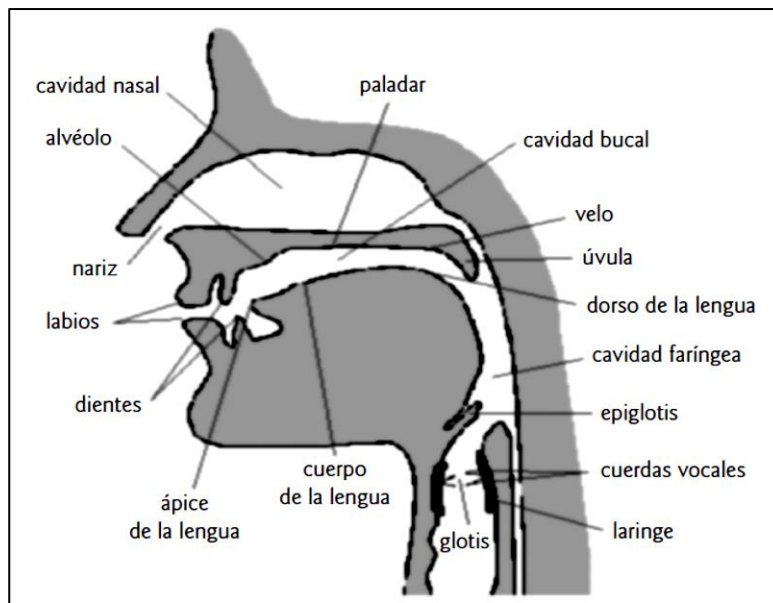


Figura 1. Órganos Vocales

Otro de los conceptos indispensables por conocer es el de fonología, Bigot (2010) puntualiza que “la fonología estudia las producciones fónicas (fonemas) en su carácter de elementos de un sistema perteneciente a una lengua determinada” (p.103).

Oficializado desde la década de 1950 y con reglas fonéticas del habla de Beijing (北京), el chino mandarín basa su pronunciación en el pīnyīn (拼音) como el sistema estándar de transcripción fonética del chino estándar y fue aceptado tanto por el gobierno chino como por la Organización Internacional de Normalización en 1982 (Anguera, 2013).

El pīnyīn (拼音) también fue aceptado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1977, y es reconocido como la romanización del chino mandarín porque se sustenta en las grafías de las letras latinas (Hurtado Albir, 1995. p.48).

Zhou Yaoping es el creador del pīnyīn (拼音), estuvo a cargo de la Comisión de Unificación de la Pronunciación de la lengua china en 1955, en ese tiempo Yaoping desempeñaba labores de banquero, pero su verdadera profesión era la docencia en economía y era un lingüista aficionado. Después de la creación de la República Popular en 1949, China tuvo la necesidad de un nuevo modelo de pronunciación que hiciera más fácil y rápido el aprendizaje de la lengua china, Zhou tuvo la delicada y difícil encomienda

de elaborar un método que permitiera facilitar el aprendizaje de la lengua china, tomando la acertada decisión de implementar el alfabeto latino para la transcripción fonética del chino (Anguera, 2013).

La unidad fonética del chino mandarín es la sílaba y cada sílaba representa un carácter o Hànzì (汉字), éste a su vez representa un significado. Usualmente una sílaba puede tener diversos Hànzì (汉字) y estos varios significados, e incluso varias maneras de pronunciarse. Se divide en consonánticas o iniciales y vocálicas o finales (Yuan, 2007).

Yuan (2007) explica que la sílaba en el chino moderno se encuentra dividido en un total de 21 consonantes (consonánticas/iniciales) que inician cada sílaba y en 38 sonidos vocálicos (vocálicas/finales) y consonánticos con los que finaliza la sílaba, éstos a su vez se dividen en simples, compuestas y nasales.

Añadida a las consonánticas y las vocálicas, los tonos forman parte importante en el pīnyīn (拼音), Song (2011) explica de manera muy precisa, los cuatro tonos del Pǔtōnghuà (普通话):

1. Yinping [yīnpíng 阴平]. Tono alto, que se pronuncia de forma sostenida sin variación.
2. Yangping [yángpíng 阳平]. Tono ascendente, que empieza bajo y acaba alto, tal como hacemos en castellano cuando formulamos una pregunta.
3. Shangsheng [shàngshēng 上声]. Tono bajo, que empieza medio, luego baja mucho y acaba alto.
4. Qusheng [qù shēng 去声]. Tono descendente, que empieza agudo y acaba bajo (p.92).

El fonema /q/ - /tɕʰ/ es descrito por Sinolingua (2005) como un sonido *palatal, africado, sordo (voiceless), aspirado*.

Al momento de producir el fonema /q/ - /tɕʰ/, levante la parte delantera de la lengua hacia el paladar duro, pero sin tocarlo, dejando caer la punta de la lengua hacia el paladar blando para obstruir el paso del aire, esto crea un canal estrecho por el cual fluye la

corriente de aire sin que las cuerdas vocales vibren. Siendo un sonido *aspirado*, el aire fluye de manera fuerte (Sinolingua, 2005. p.12).

La Figura 2, muestra la manera en la que se articula la consonante **q**, el flujo de aire y la posición de la lengua.

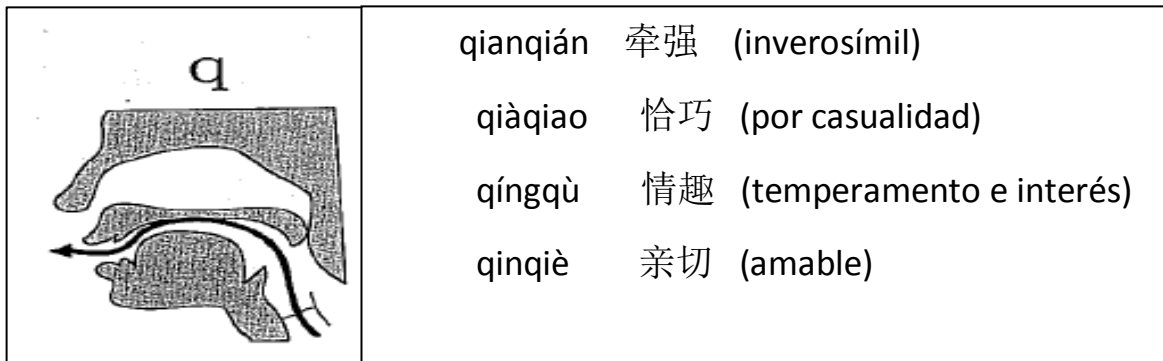


Figura 2. Articulación del fonema /q/ - /tɕʰ/

Mendoza Ayala y Badillo (2006) también relacionan los sonidos de palabras en español para ilustrar la pronunciación más cercana a la original en chino mandarín. q – Como una ch suave en chabacano. (p.10)

Por otra parte, en español gráficamente se presenta como la consonante **q** sin embargo el fonema que describe su pronunciación es **/k/**. Este fonema representa a la consonante c cuando es seguida de las vocales a,o,u; a la consonante **q** acompañada por la vocal u (qu) seguidas de las vocales e, i; y en palabras que inicien con la consonante **k** (González Vázquez, 2006. p.84).

Ada Quiero (2008) lo explica de la siguiente manera:

El fonema velar oclusivo sordo /k/ se representa con los grafemas c (casa, cosa, cuento) y q (seguida de u (queso, quiero) y a veces, aunque escasamente con k (kilogramo) /k/: CA, QUE, QUI, CO, CU (cama, paquete, quizá, colega, cuna) (p.5).

Navarro Tomás (1918) detalla al fonema **/k/** como un sonido “Velar oclusiva sorda”; ortográficamente representado por c, qu, k (p.107). Al mismo tiempo describe la manera de producir este sonido de la siguiente manera:

Posición de los labios y de las mandíbulas, según los sonidos contiguos; el postdorso de la lengua se eleva contra el velo del paladar, cerrando por completo la salida del aire espirado; la punta de la lengua desciende aproximadamente hasta las encías de los incisivos inferiores; velo del paladar, cerrado; glotis, sorda; explosión, un poco más débil que en p, t. Debe evitarse la explosión aspirada y sorda con que muchos extranjeros pronuncian la k, sobre todo en casos como quieto, quieres, etc. (p.107).

Dividiremos el análisis en dos partes. La primera parte es el análisis contrastivo, desde la fonética articulatoria, del fonema correspondiente a la grafía *q*, tanto del pīnyīn (拼音) del mandarín como en el español, la Tabla 1 contiene las características articulatorias de la consonante *q* tanto del chino mandarín como del español.

Tabla 1 *Características articulatorias de la consonante q*

Grafía del pīnyīn (拼音)	Fonema AFI	Características	Grafía del Español	Fonema AFI	Características
Q	/tɕʰ/	Africada, palatal, sorda, aspirada	q	/k/	Velar oclusiva sorda

La Tabla 2 detalla la producción de la consonante *q* tanto en el chino mandarín como en el español para poder apreciar las diferencias fonéticas o de producción de dicha consonante.

Tabla 2 *Diferencias fonéticas de la consonante q en chino mandarín y español*

Grafía	Fonema	Punto de articulación	Modo de articulación	Sonoridad	Fuerza de flujo de aire
Q	/q/ - /tɕʰ/	Africada	Palatal	Sorda	aspirada
	/k/	Oclusiva	Velar	Sorda	-----

La investigación tuvo como centro de estudio a los estudiantes del tercer nivel de chino del periodo agosto 2014 - enero 2015, a los cuales impactó de manera inmediata para la mejora en la producción oral de la africada palatal *q* del chino mandarín debido a que la producción correcta de esta consonante en particular representa un reto para los estudiantes del Curso Básico de Chino desde el principio de sus estudios de esta lengua.

Metodología:

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, ya que en palabras de Hernández Sampieri (2010) “los investigadores cuantitativos perciben la ‘verdad’ como algo que describe una realidad objetiva separada del observador y que espera ser descubierta.” (p. 553).

El proyecto fue guiado por un diseño exploratorio que permitió conocer una situación ocurrida en un momento específico de un problema poco habitual, al mismo tiempo que se indagó sobre el tema desde una perspectiva descriptiva, analítica y con la intención de examinar las razones del problema. Así mismo, tuvo un diseño experimental, que como explica Babbie (2009, como se cita en Hernández Sampieri et al. 2010), tiene dos acepciones, una general y una particular. La acepción general se basa en “elegir o realizar una acción” para después observar los resultados; la acepción particular se refiere al estudio en el que una o más variables independientes son manipuladas para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes, esta manipulación ocurre en una situación controlada por el investigador (p. 121).

Este nivel fue escogido debido a que los programas del Curso Básico de Chino del CELE de los niveles previos (primero y segundo) así como la metodología usada (El Chino de Hoy 1), enseñan y repasan la pronunciación del pīnyīn (拼音).

La muestra escogida fue de 6 estudiantes, fueron elegidos porque comparten rasgos similares de estudio. Ellos, han practicado por dos semestres la pronunciación de las consonantes usando el pīnyīn (拼音) y entre ellas, la africada palatal (q). De manera específica, se describe a la muestra como homogénea, ya que las características de los participantes son similares y comparten rasgos únicos. Ellos han llevado la misma metodología durante un año y han realizado los mismos ejercicios de pronunciación con los mismos materiales.

El experimento consistió en la combinación de un ejercicio de pronunciación o ejercicio fonético (Anexo 1), la implementación de un taller correctivo – resultado de la

investigación – y la repetición del ejercicio fonético con el fin de percatarse de la existencia de mejoras en la producción de la africada palatal del chino mandarín (q).

Para la realización del ejercicio fonético, se elaboró una lista de palabras monosilábicas y bisilábicas, las cuales contenían la africada palatal /q/, utilizada con el propósito de escuchar la manera en la que pronuncian cada uno de los reactivos. Esto, nos permitió identificar de manera más específica la problemática en la articulación y, a su vez, corroborar su disparidad con el español y la interferencia del mismo. El reporte del ejercicio fonético se hizo con el uso de una lista de cotejo que contiene cuatro columnas, la primera columna comprende el listado de palabras en caracteres o hàn zì (汉字), la segunda se compone del Pīnyīn (拼音), la tercera columna reporta la pronunciación Correcta de las palabras y la cuarta columna corresponde a la pronunciación Incorrecta (Anexo 2).

El instrumento a utilizar es el ejercicio fonético realizado en forma de entrevista individualizada, de acuerdo con Hernández Sampieri (2010), la persona que realiza la entrevista debe ser capaz de realizarla y conocer el cuestionario a profundidad, él/ella no debe interferir en las respuestas y debe evitar el expresar su aprobación o desaprobación de las respuestas del entrevistado, debe eludir contestar con gestos confusos, etc.

El entrevistador tendrá que explicar de manera breve pero clara el propósito de la entrevista siendo neutral, cordial y servicial. Al mismo tiempo, debe hacer ver a los participantes que las respuestas que den no son ni correctas ni equivocadas (p.239).

El instrumento se basó en la metodología utilizada actualmente en el CELE, El Chino de Hoy 1 de Ciruela (2003). El instrumento utilizado constó de una lista de 8 palabras (monosilábicas y bisilábicas) que contienen el fonema en cuestión, las cuales provienen del libro de Ciruela y que es utilizado durante los dos primeros semestres del curso.

Por último, justo después de haber sido parte del taller correctivo se realizó la entrevista utilizando el mismo ejercicio fonético (Anexo 4), se esperaba que los alumnos hayan comprendido la manera correcta de pronunciar la africada palatal (q) del chino mandarín y hayan corregido los problemas que presentaron en la primera entrevista.

Resultados del estudio:

Todos los datos obtenidos con la aplicación del ejercicio fonético fueron tabulados y graficados. Tras el análisis de los mismos, se logró cumplir con los objetivos de este trabajo de investigación comenzando con la descripción fonética y fonológica de las africadas palatales del chino mandarín en el español, la explicación de los mismos, identificación de sus diferencias y contraste entre éstas. Los resultados explican de manera detallada las dificultades que presentan los estudiantes de chino mandarín del CELE.

Las 8 palabras contenidas en este ejercicio fueron tomadas de la metodología utilizada actualmente en el CELE, *El Chino de Hoy 1* de Juan José Ciruela Alférez (2003). Todas las grabaciones y las hojas de verificación fueron corroboradas por la profesora LiúJié (刘杰) de Beijing, China., así como por el Maestro Xiao Juanyi de Chongqing, China., dando el visto bueno de los resultados.

Primeramente, se presenta la Tabla 3 que contiene las 8 palabras, usada como ejercicio fonético, señalando la cantidad de reactivos correctos e incorrecto que tuvieron los 5 alumnos entrevistados.

Tabla 3 *Palabras del ejercicio fonético y su resultado general*

Palabras o caracteres, Hànzì (汉字)	Pīnyīn (拼音)	Correcto	Incorrecto
1. 去	qù	1	4
2. 钱	qián	3	2
3. 请	qǐng	3	2
4. 一起	yīqǐ	3	2
5. 星期	xīngqī	5	0
6. 请问	qǐngwèn	3	2
7. 巧妙	qiǎomiào	4	1
8. 去见	qùjiàn	1	4

En la tabla se puede apreciar la cantidad de reactivos correctos e incorrectos que tuvieron los estudiantes de chino mandarín al pronunciar cada una de las palabras que contienen la consonante africada palatal (*q*) del chino mandarín.

Las palabras contienen el fonema /*q*/ - /*tɕʰ*/. La Figura 3 presenta las incidencias de correcto o incorrecto que tuvieron los estudiantes de chino mandarín del tercer nivel al responder al ejercicio fonético.

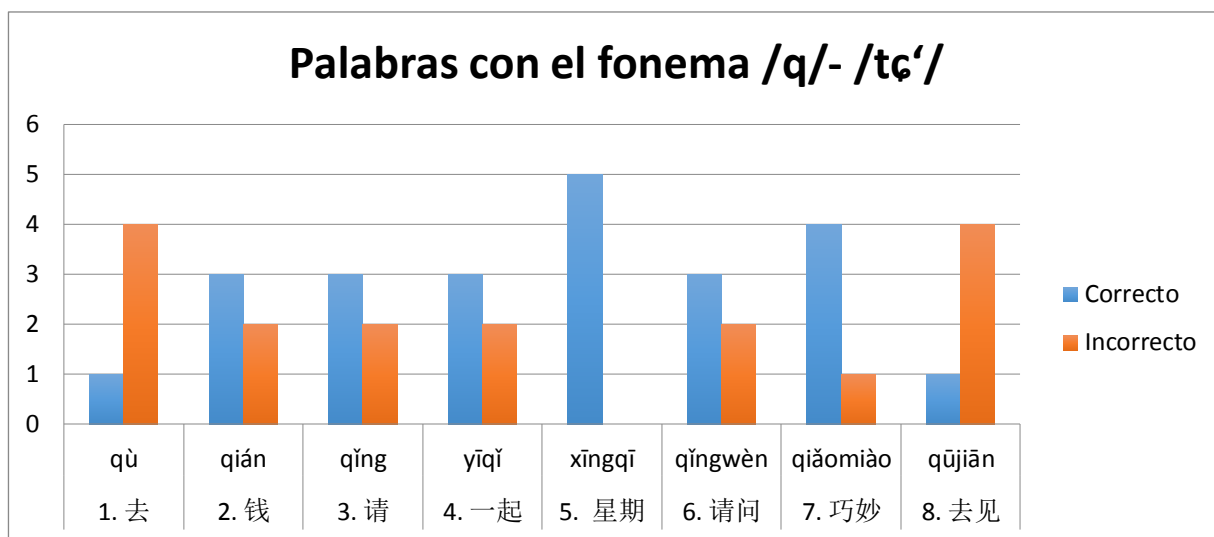


Figura 3. Datos del ejercicio fonético del fonema/*q*/ - /*tɕʰ*/

Al observar la gráfica podemos apreciar que los estudiantes tuvieron problemas en todas las palabras excepto la número 5 (星期 *xīngqī*). La mayoría de los alumnos tuvieron problemas al producir las palabras de los reactivos 1 y 8 que contienen la vocal /*ü*/, la cual, al combinarse con las consonantes *j*, *q*, *x*, en el pīnyīn (拼音) del chino mandarín pierde la diéresis de manera gráfica pero el sonido permanece.

Los errores son más comunes en la producción de este fonema y son confundidos con la consonante “*ch* /*tʃ*/”, sin embargo, existen errores menores con esta consonante cuando se combinan con la vocal simple *-i*; la vocal combinada *-iao*, *-ian*; y con la vocal combinada nasal *-ing*. Por último, se puede estimar que no solo hay producción errónea en las palabras monosílabas sino también en las bisílabas.

La Figura 4 muestra claramente el porcentaje de reactivos pronunciados correcta e incorrectamente.

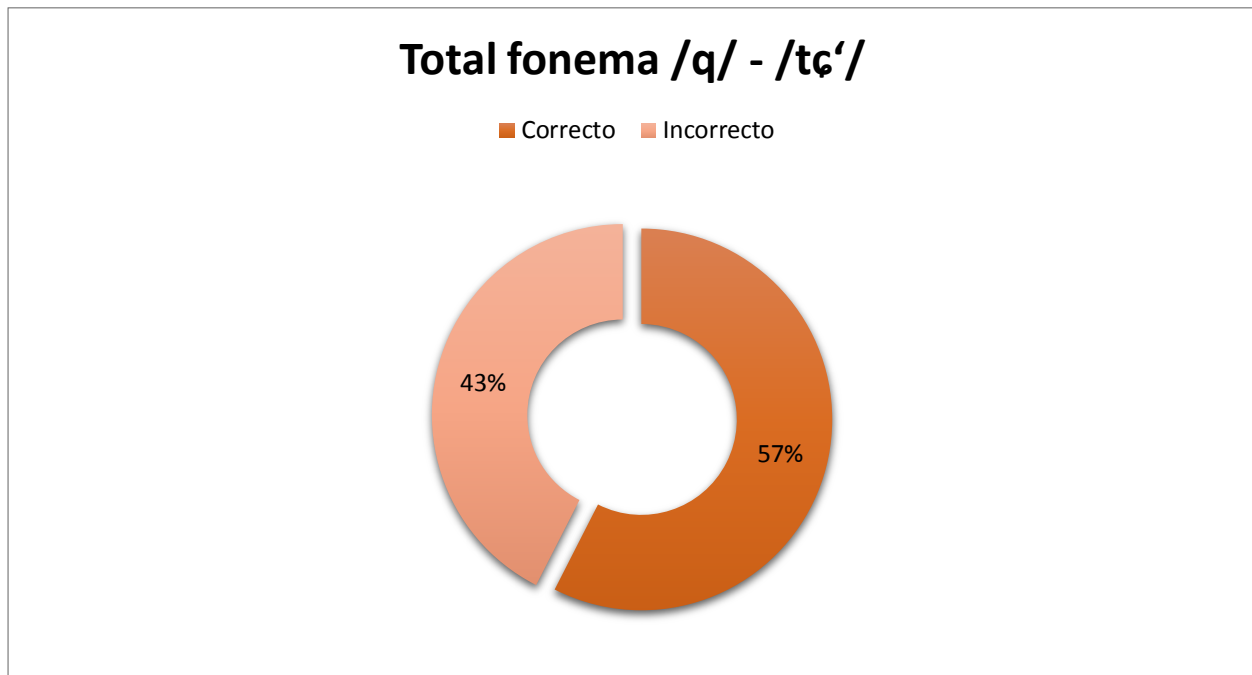


Figura 4. Porcentaje total de los reactivos contenientes del fonema /q/ - /tɕʰ/

Claramente se aprecia que el porcentaje mayor es representado por la producción incorrecta del fonema /q/ - /tɕʰ/ con un 57% del valor total. Mientras que la producción correcta de este fonema solo representa el 43%.

Más del 50% del total global es incorrecto resaltando el acaecimiento potencial existente en la producción de este fonema. Lo que significa que la errónea producción del fonema /q/ - /tɕʰ/ ha mermado de manera grave la competencia comunicativa de los estudiantes.

La Figura 5 nos muestra los datos de las palabras que contienen el fonema /q/ - /tɕʰ/ y los resultados después de efectuar el taller correctivo con los alumnos del tercer nivel de chino mandarín.

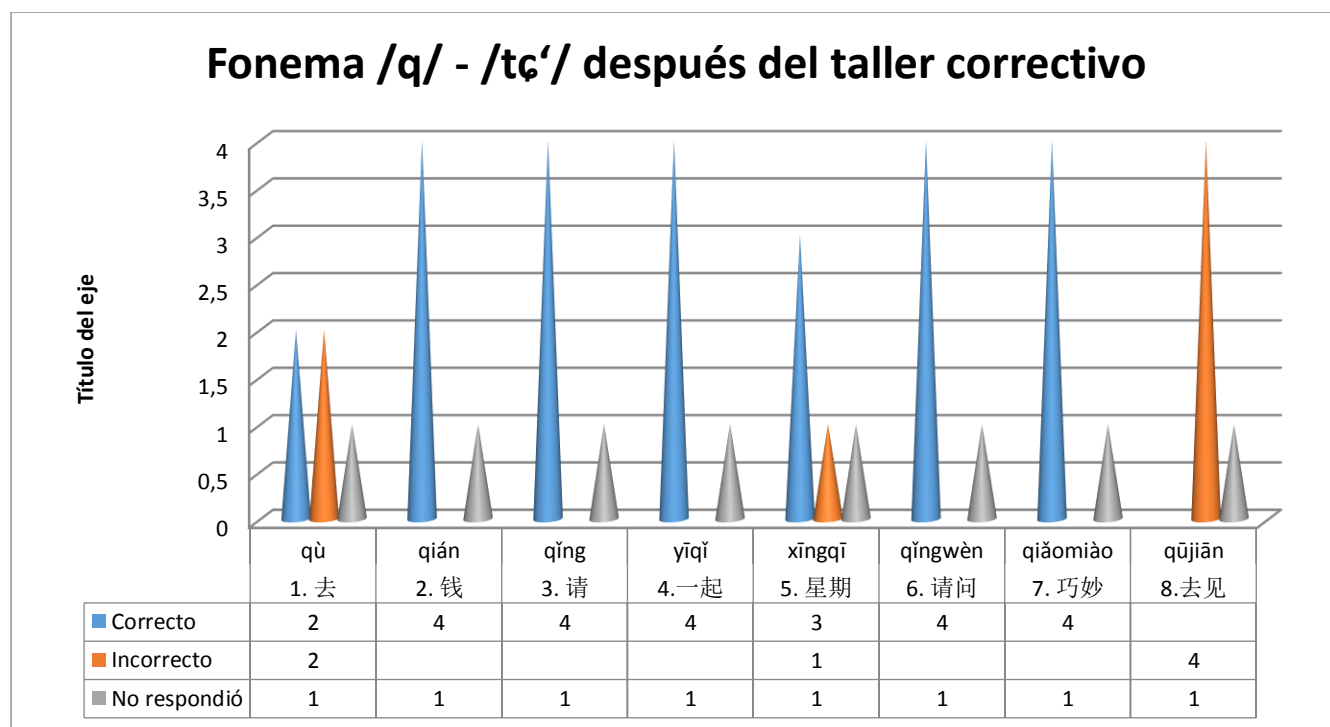


Figura 5. Resultados de la producción del fonema /q/ - /tɕʰ/ después del taller correctivo

Es destacable la mejora en la producción que se observa en los datos de la gráfica, y como previamente se comentó, los errores que aún prevalecen son los encontrados en los reactivos 1, 5 y 8. No obstante, la combinación de la consonante *q-* con vocales simples y compuestas – como se observan en los demás reactivos – fue corregida casi por completo teniendo únicamente dificultades en la combinación con la vocal –*ü*.

Conclusión

La producción de la africada palatal del chino mandarín (*q*) es una dificultad muy marcada y predominante en los estudiantes del chino mandarín del tercer nivel. Sin embargo, la ejecución del taller correctivo permitió que los estudiantes consideraran la fonética y fonología con el uso del AFI como una herramienta extra que les permite comprender y realizar la producción de los sonidos de manera efectiva. Es imperativo resaltar que aun cuando la grafía de la africada palatal (*q*) del pīnyīn (拼音) en el español es la misma, la producción de ésta es completamente diferente. Los estudiantes fueron conscientes de este hecho justo cuando se aplicó el taller correctivo, ya que previamente solo tenían

conocimientos simples o casi nulos sobre lo que es la fonética y la fonología, pero pudieron corroborar que no solo el pīnyīn (拼音) debe ser estudiado, sino que el AFI también debe ser analizado e implementado durante las sesiones desde el primer semestre de estudio.

Referencias

- Ada Quiero, I. (2008). Apuntes de Fonología y Morfología Españolas. Recuperado de: http://www.unive.it/media/allegato/download/Lettere/Materiale_didattico_Quiero/0809_lingua_spagnola_1/apuntes_de_fonologia_y_morfologia_espanola_1.pdf
- Alfabeto Fonético Internacional. (2005). El Alfabeto Fonético Internacional. Recuperado de: <http://lexiquetos.org/afi/IPA-2005v3.es.pdf>
- Anguera, A. (2013). El Hermano Pequeño se hace Mayor. *Hola China. Negocios y Cultura*, (10), 25,26. Recuperado de: <http://www.hola-china.net/ads/e-magazines/2013/HCMarzoAbril2013.pdf>
- Backhouse, A. (2011). *Los Principales Problemas Fonéticos y Fonológicos en la Enseñanza del Español para Extranjeros*. Högskolan Dalarna. Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519078/FULLTEXT01.pdf>
- Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica*. RepHipUNR. Aprendizaje e investigación. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/1367>
- Cárdenas, A. (2015). *Diferencias fonéticas y fonológicas entre las consonantes africadas palatales (q, j) del chino mandarín en el español*. (Tesis Maestría). Baja California, México.
- Ciruela Alférez, J. J. (2003). *El Chino de Hoy. Manual del Profesor I*. Beijing, China: Longman Foreign Language Teaching and Research Press.
- Conocimientos Comunes de la Geografía China*. (2007). Beijing, China. Sinolingua Beijing.
- Cursos de chino mandarín en China. (2012). steptochina. ConnectingSpain& china. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/4442ba_ce17a2068be85019bd861c11ac1121e3.pdf
- Ferguson, N. (2009). The decade the world tilted east. Financial Times. *RealClearMarkets*. Recuperado de: <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/ac26eb9a-f30a-11de-a888-00144feab49a.html#axzz33rkDzQlt>
- Frías Conde, X. (2001). Introducción a la fonética y fonología del español. *Ianua. Revista Philologica Romanica*. 04. Recuperado de: <http://www.romaniaminor.net/ianua>
- González Vázquez, A. (2006). Fonética y Fonología del Español. En Grupo Editorial Universitario. *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*. (pp. 81-121). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado C. y Baptista, P. (5ª edición). (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hurtado Albír, A. (1995). *Estudio comparativo del Chino y el Español. Aspectos lingüísticos y culturales*. (Tesis Doctoral). Barcelona, España.
- Juhua, Y. (2007). Conociendo el Mandarín. *Revista electrónica matices en Lenguas Extranjeras*, 1, 1-19. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10685/11156>
- Mendoza Ayala, E. y Badillo, G. (2006). Pasaporte de frases a China. Wanchai, Hong Kong: ICTO Group Limited.
- Navarro Tomás, A. (1918). *Manual de pronunciación Española*. Madrid, España: Revista de Filología Española. Recuperado de: <http://scans.library.utoronto.ca/pdf/4/20/manualdepronunci00navauoft/manualdepronunci00navauoft.pdf>
- Piñel, R. (1994) *La Lingüística Contrastiva y el Análisis de Errores en la Enseñanza del Español a Alumnos de Lengua Materna Alemana*. V Congreso Internacional de ASELE Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I. Santander. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf
- Sinolingua.(2005). *Interactive Chinese.Chinese Phonetics and Writing*. Beijing, China: Sinolingua.
- Song, Y. (2011). *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientación para su enseñanza en la clase de E/LE*. (Tesis Doctoral). Universidad de León.
- Yuan, J. (2007). Conociendo el Mandarín. *Matices en Lenguas*. 1. 1-19- Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: www.revistamatices.unal.edu.co

AL BUEN ENTENDEDOR, POCAS PALABRAS LA ENSEÑANZA DE REFRANES EN EL AULA DE ELE

Marilyn Saraí Ávalos Huesca
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una secuencia didáctica contextualizada, la cual permita al profesor enseñar el uso y aplicación de frases paremiológicas como los refranes. Con este propósito se realizó una selección de refranes contemporáneos de fácil aplicación. En la primera parte, se presentan la justificación del trabajo y los referentes teóricos del mismo. Por otra parte, en los anexos, se presentan actividades que permiten al alumno hacer uso de vocabulario adquirido con anterioridad, así como practicar su comprensión y expresión oral y escrita.

Palabras claves: refranes, didáctica, aprendizaje, paremia.

Introducción

El campo de la enseñanza de lenguas ha tenido una evolución constante a lo largo de los años, desde la antigüedad hasta llegar a nuestros días. Actualmente, se han desarrollado diversos enfoques y métodos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se busca que el aprendiente adquiera competencias interculturales, así como lingüísticas.

Parte importante de dicho aprendizaje son los modismos y paremias¹¹, los cuales permiten al aprendiente comprender la segunda cultura y poderse comunicar de manera más sencilla y natural en diversos contextos; por ende, deben ser abordados en clase tan pronto el alumno comience un curso (Navarro, 2004).

Sin embargo, los materiales existentes para su enseñanza tienen solo un objetivo pedagógico, lo cual limita al alumno al momento de entenderlos o producirlos (Calderón, 2010).

En el presente trabajo se realiza una propuesta de actividades contextualizadas para la enseñanza de los refranes, un tipo de paremia, en un nivel intermedio. El corpus que acompaña este material fue seleccionado del libro *Refranero Mexicano* de Herón Pérez Martínez, quien presenta una antología basada en la tradición paremiológica hispánica, y de un video de un conocido programa de la televisión mexicana.

Los Refranes En El Aula

Los refranes son producto de la oralidad, lo cual les permite ser transmitidos de generación en generación. Normalmente es una oración, ya sea simple, o compuesta que busca dar un consejo o expresar un sentimiento en una cultura determinada. Combet (1971) la define como “una frase independiente, anónima y notoria que, en forma elíptica, directa o preferentemente figurada, expresa poéticamente una enseñanza o un consejo de orden moral o práctico”. (p. 58)

Molina (2011) menciona cinco características que siempre acompañan a los refranes:

¹¹ Paremia es un término que se ha ido incorporando en la investigación de la lengua española desde la década de los 80, y es usada como archilexema o hiperónimo de las unidades lingüísticas que componen el universo paremiológico, el cual engloba los términos: proverbio, refrán, máxima, sentencia, frase proverbial, adagio, dialogismo, apotegma, etc. (Sevilla, 2013)

- 1) Su anonimia
- 2) Su independencia sintáctica
- 3) Su significado implícito
- 4) Su carácter popular
- 5) Su vínculo con la cultura de la lengua a la cual pertenece

Por otra parte, los refranes lo son mientras la comunidad en que son aplicados los reconozca como tales, ya que en el momento en que el hablante decida darles otro uso, dejarán de serlo (Pérez, 2014). Un ejemplo de lo anterior es “solo la cruz no roba”, un refrán actualmente en desuso que ha pasado a ser reemplazado por “piensa el león que todos son de su condición” o la frase bíblica “quien esté libre de pecado, que arroje la primera piedra”.

La paremiología presenta dos didácticas diferentes para la enseñanza de refranes en clase. Forment (1998) sugiere la enseñanza de los refranes solo a aprendices extranjeros de nivel intermedio o avanzado, debido a la complejidad de su uso y aplicación; sin embargo, Navarro (2004) menciona la posibilidad de su enseñanza desde niveles básicos, haciendo uso de enunciados poco idiomáticos y de sencilla comprensión. Para determinar cuál es la mejor opción, se debe llevar a cabo una práctica en la cual se pueda decidir cuál es la opción más viable de acuerdo al nivel y respuesta del grupo en donde se aplicará la lección planeada.

El uso de materiales auténticos facilita el aprendizaje en los alumnos, ya que utilizan lenguaje real, y realizan a su vez una selección del léxico y estructuras basadas en las que en verdad el hablante debe adquirir en la lengua meta, y por último, la interpretación pragmática y léxico-gramatical del mismo se basa en un lenguaje natural y en una cultura real (Tomlinson, 2003).

García (1994) define a los materiales auténticos como “las muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente y, por lo tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto”. Es decir, los alumnos aprenden un segundo idioma en un marco intercultural, el cual les permite desarrollar estrategias como la asociación del

significado de la palabra, así como el establecimiento de una conexión entre esta y el concepto que en realidad representa.

Ruiz (2000) menciona que existe una falta de materiales auténticos para la enseñanza de los refranes, y los pocos que existen no hacen uso de actividades contextualizadas. Es por ello que, por medio de un contexto mexicano, se espera que los alumnos aprendan los refranes de manera significativa, pues para que el aprendiente logre comprender las expresiones deben estar contextualizadas (Johnson y Malgady, 1979).

Conclusión

La enseñanza de refranes en el aula puede convertirse en una actividad complicada, debido a que engloba una serie de componentes socioculturales que muchas veces se traduce como una dificultad para el aprendiente. Es por ello que con mayor razón deben ser abordados de manera contextualizada, permitiendo al alumno un uso o comprensión posterior.

En el contexto de español mexicano, existen pocas investigaciones relacionadas a la enseñanza del refrán en una segunda lengua. Por este motivo, se decidió realizar el presente trabajo, y contribuir de alguna manera a la incorporación de dichas unidades paremiológicas en el uso cotidiano de los aprendientes. De igual manera, son pocas las unidades didácticas con marcos interculturales que buscan acercar a los dichos y modismos tradicionales.

Con base en lo anterior, se procedió a elaboración de diversas actividades, en las cuales el alumno puede practicar las habilidades lingüísticas, a la vez que aprende unidades fraseológicas tan complejas como los refranes, las cuales pueden ser consultadas en el anexo.

ANEXO 1. PROPUESTA DIDÁCTICA

Agua que no has de beber

Conocimientos previos requeridos: el alumno debe tener conocimientos previos de vocabulario intermedio, uso del pretérito, así como conocimiento de cultura mexicana que les permitan comprender el significado simbólico de algunos hechos y objetos de la cultura cotidiana.

Objetivos generales: que el alumno aprenda sobre el uso y aplicación de los refranes en la vida diaria.

Objetivo específico: conocer el uso semántico y pragmático de los refranes en la vida diaria.

Nivel: B1

Etapas	Habilidad	Procedimiento	Tiempo	Material y equipo	Org.del grupo
Comienzo (Actividad 1)	Producción oral	Preguntar a los alumnos si saben qué es un refrán y conocen el uso de los mismos. Preguntar si conocen algún refrán en su lengua y si lo han aplicado con anterioridad. En caso de que no conozcan el uso del refrán, el profesor explicará su uso y aplicación.	10 minutos	Fotocopia	Grupal
Secuencia (Act. 2)	Comprensión oral/ Expresión oral	Los alumnos ven un video relacionado con los refranes y algunos de sus significados. https://www.youtube.com/watch?v=uFglU5HV-PY (minuto 1:23- 5:03) Los alumnos contestan preguntas con base en el video. Posteriormente intercambian sus respuestas de manera grupal.	10 minutos	Proyector, laptop, fotocopia	Grupal
Secuencia (Act. 3)	Uso de la lengua/ Expresión oral	Los alumnos unen cuatro imágenes con cuatro refranes. Posteriormente,	5 minutos	Fotocopia	Parejas

		explican la razón de sus respuestas.			
Secuencia (Act. 4)	Comprensión escrita	Los alumnos leen un pequeño texto. Con base en él, eligen un refrán que complemente la idea del mismo.	10 minutos	Fotocopia	Individual
Secuencia	Uso de la lengua	Los alumnos unen 4 refranes con su significado, y luego aplican cada refrán en una situación en específico.	10 minutos	Fotocopia	Individual
Cierre	Expresión escrita	Los alumnos escriben un final para la historia de la actividad 4. Comparten la historia con un compañero.	15 minutos	Fotocopia	Individual/ Parejas

Agua que no has de beber...

Actividad 1- Contesta las siguientes preguntas de manera oral.

- ¿Sabes qué es un refrán?
- Menciona un refrán famoso de tu país y explica qué significa.

Actividad 2- Mira el video y contesta las preguntas de manera oral.

- ¿Conocías alguno de los refranes mencionados?
- ¿Cuál fue el refrán que más te llamó la atención?

Actividad 3-

a) ¿En cuál situación se aplicarían los siguientes refranes? Escribe la letra correspondiente de acuerdo al dibujo.



1 ____



2 ____



3 ____



4 ____

- a) Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada.
- b) Más vale pájaro en mano, que ver un ciento volando.
- c) El que mucho abarca, poco aprieta.
- d) De tal palo, tal astilla.

b) Trabaja con un compañero y discutan la razón por la que eligieron dichas respuestas.

Actividad 4- Lee el texto y con base en él, elige el refrán que sea acorde vaya a la situación que expresa y escríbelo en el espacio asignado. Posteriormente explica de manera oral por qué elegiste ese refrán.

- a) 1- A quien madruga Dios lo ayuda.
- b) 2- Más vale pájaro en mano, que ciento volando.
- c) 3- Al nopal lo van a ver solo cuando tiene tunas.

María era una anciana que vivía sola a orillas de un río. Su esposo había muerto dos años atrás, y desde entonces ninguno de sus dos hijos había vuelto a visitarla. Ambos se habían ido a vivir a la ciudad, pues no les gustaba trabajar en el campo, así que ella se hacía cargo de las haciendas. Un día María decidió que ya era muy vieja para esas labores, y vendió las haciendas, obteniendo una gran suma de dinero por ellas.

Una semana después, para su sorpresa y alegría, recibió la visita de sus dos hijos, así que emocionada preparó mole, buñuelos y abrió la mejor botella de tequila que había en casa. Al terminar la comida, ambos hijos se acercaron y le pidieron algo de dinero, pues decían tener muchas deudas que pagar. María se dio cuenta que su visita no había sido casualidad, y pensó _____.

Actividad 5

a) Une estos refranes con su significado.

____ A río revuelto, ganancia de pescadores.

____ Con la vara que mides serás medido.

____ De lengua me como un taco.

1) No hay que creer todo lo que diga la gente, solo basarnos en los hechos.

2) En los desórdenes suelen sacar provecho los que saben aprovecharlos.

3) Nada es seguro en esta vida.

4) Todo lo que hagas se te va a regresar, ya sea bueno o malo.

Luis: Que mala persona es. Quizá se le olvida que 1)

Luis: Bueno, ya olvídale, no vale la pena. Mejor te cuento que mañana voy a cerrar un negocio con un cliente, ya tengo planeado qué haré con el dinero.

Luis: Esta vez es cierto hermano, ya tengo los papeles firmados. Ahora podré llevar a toda la familia de paseo.

Luis: Esta vez es cierto. Además, quiero invitar a salir a María.

Luis: Sí, la misma. Escuche que Juan se fue de viaje por seis meses y que estaban teniendo problemas. Ya sabes lo que dicen,

[illegible]

Actividad 5 a)

2 A río revuelto, ganancia de pescadores.

4 Con la vara que mides serás medido.

1 De lengua me como un taco.

3 Del plato a la boca se cae la sopa.

1) No hay que creer todo lo que diga la gente, solo basarnos en los hechos.

2) En los desórdenes suelen sacar provecho los que saben aprovecharlos.

3) Nada es seguro en ésta vida.

4) Todo lo que hagas se te va a regresar, ya sea bueno o malo.

Actividad 5 b)

1) con la vara que mides, serás medido.

2) del plato a la boca, se cae la sopa.

3) de lengua me como un taco.

4) a río revuelto, ganancia de pescadores.

Mesografía:

Crónicas de autobús (2014) Venga la alegría. <https://www.youtube.com/watch?v=uFglU5HV-PY>

Referencias

- Calderón, N. (2010). Propuesta de actividades contextualizadas, diseñadas para la enseñanza de refranes típicos colombianos en el curso de español para extranjeros de la Universidad Javeriana (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Combet, L. (1996): «Los refranes en la literatura» en *Euskera*, 3, 821-839. Recuperado de: <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/49706.pdf>
- Forment, M. (1998): «La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas», en *Actas del Octavo Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 339-347. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0337.pdf
- García, M., **Segura, J., y Zamora, M.** (1994): *La Lengua Inglesa en la Educación Primaria*, Málaga, Aljibe.
- Johnson, M. G. y Malgady, R.J. (1979). *Some cognitive aspects of figurative language: Association and metaphor*. Journal of Psycholinguistic Research. 8 (3). 249-265.
- Molina, I. (2011). Saber refranes, poco cuesta y mucho vale. (Tesis de maestría) Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Navarro, C. (2004): «Didáctica de las unidades fraseológicas» Recuperado de: [http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=203&Itemid=38&lang=es].
- Pérez, Herón (2014) Refranero mexicano. México, Fondo de Cultura Económica, Academia Mexicana.
- Ruiz, L. (2000), *Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros*. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>.
- Sevilla, J. (2013) Las paremias y su clasificación. En Centro Virtual Cervantes, 22 105-114. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf
- Tomlinson, Carol (2003) El aula diversificada, Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México.

USE OF INFOGRAPHICS AS A LEARNING TECHNIQUE FOR EFL

Concepción Gutiérrez Aguilar
Araceli Tecuatl Cuautle
Alejandra Toxqui Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Abstract

One of the most difficult activities for students when learning English is to organize and remember new information (vocabulary, grammar, functions) they will use to communicate in the foreign language. Nowadays, the world is full of images and the human mind can perceive visual information and transfer it very quickly. This work describes a small-scale study about the use infographics as a learning technique since it is a representation of data and information using graphics, text and images. By using it effectively, an infographic attracts the attention of users and explains complex information quickly and clearly. In recent years, interactive infographic applications with larger information capacity and more effective structure are becoming more popular and represent an attractive tool for the new generations.

Keywords: Infographic, learning technique, ICTs.

Introduction

Students may struggle academically by encountering activities that involve management of great amount of information, homework, research projects, difficult or unattractive readings in and out of school, which might lead learners to adopt certain reluctance towards their scholar activities.

The result of this reluctance could certainly affect not just the learners, but also the context in which participants are immersed. In order to support students to become better prepared individuals regarding all those tools provided by the outstanding technology and web tools, it is almost mandatory to take advantages of them. In fact, these resources might be used and improved by learners as a result of the interaction with them and, at the same time, to use them as tools, might contribute with more competitive and prepared individuals capable of maximizing their talents.

This work suggests the use of infographics as a learning tool for English learners at BUAP, involving them in the complete process of designing their own studying materials, which should contribute to develop the competences established in Modelo Universitario Minerva (MUM).

Theoretical Framework

Currently, learning is seen as a process of active knowledge development upon ideas already established; which depends on the facilitation of situations that prompts students to be more dynamic and developers, building up their cognitive abilities. Frequently, it is possible to recognize good students in the classrooms by mentioning the adjective “good”, it refers to how these individuals using their experience develop strategies that lead to a good management of knowledge. “Such a type of knowledge (it is also known as conscious learning) requires that the student evaluates, plans, and regulates the learning, how to learn it and what to learn it for” Castañeda (2004, p. 58).

Therefore, how do individuals use and create knowledge? On one side, López (as cited in Castañeda, 2004) attempts to explain that people build their own knowledge instead of merely acquire it. Knowledge is reached by interacting with the environment (physical, social and cultural). Additionally, Ashman & Conway (1997) state that cognition refers to knowing and thinking. Hence, it involves taking in, storing, retrieving, transforming, and manipulating information that is obtained through the senses. It also involves perception,

awareness, judgments, the understanding of emotions, and of course, memory and learning. The learning processes do not only depend on cognitive aspects, it is also related to the daily situations as Ashman & Conway (1997) state, education involves not only the knowledge of new information, but also problem solving such as: taking a bus, looking for an address, choosing among several options at the cinema, etc.

Then, it is important to consider the information-processing theory whose principle of information flowing system and knowledge is the human memory, since it is an active system in selecting, organizing, and changing information into information code, and storing it. According to Gagne' (1985), information processing flow starts from an environment and is then received by a receptor. The receptor sends a code in the form of electro-chemistry impulse to our brain. From the receptor, the information then enters the nerve system through sensory register. The information is encoded by the sensory register in the structured form. The information is stored in a short time and then, encoded and sent to the long-term memory which can be sent back to the short-term memory becoming the working memory. The information that reappears from the short-term memory as well as from the long-term memory is done through the response generator that transforms the information into action.

In addition, it is necessary to contemplate how knowledge works to solve problems. When someone needs to solve a problem, they must first organize the knowledge possessed related to the problem to solve. Regarding this situation, Ashman & Conway (1997) address that a simple problem-solving sequence must be organized in the form of a mnemonic IDEAL (Identify, Define, Explore, Act, Look). A brief description of each step will be given in the following lines:

- a) Identify: This is the first step of recognizing an existing problem; which is related to the root of the situation.
- b) Define: As soon as the problem has been identified, problem-solvers must analyze carefully the situation in order to find a suitable strategy.
- c) Explore: At this stage, the individual (student) looks for suitable information to increase its understanding about the problem.

d) Act and Look: Once the individual has gone through the previous stages. It is necessary the usage of the resources collected, and at the same time, it is significant to watch the progress of the situation.

Trying to provide students with a learning technique to manage, organize, remember the knowledge and solve problems when learning English, we suggest the use of infographics which can be defined as a visual representation of information that is presented through diagrams and drawings, in which different parts of a whole system are exposed (Cairo, 2008).

According to Riesland (as cited in Baker, 2016), a student has to set key questions that lead to the stimulation of the critical thinking; which will permit the interpretation and the usage of the information presented. These questions are:

- What am I looking?
- What does this message mean to me?
- What is the relationship between the image and the displayed text message?
- How is this message effective?

By using an infographic, students can develop critical thinking skills in order to decode messages that are presented by connecting text and images. As it reported in Matrix and Hudson's study (2014) infographic helps to share and remember information, students are able to strengthen their learning abilities since it give them the opportunity to use different learning styles because of its characteristics to provide knowledge, communicate and remember information helped by graphics, diagrams and text.

Methodology

The research is based on a quantitative-qualitative approach in which a survey with Likert scale items and open-ended questions was applied. The purpose was to explore how students reacted to the use of an infographic as a study tool option; which would allow to know whether this resource might be considered useful and suitable for English study and learning purposes. This research was carried out at Facultad de Contaduría Pública which is located in C.U. (Ciudad Universitaria) at Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Respectively, the participants belonged to (Formación General Universitaria Minerva) FGUM and they were expected to be involved in the use of an infographic by creating

one. There were 29 participants aged between 18 – 21 (21 females and 8 males) who were studying Lengua Extranjera I.

Due to students' level was basic because they were studying English 1, the questionnaire was in Spanish in order to ease them the understanding of questions. The questionnaire was divided into 4 sections: 1) It contained 12 statements that students answered by marking with an x according to criteria provided: "a lot, a little, nothing". 2) It was formed by 6 questions whose criteria differed lightly from the first section: 3 = "very important", 2 = "important", 1 = "not important". 3) It was different because this time text and images were included to illustrate the questionnaire. 4) It was related to students' opinions about the questionnaire. Once the questionnaire was applied, the procedure to create an infographic was explained so that students could make one on their own. This research involved the creation of an infographic. The instrument was applied in spring 2017 at Facultad de Contaduría Pública. 93.1% of the subjects chose "mucho" as the response to the statement "I consider it is more useful the combination of images and text to study".

Regarding the way students were guided to create an infographic include the following:

1) Establish the goals, 2) Choose the topic (grammar and vocabulary) to be developed, 3) Collect data (using textbook, notes, the Internet), graphs and images, 4) Visualize the data in the infographic, 5) Add a structure and use a ready-made template, 6) Add a style to the design, 6) Select background colors, and 7) Join all the previous steps to create an infographic.

Once students made their own design, they showed it in class in order to share and comment their experiences on using an innovative way to gather information as a study and learning tool. It is relevant to mention that it was necessary to make use of a traditional way of working (papers, images, colors, and markers) since that day there was not access to the Internet (See Appendix 1: Students' infographics).

Results

Finally, when all work was accomplished, and the data analyzed, the most highlighting characteristics obtained are shown as follows.

- 100% of students immersed in this research selected "mucho" as a response to the statement given "Considero importante el aprendizaje del inglés para mi desarrollo profesional".

- 82.8% of students selected “mucho” regarding “Hago uso de blogs, traductores electrónicos, sitios en internet, videos y otras herramientas en inglés”).
- 93.1% of the subjects chose “mucho” as response for the statement “Considero más útil la combinación de imagenes y texto para estudiar”.
- 72.4% of students chose as response “mucho” for the statement “Aprovecho las ventajas que ofrece la tecnología para explotarla benéficamente para mis actividades académicas”.
- 72.4% of students chose “mucho” as answer for the statement “Considero vital el uso de la tecnología para el estudio del inglés”.
- 79% of students had not heard about an infographic until the lesson in which they had to create one.
- 93% of students would like to know more about the creation of an infographic employed as an English study tool.
- 93% of the students would be willing to elaborate an infographic after receiving information about it.

In general, the results of the data obtained show students’ positive attitude towards working with the creation of infographics as a learning and study tool for the English class.

Conclusion

It is outstanding to recognize that students are aware of the importance that involves the learning of English and the use of technology into their studies as a determinant factor that may benefit their scholar activities. Participants consider the use of technological tools is an advantage to facilitate their academic work. As a matter of a fact, it is necessary to apply the use of this tool (infographics) during a whole English course since it would permit to measure its utility, monitoring students’ improvement in class.

By being explained and exposed to this tool and its advantages, students showed a good acceptance to know more about this topic and even to participate in the creation of more infographics for study purposes. It may be a medium to facilitate and to encourage study and learning. It would be suitable and also advisable to foster the use of this tool to promote the use of the target language. By knowing that the combination of images and text may make a topic more comprehensible, it is proposed to use frequently such a tool

that gathers both elements. In addition, technology performs an outstanding role, which may support the use of infographics by using software to make designs.

Regarding the lasting of each class, it can be stated that sometimes this is a limitation to practice with students what they are learning in class. It happened during this research, resulting in working briefly with the use of an infographic as a study tool. In fact, as students did not know about it, creating one took a long time to explain them how to use it and its main purpose.

References

- Ashman, A., & Conway, R. (1997). *Brain functions and problem-solving*. London, UK: Routledge.
- Ashman, A., & Conway, R. (1997). *Cognition and cognitive concepts*. London, UK: Routledge.
- Baker, F. W. (2016). *Media literacy in the K-12 classroom*. ISTE.
- Cairo, A. (2008). Infografía 2.0: *Visualización interactiva de información en prensa*. Retrieved from: <http://taller4g.files.wordpress.com/2013/06/infografia-2-0.pdf>
- Castañeda, F.S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición*. Guadalajara, México: Manual Moderno.
- Gagne', R.M. (1985). *The condition of learning and theory of instruction*. Four Edition. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston
- Riesland, E. (2012). *Visual Literacy and the classroom*. Retrieved from: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/literacy/articles/visual-literacy-and-the-classroom/>
- Riley, M.S., Greeno, J.G., & Heller, J.I. (1983). *Development of children' problem-solving ability in arithmetic*. In H.P. Ginsburg. (Ed). *The development of mathematical thinking*. 153-192 Orlando, Florida: Academic Press, Inc.

Appendix 1 Students' infographics

Adjectives: Degree of Comparison

What are adjectives?

An adjective is a word that describes a person, a place, or thing (nouns and pronouns), and they generally appear the word they modify.

Adjectives Degrees Forms

Positive	Comparative	Superlative
Non-comparative Base adjective	Comparing two nouns Adj + than	Comparing more than two nouns The + adj
Comparative	shorter smaller	more intelligent more beautiful
Superlative	smaller strongest shortest	the most important

Bernardo James Ma Yacanan 20233602 Mtwaka



The car on the left is smaller than the car on the right.
The car on the right is the strongest.




Adjectives: Degree of Comparison

What are adjectives?

An adjective is a word that describes a person, a place, or thing (nouns and pronouns), and they generally appear the word they modify.

"Adjective Degrees"

Forms

Positive	Comparative	Superlative
Non-comparative Base adjective	Comparing two nouns Adj + than	Comparing more than two nouns The + adj
Comparative	shorter smaller	more intelligent more beautiful
Superlative	smaller strongest shortest	the most important

Ensalada de papa



Ensalada de cebolla con queso



For comparison:
+er + than +
+est + the +
+er + than +
+est + the +

For irregular:
+er + than +
+est + the +

Irregular Comparatives

STELVIO PASS, ITALY



JOHLA PASS, INDIA



IMPLEMENTATION OF LEARNING STRATEGIES

Raúl Enrique Arano López
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Abstract

This is an action-research work conducted in CELE-UJAT with a group of language students from the upper-intermediate level of English by Arano. This case study had the purpose to verify the use of learning strategies by students, the implementation of the strategies, and how this usage had an impact on their overall performance as language learners.

The study resorted to the taxonomy of learning strategies proposed by Rebecca Oxford (1990), and the implementation was conducted using the framework developed by Chamot and O'Malley (1986) in a series of language lessons specifically designed for the study. The data was obtained through class observations and interviews with students at the end of the implementation period.

Keywords: Learning strategies, implementation, indirect strategies, direct strategies, language learning.

Justification

This action-research work aimed at implementing learning strategies in an upper-intermediate class of English at the CELE – UJAT (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras), with the purpose of observing the effect of the learning strategies on students as to how they use and perceive the strategies. In spite of what language teachers do in their classrooms, it has been perceived that successful learners tend to use learning strategies, which leads them to perform better in the language classroom, whereas less successful students show a lack of ability to use strategies effectively.

This assumption is based on a comment by Cano (2009), who affirms that learners who know how to work with strategies, tend to be more effective and develop their skills to a higher extent. In simple words, students who know exactly what to do and how to do it, will obtain better results.

Language Learning Strategies

Learning strategies have been defined by different authors based on their experiences and findings during research. For the purpose of this work, just some of them are cited.

Nunan (1991) defines the learning strategies as “the mental processes which learners employ to learn and use the target language” (p. 168). O’Malley and Chamot (1990) say that they are “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information” (p. 1). Oxford (1990) proposes that “learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning....they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence” (p. 1). Wenden (1991) says that “learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so” (p. 18); and Cohen (1998) affirms that “language learning strategies are the conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language” (p. 68).

Even though the definitions vary in certain aspects, all of them coincide with the idea that language learning strategies are actions taken by students with the purpose of learning a language and being able to communicate. The mention of the words “thoughts” and “behaviors” refer to mental processes and attitudes from the learner towards what is to be

learned, and the course of action to deal with what has been learned. When developed by students, learning strategies reflect how aware they are of their own learning process, and how they have adapted themselves to deal with different learning tasks and situations.

Classifications of Learning Strategies.

Apart from the definitions, some authors provide a thorough description of their own classification of learning strategies. This work focused specifically on three groups of strategies: cognitive, metacognitive, and social, which were of special interest for this project.

O'Malley and Chamot (1990, pp. 44 45) propose three types of strategies – Metacognitive, Cognitive, and Social/affective. Metacognitive strategies are higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity (Brown et al. 1983, as cited in O'Malley and Chamot, 1990). These include *selective attention, planning, monitoring, and evaluation*. Cognitive strategies operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning: *rehearsal, organization, inferencing, summarizing, deducing, imagery, transfer, and elaboration*. Social/affective represent a broad grouping that involves either interaction with another person or ideational control over affect: *cooperation, questioning for clarification, and self-talk*.

While on the other hand, Wenden (1991, pp. 19, 25, 30) classifies the language learning strategies as *Cognitive* and *Self-management*. Cognitive strategies are mental steps that learners use to process linguistic and sociolinguistic content: *select input, comprehend input, store input, and retrieve input*. Self-management strategies are utilized by learners to oversee and manage their learning: *planning, monitoring, and evaluating*. With a rather simplified classification, Wenden (1991) describes the strategies learners use to process what needs to be learned, manage their learning process, and evaluate what has been learned. Due to its simplicity, this approach might be preferred by teachers in order to train students in the use of learning strategies.

Cohen (1998) provides a more specific view of what language learning strategies comprise. He says that:

Language learning strategies include strategies for identifying the material that needs to be learned, distinguishing it from other material if need be, grouping it for easier learning, having repeated contact with the material, and formally committing the material to memory when it does not seem to be acquired naturally. (p. 5)

This author (1998, pp. 7-8) divides the strategies into Cognitive, Metacognitive, Affective, and Social, he explains them as follows: Cognitive strategies include identification, grouping, retention, and storage of language material; Metacognitive strategies deal with pre-assessment and pre-planning, on-line planning and evaluation, and post-evaluation of language learning activities and of language use events; Affective strategies serve to regulate emotions, motivation, and attitudes; and social strategies include the actions learners choose to take in order to interact with other learners and native speakers.

Cohen's (1998) classification of learning strategies is very similar to that of O'Malley and Chamot (1990), as it covers the general management and evaluation of learning, as well as the social and affective aspects. On a personal note, the taxonomy of strategies by Chamot (1990) can be a good option for teachers to include in their lesson planning.

Oxford (1990, p. 16) provides a wider taxonomy of learning strategies, which divides strategies into two groups and six sub-groups:

Direct strategies – Memory, Cognitive, and Compensation.

Indirect strategies – Metacognitive, Affective, and Social.

Direct Learning Strategies involve a direct approach to the target language and require specific mental processing for specific purposes. Oxford (1990) subdivides these strategies in three groups which are explained next.

Memory strategies aim at the storage and retrieval of new information: *Creating mental linkages, Applying images and sound, Reviewing well, and Employing action; while.* Cognitive strategies are related to the understating and production of new language: *Practicing, Receiving and Sending messages, Analyzing and reasoning, Creating structure for input and output.* Compensation strategies involve using the language in spite of the gaps learners usually have: *Guessing intelligently, Overcoming limitations.*

Indirect Learning Strategies (Oxford, 1990) support and manage the learning without directly involving the target language. They are also subdivided into three groups explained next. Metacognitive strategies promote control over the learner's own

acquisition of knowledge, or how the learner manages his/her own learning: *Centering your learning, Evaluating your learning, Arranging and planning for your learning*. Affective strategies deal with the learner's emotions, feelings, sources of motivation, and her attitudes towards the learning of a language: *Lowering your anxiety, Encouraging yourself, Taking your emotional temperature*. Lastly, Social strategies involve the social interactions with others, and how these affect and promote the learning: *Asking questions, Cooperating with others, Empathizing with others*.

Learning Strategies Instruction

Learning strategies are part of the learning process and can be observed in the second language classroom. Learning strategy instruction is critical since the first contact learners have with strategies is in the language classroom, and the teacher is the responsible of conducting this instruction. Cohen (1998) points out that "learning will be facilitated if students are explicitly trained to become more aware of and proficient in the use of a broad range of strategies that can be utilized throughout the learning process" (p. 66).

Oxford (1990) refers to learning strategies instruction as strategy training and highlights its importance as it requires knowledge of the language learning strategies and the attitude towards role changes. In a broader sense, strategy training comprises the language learning strategies, the feelings and beliefs about taking on more responsibility from the learners, and the changes in the roles of both, learners and teachers, implied by the use of learning strategies. As we can observe, learning strategies instruction is a bipartite process, as Oxford (1990) says, "learners need to learn how to learn, and teachers need to learn how to facilitate the process" (p. 201).

In a further work, Chamot (2004) says that explicit learning strategy instruction "involves the development of students' awareness of the strategies they use, teacher modeling of strategic thinking, student practice with new strategies, student self-evaluation of the strategies used, and practice in transferring strategies to new tasks" (p. 19). According to Chamot (2004), teachers should take on explicit instruction and integrate it into their regular teaching practice, instead of conducting a learning strategies course.

To sum up, strategy instruction is the mean by which learners can not only learn strategies, but also develop their own. In order to conduct appropriate strategy instruction, teachers must know the strategies and explicitly teach them to students.

Activities to teach learning strategies

Chamot (1998) suggests a series of activities oriented to teach the learning strategies. These activities include the preparation of students to work with strategies, the presentation of strategies from the teacher, the practice of strategies through language tasks, the evaluation of strategies from students, and the expansion of strategies to other tasks (Chamot, 1998, pp. 7 – 15).

Preparation: *small group retrospective interviews about school tasks, modeling think-aloud, then having students think aloud.* Preparation activities intend to help students discover their prior knowledge of about language learning strategies.

Presentation: *providing rationale for strategy use, describing and naming strategies, modeling strategies.* These activities provide students with a clear understanding of why, how, and when language learning strategies can help them.

Practice: *cooperative learning tasks, think-aloud while problem solving, peer tutoring in academic tasks, group discussions.* After presenting students with the strategies, it is important to have them practice one or two strategies with a similar activity.

Evaluation: *writing strategies used immediately after task, discussing strategy use in class, keeping dialogue journals on strategy use.* Students need to evaluate how well individual strategies work for them, which tasks benefit from the use of strategies, and whether they are using appropriate strategies.

Expansion: *discussions on metacognitive and motivational aspects of strategy use, additional practice on similar academic tasks, assignments to use learning strategies on tasks related to cultural backgrounds of students.* With these activities, students are asked to transfer the strategies they have been practicing to new tasks and different contexts.

Methodology

This was an action-research project in which a set of language learning strategies were implemented in a group of intermediate-level students of English. Besides the implementation, the effect of the learning strategies on the students was observed by

means of how they perceived them, if the strategies were useful and helped them work with language tasks, and if there were any differences or similarities between the strategies implemented and the strategies they already used.

The participants of this project were eight students from the intermediate level of English, with educational backgrounds ranging between high school and college. They attended a fifty-minute class from Monday through Friday, which was ideal for the purposes of the project. Due to students' absenteeism and time constraints, it was possible to work with the whole group on a basis of three times a week and, in some cases, even less than that.

Action Research Instruments

Oxford's SILL. At the beginning of the semester, we applied version 7.0 of Oxford's SILL (Strategy Inventory for language Learning), specifically designed for learners of English as a second language. This instrument was applied to the group of intermediate level of English I worked with, during the second and third weeks of classes (due to students' absenteeism).

The version of Oxford's SILL for this work, is composed of 50 items using a Likert scale of 1 to 5, where:

- 1 – Never or almost never true of me
- 2 – Usually not true of me
- 3 – Somewhat true of me
- 4 – Usually not true of me
- 5 – Always or almost always true of me

The items include a variety of assertions like *I review second language lesson often, I practice the sounds of second language, I look for people I can talk to in the second language*, just to mention a few. The items of the SILL are grouped under the six categories of strategies described by Oxford (1990):

- A – Remembering more efficiently [**Memory**]
- B – Using all your mental processes [**Cognitive**]
- C – Compensating for missing knowledge [**Compensation**]
- D – Organizing and evaluating your learning [**Metacognitive**]

E – Managing your emotions [**Affective**]

F – Learning with others [**Social**]

In addition to the items, learners are given a worksheet where they can write their answers and calculate their scores per category by summing up the frequencies, as well as a *Profile of Results* sheet to obtain their overall average. The SILL includes a system to obtain an average of strategy use per strategy, which ranges from 1.0 to 5.0. These averages represent a level of strategy management displayed in Table 1:

Table 1 *Key to understanding the averages* Oxford (1990)

	Always or almost always used	4.5 to 5.0
High	Generally used	3.5 to 4.4
	Sometimes used	2.5 to 3.4
Low	Generally not used	1.5 to 2.4
	Never or almost never used	1.0 to 1.4

The results of this instrument reflect which strategies learners use and how often. As Oxford (1999) points out, “the SILL’s basic purpose is to provide a general picture of the individual learner’s typical strategy use, rather than a specific portrayal of the strategies used by the learner on a particular language task” (p. 114).

As for the reliability of the version of the SILL used for this work, Oxford and Burry-Stock (1995) report that the 50-item version of the SILL obtained a coefficient of .84 - .90 in a Cronbach’s Alpha Internal Consistency Index when applied to ESL learners in their study. For the validity, Oxford (1990) mentions that “two strategy experts independently matched SILL items with entries in a comprehensive strategy taxonomy”, rating the instrument with 99% of content validity (as cited in Oxford, 1999, p. 121).

Learning Strategies – Lesson Planning. The implementation of the learning strategies followed the guidelines of the instructional framework from the Cognitive Academic

Language Learning Approach (CALLA) designed by Chamot and O'Malley (1986). This framework is developed in five steps:

Preparation: Elicit from students the strategies they already use with a given language task.

Presentation: Teacher models the new strategy, explaining it in detail.

Practice: Provide students with the opportunity to practice the strategy with a language task.

Evaluation: Teacher asks students to evaluate the effectiveness of the strategy.

Expansion: Encourage students to use the same strategy with other tasks.

Based on these steps, the lesson planning for the implementation followed the same structure, adapting the language tasks to the content of the program.

Interviews. At the end of the implementation period, I conducted interviews with students to know their perceptions of the learning strategies seen during the lessons. The interview designed for this project was qualitative, which Hernández (2006) defines as “a meeting to converse and exchange information between a person (the interviewer) and another (the interviewee) or others (interviewees)” (p 418). The interviews conducted have the characteristic of being structured, as they were based on a specific set of questions (Hernández, 2006, p. 418).

This was a simple interview that contained five questions:

1. *How did you feel when working with the learning strategies?* – This question aimed at knowing the learners' impressions about the learning strategies they worked with, if they felt the strategies helped them with the tasks, and they perceived something different with them.
2. *Do you think that learning strategies are useful for you?* – The question tried to find if, and how, learners had reflected on the strategies by means of their usefulness for the language learning process.
3. *Had you already worked with these strategies before?* – This question aimed at knowing any previous experiences with the strategies implemented during the lessons. This information would be compared with that obtained from the SILL.
4. *Are any of these strategies similar to the ones you usually use?* – The purpose of this question was to see if learners could relate the strategies seen with their own strategies.

5. *Would you consider using these strategies from here on?* – Whether learners will use the language learning strategies in their future learning strategies or not, was important for the study as it would reflect the impact strategies had on them.

The interviews were conducted after the implementation period, between the last week of November and the first week of December 2016. Interviews took place in the school, more specifically in a small office destined to advisories for students.

Results

Based on the information from the SILL and having followed the instructional framework from CALLA (Chamot & O'Malley, 1986), the lessons for the implementation were designed. A series of observations were conducted by the teacher during the implementation. These observations were intended to keep a record of the occurrences within the lessons, such as students' reactions and the development of the activities.

At the end of the implementation period, students were interviewed as part of the evaluation of results. Students were interviewed, individually, each interview was audiotaped, and then transcribed. The interviews provided insights of the overall perception of students towards the learning strategies and their actual implementation on the English course.

Application of Oxford's SILL

As mentioned in Chapter 3, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) developed by Oxford (1990) was applied to a group of students of Intermediate level of English, in order to know their level of management of strategies. Due to different factors, it was possible to diagnose the strategy use of eight students only. Their results from the SILL are shown in Table 2.

Table 2 *Students' averages and mean per strategy*

Part	Strategies covered	Students								
		S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	S-7	S-8	
A	Remembering more efficiently	4.2	3.4	3	3.1	3	3.3	3.8	3	3.3
B	Using all your mental processes	3.7	4.4	3.2	3.2	2.9	2.3	3.7	2.7	3.2
C	Compensating for missing knowledge	3.6	4.4	3.6	3	3.6	3.5	3.8	3.1	3.5

D	Organizing and evaluating your learning	3.8	4	3.5	4.1	2.2	2.8	2.8	2.1	3.1
E	Managing your emotions	2.6	4.3	2.8	3.8	3.6	2.8	2.6	2.1	3
F	Learning with others	3.8	4.8	3.5	4.1	2.5	3.5	3.5	2.1	3.4

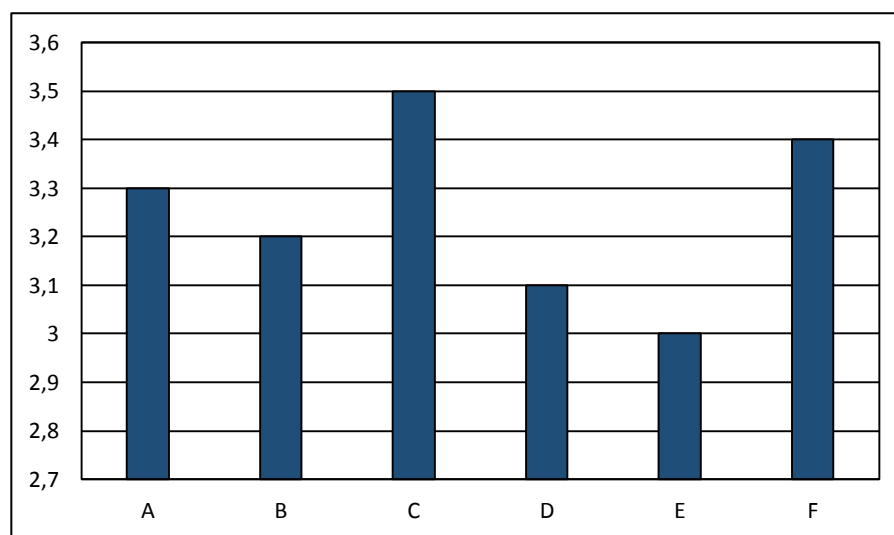


Figure 1. Mean of strategy use per strategy

As shown in Figure 1, the mean of strategy use per strategy ranges between 3 and 3.5, placing students in the medium level of management, with strategy C – *Compensating for missing knowledge*, as the most used strategy. From these results, it is possible to point out the following statements.

1. All students use strategies to some extent and in accordance to their own capabilities.

2. The variations in strategy use might be related to students' previous language learning experiences, learning styles, study habits, and how language tasks are approached.

3. Apparently, students can bridge the gaps in their language knowledge by compensating for what they lacked. It is feasible to observe this ability during students' performance.

4. Based on the mean of strategy use, students have a certain level of awareness of their learning process that might have been developed in previous learning contexts.

Analysis of the observations

As stated previously in section 3.3.2, the implementation followed the CALLA model, and the development of each lesson attained to the five steps described in it. In order to keep a record of the lessons, the teacher himself conducted observations during the implementation, which provided insights of the development of the activities and the students' reactions. The following are the occurrences in each of the stages of the CALLA model.

A. Preparation: almost all students came up with different ideas when asked about the strategies they used for the language tasks proposed by the teacher. All students mentioned at least one strategy in every lesson, reporting to have learned it at school.

B. Presentation: Teacher explained students the learning strategies in as much detail as possible and in the target language only. Along with the explanation, the teacher modeled the strategies for students, making sure they understood how the strategies worked and how to work with them in terms of their objectives.

C. Practice: Teacher provided students with opportunities to use the learning strategies with different language tasks, such as preparing a topic for an oral presentation in groups, identifying specific information or the main idea from a reading passage, sorting or grouping words, and even identifying the objectives and the purpose of language tasks. Students showed a positive attitude towards the strategies when they worked either individually or in groups.

D. Evaluation: After students finished working with the strategies, they were asked to evaluate them, that is, they were asked to tell how difficult or easy strategies were to work with, and if they considered them as effective in order to meet the objectives of the tasks. For the most part, students reported to have no problems working with the strategies, pointing out that they felt a little more "control" as they were told not only what to do, but also how to do it.

E. Expansion: At the end of the lessons, students were encouraged to use the same strategies with other language tasks (either the ones left by the teacher as homework, or the ones from another language class), evaluate them, and share their findings with the class. Unfortunately, only four students regularly expanded the use of strategies to other

tasks, reporting to have worked with them just as easily as it was in the class, with only minor adjustments when required.

Based on the observations, it would be pertinent to affirm that the implementation was conducted with satisfactory results. Students were very cooperative and showed interest in the strategies; as they mentioned once, “they (strategies) added something different to the class”.

Analysis of the interviews.

At the end of the implementation period, students were interviewed in order to know the opinions and perceptions of the learning strategies they worked with.

In the first question: *How did you feel when working with the learning strategies?* Students reported feeling comfortable and motivated with the learning strategies; they were interested in them, as they made the tasks easier and provided a better understanding of the contents. In general, students felt satisfied since strategies were helpful, and they could benefit from them.

For the second question: *Do you think that learning strategies are useful for you?* All students agreed that the strategies were very useful, and that they made a significant change in the way they perceived the lessons. One student said that, for him, strategies were especially useful for vocabulary and grammatical structures.

In question number three: *Had you already used these strategies before?* Some students reported to have worked with the same strategies but with other subjects, or in different learning situations, while other students reported to have worked with totally different strategies in the past. This is evidence of prior work with strategies, even though they were not the same.

In question number four: *Are any of these strategies similar to the ones you usually use?* Mostly, students think that there are similarities between the strategies of the implementation, and the ones they have worked with previously. For example, a student said that one of the strategies was very similar to one he had used in high school to identify special or difficult vocabulary.

For the fifth questions: *Would you consider using these strategies from here on?* All students agreed in further use of the strategies, specifically when they try to learn another language. A student mentioned that the learning strategies helped her to organize her

ideas, and that she would use them in the future language courses she planned to take, like Italian or French.

From the interviews it can be assumed that, for the most part, the language learning strategies implemented had a positive effect on students' attitudes towards language learning.

Conclusion

This action-research work attempted to prove the effectiveness and feasibility of teaching the strategies to students, by conducting an implementation of learning strategies with a group of students from the Intermediate level of English at CELE UJAT.

This project comprised the design of lesson plans that included the language learning strategies and followed the instructional framework proposed by Chamot and O'Malley (1986); the plan was implemented with the aforementioned group of students during a semester. From the results obtained through the implementation, it is important to highlight the following findings. We found that students' choice and use of strategies is influenced by their learning styles, personal choices, and previous learning experiences. In general, students used learning strategies and, as reported by them, rely on those strategies due to their effectiveness, that is, students felt that the strategies they used for certain learning tasks in other learning environments (high school and college), proved to be useful. The strategy instructional framework followed during the implementation enabled the use of a simple yet effective lesson plan format that allowed working with specific language tasks and strategies in a more structured way.

The observations conducted during the development of the lessons, allowed to perceive the reactions and attitudes of students towards the teaching of learning strategies. Students seemed to adapt well to the strategies, especially when they had to work cooperatively. According to students, working with strategies gave them another perception of them: from just another way to work with assignments, to different, effective procedures with which they can approach language tasks. In addition to this, students considered the possibility of further use of learning strategies not only in future language learning experiences, but also in other learning contexts.

References

- Cano, O. (2009). Language Learning Strategies and its Implications for Second Language Teaching. *Revista de Lenguas Modernas*, 11, 399-411.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1986). *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL content-based curriculum*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chamot, A. (1998). *Teaching Learning Strategies to Language Students*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Chamot, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology – A textbook for teachers*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Limited.
- O'Malley, J. M., & Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategy in second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.
- Oxford, R. L. (1999). *Relationships between Second Language Learning Strategies and Language Proficiency in the context of Learner Autonomy and Self-Regulation*. US: Heinle & Heinle.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Limited.

EFL READING INSTRUCTION

Liliana Pelayo Muñoz
Universidad Popular de la Chontalpa

Abstract

In many parts of the world where English is not the mother tongue or the L1, reading in English is frequently required at university level in different undergraduate and postgraduate study programs. However, this reading ability contrasts to the reality that most students do not read in English because a considerable number of students have not learnt to read adequately in the foreign language (FL). This scenario has given way to the proposal of offering university students at a Southeast public university explicit reading instruction for reading texts in the FL. This instruction refers to the practice of reading strategies and metacognitive strategies through the delivery of specific curricular goals or trends as to develop in students lower-level and higher-level reading skills so they become more strategic readers when encountering texts in the FL. This teaching experience has shown, within its limitations, to be beneficial for students when approaching texts in English.

Keywords: Reading instruction, strategic reading, reading in EFL.

Introduction

The ability to read in English at university level has become a necessary tool students are expected to develop when in higher education. Every semester, students are assigned and given different texts in English as well as digital information related to their fields of study as a way to enrich their knowledge in their majors.

Despite this reading requirement, a great number of students fail to comply with this requisite not only because of their low level of proficiency in English but also due to their lack of knowledge on how to tackle texts strategically. In the context where this teaching proposal is carried out, it has been observed that many students do not possess the basic reading skills in their L1 nor in English as a FL. Argudín and Luna (1994) point out that a high percentage of students who are considered literate, lack the basic reading skills and abilities, and because of that they can be called functional illiterate individuals. This lack of basic reading skills prevents the learning process itself from happening and “minimizes the possibilities of professional development and, in general, human and cultural capacities” (p.1). For these students, when reading in English, it is common to approach texts with less understanding and slower than they do in their L1 (Alderson, 1984).

This proposal refers to the delivery of an explicit reading instruction course for undergraduate students at a public university in Southeast Tabasco as a way to help them become more strategic readers when approaching texts in English and to help them fulfil the reading requirements they constantly face. This proposal is part of larger research on the perceptions undergraduate students have toward reading strategy use and access to meaning when reading texts in English.

Reading

Reading is an intricate process. Its complexity resides in the combination of the processes involved in the construction of meaning. This combination of processes is rather interactive to compensate for what the reader lacks when reading a text. Wallace's (2001) definition for reading is as follows:

Reading, for some, means reading words, and success is judged by the number of words which can be read out of context; for others, successful reading is judged from the earliest levels, even by beginner readers in terms of the ability to make sense of continuous text, beyond word level. It is argued that effective reading is judged not by reference to the accurate rendering aloud of a written

text, but by strategies in which the reader can be observed to draw on which may signal process, even in the absence of accurate decoding. (p. 23).

Alyousef (2005) suggests that 'the reader should interact dynamically with the text with the intention to understand its message' (p.14). The processes involved in reading are related to lower-level and higher-level processes that go from the mere recognition of a word to the understanding and the interpreting of ideas represented in a text in order to construct meaning. This teaching proposal acknowledges the complicated process reading represents and considers that the operations involved in reading work interactively and in a compensatory way (Stanovich 1980).

Teaching Reading in English as A FL

A distinction between second language (SL) and foreign language (FL) is offered before approaching the teaching proposal of reading in English as a FL. "A second language is typically one that is learned or acquired and spoken in a country where it is used by native speakers as their L1. A foreign language is one that is not used as an L1 by the majority of the population of a country" (Alderson et al, 2015, p. 71). This proposal considers English as a FL provided that English in our context is not taught as a SL. Therefore, the instruction here proposed will refer to teaching reading instruction in English as a FL.

From a general perspective, language lessons help learners understand pronunciation, vocabulary, and structures, but learners also need to be taught how to approach texts in English. Nuttall (1996) stresses the fact that reading lessons are often overlooked because when reading is attempted to be taught just with a course book little is achieved since most of the skills practiced are probably not reading skills at all. In a reading lesson, the purpose of the text is to convey meaning. That is why the texts used in reading lessons are written with the sole purpose of informing, entertaining and else. That is, in reading lessons the texts offered are opportunities for learners to construct meaning and not for learning the foreign language per se, though when it happens is considered as an additional gain. Considering that the cognitive process of constructing meaning from texts is not a passive process at all but an active one, explicit reading instruction is to be considered useful for students. Silberstein (1994) describes reading as an active process where the students work intensively with the text in order to create meaningful discourse.

Teaching Reading Proposal

The teaching reading instruction here proposed refers to the delivery of reading instruction to university students through a comprehensive reading curriculum built on the following five curricular goals (Stoller et al., 2013):

- Extensive practice and exposure to print
- Commitment to building students' motivation
- Attention to reading fluency
- Vocabulary building
- Comprehension skills practice and discussion

It is under the rationale that if teachers promote these curricular goals through activities that allow students get to know the different reading strategies, improvements can be made in students' reading abilities. In fact, as Anderson (2009) suggests, capable readers need not only a repertoire of reading strategies but also the ability to apply them in meaningful combinations, at the right times, to achieve their reading goals.

This teaching proposal recognizes the weight motivation has in reading instruction so the rest of the curricular goals can be put into practice, as Alderson (1984) suggests that letting students take risks is related to the building of motivation in students. Samuels and Farstrup (2011) suggest that discussions in students should be encouraged as this proposal suggests. The curricular goals for teaching reading comprehension in EFL are believed to offer students a balanced reading instruction where essential key elements are put together in order for students to develop, enhance, and focus their reading efforts toward a specific goal.

Teachers' and Students' Role in FI Reading

A sensible approach when teaching reading in an EFL classroom suggests that teachers have a crucial role in the process. This teaching proposal considers that not only the role of the teacher is critical but that of the students when involved in the reading instruction. As regards the teacher's role, it is not meant to be indispensable for the student; on the contrary, the aim of instructing reading is to reach a point where the instructor is no longer necessary in the process. This proposal acknowledges the responsibility reading

instructors have for using reading materials that intrigue learners and deal with familiar topics. Day and Bamford (1998) citing Williams (1986) consider that when teaching reading instruction very little is possible in the absence of interesting texts. Furthermore, Smith (2004) suggests that teachers must demonstrate to their students that reading is worthwhile, and create interesting reading opportunities. It is also suggested that teachers should: be promoters of reading by showing its enjoyment and value; be knowledgeable about what reading involves; be developers of vocabulary skills; help readers improve their reading rates; find out what students can and cannot do, and based on that design a program to develop the skills they lack; choose suitable texts to work on; devise effective tasks and activities; and, monitor progress (Grellet, 1981; Nuttall, 1996; Duke et al, 2011; & Anderson, 1999) .

This teaching proposal contemplates not only the responsibility teachers have toward the reading instruction but also the role students are expected to take in reading comprehension. Being an active participant not only during the reading instruction but in the whole learning process is believed to be the essential role students should have during the delivery of this reading proposal. Nuttall (1996) suggests that students are assigned to taking active part in learning, monitoring comprehension, learning text talk, taking risks, and learning not to cheat themselves.

Additionally, learners are expected to show responsibility for their own comprehension. They should determine their reading goals toward a text and decide whether or not they have attained the objective they had set at the beginning. The student's responsibility to take active part in the reading instruction, his active involvement in the reading process, and his monitoring of comprehension are the main responsibilities expected from learners. In fact, teaching and learning how to approach texts in English as a FL is indisputably a two-way process.

Conclusion

Despite the fact that students at university level are literate, they lack basic reading skills and abilities. These insufficient reading skills are related not only to their reading in the students' L1 but also in English as a FL. Among the academic reading requirements university students have is that of reading texts, especially academic texts in English. Therefore, it is considered to be beneficial to offer instruction in reading texts in English

to these students so they are able to meet their academic requirements, become more strategic readers, and gain reading skills to enhance not only their professional lives but the possibilities individuals have of professional development and, in general human and cultural capacities.

References

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. Alderson, & A. H. Urquhart, *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E.-L., Ari Hunta, L. N., & Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. New York, NY: Routledge.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Argudín, Y., & Luna, M. (1994). Habilidades de Lectura a Nivel Superior. *Sinéctica*, 1-16.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2013). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language. New edition*. Oxford, UK: Heinemann.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (2011). *What research has to say about reading instruction (4th ed.)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading (6th ed.)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoller, F. (1986). Reading Lab: Developing Low-Level Reading Skills. In F. Dubin, D. Eskey, & W. Grabe, *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* (pp. 51-76). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wallace, C. (2001). Reading. In R. Carter, & D. Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. United Kingdom: Cambridge University Press.

INFLUENCIA DE LA VARIABLE AFECTIVA EN LA CORRECCIÓN DE ERRORES DE PRODUCCIÓN ORAL

Actitudes y Reacciones durante la Interacción Maestro-Alumno

Paola Maricela Alejo García
Ileana Carolina Lang López
Ana Cecilia Murillo Gamas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El presente documento tiene como propósito destacar la influencia de la afectividad en la interacción profesor-alumno durante los momentos de corrección de errores de producción oral, esto mediante la aportación de la evidencia recabada a partir de una investigación cualitativa, cuyo propósito fue identificar las actitudes correctivas de 4 profesores de inglés como lengua extranjera, en nivel básico I, así como su influencia en la disminución o el incremento de la ansiedad, la seguridad y la motivación de sus respectivos estudiantes. Los resultados de las observaciones de clase y de las entrevistas realizadas a los alumnos seleccionados fueron utilizados para la elaboración preliminar de un Manual de Técnicas y Actitudes de Corrección Oral, que busca contribuir a la formación de profesores de lenguas, especialmente, aquellos profesores novatos que, por estar iniciando su carrera, tienen poca experiencia o conocimiento del manejo de estos momentos de la dinámica de clase, promoviendo así una práctica reflexiva de nuestra labor.

Palabras claves: Corrección de errores, Producción oral, Actitudes del profesor, Afectividad del estudiante, Enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Introducción

La corrección de errores de producción oral (CE-PO) es una práctica muy frecuente dentro del salón de clase de lenguas extranjeras (LE). Se le considera un fenómeno inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas, ya que tanto alumnos como maestros dan por sentado que en alguna etapa de la clase puede surgir algún error y, por consecuencia, habrá momentos de corrección. El estudio de la corrección de errores orales se remonta a los años 70, con el nacimiento del Análisis de Errores y el surgimiento del concepto de Interlengua de Selinker (Baygorria Barbão, 2013). Desde entonces, abundantes estudios se han realizado para discutir acerca de los diferentes aspectos en el tratamiento de errores de producción oral, tales como qué tipo de errores se debería corregir, cuándo y cómo deberían ser corregidos y quién debería corregirlos (Hendrickson, 1978, como se cita en Lyster y Ranta, 1997). Sin embargo, aún hay temas muy poco explorados en este campo de estudio. Uno de ellos, es la afectividad, cuya relevancia e influencia durante los momentos de corrección oral han comenzado a llamar la atención de profesores e investigadores de las lenguas extranjeras alrededor del mundo, apenas desde la pasada década (Baygorria Barbão, 2013).

Con el objetivo de ampliar el estudio de esta área de conocimiento, se ha realizado un trabajo de investigación que se propuso indagar acerca de la influencia de las actitudes de 4 profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) en la afectividad de sus estudiantes de nivel Básico I, concretamente, durante la corrección de errores de producción oral. Los resultados de dicha investigación permitieron la elaboración de la propuesta preliminar de un manual descriptivo que coadyuve a crear mayor conciencia en los profesores, especialmente aquellos con poca experiencia, acerca de la influencia que sus prácticas y actitudes correctivas tienen sobre la confianza y seguridad de sus alumnos, así como en su motivación para aprender un idioma. Es así que se propone realizar una práctica reflexiva de la labor docente que nos permita sacar provecho de un buen manejo de la afectividad en clase de ILE, para beneficio de maestros, alumnos, instituciones, y del proceso de enseñanza-aprendizaje per se.

En los apartados siguientes, se comenzará por definir los conceptos de error y de Interlengua. Seguidamente se discurrirá acerca de la corrección de errores de producción

oral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, para luego abordar el tema de la variable afectiva y su relación con el tratamiento o corrección de errores. Posteriormente, se realizará la descripción metodológica, donde se hablará de sujetos de estudio de la investigación y de los instrumentos utilizados para recabar la información. Finalmente, se presentarán los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos, mismos que conforman la parte medular de la propuesta del Manual de Técnicas y Actitudes de Corrección Oral mencionado previamente. Así se dará paso a los comentarios conclusivos.

El error y la Interlengua

Anteriormente, el error era considerado como un sinónimo de fracaso en el aprendizaje, algo indeseable y reprochable, tanto para maestros como para estudiantes. No sería sino hasta la década de los 70 que la concepción de error en el contexto del aprendizaje de lenguas cambiaría, con la llegada del Análisis de Errores de Corder en 1967. Al respecto, Barbero Carcedo (2009) afirma:

A partir de este momento, el error empezó a ser visto como un fenómeno inevitable y necesario en el aprendizaje de una nueva lengua, que proporciona información sobre las diferentes etapas por las que atraviesa el alumno en el proceso de adquisición.

Corder [...] fue el primero en destacar la importancia de los errores tanto para los alumnos como para los profesores y los investigadores, por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje. Consideraba la lengua del aprendiente de una L2 o LE una competencia transitoria [...] con sus propios rasgos, diferentes de la lengua materna y la lengua meta tal y como la conocen y usan sus hablantes nativos. (p. 7)

Como se puede ver, esta nueva consideración del error, a su vez, dio origen a una nueva perspectiva acerca de la lengua producida por el aprendiente. Inicialmente Corder la denominó Competencia Transitoria, más tarde fue acuñada por Selinker con el nombre de Interlengua (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018). Selinker (1972) la define como “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL [target language] norm” (p. 214), dentro de situaciones dirigidas a la comunicación de significados, como en el caso de interacción oral. Dicho sistema lingüístico difiere, como Corder afirmó, de aquel utilizado por los hablantes nativos, tanto de la lengua materna, como de la lengua meta, razón por la que Selinker

la consideró también un tercer sistema independiente. Es, entonces, en la interlengua (IL) donde pueden suscitarse los errores que, si bien ponen de manifiesto que el alumno está evolucionando en su aprendizaje de la lengua meta (LM) y en el desarrollo de su habilidad comunicativa, muchas veces el profesor decide corregir; esto, como una forma de acompañarlo y guiarlo a lo largo de ese proceso de evolución.

La corrección de errores de producción oral (CE-PO) en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

La corrección de errores se considera una práctica habitual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. De acuerdo con el diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes (1997-2018):

Por corrección de errores se entiende la labor de rectificar las equivocaciones —desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc.— que cometen los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una LE. Cualquiera de los componentes del lenguaje puede ser objeto de corrección; así, se habla de corrección gramatical, fonética, pragmática, sociocultural, no verbal, etc. Un procedimiento usual de corrección comienza por comparar la versión incorrecta con la correcta, y a continuación aplicar alguna técnica correctiva, realizando actividades ad hoc. (Corrección de errores, párr. 1)

Dicha labor, se les atribuye comúnmente a los profesores, ya que somos quienes contamos con un mayor conocimiento y dominio de la lengua meta. Somos, entonces, nosotros quienes decidimos qué, cuándo, cómo y por qué corregir, no sin antes haber considerado si determinado error amerita ser atendido, esto en base a nuestras propias actitudes, creencias, suposiciones y prácticas de enseñanza (Mori, 2002; Richard y Lockhart, 1996). Dada la existencia de tan diversos aspectos a considerar a la hora de corregir, tanto de tipo lingüístico como extralingüístico, ejercer esta práctica durante las actividades de producción oral resulta ser, muchas veces, un verdadero reto, ya que no se puede planificar, debido a la naturaleza impredecible de los errores que pueden ocurrir en este tipo de dinámicas. En adición a lo anterior, el brevísimo periodo de tiempo disponible para la toma de decisiones hace de la corrección oral un proceso bastante complejo (Barbero Carcedo, 2009).

Por su parte, los alumnos dan por sentado que serán corregidos en algún momento de la clase, e incluso algunos pocos pueden llegar a preguntarnos abiertamente si su uso del idioma en determinada intervención oral ha sido apropiado. Sin embargo, hay otros escenarios que pueden darse. De acuerdo con la propuesta de Lyster y Ranta (1997), la secuencia de tratamiento de errores es la siguiente:

The sequence begins with a learner's utterance containing at least one error. The erroneous utterance is followed either by the teacher's corrective feedback or not; if not, then there is topic continuation. If corrective feedback is provided by the teacher, then it is either followed by uptake on the part of the student or not (no uptake entails topic continuation). If there is uptake, then the student's initially erroneous utterance is either repaired or continues to need repair in some way. If the utterance needs repair, then corrective feedback may again be provided by the teacher; if no further feedback is provided, then there is topic continuation. If and when there is repair, then it is followed either by topic continuation or by some repair-related reinforcement provided by the teacher. Following the reinforcement, there is topic continuation. (p. 45) (Véase Figura 1).

De la secuencia arriba descrita, hay que destacar dos conceptos principales: Corrective feedback y Uptake. Corrective feedback (CF), o la retroalimentación correctiva, hace referencia a la intervención que el profesor realiza con la intención de indicar al alumno que en su frase o enunciado hay presencia de una equivocación, mientras que el Uptake, en este contexto, alude a la reacción inmediata del alumno ante el CF, en la forma de una nueva frase en la que intenta la reparación del error anterior (Lyster y Ranta, 1997). Si bien la presencia del CF y el Uptake dependen de la toma de decisiones y acciones que se realicen en determinados momentos de la secuencia del tratamiento de errores, para los fines de la investigación aquí reportada, sólo se han tomado en cuenta las interacciones profesor-alumno en las que se presenta el CF siempre seguido de Uptake. De igual modo, las seis técnicas de retroalimentación correctiva propuestas por Lyster y Ranta en su modelo de tratamiento de errores fueron fundamentales para la realización de esta investigación. Estas son: Explicit correction, Recasts, Clarification requests, Metalinguistic feedback, Elicitation y Repetition. Pueden observarse en el diagrama de flujo que se presenta a continuación, en la sección de Teacher Feedback.

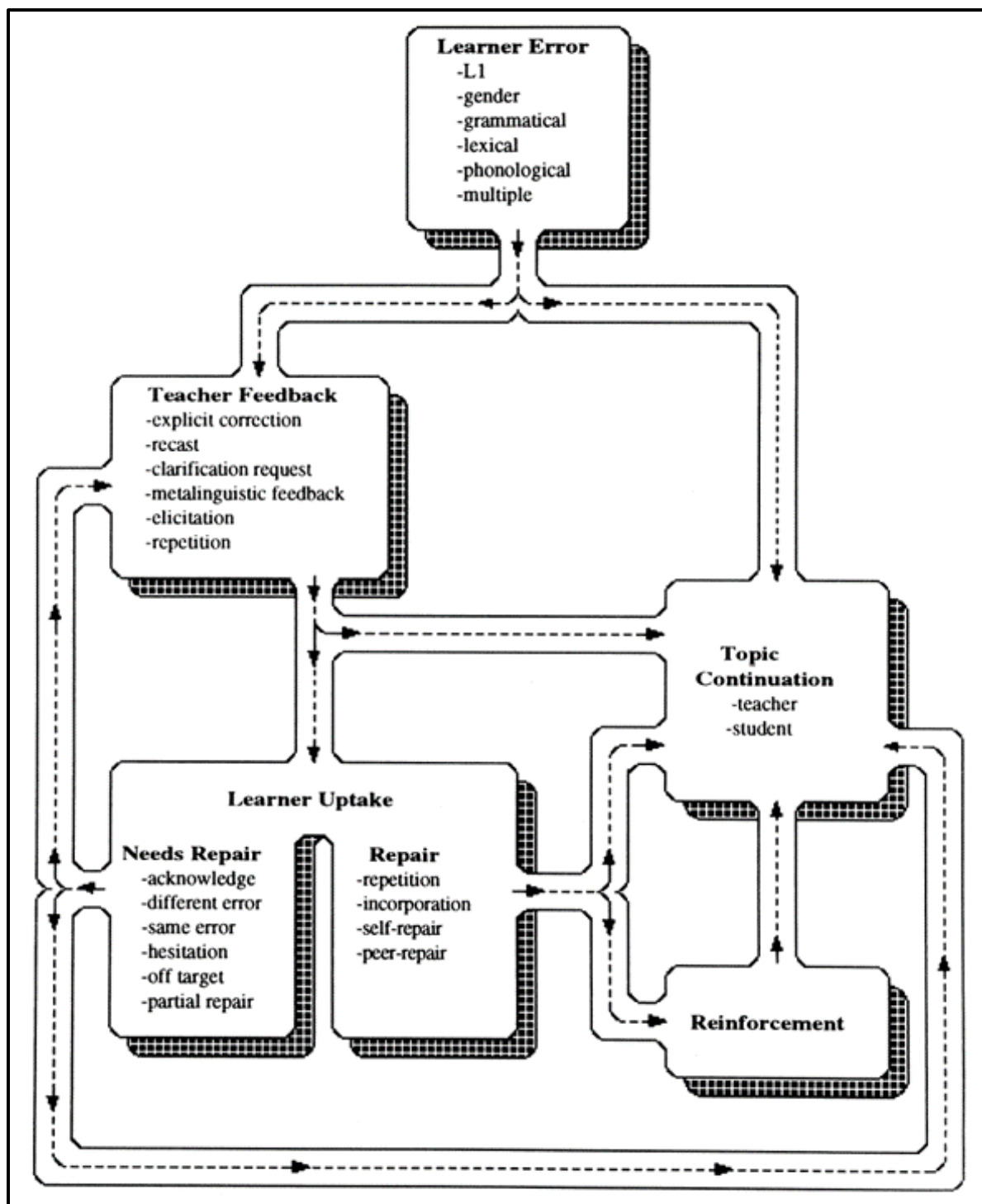


Figura 1. Secuencia de tratamiento de errores. Lyster y Ranta (1997, p. 44)

Estas técnicas son retomadas en los trabajos de Mondragón Martínez y Ortiz Cabrera (2006), al igual que por Serio López (2007), quienes les atribuyen nombre y definición en español, de acuerdo a su propia propuesta. En adición, incluyen otra serie de estrategias o técnicas, las cuales son igualmente incluidas en la tesis de Zapata Jiménez (2013) y

que también fueron de relevancia para el estudio que aquí se reporta, ya que, aunados al uso de a las técnicas de CF de Lyster y Ranta, hacen del tratamiento de errores un procedimiento más completo y comprensible para los alumnos, lo que permite identificar más fácilmente tales momentos de corrección. En base a las clasificaciones planteadas en los trabajos mencionados anteriormente, se presenta, finalmente, el elenco de técnicas y estrategias de CE-PO que se ha tomado en cuenta para la investigación aquí referida:

- ✓ Corrección Explícita
- ✓ Corrección modificada o Reformulación
- ✓ Clarificación Requerida
- ✓ Pistas metalingüísticas
- ✓ Obtención
- ✓ Repetición
- ✓ Corrección Paralingüística
- ✓ Gestos Faciales y ademanes

Localizar los momentos de interacción correctiva entre los sujetos de estudio hizo posible la observación de los elementos afectivos involucrados en la CE-PO. En la siguiente sección se abordará, precisamente, el tema de la afectividad y sus implicaciones en el tratamiento de errores.

La afectividad en la producción oral y el tratamiento de errores en clase de LE

Cuando estudiamos una LE, deseamos alcanzar un nivel de competencia comunicativa que nos permita expresarnos de manera comprensible y con el mínimo número de errores, al interactuar con los demás, especialmente, de manera oral, tanto dentro del salón de clase como en la vida real. Sin embargo, esta competencia de expresión o producción oral es reconocida como una de las más difíciles de desarrollar. Esto puede deberse no solamente a factores de tipo lingüístico, sino de índole afectiva. Lo anterior es sustentado por distintos estudios, como los que se exponen a continuación.

A partir de una encuesta realizada a 40 estudiantes eslovenos de español, Sifrar Kalan (2007) constata que lo que los alumnos disfrutaban más de su clase de español es hablar,

no obstante, la opinión de mayoría de los encuestados también revela que “tanto en clase (25 de 40) como en la vida real (22 de 40) hablar provoca mucha más ansiedad, inquietud o miedo que escribir, escuchar o leer” (p. 984). Otros datos resultantes de esta encuesta fueron las situaciones que representan mayor dificultad para los estudiantes. De los 14 aspectos o elementos sobre los que se les preguntaron a los alumnos, entre los primeros 7, se destacan el miedo a cometer errores, el miedo a hablar en público y el miedo a la reacción del profesor. Según la autora, esto puede deberse a las exigencias propias de la destreza oral: agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa.

Baygorria Barbão (2013) confirma lo antes mencionado diciendo que para poder relacionarse con quienes lo rodean, el aprendiente de una lengua realizará “una práctica corporal en la que tendrá que poner a trabajar su aparato fonador, cambiar ciertos hábitos articulatorios, exponer a su ‘yo’ en actividad corporal sobre ritmos, sonidos, análisis y memorización de estructuras” (p. 2). La autora continúa agregando que:

Al aprender una lengua el alumno tendrá que superar la inseguridad y exponerse a la posibilidad de cometer errores, aprovechar las oportunidades para hablar, demostrar interés y estar dispuesto a arriesgar algo. Tendrá que exponer su ego ante los demás en situación de clase. (ibidem, pp. 2-3.)

En virtud de lo señalado, se distinguen los elementos constantes que pueden dificultar el desarrollo de la competencia oral en el estudiante, de los cuales podemos destacar la ansiedad, el miedo, la inseguridad, la toma de riesgos y oportunidades, y la sensación de exhibición o exposición del “yo” ante los demás (profesor o pares). Dichos elementos forman parte de la variable (o variables) afectiva(s). De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE (1997-2018), “la variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad” (Variable afectiva, párr. 1).

Uno de los primeros en profundizar en el tema de la influencia de la variable afectiva, pero en el contexto de la adquisición de las lenguas, fue Krashen (1982). En su hipótesis del filtro afectivo, el autor explica que existe una diversidad de variables afectivas que se relacionan con el éxito en la adquisición de una lengua y que pueden ser clasificadas en tres categorías: motivación, autoconfianza y ansiedad. Estas tres variables confluyen,

incrementando o disminuyendo el filtro afectivo, que se comprende como una barrera psicológica que se fortalece o debilita dependiendo de las actitudes tomadas por el sujeto adquisidor. Dicha barrera puede impedir o facilitar la llegada del aducto o caudal lingüístico a la parte del cerebro responsable de la adquisición de la lengua, afectando la realización del mismo proceso. Según Krashen, la clave está, no sólo en proveer un aducto comprensible, sino también en crear situaciones que promuevan un bajo nivel de ansiedad, y, por lo tanto, un filtro afectivo bajo. El autor agrega que un maestro efectivo es aquel que logra combinar estas dos cosas.

Transportando esta hipótesis a las situaciones comunicativas del aprendizaje de LE, es decir, a las actividades e interacciones en el salón de clase que involucran la producción oral, Arnold y Brown (2000, como se cita en Sifrar Kalan, 2007, p. 985) enfatizan también, en este contexto, el papel inhibitorio de la ansiedad explicándolo como sigue:

Quando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta (p. 27).

En clase de LE, una de las situaciones de aprendizaje que más elevan los niveles de ansiedad es el tratamiento de errores. Es uno de los momentos más delicados para los alumnos, ya que se sienten vulnerables porque el profesor se dirige a ellos directamente, convirtiéndolos en el foco de atención, de modo que ellos pueden sentirse expuestos a ser juzgados o criticados por sus compañeros, o tener la impresión de que el maestro los pone en evidencia al cometer un error, lo que trae consigo sentimientos de vergüenza, intimidación, ansiedad, inhibición y miedo, tal como se ha explicado en los párrafos anteriores. Si a esto le sumamos posibles actitudes negativas de parte del maestro hacia el error, uso de técnicas de CE-PO muy directas y/o falta de un ambiente de confianza (ibidem), la experiencia del aprendiente de LE durante los momentos de CE-PO no será agradable sino intimidante, decepcionante y muy frustrante, ya que su intento de corregir o reparar su error se verá dificultado.

A la luz de los estudios revisados en esta y en secciones precedentes, es, entonces, necesario que al corregir se tenga en cuenta la influencia y participación de dichos elementos afectivos, tanto desde la perspectiva del maestro, como la del estudiante dentro de las clases de LE, para así beneficiarse y aprovechar tanto como se pueda de este intercambio comunicativo entre maestro-alumno durante el tratamiento de errores. Así terminamos la descripción de los referentes conceptuales y teóricos que enmarcan la investigación reportada. A continuación, se hablará acerca de la metodología.

Metodología

El presente trabajo de investigación es un estudio cualitativo acerca de las actitudes de los maestros durante el tratamiento de errores orales y de cómo éstas influyen en el alumno y su afectividad, esto es, en su seguridad, su confianza y su motivación, al momento de ser corregido. Se llevó a cabo en la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), centrando la atención en los grupos de nivel Básico I de inglés, ya que por ser los grupos de mayor demanda en la mencionada institución y por estar en la etapa inicial de su aprendizaje del idioma, se creyó que ellos serían más propensos a experimentar este tipo de influencia y, por ende, que se encontraría más evidencia acerca de la misma.

a) Sujetos de estudio

Para poder conseguir la colaboración de los sujetos de este estudio, se pidió autorización y participación voluntaria, primero de profesores y luego de sus alumnos, explicándoles, en general, el propósito del trabajo y garantizando en cada momento la confidencialidad y uso apropiado de los datos recabados durante la investigación. Los profesores y alumnos que integraron los 4 grupos voluntarios se describen a continuación.

Los **4 profesores** participantes, 2 hombres y 2 mujeres, son hablantes de español que tienen una experiencia de entre 10 y 15 años en la enseñanza de inglés como LE, sin embargo, el periodo de tiempo trabajando con el nivel Básico I en la DCELE es muy diverso, yendo desde los 2 hasta los 12 años de experiencia. Uno de ellos es licenciado en Idiomas, con orientación a la traducción, otro es licenciado en Enseñanza del inglés,

los siguientes dos aprendieron inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), actualmente DCELE y se formaron como profesores de ILE mediante diversos diplomados, al igual que cursos de preparación y certificaciones de la lengua y su enseñanza, tales como el TOEFL, el COTE y el TKT.

Los **alumnos** de los 4 grupos fueron observados y videograbados durante su interacción con el profesor. De ellos se eligieron **12 sujetos** (3 por cada grupo) para ser entrevistados posteriormente. La selección se realizó mediante la identificación de aquellos alumnos que recibieron en mayor medida la atención y acción correctiva de su profesor en los momentos de CE-PO. Los 7 varones y 5 mujeres escogidos oscilan entre los 18 y 62 años de edad; la mayoría (8 alumnos) son estudiantes de licenciatura, aunque también hay empleados de los ámbitos gubernamental y empresarial (4 alumnos).

b) Instrumentos de recolección de datos

El enfoque cualitativo “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándonos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364). Es por ello que en esta investigación se optó por utilizar **la observación** y **la entrevista** como instrumentos de recolección de datos que permitiesen ahondar en el estudio de los efectos de las actitudes del profesor en la afectividad de los aprendientes durante la CE-PO en su contexto natural y así poder alcanzar los objetivos de investigación. En seguida se describen brevemente los instrumentos, así como los hallazgos encontrados a través de ellos.

La primera fase de recolección de datos se realizó mediante **la observación** de 20 clases (5 por grupo) entre el 25 de febrero y el 13 de marzo del 2015. Para poder efectuarla con un mayor respaldo de la información, se optó por el uso de videograbaciones y una hoja de observación diseñada expresamente para los propósitos de este estudio. En hoja de observación se establecieron 4 principales categorías para facilitar el registro, análisis e interpretación de los datos o elementos identificados, tales como las actitudes mostradas por profesores y alumnos durante la CE-PO. Para fines del análisis de datos, se descartaron 2 de las sesiones videograbadas en cada grupo, ya sea por ser periodo de

pilotaje del instrumento de observación o por no aportar suficiente información relevante para el estudio.

La segunda fase se llevó a cabo a través de una entrevista realizada a 12 alumnos seleccionados durante las observaciones de clase. **La entrevista** se dividió en 2 partes: la primera encaminada a conocer el estado de conciencia y la opinión de los estudiantes acerca de la acción correctiva de su profesor; la segunda dirigida a profundizar en los estados afectivos de los estudiantes en el momento preciso de la corrección, esto por medio de la visualización privada de un segmento de interacción correctiva en la que el entrevistado en cuestión había tomado parte. En la sección siguiente se presentarán y analizarán los datos recabados mediante los instrumentos antes descritos.

Análisis de datos y resultados

a) De las observaciones

Las observaciones fungieron como medio de identificación de dos aspectos. El primero, las actitudes tomadas por el profesor específicamente durante la CE-PO. Para ello fue necesario identificar, inicialmente, los momentos concretos de corrección, con ayuda de la hoja de observación en la que se incluyó la lista de técnicas y estrategias de CE-PO presentada en el apartado *La corrección de errores de producción oral (CE-PO) en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*, del presente documento. Así, no sólo se localizaron las interacciones correctivas, sino que se pudo notar qué profesores corrigen en mayor o menor cantidad y si utilizan alguna(s) de las técnicas o estrategias de corrección enlistadas; estos elementos que podrían influir en la afectividad, sin embargo, no son el mero foco de atención en esta investigación.

Con respecto a las actitudes observadas en las interacciones de CE-PO, todos los profesores, en adelante identificados como T1, T2, T3 y T4, coinciden en que son amables con sus alumnos, actitud y valor que se espera siempre del profesor. Otra de las actitudes comunes en la mayoría de los profesores es el ser respetuoso. Ahora bien, durante las clases observadas, T1 y T3 se caracterizaron por ser siempre entusiastas y tolerantes al error, además de positivas y relajadas ante él, mientras que T2, aunque era paciente con el alumno, manifestó algunas veces cierto nivel de intolerancia al error y se

mostró estricto en las correcciones. T4, por su parte, se mostraba mayormente serio y respetuoso, y era quien menos corregía.

El segundo aspecto a identificar en las observaciones fue las manifestaciones visibles de algún estado afectivo en los estudiantes, derivado de alguna situación de corrección. En este caso, se pudo distinguir, de manera general, que los alumnos de los 4 grupos estaban atentos y/o participativos durante la clase y durante los momentos de CE-PO; aunque en su mayoría cómodos, en todos los grupos, los alumnos se percibieron también nerviosos al ser corregidos.

De manera particular, en los grupos 1 y 3 (G1 y G3), los alumnos se percibieron en una actitud participativa y/o de confianza, ya que T1 y T3 promueven ese tipo de ambiente y actitudes en el salón de clases. En G1 y G2 se identificó cierto grado de inhibición en los alumnos luego de recibir la corrección. Específicamente, en el caso de G2, pudo deberse, no sólo al factor de la personalidad de los estudiantes corregidos, sino también a la toma de una actitud estricta o intolerante frente al error por parte de T2, ya que cuando este profesor mostraba una actitud más relajada durante la corrección, los alumnos eran capaces de enfocarse más en la reparación del error, especialmente si el profesor propiciaba las correcciones grupales, en las cuales sus alumnos se mostraron más seguros y podían ayudarse entre sí. En G4, las interacciones de tratamiento de errores eran mucho menos frecuentes en clase, pero cuando la corrección se llevaba a cabo, los alumnos se mostraban atentos y cómodos, ya que T4 inspiraba ese ambiente de confianza mediante una actitud seria y profesional y un tono de voz amable.

Cabe destacar que el uso de gestos faciales, ademanes y la corrección paralingüística fueron de gran apoyo para evidenciar la presencia de un error, al igual que los tonos de voz o actitudes relajadas y humorísticas (no burlonas), de modo que los maestros que incorporaban estas estrategias al momento de corregir facilitaban el proceso de corrección-reparación, economizando el tiempo invertido en él, y evitando la prolongación del periodo de tensión que pudiera estar experimentando el estudiante en determinado caso.

b) De las entrevistas

Como se describió en los apartados de *Sujetos de estudio* e *Instrumentos de recolección de datos*, a través de las observaciones realizadas con ayuda de las videograbaciones, se identificaron y seleccionaron a 12 alumnos que participaron en periodos relevantes de CE-PO, a los cuales se les solicitó una entrevista con la finalidad de tener información de primera mano acerca de su conciencia y percepción, sus opiniones y sus estados afectivos al momento de ser corregidos.

En la primera parte de la entrevista, una de las primeras cosas que se deseaba saber era si los alumnos percibían las situaciones de corrección durante las actividades de producción oral y qué tan conscientes estaban los estudiantes de este aspecto de la práctica docente y de su finalidad. De acuerdo con sus respuestas, todos los alumnos perciben cuando su maestro les corrige. Así mismo reconocen la importancia y la necesidad de la corrección que el maestro les hace, y casi todos (salvo 1 estudiante) se dan cuenta de cómo lo hace, tal como se evidencia en los siguientes comentarios (Los estudiantes serán referidos, en lo sucesivo, con una A y un número):

A1: *“Sí. Me ha corregido porque, pues, primero nos pone a trabajar así en en pares, entonces ella va por los lugares y va escuchando las conversaciones. Entonces [...] escucha qué cosas están mal y ya nos va corrigiendo a cada pareja, ¿no? Y ya luego, ya luego pues, este hace las correcciones en todo en el pizarrón, porque así pues ya este hay algunas cosas pue’ que no escucha de otros y entonces todo nos sirve... los errores de otros pue’ nos sirven a nosotros así.”*

A7: *“...porque así pues si no nos corrige, pues noj vamo’ a ir con esa idea de que así es correcto y no... en realidad no es así.”*

A8: *“...porque eso nos ayuda a mejorar... A mejorar ah tanto la forma de estructurar las oraciones, las conversacione’, como la pronunciación, todo eso.”*

De lo anterior se puede entender que los alumnos comprenden que la práctica correctiva del maestro les beneficia en distintos aspectos, tales como despejar dudas, evitar la fosilización y a mejorar en el aprendizaje en general.

Otras de las preguntas de la entrevista se dirigían a indagar acerca de las impresiones de los alumnos con respecto a la actitud del profesor al corregirlos. Sobre este aspecto, se obtuvieron comentarios como los siguientes:

A2: *“Pues a mí no me [...] molesta en nada, porque la verdad pues es algo que todo maestro este le hace a su alumno para verlo bien y pues para que se supere. O sea, yo veo bien que la maestra a cómo lo corrige.”*

A3: *“Hay maestros de que son así que te regañan, pues. O sea, son muy groseros. Y esta maestra [...] realmente te quiere enseñar pues, y entonces te corrige [...] de manera correcta...O sea, me refiero a una forma buena, pues, que te motive, o sea, una motivación, no como un regaño.”*

A10: *“No hay mala [intención]... simplemente es parte de su trabajo en donde él tiene que hacer la corrección.”*

Según estos comentarios, la apreciación de los alumnos es que el profesor actúa de manera adecuada, ya que es parte de su rol como profesor, pero también notan la diferencia entre una actitud motivante y otra que no lo es.

Finalmente, en esta primera parte de la entrevista, se deseaba saber cómo se sentía el estudiante en los momentos de corrección y por qué. Aquí algunos comentarios:

A3: *“...me gusta que me corrija...porque así estoy viendo si sí estoy bien o estoy mal... yo quiero saber si estoy haciendo las cosas bien o no la estoy haciendo bien.”*

A7: *“Sí [...] me ha agradado [la corrección oral], porque lo que quiero es aprender inglés pues, aunque no me gusta pero quiero aprender [...] un idioma aparte del español.”*

A8: *“... es que no lo hace de una forma que uno se sienta mal. O sea, es, creo que es parte [...] del aprendizaje pues. ‘Sea, no no no tengo porque sentirme mal, estoy sujeta a ser corregida.”*

A12: *“Para mí es de mucho agrado porque es una manera de cómo aprender a pronunciar la palabra en la cual yo estoy fallando.”*

En general, los alumnos afirman que les agrada ser corregidos, ya que se sienten cómodos al ser guiados por el profesor, también porque se les provee información acerca de su desarrollo en la lengua y les ayuda a evaluar lo que han aprendido. Algunos alumnos manifiestan que no les molesta ser corregidos debido al ambiente respetuoso y motivante generado por su profesor, lo que se puede apreciar en el siguiente extracto:

A1: *“Es que es que aquí no me incomoda porque, pues igual como que siento que entre la relación que ella hace que tengamos todos entre compañeros es muy respetuosa, nadie se burla de nadie, entonces este no sé no me incomoda que me corrijan.”*

Lo anterior demuestra que esta parte relacional del rol del maestro es fundamental para la seguridad y confianza de los alumnos. Si este tipo de ambiente de trabajo no existe, puede haber en los alumnos una sensación de incomodidad, tal como lo expresa A6 en el siguiente comentario:

“Me incomodan [los momentos de corrección]. Porque [...] siento como que todos me miran y si me vuelvo a equivocar en lo mismo pues ya... Sí. Me siento un poquito así miedosa.”

De acuerdo con lo comentado por A6, su incomodidad al ser corregida radica en sentirse expuesta frente a sus compañeros, sin embargo, también reconoce las ventajas de la CE-PO, y así lo expresa:

“...así [al ser corregida] aprendo a hacer las cosas mejor y pues aprendo un poquito más.”

En suma, en esta parte de la entrevista, se muestra que, en general, hay deseo, por parte del estudiante, de ser corregido, ya que esto le representa un beneficio para su aprendizaje de ILE, no obstante, también reconoce que hay un aspecto intrínseco y afectivo que puede influir negativamente en el proceso de corrección-reparación del que está tomando parte. Se comprueba igualmente que, según los testimonios, esta influencia puede ser atenuada mediante un ambiente adecuado generado con ayuda de las actitudes del profesor hacia sus alumnos.

En la segunda parte de la entrevista, se deseaba contrastar los comentarios generales de los alumnos acerca de las actitudes presentadas por su profesor durante la CE-PO, así como sus estados afectivos, con lo que de hecho sucedió durante su interacción real con el maestro en las clases observadas, de modo que ellos mismos explicaran cómo se sintieron en los momentos de corrección captados en las videograbaciones.

En el caso de **T1**, sus alumnos manifestaron que, en los momentos de corrección visualizados, su profesora se dirigió a ellos de manera discreta, relajada, educada y motivante, acorde a lo que se puede apreciar en los siguientes ejemplos de interacción:

Corrección modificada, Corrección paralingüística + ademanes

S: My Cousin's my name is...

T: No. My cousin's name.

S: Ah. Ok. My cousin's name is Hector. She is a doctor.

T: (Hace señal de confusión y ademanes en forma de bigotes alrededor de la boca) Héctor? (Sonríe).

S: Ah. Hector, he is a doctor.

Corrección modificada

S: He is cousin my name is Freddy.

T: Uhu. My cousin's name...

S: My cousin's name is Freddy.

T: Excellent.

Corrección modificada, obtención

S1: My cousin name...

T: My... (Hace señal de espera a alumno y se dirige a toda la clase). Correct it.

S1: (Coloca su mano detrás de su cuello y manifiesta timidez)

Ss: My cousin's.

T: My cousin's name. Yes?
S1: Ah. Bueno. My cousin's name is Tomás.

Con este tipo de actitudes, los alumnos dijeron sentirse en comodidad y confianza durante la corrección, tal y como se había observado desde la primera fase de recolección de datos.

En el caso de T2, sus alumnos reconocieron que era paciente para corregir, ya que repetía varias veces hasta que los alumnos entendieran cuál era la forma correcta, sin embargo, en lo que se refiere a los estados de ánimo de los alumnos, hubo discrepancias: uno mencionó sentirse bien, mientras que los otros dos sintieron incomodidad y sensación de tensión o estrés durante el momento preciso de ser corregido, respetivamente. Una de las alumnas comentó: *“no me gustó que les haya dicho a mis compañeros que si ya estaba bien”*, lo cual es muy lógico ya que al hacerla el foco de atención, ella se sintió expuesta delante de sus pares y su nerviosismo se incrementó. Lo anterior se demuestra en el siguiente ejemplo de interacción oral entre esta alumna y T2:

Trabajo en equipos de tres. Corrección explícita y repetición individualmente, pistas metalingüísticas y obtención involucrando a toda la clase

S1: /laps/ name-S2 y S3: Last name.
T: (Aproximándose al equipo) Repeat the number six.
Ss: (Repiten. S1 pronuncia incorrectamente)
T: One by one.
S1: (Inaudible)
T: No. (Dirigiéndose al resto de la clase) Listen to her, please. Everybody, attention to her. Repeat the number six.
S1: /laps/ name.
T: (Pregunta a la clase en general) What is correct for her? Is this correct?
Ss: No.
T: /lapss/?
Ss: No
[...]
(Esta interacción se prolongó un poco más. Finalmente, S1 manifiesta su nerviosismo de manera kinestésica, moviendo la cabeza, cubriéndose la boca con la mano. No hay reparación)

De acuerdo con el comentario anterior y el segmento de interacción presentado, esos lapsus de nerviosismo, incomodidad, tensión y estrés pueden deberse a una falta de confianza entre compañeros de clase, aunque también pudo generarse por un no tan adecuado modo de corregir en este caso específico: posiblemente era mejor no prolongar demasiado el momento de tratamiento del error y no insistir en el mismo error.

Los comentarios sobre la actitud de **T3** al corregir van desde adecuada y graciosa a poco profunda. A continuación, un ejemplo:

Pistas metalingüísticas

S1: I am Villahermosa.

T: Hi, Villahermosa. Nice to meet you.

Ss: (Risas. St también ríe)

S1: I'm from Villahermosa.

T: Very good.

Según la opinión de cada uno de los alumnos, la actitud de T3 al corregir fue adecuada porque es normal que el maestro corrija, fue graciosa ya que corrigió de una manera divertida o bromista que le facilitó la identificación de su error, y fue poco profunda porque, a consideración del estudiante, la profesora debió dedicar más tiempo a clarificar las formas correctas. En cuanto a cómo se sintieron, cada alumno, respectivamente, expresó no sentir incomodidad, estar “un poco apenado”, especialmente por su personalidad tímida, y finalmente, “falta de soltura” al hablar y reparar su error. En cuanto a esto último, el alumno expresa:

“... sentí como que me faltaba soltura, o sea... Como que sí lo sabe uno que es lo que va, puede uno, pero se traba uno, no no entiendo por qué, es algo del consciente o subconsciente que no nos permite eh que fluya (chasqueando los dedos) lo que tenemos o lo que ya aprendimos.”

En este punto, el estudiante expresa que percibe los procesos que de manera consciente o inconsciente se llevan a cabo a nivel cognitivo; la práctica correctiva del maestro puede contrarrestar o aminorar la influencia de los factores que afectan al estudiante al ser corregido.

Los estudiantes de **T4** manifestaron que la corrección de su profesor fue necesaria, oportuna y ayudó a notar el error cometido. Los 3 estudiantes externaron sentirse nerviosos durante las correcciones:

“Sí. Se pone uno nervioso porque te está poniendo atención el profesor y no quieres tú equivocarte. Pero pues cometes la equivocación y ya te corrige.”

“... pues [me sentí] un poco nerviosa, pero a la vez segura de tener a la persona eh capaz y que sabe y que me puede corregir... y que está en la mejor disposición para que yo pueda ir creando una la pronunciación correcta, ¿no?, como debe de ser.”

“De repente se me cuatrapearon las ideas y me sentí nervioso [pero] no me sentí incómodo”

Sin embargo, pese al nerviosismo, ellos agregan que la misma presencia y disposición del profesor les brinda seguridad para desenvolverse mejor durante el tratamiento de errores.

En razón de todo lo expuesto anteriormente en esta sección, se constata que sí existe una relación de influencia entre las actitudes correctivas del maestro y la afectividad de los estudiantes, en algunos casos con más notoriedad que en otros. Hubo similitudes en cuanto a las conductas y reacciones de maestros y alumnos, no obstante, los efectos afectivos de cada una variaron según los casos individuales, observándose una influencia mayormente positiva, y negativa en menor medida, lo que puede resultar de la tolerancia y predisposición que el alumno tiene a ser corregido, pero también por la confianza en relación con su profesor. Es así que debe tenerse siempre en cuenta que el profesor debe propiciar la generación de un ambiente correctivo idóneo para el desarrollo de los aprendientes. Sobre esto se abundará un poco más en las conclusiones presentadas a continuación.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de la presente investigación se cumplió a través de la identificación de los tipos de influencia y los efectos de las actitudes correctivas de los 4 profesores participantes en los estados afectivos de sus alumnos. Se distinguió, así, que, tal como Krashen (1982) hipotetizó, a consecuencia de una actitud positiva se obtiene una reacción positiva en el alumno para interactuar con su profesor, a decir, mayor atención a la corrección, comodidad al trabajar con el profesor, participación más activa en el tratamiento de errores (sea por auto reparación o reparación con ayuda de otro compañero), así como mayor confianza en sí mismo y en su maestro; esto quiere decir que el filtro afectivo es bajo. Igualmente, una actitud negativa por parte del profesor, provoca una reacción visiblemente negativa en el alumno, lo que indica que su filtro afectivo está en peligro de aumentar, impidiendo, posiblemente, un mejor desempeño al intentar reparar su error. Sin embargo, no siempre que el alumno percibiera una actitud que pudiera ser considerada como negativa o desmotivante por parte de su profesor se

concluyó en un desempeño impedido, sino que algunas de estas interacciones correctivas resultaron en la reparación correcta del error. A través de las entrevistas se reveló que, pese a cualquier sentimiento de exposición, inhibición o nerviosismo (inherente a ellos), los estudiantes están conscientes del papel que el maestro realiza durante la corrección y reconocen los beneficios que ella aporta para su aprendizaje, de manera que las actitudes consideradas negativas, si bien influyen en ellos, no son, totalmente desmotivantes para su aprendizaje, puesto que son entendidas como algo que el docente debe de hacer, una forma de actuar, aunque no siempre sea del agrado de los mismos estudiantes.

No obstante, este aspecto se puede ver favorecido por la acción docente. Lo ideal al suscitarse un error será asumir una actitud de apoyo, respeto y confianza para con el alumno, pues el propósito esencial de las ocasiones de CE-PO no es evidenciar que el alumno se ha equivocado, sino ayudarlo a corregirse y reparar su producción, de manera tal que sea capaz de aprender de su error. Es allí donde la actitud tomada por el enseñante puede hacer la diferencia, haciendo del tratamiento de errores un proceso más efectivo y ágil, disminuyendo los periodos de tensión y ansiedad y optimizando el uso del tiempo de la clase, para sí facilitar el aprendizaje de la lengua.

Como se anunció al principio de este reporte, los resultados de las observaciones de clase y de las entrevistas realizadas a los alumnos seleccionados permitieron la elaboración preliminar de un Manual de Técnicas y Actitudes de Corrección Oral, de cual se presentarán, en este apartado conclusivo, los comentarios y las recomendaciones finales incluidas en dicho manual, las cuales están dirigidas propiamente al profesor, esto con el objetivo de contribuir a la formación de profesores de lenguas, especialmente, aquellos profesores novatos que, por estar iniciando su carrera, tienen poca experiencia o conocimiento del manejo de estos momentos en la dinámica de clase.

Comentarios finales y recomendaciones:

- ✓ Los efectos y la influencia de la acción correctiva nunca es exactamente la misma, desde el momento en que son aplicadas por diferentes profesores y recibidas por diferentes alumnos. Lo que puede dar resultado en determinada situación, puede no funcionar en otra.

- ✓ Es necesario discriminar reflexivamente los errores que realmente necesitan ser corregidos, para evitar interrupciones innecesarias del flujo de la comunicación en las actividades de producción oral.
- ✓ Ser paciente y tolerante, promoviendo las mismas actitudes entre los alumnos.
- ✓ Ser sensible, amable y respetuoso con los alumnos durante las situaciones que le puedan producir ansiedad e inseguridad.
- ✓ No tomar una postura demasiado estricta o intolerante al error, ya que ello fomenta un ambiente tenso e inhibidor.
- ✓ Mostrarse serio y profesional durante los momentos de CE-PO.
- ✓ Utilizar un repertorio variado de técnicas y estrategias de corrección oral y/o combinarlas para obtener una mayor efectividad de la práctica correctiva y, así una mayor reparación de los errores.
- ✓ Procurar ser breve en las correcciones para no detener demasiado el desarrollo de la clase, pero tomarse el tiempo necesario, de acuerdo a la situación.
- ✓ La inclusión de bromas o chistes inofensivos puede reducir la tensión, siempre y cuando no se generen situaciones de burla o incomodidad.
- ✓ Evitar el uso de la misma técnica durante el mismo episodio de corrección: el exceso y la insistencia podrían resultar inefectivos o contraproducentes.
- ✓ Al corregir, indicar el error y su corrección, sin aludir a la competencia lingüística del aprendiente o ponerlo en una situación incómoda frente a toda la clase.
- ✓ Promover, mediante sus actitudes docentes, un ambiente de confianza, seguridad y relajación para todos dentro del aula.
- ✓ Hablar con los estudiantes acerca de los errores y la corrección. Tomar acuerdos en conjunto, desde el inicio del curso, con respecto a cómo y bajo qué actitudes se desarrollará la dinámica correctiva.

Desde un punto de vista personal, considerando anticipadamente las más adecuadas y efectivas actitudes a tomar durante la aplicación de las técnicas de corrección oral, los profesores podemos influir intencionalmente de manera positiva en la afectividad del alumno, bajando sus niveles de ansiedad e inseguridad. Al hacer esto, se fomenta un ambiente de comodidad, confianza y relajación, en el que el estudiante podrá desenvolverse oralmente sin miedo al error ni a la acción correctora del profesor, lo que

finalmente contribuirá a un aprendizaje más profundo y significativo de la lengua. Es por ello que se recomienda la discusión socializada de la información referida en este documento, así como el uso de cualquier otra herramienta o material que promueva la práctica reflexiva de nuestra labor.

Referencias

- Barbero Carcedo, V. (2009). *¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral* (Tesis de maestría). Instituto Cervantes. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185
- Baygorria Barbão, S. M. (septiembre de 2008). *La corrección del error en clase de ELE ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Monografía. Curso de especialización Lato Sensu: "O ensino de espanhol para brasileiros". São Paulo: COGEAE_PUCSP. Recuperado de http://www.academia.edu/2027320/La_correcci%C3%B3n_del_error_en_la_clase_de_ELE
- Baygorria Barbão, S. M. (mayo de 2013). *La corrección del error y el feedback en la clase de lengua extranjera. Un análisis desde los estudios de la afectividad*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR. Recuperado de: http://www.academia.edu/3579092/La_correcci%C3%B3n_del_error_y_el_feedback_en_la_clase_de_lengua_extranjera._Un_an%C3%A1lisis_desde_los_estudios_de_la_afectividad
- Diccionario de términos clave de ELE. (1997-2018). Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Gordo, A. J., y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación, S. A., Madrid, España. Pp. 344. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). (Eds). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México, D. F.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc, University of Southern California. 1ra. Ed. Para internet en 2009. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Mondragón Martínez, E. & Ortiz Cabrera, R. I. (2006). *La corrección de los errores gramaticales en la expresión oral como factor que influye en el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos de Lengua Inglesa IV grupo K turno mixto de la Licenciatura en Idiomas*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco.
- Mori, R. (2002). Teachers' beliefs and corrective feedback. *JALT Journal*, 24 (1), 48-69
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:03 (1972), p. 209-231. Publicado en línea en 2019. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Serio López, E. V. (2007). *Análisis de la retroalimentación que proporciona el profesor al alumno para la corrección de errores gramaticales durante la producción oral y cómo influye ésta en el aprendizaje de los alumnos de la Licenciatura en Idiomas del plan flexible*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco.

Sifrar Kalan, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 981-996. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

Zapata Jiménez, P. (2013). Corrección de errores en el desarrollo de la expresión oral en un grupo de inglés nivel pre-intermedio de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco.

CAPÍTULO II

FORMACIÓN DOCENTE

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS: UN CASO DE UNA UNIVERSIDAD FRONTERIZA

David Guadalupe Toledo Sarracino
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El siguiente trabajo muestra la política lingüística implícita de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y su visión con relación a los programas de formación de profesores de lenguas en la frontera norte (México-Estados Unidos). En primer lugar, se muestra el estado actual de la política lingüística en Baja California, en particular respecto de la formación en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, se analiza el estado del inglés como lingua franca para incidir en la formación de profesores en la frontera. Si bien, desde 1996 la UABC forma docentes de lenguas, es significativo resaltar el posicionamiento que ha tenido esta acción en las últimas dos décadas. Este estudio de tipo cualitativo descriptivo aborda las apreciaciones de los profesores de inglés en servicio desde narrativas con el análisis de contenido de Bardin (1986) donde señalan las creencias en torno a la política lingüística nacional. También se plantea reflexionar en torno al futuro de la enseñanza de la lingua franca en Baja California y la región fronteriza, de la política del lenguaje nacional, además de algunas sugerencias sobre el papel de la universidad en este tenor.

Palabras claves: Baja California, política lingüística, formación docente.

Introducción

Esta investigación describe la visión de una universidad fronteriza en materia de formación de profesores de lenguas extranjeras en el norte de México. La Universidad Autónoma de Baja California [UABC] es la institución líder transfronteriza en formar generaciones de profesores de idiomas desde 1996, en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

De acuerdo con Montañó y Toledo (2017) la UABC evolucionó con los programas de formación de profesores. De ser un centro de idiomas (1974 a 1983), se iniciaron los programas de formación de profesores de inglés (1984-1994) hasta la apertura de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés [LDII] (1996). De 2003-2006 se implementaron programas de Maestría en Docencia [MD] (énfasis en Lingüística) y el Doctorado en Ciencias Educativas [DCE] de la Dependencia de Educación Superior [DES] de Ciencias de la Educación y Humanidades para dar el rango de Escuela a Facultad.

En la actualidad, la UABC cuenta con la Licenciatura en Docencia de Idiomas (Plan 2005-2) y Licenciado en Enseñanza de Lenguas (Plan 2016-2) reconocidos por organismos nacionales como el Consejo para la Acreditación de Programas en Humanidades A.C. [COAPEHUM], A.C., y la Maestría en Lenguas Modernas [MLM] reconocida por tercera ocasión como programa en desarrollo en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC].

Toledo Sarracino y García Landa (2018) señalan que frente a este hecho, las universidades mexicanas hacen esfuerzos por mantener programas con reconocimiento nacional ante el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES], Consejo Interinstitucional de la Evaluación de la Educación Superior [CIEES] y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT]. Dentro de sus indicadores de calidad, se requiere la enseñanza de una lengua extranjera además de conducir a las instituciones que enseñan lenguas con política lingüística clara, coherente y acorde con los programas de desarrollo institucionales y a las tendencias nacionales e internacionales. Este hecho da espacio para abrir programas emergentes para subsanar la necesidad de los requerimientos laborales (p.12).

En Baja California el inglés es una asignatura obligatoria en el marco a las políticas lingüísticas nacionales de la política lingüística mexicana. La UABC, dado a los procesos de internacionalización, movilidad estudiantil e intercambio académico, incorpora en su política lingüística implícita en el 2003 el requisito del idioma extranjero de manera transversal en todas las carreras que oferta. En sí, “la enseñanza del inglés se convierte en una habilidad que favorece el acercamiento a los diferentes campos disciplinares de la formación universitaria” (Roseti y de Francesco, 2017, p.1).

Todo este avance en materia de lenguas extranjeras en la región fronteriza (Baja California-México/California-Estados Unidos) enfrenta la realidad de las necesidades globales, políticas, sociales y culturales asociado a las ideológicas en torno a lo que significa “hablar inglés” en la frontera. Este escenario privilegia a la enseñanza del inglés por encima de otras lenguas en el contexto fronterizo dado a las condiciones geopolíticas. Sin embargo, basta reflexionar que se necesitan por lo menos 5,000 profesores además de los ya existentes para cubrir todos los niveles de los distintos sectores y poder ser una región fronteriza bilingüe.

En Baja California el inglés es una lengua que tiene un lugar privilegiado por estar situado en el norte con el sur del estado de California, al este con la Cuenca del Pacífico dado que el espacio geopolítico lo sitúa en que la lengua debe hablarse para fines económicos, políticos, sociales y culturales. Aprender dicha lengua es un requerimiento para fines de progreso y acceso al mundo por lo tanto el costo de su aprendizaje es elevado. Ante este panorama, la ubicación geográfica de Baja California con el estado más próspero de Estados Unidos representa que existen relaciones socioculturales, lingüísticas, económicas y políticas y en estos espacios fronterizos se construyen entidades de lenguas en contacto con mayor número de hablantes y por ende existe una demanda de una planta capacitada para atender las políticas educativas a partir de la Reforma Integral de Educación Básica [RIEB] en el 2012, la reforma Integral en la Educación Media Superior [RIEMS] del 2013 y la Estrategia Nacional de Inglés [ENI] (2017) dentro del Nuevo Modelo Educativo [NME] (2016).

Aprendizaje de la *lingua franca*

El Consejo Británico (2013) señala que son 175 mil millones de personas las que tienen nociones básicas y las que se encontrarán aprendiendo esta lengua. Es decir, alrededor del 25% de la población mundial estará aprendiendo esta *lingua franca*. Esta lengua es determinada por las naciones desarrolladas y emergentes naciones se involucren y sean obligadas a imponer la lengua del poder (hegemonía), colonizar, ejercer dominio sobre otras lenguas, lo que ha conducido a dominarla de manera práctica, como un fenómeno de movilización que no desaparecerá.

El inglés en México, se ha convertido en la *lingua franca* o lengua vehicular para establecer comunicación entre comunidades angloparlantes (dentro y fuera del país). En sí, es la lengua de intercomunicación entre colectivos lingüísticos. Dejando de lado, el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, incluso lenguas originarias.

A la luz de este debate, en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano se cursa dicha lengua. Sea como requisito, como asignatura obligatoria o por distracción. Este estudio tiene como objetivo mostrar el esfuerzo deliberado por influir en el comportamiento de otras personas respecto al aprendizaje de la *lingua franca* en México y en Baja California.

Cooper (1997) señala que para la articulación de políticas lingüísticas congruentes y coherentes en los sistemas educativos se deben tomar en cuenta los antecedentes de la planificación lingüística de estatus (desde la mirada del Tratado de Roma de 1958) y de planificación del Corpus (ortografía, modernización y estandarización deben tomarse en cuenta cuando se planea un proyecto de formación de profesores y/o enseñanza de lenguas extranjeras. En la Figura 1 describe el proceso que requiere la implementación de una política lingüística: a) Nivel político, las directrices institucionales que atiende b) el nivel económico, la inversión que requiere esa política lingüística para que sea ejecutada (costo-beneficio), c) el nivel sociolingüístico, que significa el impacto social, cultural y lingüístico que tendrá la iniciativa de incorporación del programa y d) el nivel público (Cooper, 1997).

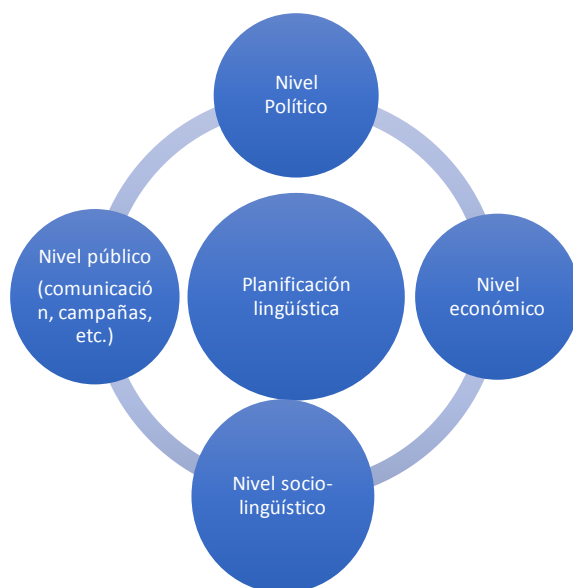


Figura 1. La planificación lingüística de acuerdo a Cooper (1997)

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, para que funcionen los programas propuestos por los sistemas educativos basados en las propuestas de Cobarrubias & Fishman (1983) y Cooper (1997), los autores proponen que se debe planear la política lingüística *in vitro* (la generada desde el estado) y a política lingüística *in vivo* (la que ponen en marcha los profesores, directivos, supervisores, padres de familia y alumnos).



Figura 2. Modelo de política lingüística en sistema educativo

Elaboración propia a partir de Cobarrubias & Fishman (1983) y Cooper (1997)

La situación actual de las lenguas en las universidades mexicanas

La *lingua franca* se convierte en una agenda nacional en las universidades mexicanas dado que se convierte en un requisito laboral del mercado global. El inglés se convierte en la lengua de prestigio social y político que emanó del TLCAN. En sí, las universidades mexicanas impulsaron desde la Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] la necesidad de la enseñanza del inglés como política lingüística de cada institución enmarcando en los programas de desarrollo y políticas educativas de internacionalización. Además, se representó en la década de los noventas como la *lingua franca* reconocida por el estado para incentivar la producción académica, científica y tecnológica del país.

Dicho lo anterior, en contexto mexicano y según Canele (2011) en Roseti y de Franco (2017) “sostiene que el posicionamiento en Latinoamérica como un referente cultural se debe a la representación como lengua práctica y útil, de ventana de acceso al mundo globalizado y a las nuevas tecnologías” (p.8).

En contraparte, para asociar la postura de los autores antes mencionados, Sánchez (2017), argumenta que la ANUIES ha generado estrategias para apoyar al inglés *lingua franca*, como la lengua del conocimiento científico y tecnológico. Por lo cual, se tiene registrada en su padrón de universidades públicas y privadas más de 180 programas registrados con programas de licenciatura en las siguientes áreas: docencia de lenguas extranjeras, idiomas, lengua inglesa, lengua francesa, letras, letras inglesas, letras francesas, lingüística aplicada, idiomas, lenguas modernas, lingüística, traducción, educación bilingüe, educación secundaria (inglés), etc. Las universidades han sido las principales organizaciones.

Por otra parte, en México, existen más de 30 programas de formación de maestros y doctores en enseñanza de lenguas, lingüística aplicada, lingüística teórica y traducción registradas en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC] hasta el año 2018. Lo que significa que la profesionalización de los profesores de idiomas en las últimas dos décadas ha servido para que las universidades se posicionen y participen en la

sociopolítica de la enseñanza del inglés en México, la *inglesificación*¹², la equidad, la ecología lingüística y la incorporación de mejores profesionales en los centros escolares. Para fines de esta investigación sobre la política lingüística en contexto universitario:

Toledo, Montaña, López y Martínez (2018) señalan que el inglés es la *lingua franca* o lengua vehicular utilizada en las universidades mexicanas para establecer, enseñar y formar en la comunidad universitaria que es la lengua de la comunicación, y que además es considerada un requisito de egreso para todas las carreras de universidades públicas y privadas. Es decir, es la lengua de intercomunicación entre colectivos lingüísticos, tales como: comunidades estadounidenses, inglesa, australianas y canadienses las cuales se han acentuado desde el siglo XIX con maestros con mejores credenciales por lo que México requiere mejores profesionales de las lenguas (p.88).

En relación con lo anterior, en el 2004, México innovó con el proyecto de la Certificación Nacional de Idiomas [CENNI] dependiente de la Dirección General de Revalidación y Acreditación [DGAIR] de la Secretaría de Educación Pública como la alternativa de que este país cuente con un marco de referencia mexicano en materia de lenguas extranjeras el plano nacional. Sin embargo, no permeó al interior de las universidades mexicanas. Esta política educativa se centró en incentivar a los docentes con mejores credenciales por lo México requiere solamente en una política lingüística *in vitro* que no bajo a todos los órganos de gobierno de las universidades mexicanas. Siendo la CENNI el marco de referencia mexicano para medir el nivel de dominio de los mexicanos, se convirtió en la política lingüística *in vivo* gestada desde la Secretaría de Educación Pública. Este marco mexicano, aunque está bien diseñado tomando como base en el MCERL y el Marco Canadiense de lenguas, en la actualidad la nueva escena de la política lingüística de la SEP determina a partir del 2016 las instituciones certificadoras europeas son privilegiadas y favorecen un escenario heterogéneo en las universidades mexicanas. Además, que para aspirar a las plazas como profesores en México, el Estado ha incorporado las certificaciones de Cambridge son requeridas para el ingreso al Servicio Profesional Docente [SPD].

¹² Contar con modelos educativos funcionales de la enseñanza del inglés como modelos alternativos en la organización educativa. Seidlhofer en Roseti y de Franco (2017, p.9).

Por ello, Moreno (2016) señala que para operar el Programa Nacional de Inglés [PRONI] en México se requieren por lo menos 180 mil profesores (adicionales a los 50 mil 274 que ya existen en nómina) para atender a 27.3 millones de estudiantes que existen en la educación obligatoria (de educación básica a educación media superior).

Se hace mención que el Sistema Educativo Mexicano realizó modificaciones en el currículo de los distintos niveles y tanto en educación básica como media superior se cuenta con un fuerte componente de lengua y comunicación. Por lo que, las universidades públicas, privadas y las normales han comenzado a reestructurar sus programas para atender la demanda del país.

En este sentido, las universidades han determinado esta lengua como requisito de egreso atendiendo demandas del sector laboral. Instancias como el CONACyT consideran en el proceso de obtención de becas nacionales y extranjeras un requisito de ingreso donde es requisito indispensable para aspirar a los apoyos de dicho organismo nacional.

La universidad como eje transformador de la formación del profesional de lenguas

Arnáez (2006) indica que enseñar lengua implica experimentar los usos y procedimientos de nuevos conceptos, comprender los procesos comprensivos (escuchar y leer) y productivo (hablar y escribir), además que tener como un hecho la interacción permanente del intercambio de comunicaciones hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además del conocimiento, uso y actuación de la lengua en situaciones significativas.

En este sentido, las universidades deben formar ciudadanos del siglo XXI con competencias globales y dentro de ella se encuentra el dominio de una lengua extranjera. México ha optado por enseñar en todas las aulas universitarias enseñar lectores idóneos, con aprendizaje auto dirigido capaces de comunicarse de forma efectiva a un nivel competencia y actuación. Lo que representa que en las aulas deben abordar enseñanza del inglés con propósitos específicos y uso de la lengua para fines científicos, académicos y tecnológicos que los habilite a una inmediata inserción laboral y que sirva para la construcción de otras lenguas francas.

Metodología

Este estudio cualitativo descriptivo señala aportaciones significativas a partir de narrativas de profesores y directivos que laboran en el Sistema Educativo Estatal quienes se han formado en universidades públicas y privadas más prestigiadas en el estado Baja California en México como profesores. Las narrativas son analizadas desde la teoría Bardin (1986) sobre experiencias narrativas con la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a las fuentes (el emisor y su contexto o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración (p.32). Lo que permite al investigador conocer de viva voz el entorno real, lo que piensa sobre la situación o el hecho del objeto de estudio. Además, para enriquecer este método de recolección de datos incluyeron preguntas relacionadas al conocimiento de la política lingüística nacional en materia de enseñanza de la lengua extranjera. Se hace mención que para la realización de este estudio se trató un grupo de 10 informantes que laboran como directivos formados en universidades públicas y privadas de Baja California (hombres de 24 a 58 años) y mujeres (entre 21 y 62 años) quienes a través de las respuestas de la encuesta están vinculados con la toma de decisiones de los programas de lenguas de sus instituciones y que aportan al estudio. Para recabar los datos se utilizó la Encuesta *sobre apreciaciones sobre la política lingüística en el estado de Baja California* “para obtener las mejores respuestas de los informantes” de Toledo, Montaño, López y Martínez (2018). También se utilizó un listado de 15 categorías (Ver Tabla 1) para valorar e identificar el contenido de las respuestas a partir de la teoría de Bardin (1986). Los pares evaluadores ajenos al estudio emitieron una valoración objetiva para cumplir con el objetivo de elegir la narrativa idónea que estuviera vinculada a las preguntas de la encuesta. En la categoría donde se duplicara la respuesta, se tomaba la parte de la narrativa para ejemplificarse para analizar el contenido.

Análisis de resultados

Las narrativas son analizadas desde la teoría de análisis de contenido de Bardin (1986) utiliza una técnica de cuantificación de materiales de comunicación recabada a partir del guión para conocer si el tomador de decisiones conoce sobre la política lingüística nacional como se forman a los profesores de idiomas las universidades mexicanas. Para ello se inició con el análisis de los contenidos.

Tabla1. *Concentrado de pares evaluadores sobre Análisis de Contenido*

Categoría	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
1. Conocimiento del Nuevo Modelo Educativo	INF1	INF2	INF1
2. Conocimiento sobre Reforma Educativa	INF3	INF10	INF3
3. Conocimiento del Ámbito de lengua y comunicación en NME	INF10	INF10	INF5
4. Conocimiento de temas Política Educativa y Política Educativa	INF8	INF8	INF8
5. Conocimientos de estándares de certificación de lenguas (MCERL, CENNI).	INF5	INF6	INF6
6. Niveles estandarizados de la CENNI, MCERL.	INF1	INF1	INF5
7. Conocimiento sobre Estrategia Nacional de Inglés	INF7	INF7	INF7
8. Apreciación sobre la Estrategia Nacional de Inglés	INF8	INF	INF8
9. Credenciales para impartir clases de idiomas	INF10	INF9	INF1
10. Descripción sobre credenciales	INF9	INF9	INF9
11. Existencia de políticas lingüísticas en materia de lenguas en México	INF1	INF1	INF3
12. Conocimiento sobre las políticas educativas en México	INF10	INF10	INF10
13. Formación de profesores en la UABC	INF1	INF1	INF1
14. Conocimiento sobre la política lingüística de la UABC	INF2	INF2	INF3
15. Implementación de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales	INF3	INF3	INF3

Fuente: Elaboración propia

Como parte del análisis de contenido, se identifica incidencia en la valoración de los evaluadores en relación a la pregunta 1. ¿Conoce el Nuevo Modelo educativo (2016) de

México? Para efectos de dar respuesta a esta pregunta sobre los informantes, se indica que los profesores formados en la universidad tienen conocimiento del NME sin embargo señalan que los esfuerzos que hace la entidad son insuficientes dado que no ha bajado a todos los niveles de la estructura académica. El informante 1 señala lo siguiente:

INF1: “Sí, Nos han llevado a cursos de capacitación sin embargo todavía falta mucho para que se ponga en marcha. El Modelo Educativo no aterriza aun, faltan muchos recursos para que se ponga en marcha, aunque ya hemos recibido algunos cursos en la Escuela Normal Fronteriza”.

La expresión “falta mucho para que se ponga en marcha” representa que los esfuerzos del estado han sido insuficientes para echar andar dicho modelo.

En relación a la pregunta 2. ¿Cómo considera la Reforma Educativa?, los evaluadores identificaron que el informante INF3 es recurrente al de otros informantes por lo tanto señalan que las reformas educativas no bajan a las estructuras universitarias donde se forman a los futuros profesores de idiomas.

INF3: “Todas las reformas estructurales en materia de educación son buenas, pero creo que el profesor de inglés que se forma en la universidad debe estar enterado sobre las reformas educativas más importantes del país. El tiempo no alcanza para poder cubrir los contenidos temáticos, los profesores que forman futuros docentes de idiomas desconocen de los requerimientos de Servicio Profesional Docente”.

Por lo tanto, es pertinente que las universidades públicas que forman profesores de idiomas conozcan los mecanismos y requerimientos del Servicio Profesional Docente para que los futuros profesores estén enterados sobre los procesos de evaluación a los que serán sometidos.

Con respecto a la pregunta 3 sobre el ámbito de lengua y comunicación en el Nuevo Modelo Educativo, las respuestas de los informantes inciden en que deben existir programas de educación continua donde se instruyan sobre lo relacionado a las reformas si los planes de estudios no lo consideran en la malla curricular.

INF10: “El nuevo modelo educativo en el apartado de lengua y comunicación parece sencillo, pero en ocasiones no tiene profesores de inglés comprometidos, con los requerimientos que piden. Las escuelas que forman profesores de idiomas deben conocer sobre las reformas estructurales. He tenido que tomar cursos en la UPN o en la UEEP para conocer sobre las reformas. Creo que la universidad debe promover este tipo de cursos en la localidad”.

En relación a la pregunta 4 sobre el conocimiento sobre temas de política educativa y política lingüística de los profesores de lenguas, la incidencia entre los informantes es conocer lo que significa el PRONI, reconocen que deben de ser certificados en el nivel de la lengua a un nivel avanzado (C1 del MCERL).

INF8: “Considero que sí conozco sobre la política educativa de la escuela donde laboro y sé que debo cumplir con el PRONI, pero desconozco sobre la política lingüística de la escuela. ¿Es el marco europeo? Sí es así, creo que si estoy familiarizado con los niveles. Tengo el C1, creo que es el avanzado”.

Los resultados nos conducen al siguiente apartado donde se responde a la pregunta 5. ¿Conoce sobre los estándares de nivel de idiomas establecidos por el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) y de la Certificación Nacional de Idioma (CENNI)? La mayoría de los profesores participantes señalan los que INF5 indica, que conocen la CENNI y el MCERL pero dado a los nuevos requerimientos de ingreso al SPD, es necesario certificarla con la Cambridge. Por lo tanto, la CENNI ni las certificaciones institucionales con reconocimiento local son reconocidos por el estado para medir el nivel de inglés.

INF5: “Conozco la CENNI y del Marco Europeo, de hecho, yo tengo nivel 12 pero para que pudiera cubrir una plaza en el CBTIS 116 tuve que presentar un examen llamado CAE de la Universidad de Cambridge. Mi certificado de CENNI, ni la constancia de la Universidad no me sirvió, y tenga buen nivel de inglés”.

Esto nos hace reflexionar sobre el papel que están jugando las certificadoras internacionales donde no se da margen a las certificaciones nacionales. En este sentido, el que existan este tipo de certificaciones en el estado, garantiza que el profesor poseerá credenciales internacionales para competir en el SPD.

Por otro lado, la pregunta 6, que trata de obtener información sobre los niveles estandarizados que presenta CENNI son, el INF1 es elegido por evidenciar que la CENNI es un estándar nacional que lejos de ser bien conocido en el ámbito editorial, en estados fronterizos como Baja California no es reconocida ni por las mismas instituciones de educación superior.

INF1: “Los niveles del CENNI, pero en la universidad nadie me dijo, sé que existen y debo llevar mis documentos a Mexicali para que me den el certificado, pero no sé nada más. En un curso de la editorial Thompson nos hablaron del Marco. Creo que son los niveles A1, B1, B2, C2, etc.”.

Dicho lo anterior, el desconocimiento de esta política lingüística del CENNI en el norte del país, pone de manifiesto que las organizaciones educativas desconocen sobre este estándar nacional con indicadores internacionales.

Otra pregunta importante en este estudio fue si los informantes ¿Conocían la *Estrategia Nacional de Inglés*? La respuesta en el 100% de los informantes señalaron que sí más no están familiarizados.

INF8: “Sí, tengo noción sobre el aprendizaje del inglés, en mi perspectiva es algo obligatorio para los profesores de inglés tener conocimiento acerca de este tema de la estrategia nacional que tiene el gobierno de Peña Nieto. Creo que es muy bueno que se empiece a implementar inglés desde nivel básico que para que así las personas tengan una mejor herramienta para su conexión hacia otras culturas”.

La expresión, “*en mi perspectiva es algo obligatorio para los profesores de inglés*” pone de manifiesto que han escuchado o leído sobre la ENI pero no están familiarizados con todo el acompañamiento pedagógico que existe para poner en marcha dicho programa en los distintos niveles y grupos de profesores y formadores de profesores.

Lo que significa, con la pregunta 8 que la Estrategia Nacional de Inglés es un mecanismo para controlar la nueva incursión de profesores al SPD y que los profesores que participan en los programas dominen la lengua.

INF7: “Sé que en este gobierno han creado plazas, sabemos lo importante que es hablar inglés y desean maestros preparados. En la escuela donde laboro, desconozco que todos los profesores de inglés sepan de esta estrategia. Somos varios profesores con estudios de licenciados docencia de idiomas, ingenieros, abogados y traductores enseñando inglés. Lo que me queda claro es que vamos a certificar nuestro nivel de inglés a un nivel avanzado con Cambridge”.

Asegurar con la frase, “*lo que me queda claro es que vamos a certificar nuestro nivel de inglés*”, esto significa que los profesores están conscientes que van a ser evaluados por instancias externas para demostrar que la hablen. Por lo tanto, en la pregunta 9 se describe que los docentes conocen de las credenciales que requieren para enseñarla.

INF: 10 “Certificación en el nivel C1 como el TOEFL, el CENNI o alguno que la SEP apruebe. Y pues alguna licenciatura en docencia de idiomas no es suficiente, o maestría en educación. Incluso el *Teaching Knowledge Test* es aceptado en privadas. Ahora en escuelas públicas están subiendo el nivel de inglés”.

La ENI, si ha generado en los profesores de inglés que quienes aspiren a una plaza de profesor de inglés deben dominar la lengua y tener competencia en la enseñanza a nivel internacional. En la pregunta 10 complementa que para formar parte del SPD se deben “aprobar exámenes reglamentarios”.

10. Las credenciales que se requieren para impartir cursos de idiomas son:

INF9: “Conozco que el único medio para ingresar al sistema público es a través del ingreso mediante el examen de oposición que organiza el Servicio Profesional Docente. Debe tener licenciatura, certificaciones y aprobar los exámenes reglamentarios. En las escuelas privadas la dinámica es distinta”.

Por lo tanto, quien desee ingresar al sistema público debe estar capacitado para instruir la lengua con credenciales requeridas.

En la pregunta 11, se aborda el tema sobre el conocimiento de las políticas educativas nacionales: ¿Sabe que existen políticas educativas en materia de lenguas extranjeras en México? ¿Cuáles conoce? La incidencia entre los informantes fue que aún no conocen

las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras, pero si conocen que los profesores deben ser evaluados.

INF1: “Sí pero no a precisión. Las he oído vagamente pero no me he puesto a leerlas o investigar. Conocer las políticas educativas de mi país en materia de lenguas es importante. Ahora se nos está exigiendo que sepamos más sobre tendencias en enseñanza. Eso me alegra ya que hay profesores que enseñan inglés y no hablan ni la o por lo redondo”.

“Ahora se nos está exigiendo que sepamos más sobre tendencias en enseñanza” significa que las exigencias en relación a la certificación de la lengua para quienes enseñan inglés se irán incrementando hasta contar con mejores profesores ocupando las plazas. Dicho lo anterior, la pregunta 12 añade información adicional sobre Las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras en México no están consolidadas lo que significa que aunque se le dé un valor a la misma aun el estado no ha dotado de una política lingüística congruente con recursos humanos y económicos a un programa ambicioso como es el PRONI.

INF2: “A partir de la RIEB pasó a ser obligatoria la enseñanza del inglés y en el nuevo modelo educativo entra en vigor. Obligatoria y multilingüe. Aunque dudo que en este país pueda aplicarse dado que hay muchas necesidades y la enseñanza del inglés sigue siendo secundaria”.

En este sentido, la pregunta 13 atribuye el papel que juegan las universidades mexicanas en sumar proyectos de intervención a la formación de profesores de lenguas como lo ha hecho la Universidad Autónoma de Baja California.

INF4: “La formación que brinda la UABC es buena, sin embargo, no se ha dado abasto en la demanda. Cuando me formé como profesor de inglés, tuve que estudiar en SDSU. Luego abrieron la carrera en la UABC. Esa fue la oportunidad de mi vida dado que ya tenía muchos años de enseñar inglés en Tijuana.

Los esfuerzos sobre habilitar mejores profesores en la región han sido insuficientes dado que como se señala “La formación que brinda la UABC es buena, sin embargo, no se ha dado abasto en la demanda”, basta decir que ni los 200 egresados anuales que egresa

la UABC cada año soluciona el problema de la falta de profesores en la entidad. Por lo que el Sistema Educativo Estatal ha tenido que abrir el profesiograma, e incorporar profesionales de otras áreas a la enseñanza de la lengua.

Ante este panorama, los conocimientos en política educativa y política lingüística de los profesores que se forman son pertinentes a la demanda laboral, por lo que se sugiere se desarrolle un programa integral que articule los requerimientos del sector laboral en materia de enseñanza de idiomas se atiendan. Es pertinente que continúen los vínculos con el SEE y las instancias privadas para mantener el vínculo escuela-empresa y atender al máximo los requerimientos del entorno laboral de los profesionales en lenguas extranjeras.

INF3: “Bueno, creo que los profesores que he contratado que tienen el perfil de maestros de inglés están certificados y aprueban los exámenes internos. Considero que existen otros saberes que deben enseñarles tales como las competencias blandas: resolución de problemas, empatía, socialización, etc.”.

En sí, para fines de este estudio la implementación de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales en contexto educativo marcan la pauta institucional para que la UABC fortalezca la vinculación que ha existido desde 1999 y que en materia de enseñanza de lenguas extranjeras está implícita en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 atienda los requerimientos del sector laboral para egresar de las universidades mejores universitarios que dominen lenguas.

INF2: “El inglés en el nivel básico requiere mejorar y que el estado de los apoyos correspondientes para que los niños hablen inglés. Eso garantizará universitarios con buen nivel de inglés a nivel nacional. El inglés en nivel superior es obligatorio para todas las carreras de la universidad. En este caso, si se tuviera un buen programa PRONI al cabo de 20 años la mayoría de los mexicanos pueden ser bilingües y en el caso de quienes su lengua materna es indígena serían multilingües, dudo mucho que eso pase pronto. “Se necesita mucho presupuesto para operar los programas”.

Contar con PRONI consolidado, los alumnos al llegar a la universidad poseerán una mejor competencia lingüística en inglés. Por lo tanto, la UABC debe apostar a participar en

acciones en conjunto con el SEE para proyectar un estado con un programa de inglés consolidado y por menos incrementar a un 20% de número de profesores con mejor formación en la docencia del inglés que con certeza participaran en el PRONI.

Conclusión

Las universidades mexicanas tienen desafíos para operar sus políticas lingüísticas e incrementar acciones para contar con programas de formación docente reconocidos nacionalmente, así como asociar las prácticas socioculturales que se viven en el aula y en el entorno. La geografía del país es determinante para poner en marcha políticas lingüísticas explícitas homologadas lo que tomará algunas décadas para poder cumplir con los deseos de la política educativa perfecta.

México ha tenido una política lingüística implícita desde época del Porfiriato (1876-1911) con la enseñanza del francés a la aristocracia mexicana. Después durante el gobierno de Plutarco Elías Calles en 1926 se incorporó la segunda lengua en la educación secundaria. Para 1932 el Gral. Abelardo L. Rodríguez suspende la enseñanza de dicha lengua por atravesar por la época socialista, con base en los ideales, enseñar esta lengua atentaba contra el estado.

En 1942, el Lic. Manuel Ávila Camacho reincorpora el programa de lengua adicional al español a los planes del nivel secundaria. Para 1960, el Lic. Adolfo López Mateos instaura que el inglés tenga tres horas. 34 años después se reactiva la enseñanza del inglés en todos los niveles con la firma del TLC. La sociedad mexicana visualiza al inglés como la lengua en boga que los ciudadanos de este país deben aprender dado que seríamos socios de Canadá y Estados Unidos.

En el 2005, Vicente Fox incorpora dos clases a la semana para los alumnos de primaria en 13 estados de la república donde Baja California ocupa un lugar importante en la escena nacional como estado pionero. Para el 2009 durante el gobierno del Mtro. Felipe Calderón Hinojosa se pilotea el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) incluyendo tres horas semanales de instrucción en preescolar, primaria y secundaria. En el actual gobierno de Enrique Peña Nieto se reestructura el PNIEB y denomina Programa Nacional de Inglés [PRONI], cuyo objetivo es fortalecer las habilidades de los estudiantes en un entorno de competencia global.

Toda la parte histórica, nos hace reflexionar que la política lingüística del sistema educativo mexicano en materia de lenguas extranjeras ha sido implementada con una visión hegemónica y centralista desde la capital mexicana. La SEP traza las pautas de implementación de planes y programas centralistas y las entidades federativas acatan las disposiciones sin analizar los contextos geopolíticos.

La realidad es que, en México, existen tres *Méxicos*. El México del norte, con la realidad de frontera con Estados Unidos. El México del centro donde se dictan todas las políticas lingüísticas y se toman las decisiones del estado utilizando el inglés británico; y el México del sur que lucha por alcanzar los estándares que establecen hegemónicamente desde el Centro. Se hace mención que las realidades socioculturales y los contextos no son iguales en todo el país con una amplia diversidad lingüística.

Una realidad es que la SEP continúa apoyándose de quienes saben del inglés en México. En nuestro país, se continúa ejerciendo un poder de enseñanza del inglés británico por prestigio y por el apoyo del Consejo Británico [CB] quien desde 1943 ha ofrecido los servicios educativos de enseñanza del inglés, servicios de exámenes y biblioteca; además del intercambio cultural entre México y el Reino Unido. Esta organización “se ha expandido, generado un impacto importante en la construcción del tejido social en México y en el Reino Unido.” (CB, 2018, p.1). Por otro lado, el CB ha sido principal promotor del mejoramiento de la enseñanza de la lengua inglesa en instituciones educativas privadas y públicas, así como la participación en el diseño de la política lingüística mexicana.

Otra organización que participa en la operación de proyectos nacionales es la Oficina Regional de Programa de Inglés [The Regional English Language Office] (*RELO* por las siglas en inglés) dependiente de la sección de asuntos públicos de la Embajada de Estados Unidos en México. Esta dependencia integrada por Departamento de Estado y coordinación de la Oficina General de Programas de Inglés de la Secretaría de Asuntos Educativos y Culturales en la Ciudad de México. La tarea sustantiva es mantener el vínculo diplomático en el desarrollo de proyectos específicos con instituciones educativas para profesores de inglés en México.

Estas dos organizaciones han sido referente obligado para la construcción de la política lingüística del sistema educativo mexicano. Ahora, el mayor desafío será centrar los esfuerzos en la planta docente calificada (con dominio de la lengua, certificaciones y

títulos universitarios). Por lo tanto, la tarea del BC, la RELO y de las universidades es apoyar en el mejoramiento de la práctica docente y conocimiento de la política lingüística nacional en los estados. Es decir, coadyuvar a formar a docentes generadores de cambios para un buen funcionamiento de los programas carentes de presupuesto estatal o federal.

Por lo tanto, las IES mexicanas deben redoblar esfuerzos en replantear la forma como enseñan las lenguas extranjeras. Un hecho es que debe existir el reconocimiento interno o nacional de la *lingua franca* que se enseña en las aulas universitarias. Es decir, las lenguas que sean enseñadas y acreditadas de IES a IES deben reconocerse por acuerdos interinstitucionales o establecer un padrón nacional sobre la tipología de cursos que ofrecen las universidades mexicanas. En la actualidad esto no existe, se esperaría que la SEP articule un padrón nacional de centros, escuelas y facultades de idiomas que enseñan lenguas extranjeras.

Por ende, reforzar los propios mecanismos de evaluación, acreditación y certificación; a la luz de este debate, las IES dudan de los niveles de dominio de lenguas que son emitidos por instituciones ajenas a la organización donde se emiten. Este desconocimiento hace se adopten estándares internacionales como el MCERL, los *Canadian Branches of Languages* (BCL) o la iniciativa de la iniciativa del estado de California en estados Unidos denominado “*English Language Standards California* los cuales pueden estar alejados de nuestro contexto fronterizo.

Un ejemplo claro que se observa en Baja California es la labor mercadológica de las casas editoriales que venden materiales de enseñanza de la variante británica y *americanizan* los contenidos alejados de un contexto fronterizo. ¿Para qué lo hacen?: la respuesta es para vender más materiales alejados de una realidad lingüística y diseñar programas hechos a la medida (*tailor-made*) acorde con las necesidades del sector laboral y carente del contexto real. En los próximos años, se vislumbra que la universidad tome con seriedad que debe ser la instancia que continúe formando buenos mejores profesores de idiomas que brinden soluciones innovadoras al contexto regional y apoye al Sistema Educativo Estatal a construir un mejor futuro de la enseñanza del inglés en Baja California.

Por eso, en este trabajo se propone que las IES mejoren y actualicen los programas respondiendo a necesidades y políticas educativas internacionales, nacionales y locales. Es pertinente que se planeen currículo de enseñanza de contenidos temáticos interdisciplinarios contextualizados a las realidades del entorno (inglés internacional para ciudadanos globales). Otro aspecto a considerar es la vinculación escuela-empresa para fortalecer los programas de formación de profesores, además de enseñar asignaturas tales como: emprendedores para docentes de lenguas, educación especial, desarrollo de competencias blandas (*soft skills*), etc.

También se propone que se fomenten programas de enseñanza de lenguas incluyentes (dirigido a distintos estratos, alumnos con capacidades diferentes, nuevos escenarios migratorios, temáticas interdisciplinarias etc.). Al igual de contribuir el área de formación docente en México e incidir en la toma de decisiones para la implementación de política lingüísticas en contexto mexicano.

Finalmente, los resultados obtenidos a través de las encuestas y los requerimientos de la formación de profesionales en lenguas en Baja California nos muestran que realiza la UABC a la fecha ha cumplido con las tareas ante un sistema educativo federal que ha implementado políticas educativas y políticas lingüísticas que apenas cumpla con la misión instaurada para el 2037. Lo que significa que un México se convierta en país bilingüe, privado de presupuesto, pero con una política lingüística bien estructurada (en papel) desde las cúpulas del poder. Los aciertos o fallas tendrán que verse reflejados, contar con futuros empleados y universitarios comunicándose en inglés y utilizando la *lingua franca* para construir otras *linguas francas*. Ésto es el ideal de la construcción de una verdadera política lingüística *in vitro* articulada con la realidad *in vivo* de lo que sucede en el aula, en la comunidad y/o en la sociedad.

Referencias

- Arnaéz, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Revista Letras*, XLVIII (48), p.349-363.
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid:Akal. Cobarrubias, J. & J. A. Fishman (1983). *Progress in language planning: international perspectives*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Consejo Británico México (2018). Nuestra historia. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org.mx/sobre/historia> el 26 de junio de 2018.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: C. U. P
- Bergenholtz, H, y Tarp, S. (s.f.). *Políticas lingüísticas: conceptos y definiciones*. Recuperado de [http:// www.cttic. org/ACTI/2004/papers/ Henning _Bergenholtz _y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf](http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf) el 20 de mayo de 2018.
- Capdepon, E. (noviembre de 2010). Congreso AMIFRAM. En Villegas, J.G. (Presidencia). Conferencia magistral sobre política lingüística. Mexicali, México.
- Montaño, M. & Toledo, D. (2016). The Professional Development for Foreign Language Teachers in Baja California en Ruiz, E. & Lengeling, M. (Coord) (2016). *The history of English Language Teaching in Mexico*. Pearson: Ciudad de México.
- Moreno, T. (2017). Inglés. Enseñanza imposible por falta de maestros en la SEP. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/08/17/ingles-ensenanza-imposible-por-falta-de-maestros-en-se> el 20 de junio de 2018.
- Ramírez, J.L. (abril de 2018). Retos y tendencias en la formación de docentes de inglés. En Sánchez,V. (Presidencia). Panel Desafíos y tendencias en la formación de profesores de lenguas extranjeras en México. Puebla, Pue.
- Roseti, I. y de Francesco, K. (2017). *Inglés: La lengua extranjera por antonomasia*. *Revista Digital de Políticas Lingüística*. 9(9). Pp.1-13.
- Sánchez, V. (marzo de 2018). La formación docente en lenguas: Una visión desde la evaluación y la acreditación. En Domínguez, R. (Presidencia). Congreso Internacional de Idiomas 2018. Tijuana, B.C.
- Secretaria de Economía (2018). Comercio exterior/tratados con países. Recuperado de <https://www.gob.mx/se/acciones-y-programas/comercio-exterior-paises-con-tratados-y-acuerdos-firmados-con-mexico> el 20 de mayo de 2018.
- Serrón, S. (1993). *Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional*. UPE-LIPMAR.

Toledo-Sarracino, D.G. y García-Landa, L. (2018). La política lingüística mexicana en el contexto fronterizo Tijuana-San Diego. *Kañina*. (42) (2).

UABC (2005). Dictamen de la Comisión de Asuntos Técnicos del Consejo Universitario. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200510/11idiomaingles.pdf recuperado el 18 de junio de 2018.

UABC (2015). Dictamen de la Comisión de Asuntos Técnicos del Consejo Universitario. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201502/13.pdf el 18 de junio de 2018.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE IDIOMAS



Encuesta sobre apreciaciones sobre la política lingüística en el estado de Baja California

Sexo _____ Edad ____ Institución _____

Instrucciones: Responda las siguientes preguntas de manera adecuada. No se preocupe si no las conoce.

1. ¿Conoce el Nuevo Modelo educativo (2016) de México?
2. ¿Cómo considera la Reforma Educativa?
3. El ámbito de lengua y comunicación en el Nuevo Modelo Educativa es:
4. El conocimiento sobre temas de política educativa y política lingüística de los profesores de lenguas es:
5. ¿Conoce sobre los estándares de nivel de idiomas establecidos por el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) y de la Certificación Nacional de Idioma (CENNI)?
6. Los niveles estandarizados que presenta CENNI son:
7. ¿Conoce la *Estrategia Nacional de Inglés*? Sí____ No____
8. La Estrategia Nacional de Inglés es:
9. ¿Qué credenciales se requieren para impartir clases de idiomas? Describa
10. Las credenciales que se requieren para impartir cursos de idiomas son:
11. ¿Sabe que existen políticas educativas en materia de lenguas extranjeras en México? ¿Cuáles conoce?
12. Las políticas educativas en materia de lenguas extranjeras en México son:
13. Considera que la formación de profesores de lenguas en la Universidad Autónoma de Baja California es:

14. Los conocimientos en política educativa y política lingüística de los profesores que se forma en la UABC son:

15. La implementación de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales en contexto educativo es:

LOS DOCENTES DE LENGUAS EN EL CONTEXTO MEXICANO: OPORTUNIDADES Y RETOS

María del Rocío Domínguez Gaona
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis sobre las oportunidades y retos a los que se enfrentan los docentes de lenguas extranjeras en México hoy en día con el fin de que estén conscientes de su papel en el desarrollo de su profesión. Primeramente, se presenta un recuento de la profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en México y algunas situaciones y políticas que dan origen a su recién consolidación con el fin de situar al docente de lenguas en el contexto nacional. Se describen algunas situaciones globales como el TLCAN, los avances en las TIC y las políticas lingüísticas internacionales; así como también algunas situaciones locales como es el programa de inglés en el Sistema Educativo Nacional y el papel que las lenguas han jugado en la educación superior en México. Finalmente se resumen los retos y oportunidades que los docentes de lenguas extranjeras tienen hoy en un contexto caracterizado por constantes cambios en sus políticas lingüístico-educativas.

Palabras Claves: Formación de docentes de lenguas, el papel de los docentes de lenguas, profesores de lenguas extranjeras en México, políticas lingüístico-educativas en México.

Introducción

Los docentes de lenguas extranjeras enfrentan retos importantes en México hoy en día debido a situaciones de carácter global y local, mismas que se deben analizar y discutir de manera que el profesional de la enseñanza de lenguas tenga un panorama claro sobre el contexto que lo rodea y que moldea su labor docente. Es por ello que primeramente se presenta una reseña de la profesionalización de la enseñanza de lenguas en México con el fin de que se entienda la forma en que esta disciplina ha evolucionado en nuestro país y se concientice de que es una profesión nueva en este país y que es importante dignificarla y trabajar en pro de su prestigio.

Acto seguido, se describen algunas de las situaciones que han impactado, al parecer del autor, de manera significativa en la enseñanza de lenguas en este país. Posteriormente se presentan las recomendaciones de algunos organismos internacionales que tienen que ver con las políticas lingüísticas que han tenido un efecto significativo en las propuestas de programas de inglés en el Sistema Educativo Nacional, mismos que se describen en el apartado inmediato. Para finalizar se presentan los retos y las oportunidades que los profesores de lenguas extranjeras tienen en el marco del complejo contexto nacional antes descrito.

La profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en México

Antes de los años 80 los profesores de lenguas en México eran, en algunos casos, profesionistas de distintas áreas del conocimiento tales como Derecho, Comunicación, Ingeniería, etc.; y en otros, personas sin ningún tipo de formación universitaria que hablaban bien la lengua que enseñaban; o bien, extranjeros que enseñaban su lengua materna; pocos contaban con formación en el área (Lengeling, 2007). Es importante puntualizar que en el grupo de los profesores provenientes del extranjero, en ocasiones sí contaba con algún grado universitario en la enseñanza de lenguas o alguna área afín. No obstante, la realidad del país mostraba un gran grupo de profesores que no contaba con una formación universitaria en la enseñanza de lenguas extranjeras debido, principalmente, a que existían pocas universidades que ofrecían algún grado académico relacionado con la enseñanza de lenguas. Una de las primeras universidades en ofrecer una licenciatura en esta área fue la Universidad Veracruzana, la cual inicia su Licenciatura

en Inglés y su Licenciatura en Francés (hoy en día, Licenciatura en lengua inglesa y Licenciatura en lengua francesa, respectivamente) hace 50 años.

Posterior a esta fecha (entre el 1982 y 1993) se inicia con una oferta interesante por parte de las universidades; se abren siete programas de licenciatura y tres de posgrado en áreas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras (Da Silva y Gilbón, 1995). Entre ellas se destacan algunas por definir claramente su orientación hacia la enseñanza de lenguas: la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (1982), la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de UNAM (1985), la Licenciatura en Didáctica del Francés de la Universidad Autónoma de Guanajuato (1990) (Da Silva y Gilbón, 1995).

Es entre la década de los 90 y principios de los 2000 que se amplía la oferta de programas de licenciatura y maestría en esta área. Este crecimiento vertiginoso se puede notar al revisar hoy en día el Catálogo de Programas de Estudio de Licenciatura y Posgrado de Instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en el cual encontramos cerca de 120 programas de Licenciatura y 30 de posgrado, sin contar las maestrías en lingüística aplicada, relacionados con la enseñanza de lenguas ofertados por instituciones privadas y públicas (ANUIES, 2017).

Situaciones de impacto en la formación de docentes de lenguas extranjeras

Este desarrollo de programas de formación docente en el área de lenguas extranjeras no es un caso fortuito, sino que es un fenómeno que responde a la creciente demanda de servicios de enseñanza de lenguas en México, principalmente de inglés; misma que tiene su origen en distintas situaciones tanto educativas como económicas de tipo global y local. Una de estas situaciones globales tiene que ver con el proceso de la globalización, el cual ha modificado las sociedades y ha enfatizado el fenómeno de la pluriculturalidad y los flujos migratorios y patrones demográficos que han modificado la composición de las poblaciones a nivel global (Della Chiesa, 2012).

Otra situación que ha impactado la formación de docentes son los tratados internacionales, entre estos sobresale la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte entre Canadá, Estados Unidos y México (TLCAN) de 1994, el cual ha traído consigo necesidades empresariales y educativas que incluyen la instrucción

especializada en lenguas (Aboites, 2007), entre muchas otras situaciones, requiriendo así de un mayor número de docentes de lenguas.

Otro evento importante ha sido el desarrollo tecnológico que inicia con el uso de las computadoras y posteriormente el acceso a la Internet, lo cual sucede en el momento que el Ministerio de Comercio de Estados Unidos libera su uso en la década de los noventa (Castells, 2014). Como consecuencia se modifica la forma en que las personas se comunican a nivel global y trae consigo cambios importantes en el uso de las lenguas y en el interés por aprenderlas. Por ejemplo, Internet World Stats identifica que el 77.9 % de las personas que emplean internet se están comunicando por medio de 10 lenguas en el siguiente orden de uso: inglés, chino mandarín, español, árabe, portugués, indonesio-malayo, francés, japonés, ruso y alemán (World Stats, 2018). Por otro lado Facebook, una de las redes sociales con mayor uso a nivel global que ha modificado en gran medida la forma en que las personas se comunican hoy en día reporta que las tres principales lenguas son el idioma inglés con el 52% del total de los usuarios de la base de datos, seguido del español con apenas el 15 %, el turco, el francés y el indonesio representando el 5%, el italiano con un 3.9 % y el alemán con 2.7, el restante 21.4 % implica el uso de otros idiomas (Su, 2010).

Recomendaciones de organismos internacionales

Es a raíz de los fenómenos antes mencionados, y muchos otros, que surgen recomendaciones que emanan de organismos internacionales tales como UNESCO y la OCDE desde los años 90 que guían de manera contundente las políticas lingüísticas que han impactado la expansión de la enseñanza de lenguas y por ende la formación de los docentes en esta área en México como se explica posteriormente. Al respecto, Arroyo, Vázquez, Rodríguez, Arias, y Vale (2013) comentan que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) se centra en la promoción del plurilingüismo y la OCDE en realizar investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas no nativas, dicho aprendizaje es definido como un proceso por medio del cual una persona adquiere otra u otras lenguas después de haber iniciado el aprendizaje de la primera (Della Chiesa, Scott y Hinton, 2012).

UNESCO se ha ocupado de hacer recomendaciones puntuales sobre el uso de las lenguas en pro de la mejora de la comunicación entre las naciones, lo cual ha traído consigo cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras y locales en muchos países, México incluido. Cabe mencionar que para esta institución, las lenguas representan a las expresiones culturales en todo su esplendor, ya que son portadoras de identidades, valores y visiones del mundo.

UNESCO sugiere la promoción del multilingüismo con miras a facilitar la comunicación de manera que esta se mejore entre las distintas naciones, siempre y cuando se tomara en cuenta la diversidad lingüística y la evidente disposición en el mundo de usar una sola lengua causando de alguna manera el detrimento de las demás. También plantea que los niños adquieran una segunda lengua y que se enseñe una tercera lengua en la secundaria, ya que plantea que el siglo XXI los individuos deben manejar un promedio de tres lenguas. Además, sugiere que se use una segunda lengua como medio de instrucción en todos los niveles educativos. Es debido a lo anterior que propone que se establezcan comités locales para analizar la situación y presentar propuestas que contribuyan a la conformación de un sistema de enseñanza de lenguas (UNESCO, 1999). En 2003, este mismo organismo establece principios en su documento “La educación en un mundo plurilingüe” entre los que nuevamente se manifiesta el interés por la educación bilingüe y el plurilingüismo en todos los niveles educativos con el fin de “promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística” (UNESCO, 2003, p. 32). En este mismo documento se establece que los idiomas son esenciales para la educación intercultural, reiterando el apoyo a la comprensión entre los pueblos para garantizar los derechos fundamentales.

Por otro lado, la OCDE en la obra *Languages in a global world* (Della Chiesa, Scott, y Hinton, 2012), en la cual se presentan hallazgos de investigaciones realizadas en torno a este tema, se llega a la conclusión de que la mejora y expansión del aprendizaje de lenguas no nativas trae consigo beneficios de distinta índole, resaltando los individuales y sociales, ya que promueve la valoración de las diferencias culturales, lo cual puede guiar hacia una sociedad más tolerante. También se propone que el empleo de la cultura, la motivación y la identidad en la enseñanza de las lenguas pueden contribuir, a su vez,

a la concientización global y cultural propia. Además, se concluye que para lograr lo anterior el aprendizaje de lenguas extranjeras debe iniciar en la educación primaria debido a que de esta manera los niños aprenderán a apreciar las culturas, filosofías y religiones de una manera más abierta y tolerante con la intención ante todo de llegar a un desarrollo global sustentable.

Estas recomendaciones, entre otras más, que se mencionan nos ayudan a comprender, de alguna manera, la forma en que el sistema educativo mexicano ha propuesto y modificado sus estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos niveles escolares y da lugar a las propuestas actuales y contextualiza los retos y oportunidades que los profesores de lenguas extranjeras enfrentan en el presente.

La enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones educativas públicas

A continuación, se presenta una breve reseña de las políticas educativas en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras, de manera que se puedan apreciar los cambios y esfuerzos que ha hecho la Secretaría de Educación Pública en esta materia. En 1926 se oficializa la enseñanza de una lengua extranjera en el sistema educativo mexicano en el sistema de secundarias públicas (Calderón, 2015; SEP, 2015). En 1993 se presenta un nuevo programa de secundaria cuyo propósito fue mejorar la calidad formativa de los educandos (Quiroz, 1998) y desarrollar “los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (SEP, 2006a, p. 5). En este programa se propone el aprendizaje de una lengua extranjera como herramienta de comunicación a nivel global; para lo cual se sugiere el empleo del enfoque comunicativo, metodología en boga en ese momento, debido a que se identifica que este permite centrar la atención en el estudiante y en la función comunicativa de la lengua (SEP, 1993), dejando atrás la enseñanza de la lengua basada en la gramática y la traducción (SEP, 2006b).

Sin embargo este programa no tuvo los resultados esperados (SEP, 2006b) debido a que, según un análisis realizado por SEP para diseñar un nuevo programa de estudios presentado en 2006, no se obtuvieron los aprendizajes proyectados; ni se implementó el enfoque pedagógico de la manera en que se sugería en el currículum, debido a una falta

de comprensión del mismo por parte de los docentes; además de que se presentaron problemas con el dominio de la lengua de los docentes de esta asignatura (SEP, 2006b). Es en el 2006, bajo el marco de la Reforma Integral de la Educación secundaria (RIES), que se presenta un nuevo programa de secundaria, el cual se sustentó en una visión sociocultural de la lengua, es decir, se basó en la idea de que el uso efectivo de la lengua tiene que ver con “la producción e interpretación de textos orales y escritos para participar en la sociedad” (SEP, 2006b, p. 9). A decir en este documento, la metodología que se sugirió se basó en el modelo de aprendizaje de Kolb (1984) denominado *experiential learning*, el cual es explicado como un proceso en el que se integra la experiencia, la reflexión, la conceptualización abstracta y la acción (2006b). Se menciona también que el objetivo que se percibía en educación básica era que los estudiantes se apropiaran de prácticas sociales del lenguaje y pudieran participar dentro y fuera de la escuela, para lo cual estos deberían participar en experiencias individuales y de grupo que involucraran diferentes formas de leer e interpretar textos y de abordar la escritura, así como participar en intercambios orales con miras al logro de la autonomía del aprendizaje. También se recomendó que los profesores tuvieran al menos un nivel B1 para poder dar sus clases de inglés (SEP, 2006b).

En 2011 se presenta otra propuesta de enseñanza de inglés en la que se plantea la enseñanza de esta lengua extranjera desde tercero de preescolar hasta tercero de secundaria, Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB), el cual es antecedido por un plan piloto en escuelas primarias que inicia en 1992 en algunos estados de la República Mexicana, a los que posteriormente se sumaron otros con la misma intención (Davis, 2009); para el 2015 aproximadamente 21 estados contaban con alguna estrategia de enseñanza de inglés a nivel primaria (SEP, 2016).

El PNIEB parte de la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria, y realizar los ajustes necesarios en los de secundaria, de manera que se pudieran desarrollar las competencias plurilingüe y pluricultural que necesitaban los individuos para enfrentar con éxito los retos de comunicación que la globalización trajo consigo, y así poder tener una visión lingüística y cultural más amplia que permitiera respetar su propia cultura y la de los demás (SEP, 2011).

Sin embargo, el PNIEB no estuvo vigente por mucho tiempo y se crea el Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cual se pone en marcha en 2016 (SEP, 2016). Este programa se concibe como un apoyo a las Autoridades Educativas Locales (AEL) con el objetivo general de “contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en las escuelas públicas de educación básica, a través del establecimiento de condiciones técnicas y pedagógicas” (SEP, 2016). Cabe mencionar que cada estado lo ha implementado según sus posibilidades, dando lugar a programas de inglés locales con sus propias características siguiendo siempre los lineamientos nacionales.

En cuanto a la educación superior en México, se observa desde los años 90 que las lenguas extranjeras cobran importancia, lo cual responde a políticas educativas establecidas en los distintos periodos de gobierno, mismas que se pueden identificar en los planes de educación nacionales. Por ejemplo, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se estableció que se apoyarían acciones que promovieran el aprendizaje de lenguas extranjeras enmarcadas en la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias. En 2001, se estableció como acción fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y de manera específica el inglés (Plan Nacional de Educación 2001-2006). En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 nuevamente se menciona el aprendizaje de lenguas extranjeras especificándose que al menos se aprenda una de estas como parte de los programas de estudio y se le considere un requisito de egreso (SEP, 2007).

Es debido a lo anterior que, en la mayoría de las universidades públicas, el inglés se convierte en un requisito de egreso para los programas de licenciatura, por lo que cada institución se dio a la tarea de implementar estrategias que le permitieran cumplir con dicha exigencia desde los noventa. Entre las más socorridas están la expansión y/o apertura de centros de idiomas, la apertura de centros de autoaprendizaje y la inclusión del inglés en la currícula de los distintos programas educativos. No obstante, debido a la naturaleza de algunos de los programas de algunas instituciones, también se estableció como requisito mostrar evidencia del dominio de un tercer idioma.

Es importante señalar que algunas universidades han ido más allá. A partir del 2012 algunas universidades tecnológicas y politécnicas han adoptado el modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS), cuyo objetivo es mejorar el nivel de competitividad de los egresados por medio de un esquema bilingüe (inglés-español). Ejemplo de este nuevo modelo es la Universidad Tecnológica el Retoño en San Luis Potosí, la cual fue la primera universidad que se establece con este sistema educativo. En este sistema los estudiantes de nuevo ingreso se inscriben a un curso intensivo de inglés por un cuatrimestre para posteriormente poder tomar sus materias empleando este idioma como medio de instrucción (UTT, 2017).

Cabe mencionar que varias universidades en el país se encuentran enseñando materias empleando la metodología dual denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL), en la cual el estudiante recibe instrucción sobre el contenido en el idioma adicional y a la vez recibe apoyo para mejorar el dominio del mismo (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Entre estas universidades se encuentra el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

En cuanto al posgrado, también se ha establecido que el alumno cumpla con cierto dominio de la lengua extranjera para poder ingresar en los programas y en algunos casos también se le solicita como requisito de egreso. En la mayoría de estos programas se solicita que puedan leer la lengua en cuestión. Cabe mencionar que esta política lingüística ha sido apoyada por CONACYT al establecer en su Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales (CONACYT, 2015) al idioma extranjero como indicador del plan de estudios en el cual se deben establecer los prerrequisitos y el dominio de una lengua extranjera esperado.

Recientemente, el entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, dio a conocer la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés, en la cual se propone una política de bilingüismo para el país (SEP 2017a). Para dar inicio con esta estrategia se establece que los profesores que egresen de las escuelas Normales deberán ser bilingües, es decir, se espera que en los años venideros los profesores normalistas dominen el idioma inglés y por consiguiente en el futuro puedan enseñar esta lengua en la educación básica (SEP, 2017a). Para implementar este nuevo programa, se

abrió una convocatoria en 2017 para reclutar un total de 646 profesores para las 263 Escuelas Normales públicas del país; sin embargo, solamente se asignaron 582 por falta de candidatos que cumplieran con todos los requisitos establecidos en la convocatoria (SEP 2018).

Retos del profesor de lenguas

En este breve recorrido por los distintos niveles educativos y sus programas de lengua extranjera se puede observar claramente cómo es que la enseñanza de lenguas extranjeras se modifica y se incrementa de manera sustancial en los distintos niveles educativos en las últimas tres décadas en respuesta a las políticas lingüísticas de organismos internacionales, las cuales sostienen la idea de fomentar el multilingüismo de manera que se mejoren sustancialmente las capacidades de las personas y se puedan realizar intercambios internacionales sin barreras de tipo lingüístico y culturales (UNESCO, 2014). Cabe mencionar que este organismo continúa comprometiendo a sus miembros a brindar las condiciones necesarias para que se enseñen un mínimo de dos idiomas y procurar la calidad en la formación lingüística didáctica e intercultural de los profesores de lenguas favoreciendo los intercambios entre los sistemas educativos en todos los niveles.

Para poder cumplir con esta demanda creciente en la enseñanza de lenguas en la que la calidad es un factor primordial, como se pudo constatar en varios de los objetivos de los programas de inglés, es menester que los profesores de lenguas hagan su parte, es decir se mantengan actualizados y desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en sus puestos.

Páez (2001) establece que un docente de lenguas debe desarrollar competencias de diferente índole y les da especial peso a las competencias: metodológicas y comunicativas, incluyendo la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. También sugiere que estos docentes deben contar con ciertas cualidades, ser portador de valores universales, eficiente en el uso del *teacher's talk*, investigador de su propia acción, regulador consciente de su superación continua y creador de materiales de enseñanza, entre otras más.

Cabe mencionar que, si bien, el empleador debe supervisar que sus docentes estén siempre debidamente actualizados, este debe ser un proceso de desarrollo profesional individual, el cual implica un proceso de reflexión y de crecimiento que debe entenderse como un compromiso que gira en torno al trabajo del profesor para lograr los propósitos de la profesión a la vez que se satisfacen las necesidades personales (Díaz-Maggioli, 2004). Huberman (1989) comenta que este tipo de desarrollo no solamente responde a las reformas institucionales, sino que es primordial para el éxito en el aprendizaje de los educandos, idea que es reforzada posteriormente por Hopkins (1993), quien dice que el desarrollo institucional y del profesor se debe ver como un todo para enfrentar los cambios educativos y así crear salones de clase en los que tanto el profesor como los estudiantes aprenden. Al respecto Knapp (2003) dice que el establecimiento de estándares altos en los profesores viene siempre acompañado por altos estándares en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que el éxito de los programas y planes educativos depende en gran medida del desempeño del profesor y es por ello que “si los profesores no cuentan con las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales para el logro de las metas institucionales, la institución no tendrá éxito” (Musaazi, 1982, p.196). Por otro lado, el profesor de lenguas debe comprometerse a cumplir con los objetivos establecidos en los planes de educación que se le presenten. Por ejemplo, si el profesor trabajara en algún sistema educativo público en educación básica en México, este deberá cumplir con los objetivos del PRONI, el cual establece que al egresar la primera generación de este plan 2018-2030 se deberán cumplir con los siguientes objetivos: al término de la educación preescolar el estudiante deberá comprender algunas palabras y expresiones en inglés; en la educación primaria deberá describir en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas; en la secundaria deberá describir en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes; en la preparatoria deberá comunicarse en inglés con fluidez y naturalidad (SEP, 2017b), lo cual no es tarea fácil.

Oportunidades para los profesores de lenguas

El docente de lenguas extranjeras tiene distintas opciones de trabajo en México. Si bien una opción es la descrita anteriormente en este capítulo, en el sector educativo público,

también tiene otra área de oportunidad como es el sector privado, en el cual se requiere de los servicios del profesor de lenguas desde la educación básica hasta el posgrado; así como en el sector empresarial, en el que se requiere de profesores de lenguas que apoyen el desarrollo de habilidades de su personal para lograr el éxito de la empresa, estas habilidades incluyen el desarrollo de la segunda lengua para comunicarse con sus clientes, colegas y proveedores, especialmente el idioma inglés, el cual ha sido descrito como una de las estrategias educativas y económicas para el desarrollo de México (IMCO, 2015).

Conclusión

Los retos y oportunidades de los profesores de lenguas extranjeras se presentaron en este análisis como un resultado del contexto nacional educativo, dado que se visualiza al mismo como uno de los retos y oportunidades que tienen estos docentes. También este recorrido cronológico sobre los programas de inglés y las políticas educativas ilustra de alguna manera la forma en que la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente el inglés, cobran importancia al tratar de comulgar con las políticas lingüístico-educativas que proponen los organismos internacionales como son la UNESCO y la OCDE.

Es también a raíz de esta demanda que la formación de docentes se convierte en una profesión formal que requiere de conocimientos teóricos basados en la investigación y del desarrollo de competencias específicas, mismas que no pueden ser dejadas al azar debido a su importancia en esta sociedad global en la que estamos inmersos, la cual requiere de individuos multilingües con una comprensión amplia de las culturas con las que tiene contacto.

Como ya se mencionó antes la UNESCO en 2014, establece que es una obligación de los gobiernos velar por la formación de los docentes de lenguas; no obstante, los profesores deben estar conscientes de que es también su obligación estar al tanto de los nuevos programas de lenguas, de las nuevas metodologías sobre la enseñanza de lenguas, de los hallazgos sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas; así como de su desarrollo personal como seres humanos con un alto compromiso social y respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.

Se espera que este recuento de situaciones globales y locales le permita al docente de leguas extranjeras reconocer su papel en los distintos sistemas educativos y su compromiso con la profesionalización de la enseñanza de lenguas en México.

Referencias

- Aboites, H. (2007). Tratado de Libre Comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles Educativos*, 29 (118), 25-53.
- ANUIES (2017). Anuario estadístico de educación superior 2016-2017. Disponible en <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arroyo J., Vázquez E., Rodríguez, F. Arias, R. y Vale P. (2013). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso Escolar 2012/13*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calderón, D. (2015). Introduction: the right to learn in English. En O'Donoghue, j. L. (Coord.) *Sorry. Learning English in Mexico*, (pp. 7-12). Mexico, D. F: Mexicanos Primero.
- Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. En Cambio 19 ensayos fundamentales sobre cómo internet está cambiando (pp. 127-148). Openmind.com
- CONACYT (2015). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado Presenciales. Versión 6. México, D.F.: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Silva, H.M. y Gilbón, D.M. (1995). Procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En G. Waldegg (Coord.) *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II* (pp. 298-318). Mexico, D.F: Fundación para la Cultura del Mtro. Mexicano.
- Davis, 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), 1-22.
- Della Chiesa, B. (2012). Learning languages in a globalising world. En B., Della Chiesa, J. Scott, y CH. Hinton (Eds.) *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*, (pp. 37-52). OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557>
- Della Chiesa, B., Scott, J. y Hinton, CH. (Eds.) (2012). *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557>
- Díaz-Maggioli, G. (2004). Teacher-centered professional development. Alexandria, Virginia, EE.UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd. ed.) Buckingham: Open University Press.
- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57
- Internet World Stats (2018). *Internet world users by language*. Top 10 languages. Disponible en <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
- IMCO (2015). *Inglés es posible. Propuesta de una agenda nacional*. México, D. F: IMCO, Inglés para la Competitividad y la movilidad social y COMCE.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, EE.UU.: Prentice Hall.
- Knapp, M. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109–157
- Lengelin, M. (2007). Falling into the EFL job in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 31 (2), 88-96
- Mussazi, J.C.S. (1982). *The theory of practice of educational administration*. London: MacMillan.
- Paéz, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación* 11 (3), 1-12.
- Quiroz, R. (1998). La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. *Investigación en la escuela*, 36, 75-90.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993 Educación básica. Secundaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Básica.
- SEP (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México, D.F.: Secretaría de Educación Básica.
- SEP (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006b). *Educación básica. Secundaria. Lengua Extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación (Prosedu) (2007-2012)*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. México, D.F. Obtenido de Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, Segunda Lengua: Inglés:

http://www2.sep.pdf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-1.pdf

- SEP (2015). S270. *Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica*. Mexico, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *Evaluación de Diseño Programa Nacional de Inglés*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017a). *Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017b). *Aprendizajes Clave. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018). *Comunicado 37.- Asigna SEP las primeras plazas para maestros de inglés en Escuelas Normales*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Su, S. (2010). Facebook's top ten languages, and who is using them. Adweek. Disponible en <https://www.adweek.com/digital/facebooks-top-ten-languages-and-who-is-using-them/>
- UNESCO (1999). *Records of the General Conference, 30th Session (Vol. 1). Resolutions*. Paris, 26 de Octubre a 17 Noviembre.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2014). *La enseñanza de idiomas en los sistemas educativos. Nota explicativa*. París.
- UTT (2017). *Justificación de la Necesidad de la Modalidad BIS*. Tijuana, B.C., México: Universidad Tecnológica de Tijuana.

LA NECESIDAD DE CONTAR CON UNA PLANTA DE ASESORES PERMANENTE Y ESPECIALIZADA EN EL CENTRO DE ESTUDIO Y PRÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS (CEPALE)

Alma Rosa Fernández de la Fuente
Alan Cárdenas Rebollo

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El presente trabajo es una reflexión que abarca mi experiencia profesional como asesora del Centro de Estudio y Práctica para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), con base en una propuesta realizada a través de un estudio cualitativo denominado “El aprendizaje autodirigido en el CEPALE- UJAT desde la perspectiva del estudiante”, que se llevó a cabo en este centro de auto acceso en 2015. Esta propuesta, en uno de sus apartados, se refiere a la necesidad de contar con una planta de asesores permanente y especializada, para así brindarles a los usuarios una ayuda profesional de calidad en el momento que la necesiten. La literatura sobre la preparación del personal, así como de usuarios menciona que “una buena preparación, tanto para el personal del Centro como para los aprendientes acerca de la filosofía de los centros de auto acceso (CAA) es primordial para el éxito de un CAA” (Sturtridge, p. 9, 1992.) Es en el trabajo que se realiza en un CAA, donde se produce el cambio de roles de estudiante a aprendiente y de profesor a asesor, tan diferente al que cotidianamente se observa en un salón de clase, es esencial que el personal docente que labore en el CAA sea permanente, es decir que no sea cambiado cada semestre y como se expuso anteriormente reciba entrenamiento adecuado y capacitación continua.

Palabras claves: Centro de auto acceso, capacitación continua, asesores, aprendientes.

Introducción

La necesidad de tener acceso inmediato a la información y a la comunicación en el mundo globalizado que se vive actualmente hace del aprendizaje de idiomas una herramienta necesaria para interactuar en esta sociedad del conocimiento que demanda mayor preparación de los individuos en cualquier disciplina del saber, ya que le da acceso inmediato a la literatura que existe en otros idiomas. Según Terborg y Velázquez Vilchis (2005) en el pasado, el aprendizaje de una lengua se consideraba un privilegio para algunas personas, sin embargo, actualmente se ha convertido en una necesidad para un grupo más amplio de individuos a nivel mundial.

Es así que, desde el siglo pasado y a través de varias décadas se han buscado alternativas para el aprendizaje de idiomas que sean efectivas, acorde a los tiempos que vivimos actualmente y que brinde a los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje que promueva su independencia y autonomía y que le dé la oportunidad de reflexionar y hacerse responsable de su propio proceso. Como respuesta a estas necesidades se crearon los Centros de Auto acceso (CAA) de idiomas. Cotterall y Reinders (2000, p.2) definen los CAA como “un lugar que ofrece recursos como materiales y actividades de apoyo, creado para recibir aprendientes de distintos niveles que pueden tener diferentes objetivos, estilos e intereses de aprendizaje y, cuya intención es desarrollar la autonomía en el aprendizaje de aquellos usuarios que asisten a él”.

Sumándose a otras universidades en México, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), cuenta con su propio CAA con un nombre propio denominado el Centro de Estudio y Práctica para el Aprendizaje de lenguas Extranjeras (CEPALE). Este CAA ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender o bien practicar un idioma, proporcionándoles las herramientas necesarias para lograrlo dentro de la modalidad de aprendizaje autodirigido, este se encuentra en el segundo piso del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) en el edificio del Centro Internacional de Vinculación y Enseñanza (CIVE) y fue fundado en 1995 a través de un acuerdo tripartita entre la Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Británico y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco bajo el convenio No. C/Auto-Acceso 94/28/01 firmado el día 28 de

enero de 1994 (Corres y Ayala, 2008). Su fundación tuvo como objeto brindar una opción para el autoaprendizaje de lenguas extranjeras a la comunidad universitaria y público en general.

En el aprendizaje de una lengua como el inglés, la práctica, la constancia y la ejercitación continua son esenciales. Para Wenger (2001) un componente esencial del aprendizaje es la práctica que implica compromiso a través de la acción, por lo tanto, los estudiantes necesitan ejercitar y reforzar los conocimientos a través de la participación activa.

En términos prácticos se puede afirmar que, es de suma importancia que los estudiantes asistan al CEPALE, con el fin de mejorar en las cuatro habilidades de la lengua, así como su pronunciación y, a través de las diferentes actividades en el Centro, incrementar el vocabulario, conocer aspectos de la cultura de la lengua, aclarar dudas gramaticales, etc., en un espacio donde puedan encontrar lo necesario para lograrlo. La versatilidad que representa el CEPALE va desde la oportunidad de estudiar, reforzar, complementar cualquier idioma de los que se ofrecen, asistir a los clubes de conversación, lectura en voz alta, video, talleres de gramática, de escritura, hasta la posibilidad de prepararse para un examen de certificación como lo serían: TOEFL, First Certificate, DELF/ DALF, CILS, CENNi.

No obstante, a pesar de todos los beneficios mencionados, los estudiantes, alumnos de la UJAT en su mayoría, y principalmente los de la licenciatura en Idiomas que se inscriben al CEPALE semestre con semestre para estudiar el idioma inglés dejan de asistir a lo largo del período. Durante la investigación referida al inicio, se evidenciaron algunos elementos que pueden estar influyendo en esta decisión de los aprendientes, al mismo tiempo se constató, a través de la opinión de ellos mismos, las ventajas y beneficios que reciben al ser usuarios del centro.

En contraste con el rol tradicional de un estudiante y un profesor en el que el estudiante se muestra pasivo y el profesor lleva el control de la clase, en un CAA, el aprendiente o usuario debe tomar una actitud activa-reflexiva, por lo tanto, tiene que tomar sus propias decisiones y desarrollar habilidades que involucren autonomía, metacognición, organización de su tiempo libre, toma de decisiones para así aprender a aprender. Sin embargo, el asesor fungirá como un mediador, como un guía que acompañe al

aprendiente en una aventura que lo lleve a ser consciente de su aprendizaje, al logro de su objetivo que será adquirir un conocimiento auténtico y significativo.

Lo anterior sugiere que el aprendiente va a conocer sus debilidades y fortalezas a través del asesor, a conocer el o los estilos de aprendizaje con los que se identifica, a interactuar con los materiales y equipos. Los asesores y las asesorías se convierten en una especie de puente o andamiaje de gran importancia para que el usuario logre sus objetivos. Gremmo (1998, p. 65/ citado en Fernández, 2015 p. 59). Afirma que “la existencia de una estructura de apoyo al aprendizaje es vital para el buen funcionamiento de un centro de recursos” y describe las asesorías a través de los siguientes fundamentos:

a) **La entrevista de consejo.** Es a través de la entrevista de consejo que el asesor detectará las debilidades y fortalezas del aprendiente, le proveerá de los conocimientos que necesite, a la vez que, por medio de un proceso de toma de conciencia le guiará en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje.

b) **Objetivo de la entrevista.** El objetivo de la entrevista es que el aprendiente reflexione sobre el trabajo realizado, objetivos logrados, técnicas utilizadas, tiempo invertido, además de las dificultades con que se haya encontrado. Es una autoevaluación de su desempeño. El asesor le escuchará y aportará su experiencia para guiarle en su camino hacia la autonomía. De ninguna manera tomará decisiones por ella/el o le dará una clase. Su papel es el de ayudarle a aprender mejor haciéndole evolucionar sus representaciones y sus técnicas metodológicas.

c) **El idioma de la entrevista de consejo.** El idioma que se utilice en la entrevista de consejo será en el que el aprendiente se sienta más cómodo; es conveniente realizarla en la lengua materna del mismo, no es el momento para un aprendizaje lingüístico o para evaluar el nivel que tiene el usuario en la lengua.

d) **El seguimiento de los aprendientes.** El asesor hace un seguimiento del desarrollo lingüístico del aprendiente. Es importante tener el expediente con el plan de trabajo del usuario y un “contrato” escrito, para que el aprendiente llene al final de la entrevista indicando las acciones que llevará a cabo para el desarrollo de su aprendizaje. El asesor tomará notas del contenido de las entrevistas, añadiendo comentarios que considere

pertinentes, los cuales le servirán también para autoevaluar su propia práctica de asesor. Gremmo (citado en Fernández, 2015 p. 61).

Se infiere, a través de estos fundamentos, que la planta de asesores deberá tener la especialización y entrenamiento adecuado para saber guiar al aprendiente a lo largo de su trayecto hacia la autonomía en el CEPALE. Quintana y Toledo (2013, p. 131) mencionan que “el asesor del Centro de Auto Acceso debe ser una persona competente que cuente con el perfil idóneo y con las habilidades académicas básicas que le permitan desempeñar su papel de orientador y facilitador del aprendizaje” además de que la planta de asesores debe estar conformada por un equipo permanente que no sea variable cada semestre. Esto quiere decir que, es recomendable que el equipo que labore en el CEPALE sea siempre el mismo y que reciba una capacitación y formación continua a través de diplomados, cursos, cursos-talleres, estancias académicas en otros CAA que los prepare para tener éxito en la metodología de autoaprendizaje acorde con su rol de asesor en un CAA. El papel del asesor será orientar al usuario en cuanto a su proceso de autoaprendizaje, uso de materiales, estrategias para alcanzar sus metas. Debe, así mismo, apoyarlo a reconocer sus debilidades y sus fortalezas como estudiante de la lengua.

Se realizó una investigación documental con el propósito de construir el marco referencial teórico, investigar sobre aspectos históricos, contextuales, normativos, institucionales, entre otros, relacionados con el tema de estudio. “Búsqueda y recopilación de documentos, lectura, discriminación, organización y análisis de los mismos y elaboración de listas bibliográficas exhaustivas” (Martínez López, 2002, p. 32). Adicionalmente, se revisaron trabajos como ponencias y tesis de maestría de otros investigadores: “*Preconcepciones de usuarios sobre la utilidad del CAA en el aprendizaje del idioma inglés*” de Toledo Espino, Dávila Ibarra y Escalante Pérez (2011), “*Evaluación de los Centros de Autoaprendizaje de Idiomas de la Universidad Autónoma de Nuevo León*” de Salazar Maldonado (2004), “*Impacto del centro de auto acceso en los estudiantes de licenciatura*” de Narváez Trejo, Ponce Alonso y Náñez Tadeo (2010) entre otros trabajos relacionados con el tema. Se realizó este trabajo con el fin de contribuir con otras investigaciones, a través de un estudio que aportara evidencias que llevaran a concretar una propuesta congruente al contexto institucional, que contribuyera al desarrollo de la

autonomía y al fomento de la motivación en los estudiantes del CEPALE en el aprendizaje del idioma inglés y se tomó como fundamento el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que define la excelencia como “una cualidad que sustenta el compromiso para que todo lo que se realiza y produce mediante el quehacer universitario alcance cada vez mejores parámetros” (p.20). En el mismo Plan de Desarrollo Institucional, específicamente en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, se marca como objetivo el de “proporcionar a los usuarios servicios de calidad para el aprendizaje de idiomas extranjeros” (p.141).

Se concibe esta investigación como necesaria y se espera que sea la base para la realización de otras investigaciones que coadyuven a la mejora del centro.

Metodología

La investigación con enfoque cualitativo se llevó a cabo a través de un estudio de campo en el CEPALE ya que se recopilaron los datos en el ambiente natural de los sujetos involucrados (Hernández Sampieri et al., 2010 p. 364). Se utilizó un proceso inductivo, interpretativo e iterativo y recurrente donde a diferencia del enfoque cuantitativo no se maneja un proceso lineal. En los enfoques cualitativos, la finalidad es interpretar y comprender los hechos, el sentir de los sujetos que se están estudiando y su discernimiento de la realidad.

En cuanto al diseño de la investigación, el estudio fue de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo. Exploratorio porque, a pesar de que ya se han realizado estudios similares en otras universidades, en el CEPALE no se había hecho ningún estudio de este tipo, descriptivo, ya que a través de la opinión y testimonios que los estudiantes aportaron se pudo analizar el ambiente real que presenta el CEPALE y por medio del análisis de esta información o datos reales describirlo de manera objetiva y finalmente explicativo, debido a que, después del análisis de los datos obtenidos se buscaron las causas por las que los usuarios del CEPALE no se involucran en el aprendizaje autónomo o dejan de asistir al centro.

El objetivo de la investigación fue el de comprender el fenómeno y analizarlo desde la óptica de los usuarios, ya que son ellos los individuos directamente involucrados en el

mismo. El universo lo conformaron 358 usuarios inscritos en el CEPALE de la UJAT en Villahermosa, Tabasco., en el período febrero-junio 2015, conformado por 215 mujeres y 143 hombres: estudiantes de la UJAT, empleados de la UJAT, familiares afiliados de trabajadores de la UJAT y público en general. La población del estudio estuvo conformada por 190 estudiantes de la UJAT, quienes también conformaron la mayor población de usuarios inscritos en el CEPALE en el mismo período, 122 mujeres y 68 hombres. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1 Población por tipo de usuarios inscritos al CEPALE en el período 2015_01

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Estudiantes-UJAT	68	122	190
Empleados-UJAT	11	15	26
Familiares afiliados de trabajadores-UJAT	8	8	16
Público en general	56	70	126
TOTAL	143	215	358

Fuente: Datos tomados de los registros internos de la DCELE

Se optó por una muestra por conveniencia, ya que se seleccionaron 30 estudiantes de la UJAT inscritos al CEPALE en el período mencionado antes, los cuales estuvieron disponibles y a los cuales se tuvo acceso; el rango de edades de los estudiantes estuvo entre 18 y 23 años, se tuvo especial cuidado en que existiera un balance en cuanto a género, es decir igual número de estudiantes del sexo femenino que del sexo masculino, así como estudiantes del turno matutino y del vespertino.

Se decidió por dos instrumentos de investigación: un cuestionario con 14 preguntas (ver anexo 1), en el cual se incluyeron preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple con el objeto de enriquecer la exploración. “Tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario” (Hernández Sampieri, et al. 2010, p. 218). Para complementar se aplicó una entrevista (ver anexo 2) a 10 estudiantes de la muestra. “En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. No busca la cuantificación”. (Álvarez-Gayou, 2003, pp. 109, 110). Los dos instrumentos seleccionados permitieron conocer la opinión de los usuarios del CEPALE. Antes de la aplicación de los instrumentos de investigación, se les invitó a participar individualmente, se hizo una lista

con sus datos y se les mencionó que la información recolectada sería confidencial, anónima y que el objetivo del estudio sería mejorar los servicios del CEPALE. Con respecto a las entrevistas, se solicitó su autorización para hacer grabaciones en audio. Tomando en cuenta la relación que el análisis de las respuestas obtenidas tiene con la necesidad de una planta de asesores permanente, en esta ponencia nos enfocaremos, solamente a las preguntas número 3 y 10 del cuestionario y a las 4 y 7 de la entrevista ya que son las que arrojaron información relevante que evidencia esta necesidad referida antes de una planta de asesores permanente y especializada, es decir que cuente con capacitación y entrenamiento continuo para así realizar su labor de asesor en un CAA con profesionalismo y continuidad.

Preguntas del cuestionario

3.- ¿Recibes ayuda de los asesores que están en el CEPALE?

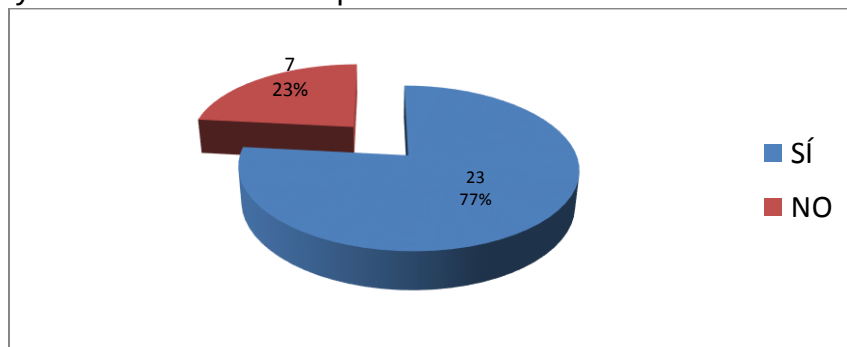


Figura 1 ¿Recibes ayuda de los asesores que están en el CEPALE?

A través de los resultados se percibe que los usuarios sí reciben ayuda de los asesores cuando lo solicitan ya que el 77% de los encuestados contestaron afirmativamente y el 23% negativamente.

10.- ¿Estas llevando un plan de trabajo en tu proceso de aprendizaje del inglés?

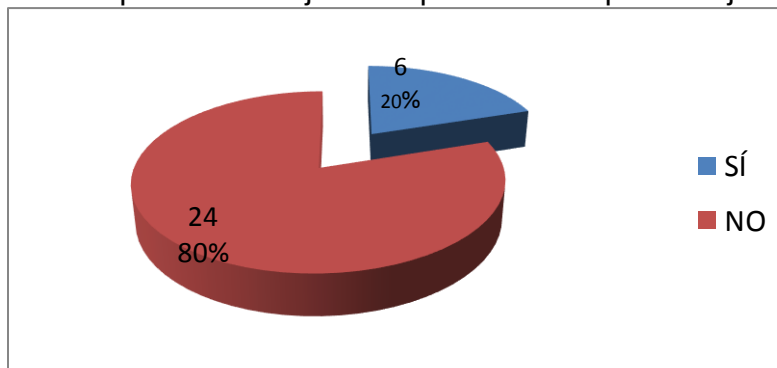


Figura 2 ¿Estás llevando un plan de trabajo en tu proceso de aprendizaje del inglés?

En cuanto al plan de trabajo, el vaciado de los resultados evidencia que el 20% de los encuestados lleva un plan de trabajo mientras que el 80% restante, un porcentaje muy alto no lo hace. Esto puede deberse a que algunos asesores tal vez no están familiarizados o desconocen el procedimiento correcto para iniciar un plan de trabajo con los usuarios, lo cual puede ocasionar que no haya planificación y seguimiento de actividades en cuanto a las necesidades de los aprendientes y que, como consecuencia, el logro de sus objetivos se vea truncado.

Basado en las respuestas a las preguntas 3 y 10 del cuestionario, se concluye lo siguiente: los estudiantes sí reciben ayuda de los asesores cuando la solicitan, lo cual muestra disponibilidad por parte de los profesionales para apoyar a los usuarios, sin embargo un gran porcentaje de los aprendientes no lleva un plan de trabajo, lo cual indica que, en su mayoría, no existe una estructura de apoyo adecuada, es decir un seguimiento del desarrollo lingüístico del aprendiente que le permita reconocer sus debilidades y fortalezas, autoevaluar su desempeño como aprendiente autónomo y organizar sus actividades dentro del centro. Esto, se intuye, se debe a la falta de capacitación y entrenamiento de los asesores, quienes desconocen como iniciar y seguir un plan de trabajo con los usuarios. Como consecuencia de esto el estudiante puede sentirse desmotivado y dejar de asistir.

Preguntas de la entrevista

4.- ¿Explica brevemente que actividades realizas cuando asistes al CEPALE?

‘He entrado al club de conversación, he entrado al club de lectura... una que otra vez igual a multimedia para escuchar conversaciones’ (U2).

‘Pues por lo general voy aquí al en la computadora, pues leo artículos en inglés, a veces leo mangas que están traducidas al inglés, que son como comics, y a veces observo igual documentales o cualquier video, música igual, busco las letras de las canciones, y todo eso me ayuda’ (U3).

‘Participar en los clubes de conversación, de lectura y, la mayor parte pasar en multimedia’ (U4).

‘Busco recursos en internet... asisto también a clubes de conversación; no tan frecuentemente, pero si suelo asistir’ (U5).

De acuerdo a los datos obtenidos, las actividades que realizan los usuarios que asisten al CEPALE son, principalmente, acudir a los clubes de conversación y lectura en voz alta y al área de multimedia. Lo anterior se puede constatar en los siguientes extractos de las

10 entrevistas que responden a la pregunta 4. Se seleccionaron los extractos que tienen relación con la propuesta antes mencionada.

7.- ¿Qué puedes hacer en el CEPALE para mejorar tu fluidez oral en el idioma inglés?

Tabla 2. *Respuestas de Usuarios sobre cómo mejorar su fluidez oral del inglés*

Participante	Comentarios
Usuario 1	Suelo acudir con los maestros para tener una charla cada día, ellos me corrigen y a través de eso mi fluidez mejora
Usuario 2	Asistir a los clubes de conversación
Usuario 3	Asistir a los clubes de conversación. Entrar a sitios de internet para conversación
Usuario 4	Asistir a los clubes de conversación y de lectura, leer, escuchar videos
Usuario 5	Entrar a los clubes de conversación
Usuario 6	Participar en los clubes de conversación. Utilizar el idioma que estamos aprendiendo en el CEPALE de manera cotidiana
Usuario 7	Entrar a los clubes de conversación. Ver videos y entrar a páginas web
Usuario 8	Entrar a los clubes de conversación y lectura en voz alta. En multimedia entrar a las páginas web para contactar a un nativo
Usuario 9	Entrar a clubes de conversación y al karaoke
Usuario 10	Asistir a los clubes de conversación. Ver videos o series

Con base en los datos recopilados se constata que, las actividades que realizan los usuarios en el CEPALE son, en su mayoría, asistir a los clubes de conversación y lectura en voz alta y al área de multimedia para entrar a sitios de internet y en cuanto a mejorar la fluidez oral, la mayoría mencionó asistir a los clubes de conversación como una opción para mejorar esta habilidad y algunos indicaron que entran a páginas web para platicar con personas de habla inglesa, platicar con los asesores para que los corrijan, utilizar el karaoke, así como ver videos o series.

Se percibe desconocimiento de los usuarios sobre otras posibilidades para mejorar su habilidad oral del idioma inglés, tales como: leer, trabajar con material de vocabulario, expresión oral o comprensión auditiva, etc., que éste se encuentra disponible en el acervo bibliográfico y que los clubes de conversación o de lectura en voz alta no son la única opción para facilitar la expresión oral de la lengua que están aprendiendo. Se evidencia desconocimiento del material existente en el acervo bibliográfico por parte de los asesores y por consecuencia de los usuarios. La falta de una guía adecuada hacia los usuarios por parte de los asesores, quienes son los expertos al respecto, puede deberse a falta de capacitación y entrenamiento adecuado y especializado.

Conclusión

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación fueron invaluable para ofrecer un panorama real, basado en la percepción de los usuarios del CEPALE.

Después de analizarlos, reflexionarlos y complementar los datos del cuestionario con las respuestas de la entrevista, se constató que los aprendientes, en su mayoría, reciben ayuda de los asesores cuando así lo solicitan, lo cual indica que existe actitud de servicio en el personal que labora en el Centro, sin embargo a pesar de las asesorías los alumnos desconocen aún las formas de desarrollar su idioma meta, por ejemplo los usuarios desconocen que hay otras maneras de desarrollar la fluidez oral del idioma inglés, ya que la mayoría contestó que asisten a los clubes de conversación para desarrollar esta habilidad, de igual manera en las respuestas sobre las actividades que realizan en el centro, se percibe falta de conocimiento de los usuarios sobre la existencia de otras opciones para mejorar sus habilidades de la lengua, tales como: trabajar con material de vocabulario, comprensión auditiva, expresión oral, libros de lectura entre otros, que se encuentran en el acervo bibliográfico a disposición de ellos. La razón de este desconocimiento en los aprendientes puede deberse a falta de una guía adecuada de parte de los asesores, quienes a su vez no están familiarizados con los materiales existentes en el centro y de igual manera con las técnicas para desarrollar, en un usuario, las estrategias para aprender a aprender. El asesor debe motivar al aprendiente y ayudarlo a identificar sus necesidades, debilidades y fortalezas y, a través de monitoreo y seguimiento de su proceso de aprendizaje.

Lo anterior permite suponer que el CEPALE requiere de una planta de asesores que sea permanente, que reciba capacitación y entrenamiento especializado de forma continua, para así desarrollar una tarea más eficaz. De igual manera y adicional a lo anterior, se recomienda crear una academia de asesores que calendarice reuniones periódicas con el personal para compartir experiencias y, a través de comunicación, planear estrategias que redunden en beneficio del mismo centro.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y Metodología. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Corres y Ayala, E. (2008). *Centro de Enseñanza de Idiomas. Testimonio y Trayectoria 1974-2004*. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Cotterall, S. y Reiders, H. (2001). "Fortress or Bridge? Learners" Perceptions and Practice in Self Access Language Learning. *Tesolanz*, 8, 23-38. Recuperado de <http://www.innovationinteaching.org/docs/article%20-%202001%20-%20Tesolanz.pdf>
- Fernández, A. R. (2015). El aprendizaje autodirigido en el Centro de Estudio y prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) desde la perspectiva del estudiante. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Gremmo, M. J. (1998). Asesorar no es enseñar. El rol del asesor en la entrevista de consejo. En M. Chávez (Ed.), *Colección aprendizaje auto dirigido*, (pp. 65-84). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras CELE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). México: McGraw Hill.
- Martínez López, J. S. (2002). *Guía de Apuntes Básicos para el Docente de la Materia Técnicas de Investigación*. Recuperado de <http://geiuma-oax.net/sam/Apuntes.pdf>
- Narváez Trejo, O. M., Ponce Alonso, Z. Z. y Nares Tadeo, X. (2010). El Impacto del Centro de Auto acceso en los estudiantes de Licenciatura. *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL)* Universidad Veracruzana. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/narvaez_trejo_oscar_manuel_et_al.pdf
- Quintana, A. M. y Toledo, D. G. (2013). El Perfil del asesor del Centro de Medios de Auto Acceso de Idiomas. En Toledo, D. G. *El Campo de acción de la docencia de Lenguas y la traducción: Un acercamiento al trabajo colaborativo*, (p.131). Universidad Autónoma de Baja California (UABC): El Aleph Digital, SA de CV.
- Stuttridge, G. (1992). *Self-access Preparation and Trtaining*. Britain: The British Council Central Lithographic.

Terborg, R. y Velazquez, V. (2005). Enseñanza de Lenguas y su impacto en la ecología lingüística. Estudios de Lingüística Aplicada. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 23(041), 41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/588/58804103.pdf>

Toledo Espino, M. G., Dávila Ibarra, E. y Escalante Pérez, B. E. (2011). Preconcepciones de Usuarios sobre la Utilidad del Centro de Auto Acceso en el Aprendizaje del Idioma Inglés. Memorias del VII Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL). Universidad de Quintana Roo-Departamento de Lengua y Educacion. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/mem_2011/Toledo_Espino_Gloria_et_al.pdf

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Archivo Digital de la DCELE*. (s.f.) Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2012/cei/actualizacion/CEPALE%20WEB.pdf>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*. México: Ideo Gráficos S.A. de C.V.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1



CUESTIONARIO

Usuario: _____

El objetivo de este cuestionario es conocer la opinión de los usuarios del CEPALE para atender necesidades propias de la población y mejorar el servicio.

Instrucciones: Lee las siguientes preguntas y escoge la opción que consideres apropiada, en la **parte I** elige **SÍ** o **NO** y en la **parte II** responde o subraya una opción según corresponda. Elije la que más se adapte a tu experiencia u opinión, solamente una opción. No hay respuestas correctas o incorrectas, éstas solamente reflejan tu opinión personal. Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad posible. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas.

I. ¿QUÉ PIENSAS DEL CEPALE?	SÍ	NO
1. ¿Asistes (con frecuencia) al CEPALE?		
2. ¿El horario que tiene el CEPALE te parece apropiado?		
3. ¿Recibes ayuda de los asesores que están en el CEPALE?		
4. ¿Cuándo tienes dudas, solicitas el apoyo de un asesor?		
5. ¿El espacio para trabajar en el CEPALE te parece agradable?		
6. ¿El material que te ofrece el CEPALE te permite mejorar tus habilidades del idioma inglés?		
7. ¿Es amable el personal que te atiende en el CEPALE?		
8. ¿Te sientes motivado como aprendiente autónomo en el CEPALE?		
9. ¿Trabajar en el CEPALE te ha ayudado a mejorar en el idioma inglés?		
10. ¿Estás llevando un plan de trabajo en tu proceso de aprendizaje del inglés?		
II. ¿CONOCES EL MATERIAL DEL CEPALE Y COMO ESTÁ ORGANIZADO?		
11. Escribe algunas de las secciones en el acervo bibliográfico en donde el material de inglés está		

organizado. _____		
12. Si necesitas aclarar una duda sobre los auxiliares do/does. ¿En qué sección del acervo bibliográfico puedes encontrar información? a) gramática b) vocabulario c) consulta d) pronunciación e) lectura f) expresión oral g) comprensión oral	13. Cuando no conoces el significado de una palabra en inglés, ¿en qué sección del acervo bibliográfico puedes encontrar material que te proporcione la respuesta? a) gramática b) vocabulario c) consulta d) pronunciación e) lectura f) expresión oral g) comprensión oral	14. ¿A qué sección del acervo bibliográfico acudes para mejorar tu habilidad de comprensión auditiva? a) gramática b) vocabulario c) consulta d) pronunciación e) lectura f) expresión oral g) comprensión oral

Diseño propio

Muchas gracias por tu tiempo y disposición para contestar este cuestionario.



Anexo 2

Usuario: _____

GUÍA DE ENTREVISTA



El entrevistador deberá presentarse con el entrevistado y exponer el objetivo de la entrevista, además de pedir su autorización para grabarla en audio. Deberá ser amable con el entrevistado y agradecerle una vez terminada la entrevista. Los puntos suspensivos indican que si la respuesta no es satisfactoria se hará la siguiente pregunta después de los puntos suspensivos.

1.- ¿Con qué frecuencia asistes al CEPALE?

2.- ¿Consideras que el CEPALE te ha ayudado en tu proceso de autoaprendizaje del idioma inglés?

...explica de qué manera.

3.- ¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentas en tu proceso de autoaprendizaje del idioma inglés?

4.- Explica brevemente que actividades realizas cuando asistes al CEPALE.

5.- ¿Te parece que los clubes de conversación y lectura en voz alta que se ofrecen en el CEPALE son suficientes?

6.- ¿Con que material prefieres trabajar? Libros para lectura- audiolibros, libros de gramática, de vocabulario, comprensión auditiva, CDs interactivos, videos, CDs de música, páginas web sugeridas para estudiar inglés, otro...

7.- ¿Qué puedes hacer en el CEPALE para mejorar tu fluidez oral en el idioma inglés?

8.- ¿Qué haces si no sabes dónde encontrar un determinado material?

9.- ¿Los recursos tecnológicos que te ofrece el CEPALE, te ayudan en tu aprendizaje? ¿Se encuentran en buen estado?

10.- Si estuviera frente a ti el encargado del CEPALE, ¿qué sugerencias de mejoras darías para el centro?

11.- ¿Te sientes motivado para asistir al CEPALE? ... ¿Por qué sí/no?

12.- ¿Te piensas inscribir el próximo semestre al CEPALE? ... ¿Por qué sí/no?

PROPUESTA DE UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE ENFOCADO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA PARA PROFESORES DE RECIENTE INCORPORACIÓN DEL CELE DE LA UJAT A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Evelyn Zapata Díaz
Rubén Zapata Díaz
Gladys de la Cruz Sánchez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar un estudio de campo acerca de las necesidades de formación docente de los profesores de reciente incorporación del CELE de la UJAT, así como también describe el perfil y la metodología utilizada por los maestros con pocos años de experiencia en la enseñanza, a través del análisis de sus prácticas docentes. El tipo de metodología que se usó es de tipo mixto, es decir, se emplearon ambos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo. Para obtener resultados que permitieron el análisis de las prácticas docentes de los profesores, se aplicaron cuestionarios a los docentes de la DCELE para indagar sobre su experiencia profesional, así como también datos personales que permitieron saber más sobre su perfil docente. Asimismo, a través de la técnica de observación, se describió la metodología que usan los enseñantes de la DCELE para desarrollar sus clases. Entre los resultados obtenidos, se puede mencionar que las necesidades de formación docente están relacionadas con técnicas de enseñanza, manejo de clase y metodología. De igual manera, el mejoramiento del manejo del idioma es un aspecto que los docentes consideraron relevante para mejorar su desarrollo profesional.

Palabras Claves: Práctica reflexiva, formación docente, el perfil del profesor de lenguas.

Introducción

Hoy en día, el idioma inglés es un requisito indispensable para el acceso a oportunidades laborales y de estudio a niveles de especialización y posgrado en más de un área del conocimiento. Asimismo, es considerado el idioma con más hablantes en el mundo superando ya el número de nativos del mismo idioma.

A nivel internacional, el idioma inglés ha ganado terreno en ámbitos no solo económicos, políticos o sociales, sino también en el educativo. Actualmente, la enseñanza del inglés es casi obligatoria en la mayoría de las instituciones, desde los niveles básicos hasta el nivel superior, siendo este último, en donde se hace más necesaria la enseñanza de lenguas, ya que muchas veces se requiere que los egresados obtengan certificaciones de idiomas para poder solicitar becas al extranjero u otras actividades académicas. Para lograr lo anterior, muchas universidades del país cuentan con su propio centro de enseñanza de lenguas, el cual da la oportunidad a los estudiantes de aprender idiomas. Tal es el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y su Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI). Aunque desde los años 70's el inglés se ha impartido a estudiantes universitarios de la ciudad de Villahermosa siendo el CEI, ahora Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE) de la UJAT, el pionero en esta tarea fue hasta la década de los 90's en que se oficializaron las políticas de certificación para docentes por parte de organismos internacionales y el mismo gobierno de la República apoyó a las universidades para facilitar estos trámites.

La DCELE busca desarrollar competencias en el aprendiente con respecto al idioma inglés y para lograrlo ha sido necesario implementar una formación docente reflexiva que transforme los procesos de enseñanza tradicionales, es decir, cambiar la sobreutilización de la práctica gramatical dentro del aula hacia una práctica más comunicativa, dando como resultado competencias integrales en los estudiantes. De ahí parte la necesidad de un profesor reflexivo que analice sus prácticas docentes para mejorar su enseñanza. Así mismo, proporcionar al docente, la formación adecuada para lograr dicho objetivo, basada en las necesidades metodológicas que observen tanto ellos mismos como las autoridades competentes. Zabalza (citado en Domingo y Gómez, 2014) plantea:

La reflexión como una de las competencias básicas del perfil de los docentes, como una herramienta fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje, como una técnica que posee su propia lógica y cuyo buen uso requiere de un proceso formativo y un entrenamiento adecuado (p.12).

Por lo tanto, los profesores de la DCELE deben ser profesionales capaces de enseñar, transmitir y generar los conocimientos necesarios a sus alumnos de manera activa y participativa, creando situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar las habilidades y destrezas en el idioma inglés. La reflexión debe ayudar a los profesores a entender lo que hacen en su quehacer docente y verlo en perspectiva, es una retroalimentación que les permitirá aprender de sus propias experiencias y las de otros con miras al progreso. Este trabajo tiene como objetivo principal proponer un curso de formación docente que permita a los profesores de reciente incorporación de la DCELE analizar sus prácticas docentes desde un enfoque reflexivo. Así mismo, describir los perfiles docentes de los profesores e identificar las necesidades de formación desde el punto de vista tanto administrativo como académico de este centro de trabajo.

Cabe mencionar que no se han llevado a cabo investigaciones en torno a la formación docente en el área de lenguas de la DCELE, es por eso la inquietud de investigar cómo se lleva a cabo la selección de cursos y/o talleres de formación para los profesores y si estos se basan en las necesidades reales de los profesores.

El reto de la sociedad actual en el ámbito educativo implica una buena formación de profesores que lleven más allá su quehacer docente, es decir, que no solo se limiten a transmitir su conocimiento. Para afrontar las necesidades de los alumnos, se necesita que los maestros además de dominar la materia conozcan nuevas formas de enseñar.

Díaz Barriga (2010) reflexiona sobre el rol de profesor y el impacto que tiene en la educación hoy en día y de cómo el hecho de tener una buena formación es la clave para la transformación de la educación. Menciona, además, las características de 'un buen profesor' para llevar a cabo esa transformación, y en las cuales se debe incluir el conocimiento de la materia, saber preparar actividades y dirigirlas, saber evaluar, conocer

bien a sus alumnos, lo cual incluye conocer sus estilos de aprendizaje, motivaciones, hábitos de trabajo, actitudes y valores.

Dentro del perfil del docente, caben muchas otras características tales como su personalidad, su estilo de enseñanza y su experiencia, todo esto en conjunto ayuda a desarrollar la figura del profesor, aunado a su formación docente y su disposición por el desarrollo profesional, teniendo como resultado un buen o regular desempeño en el aula.

Actualmente las lenguas extranjeras son parte esencial de los currícula de la mayoría de las instituciones educativas. Por lo tanto, para lograr una enseñanza de calidad se requiere de docentes calificados y preparados que puedan hacer frente a los requerimientos de la institución donde labora, así como también los de sus aprendientes.

El rol de profesor juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje, así como también las características que éste debe tener para una educación efectiva. Si bien, los alumnos son los actores primordiales del aprendizaje y es parte de su responsabilidad desarrollar competencias y estrategias que los ayuden a aprender de manera eficaz la lengua, es también función del profesor, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), dado que

Algunas investigaciones muestran que un buen maestro y las decisiones que tome con respecto a las actividades a realizar dentro del aula y a sus aprendientes, juegan un rol importante en el aprendizaje efectivo del estudiante, así como también en los resultados académicos. Campbell, Kyriakides, Muijs y Robinsona (citados en Babai y Sadeghi, 2009) mencionan que “los profesores tienen un rol fundamental en el éxito académico de sus estudiantes y la calidad de su enseñanza puede influenciar altamente los resultados de su aprendizaje” (p.130).

El tema de las características de un buen maestro es de gran controversia en materia educativa, no solo para los investigadores sino también para los propios estudiantes, quienes buscan que sus maestros tengan un buen nivel y manejo de la lengua, pero a su vez que posean cualidades personales, tales como calidez, tolerancia y empatía al enseñarlo. Páez (como se cita en Martínez, 2011), supone que: “el profesor de idiomas debe ser competente no sólo desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, sino también desde el pedagógico y metodológico... “. (p.107)

Del mismo modo, los maestros también deben estar comprometidos con su labor docente y con el mejoramiento constante de la misma, que le permita responder a las situaciones que se le presentan en el salón de clases. Al respecto, el mismo autor (ídem, 2011, p. 104) comenta:

Como profesionales de la educación, debemos enfrentarnos a nuestra labor con responsabilidad y dedicación seria, comprometiéndonos activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, preocupándonos en todo momento por mejorar la calidad de nuestra enseñanza para así asegurar un aprendizaje eficaz. Hoy día se opta por un perfil docente basado en competencias con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus aulas y a la particularidad de sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas.

El enseñante de lenguas debe responder a estas mismas características, y en adición, Martínez (2011) describe las que para él serían “las principales virtudes y cualidades deseables que todo buen docente debe poseer” (p. 108), a decir: “flexibilidad, energía, autoridad, responsabilidad y dedicación, pero sobre todo, pasión por su trabajo (ídem)”. De igual forma destaca ciertas actitudes y cualidades fundamentales, tales como:

ser dinámico, activo, creativo e innovador; capaz de crear un buen clima de trabajo; con capacidad de conocimiento y adaptación a los estudiantes; habilidad motivadora; capaz de hacer que el alumno aprenda a su propio ritmo; proporcionando un feedback inmediato; promoviendo la transferencia del aprendizaje; desarrollando actitudes positivas; evitando en lo posible la frustración y el fracaso; promoviendo el respeto y la empatía hacia los estudiantes para que éstos se sientan lo suficientemente valorados y apreciados (p. 108).

Sin embargo, no es tarea fácil encontrar a un profesor de lenguas que cuente con todas y cada una de las cualidades antes descritas. Incluso, Domingo (2013), autora que concuerda con la ideología de Schön, agrega una característica más, la cual se refiere al desarrollo de la habilidad de reflexión en la acción, de la que la autora resalta la actitud analítica y de búsqueda de estrategias del docente de lenguas, el cual, como ya se empezaba a mencionar en párrafos anteriores, debe siempre estar dispuesto a adaptarse a las situaciones propias de su contexto de trabajo.

En el área de lenguas, las características y habilidades del profesor son en gran medida, diferentes a las de otras áreas. Siendo el aprendizaje de una segunda lengua un proceso

cognitivo, influyen en este proceso factores no solo lingüísticos sino hasta muchas veces emocionales. Por lo tanto, el profesor de lenguas debe adaptarse a diversas situaciones que surgen en el salón de clases y saber mediar entre esos conflictos. En estudio realizado por Borg (como se cita en Babai y Sadeghi, 2009) en donde se encuestaron alrededor de 200 maestros practicantes y profesores de otras disciplinas, se descubrió que los profesores de idiomas:

- Promovían en el alumno una forma de ser y de pensar parecido al de la cultura de la lengua estudiada.
- Con respecto a los contenidos, la enseñanza de la lengua era más compleja y variada que las demás materias.
- Los métodos, actividades y material eran diferentes a aquellos que se utilizan en otras áreas y que en cuestiones metodológicas siempre están más actualizadas ya que debido a la naturaleza del idioma, siempre se está innovando en aspectos tecnológicos, los cuales pueden coadyuvar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, mencionan que el profesor de lenguas tiene una relación más cercana con sus alumnos, al ser los enseñantes, más accesibles y tener una actitud más positiva hacia el trato con los estudiantes.

Es sin duda, el docente, una pieza primordial en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes en nuestras aulas ya no son los mismos, en el modelo tradicional de enseñanza, se les veía como sujetos pasivos. Hoy, llegan a nosotros de manera activa, es decir, son personas capaces de argumentar, discutir, opinar, rebatir, de razonar, inquietos por tener una enseñanza integral. Es por eso que la formación docente ocupa un lugar clave en el ámbito educativo de nuestro entorno social para desarrollar competencias que permitan a los estudiantes ser autónomos en su aprendizaje.

El fenómeno mencionado anteriormente es cada vez más frecuente en la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), cada ciclo escolar aumenta la matrícula de estudiantes con distintos perfiles en las clases de los idiomas que oferta, especialmente el idioma inglés. Como menciona la Dirección de Relaciones Públicas y Difusión UJAT:

En un hecho sin precedente, que refrenda el compromiso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) con la formación de profesionales competitivos y mejor preparados en el dominio de una segunda lengua, durante el periodo escolar Agosto 2013 – Enero 2014 el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de esta casa de estudios registró el récord de 10 mil 129 alumnos inscritos en las diferentes lenguas que allí se imparten (p. 20).

Al incrementar la matrícula de alumnos, la DCELE tiene la necesidad de contratar nuevos docentes que cubran el aumento de grupos en sus aulas. Si bien, los profesores cuentan con buen dominio del idioma o certificaciones, algunos de ellos cuentan con pocas bases metodológicas para desarrollar sus clases ya que cuentan con un perfil diferente al de docencia o bien tienen muy poca experiencia laboral. Por lo tanto, es de vital importancia la calidad de su formación docente, capacitarlos de manera integral en aquellos problemas que se presentan dentro del aula, tales como la corrección de errores, la planeación de clases con enfoques en competencias, nuevos enfoques metodológicos o técnicas de enseñanza que les permitan desarrollar en sus alumnos las competencias necesarias para el aprendizaje del idioma inglés.

Y es que actualmente el término educación basada en competencias ha ido ganando terreno en las instituciones educativas con el fin de promover el saber hacer y saber ser en los aprendientes. En el área de idiomas se desarrollan las habilidades, tales como la producción y comprensión escrita y oral por medio de las cuales, se logra que un estudiante sea competente en el manejo del idioma. Sin embargo, muchas veces los docentes incurren en el sobreuso de teoría más que la práctica, incluso después de que se han actualizado con cursos de metodología en la institución donde laboran.

Es por eso que esta investigación pretendió identificar el porqué de esta incidencia en las aulas del Centro de Enseñanza de Idiomas y si esto se podía relacionar con factores, tales como la falta de experiencia, métodos de enseñanza muy arraigados en el docente, poca planeación, la identidad como profesor con respecto al rol que debe cumplir en el aula y/o expectativas que tienen los docentes de la institución donde trabajan y la forma en que todo esto afecta el resultado del aprendizaje de los aprendientes.

Al detectar estos factores, se pudo llevar a cabo la propuesta de una formación docente que trató de cubrir tanto las necesidades y objetivos de la institución, las expectativas de

los estudiantes con respecto a su aprendizaje y promover en el profesor la reflexión de su quehacer docente, que al mismo tiempo le permita contribuir al mejoramiento de su entorno personal, profesional y laboral. Ferreyra (2011) considera que “es condición de los profesores que adquieran un conjunto de saberes no solamente referidos al ámbito intelectual, sino también a actitudes y valores que configuren su perfil ético” (pág. 3).

Por lo tanto, se creó una propuesta de un curso de formación que coadyuve al profesor a mejorar no solo su conocimiento del idioma sino a mejorar esos aspectos pedagógicos que merman la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Metodología

En el presente trabajo, el tipo de metodología que se utilizó para esta investigación es mixto. El uso del enfoque cuantitativo radica en la importancia de recabar datos de manera numérica y realizar análisis estadísticos; para esto, se aplicaron cuestionarios a los docentes para indagar sobre su experiencia profesional, así como también datos personales que permitieran saber más sobre su perfil docente. A su vez, está investigación fue de corte cualitativo ya que se llevaron a cabo entrevistas al personal académico y administrativo de la DCELE para conocer sus puntos de vistas acerca de la metodología sugerida para los profesores, el perfil docente idóneo para esta institución y las necesidades de formación docente en la institución. Asimismo, se realizaron observaciones para de esa manera tener un mejor panorama de los métodos utilizados por el profesor durante la clase y cómo los ejecuta.

Después de la aplicación de los instrumentos, se procedió a interpretar los datos obtenidos para realizar un análisis y diseñar un curso de formación docente que coadyuvara a mejorar la práctica docente de los profesores de recién incorporación a la DCELE.

El diseño de esta investigación fue también de tipo transversal, ya que se recolectaron datos en un determinado tiempo o momento, el período para llevar a cabo este proyecto fue 2015-1. Por lo tanto, para esta investigación se describieron las técnicas y métodos de enseñanza y el perfil docente de los maestros de nuevo ingreso. La población que fue objeto de estudio eran los profesores de la DCELE, del período 2015-1. Esta institución

cuenta con una matrícula semestral que se aproxima a más de 10 mil estudiantes, concentrados en 9 sedes y 114 profesores forman parte de su planta docente, de los cuales el 96% se encuentra certificado en uno o más idiomas extranjeros.

Descripción del curso de formación docente

El curso denominado *“La reflexión sobre la propia práctica docente: Un enfoque para mejorar las bases metodológicas de los profesores de lenguas”* está dirigido primordialmente a los docentes de reciente incorporación al CEI o con menos de 5 años de experiencia en la docencia de inglés.

El diseño de este curso está basado en el análisis de los resultados del estudio de campo de este trabajo terminal, el cual tuvo como objetivo describir el perfil docente de los profesores y sus prácticas docentes por medio de la observación y el cuestionamiento directo para así identificar las necesidades de formación docente de la DCELE.

En el estudio de campo, se utilizaron el cuestionario, la observación y la entrevista para recabar la información mencionada anteriormente y se llegó a la conclusión que dentro de las necesidades de formación docente se requiere actualizar a los profesores con técnicas de enseñanza que se enfoquen en aspectos comunicativos de la lengua, familiarizarlos con otros enfoques que estén más relacionados con el desarrollo de competencias en los alumnos y finalmente mejorar aspectos metodológicos y manejo de clase en general.

El mejoramiento de la práctica docente es, hoy en día un aspecto muy importante en la formación del profesorado de todas las instituciones educativas. Se busca formar docentes con bases metodológicas de calidad, profesores que posean los conocimientos adecuados para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Sin embargo, en muchas ocasiones los profesores no adquieren de manera integral aspectos metodológicos durante su proceso formativo, lo cual conlleva a una enseñanza tradicional. De ahí parte la necesidad de un profesor reflexivo que analice sus prácticas docentes para mejorar su enseñanza. Así mismo, proporcionar al docente, la formación adecuada para lograr dicho objetivo, basada en las necesidades metodológicas que

observen tanto ellos mismos como las autoridades competentes de la institución donde labora. Zabalza (como se cita en Domingo & Gómez, 2014) plantea:

La reflexión como una de las competencias básicas del perfil de los docentes, como una herramienta fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje, como una técnica que posee su propia lógica y cuyo buen uso requiere de un proceso formativo y un entrenamiento adecuado (p.12).

Es por eso la importancia de una formación basada en la propia reflexión de la práctica docente, especialmente para aquellos profesores que se inician en el camino de la enseñanza. La práctica reflexiva plantea un cambio en la manera de actuar y pensar sobre el propio desempeño en el quehacer docente, implica una revisión de las creencias tanto profesionales como personales. Es una serie de reflexiones por parte del docente sobre su práctica, su técnica, su conocimiento, su capacidad para resolver problemas, dentro el contexto en el cual le corresponde desenvolverse.

Es sin duda, el docente, una pieza primordial en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes en nuestras aulas ya no son los mismos, en el modelo tradicional de enseñanza, se les veía como sujetos pasivos. Hoy, llegan a nosotros de manera activa, es decir, son personas capaces de argumentar, discutir, opinar, rebatir, de razonar, inquietos por tener una enseñanza integral. Es por eso que la formación docente ocupa un lugar clave en el ámbito educativo de nuestro entorno social para desarrollar competencias que permitan a los estudiantes ser autónomos en su aprendizaje.

El fenómeno mencionado anteriormente es cada vez más frecuente en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), cada ciclo escolar aumenta la matrícula de estudiantes con distintos perfiles en las clases de los idiomas que oferta, especialmente el idioma inglés.

Al incrementar la matrícula de alumnos, la DCELE tiene la necesidad de contratar nuevos docentes que cubran el aumento de grupos en sus aulas. Si bien, los profesores cuentan con buen dominio del idioma o certificaciones, algunos de ellos cuentan con pocas bases metodológicas para desarrollar sus clases ya que cuentan con un perfil diferente al de docencia o bien tienen muy poca experiencia laboral. Por lo tanto, es de vital importancia la calidad de su formación docente, capacitarlos de manera integral en aquellos problemas que se presentan dentro del aula, tales como la corrección de errores, la planeación de clases con enfoques en competencias, nuevos enfoques metodológicos o

técnicas de enseñanza que les permitan desarrollar en sus alumnos las competencias necesarias para el aprendizaje del idioma inglés.

Es entonces la práctica reflexiva un recurso primordial en los eventos de formación de las instituciones educativas, formar docentes reflexivos con el fin de que cada uno se autoevalúe y distinga sus fortalezas y debilidades en cuanto a su desempeño como tal, lo cual se verá reflejado en los estudiantes, que son en este caso los más beneficiados y de esta manera salgan mejor preparados profesionalmente hablando, capaces de desenvolverse mejor en su campo laboral, social y personal. Un docente reflexivo, a diferencia de otro que no lo es, tendrá la ventaja de reconocer sus debilidades y sus fortalezas para actuar sobre ellas, mejorarlas y aprovecharlas.

Metodología del curso.

En cuanto al enfoque a utilizar dentro del curso de formación docente, este será el modelo reflexivo presentado por Wallace (1991) afirma que es en este modelo que se contraponen dos tipos de conocimiento: el conocimiento recibido, que se refiere a hechos, teorías, datos, conceptos, resultados de investigaciones, etc., que el futuro profesor recibe y adquiere en su formación profesional, y el conocimiento experiencial, los conocimientos derivados de la experiencia de enseñanza. Los dos tipos de conocimiento se interrelacionan y se iluminan recíprocamente. Además, la práctica docente permite que se cree un ciclo de reflexión continuo entre las dos formas de conocimiento, un círculo virtuoso que los fomenta y desarrolla y que desemboca en la conciencia (awareness) del sujeto sobre el propio proceso. Wallace reconoce, además, que los conocimientos previos que el practicante posee, sus constructos mentales, juegan un papel clave a la hora de interpretar la propia experiencia formativa y los diferentes elementos que están involucrados en ella, sobre todo durante las primeras etapas.

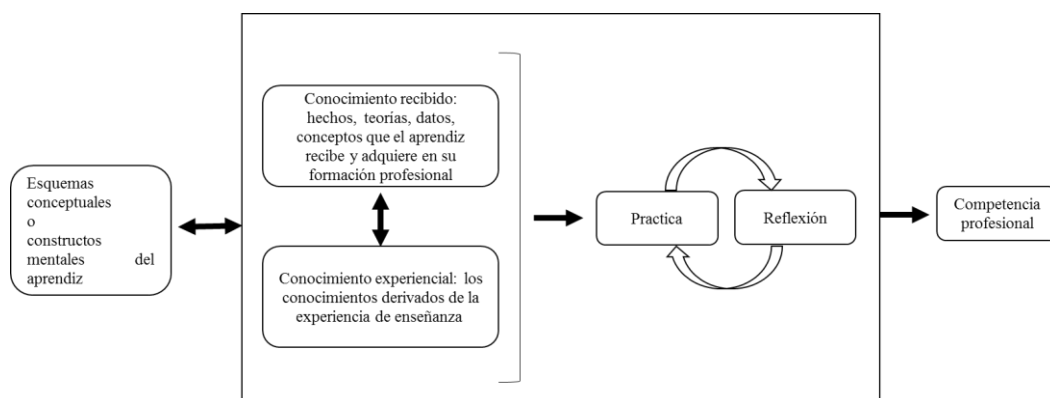


Figura 1. Modelo Reflexivo de Wallace

La práctica reflexiva plantea un cambio en la manera de actuar y pensar sobre el propio desempeño en el quehacer docente, implica una revisión de las creencias tanto profesionales como personales, tal como lo menciona Domingo (2013):

La práctica reflexiva es una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y la profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria (p. 169).

Es una serie de reflexiones por parte del docente sobre su práctica, su técnica, su conocimiento, su capacidad para resolver problemas, dentro el contexto en el cual le corresponde desenvolverse.

Muchas son las estrategias que se pueden utilizar para ayudar a los enseñantes a realizar el proceso de autorreflexión. Richards (2005) menciona algunas de ellas:

Tabla 1. Estrategias para el desarrollo profesional

Individual	Uno-a- uno	Grupos	Institucional
• Auto-observación • Redacción de diarios • Incidentes críticos • Portafolios de enseñanza • Narrativa	• Observación de pares	• Estudios de casos • Grupos de apoyo para maestros.	• Talleres • Grupos de apoyo para maestros

El profesor, durante el curso, deberá poner en práctica actividades de reflexión basadas en su experiencia profesional y realizará tareas individuales y en grupo para desarrollar su competencia reflexiva. También deberá participar en debates y discusiones con sus compañeros para intercambiar experiencias y propiciar el aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permitieron conocer el perfil docente de los profesores de la DCELE. En primera instancia se puede decir que los profesores de reciente incorporación a esta institución cumplen con los requisitos de ingreso que marcan los estatutos de la UJAT. De la misma manera cumplen con los requerimientos estipulados por la DCELE, tales como tener una o más certificaciones que avalan su dominio del idioma inglés, que cuenten con la licenciatura en idiomas o afín y 1 año de experiencia como mínimo.

Con respecto a las prácticas docentes de los maestros de la DCELE se notó una tendencia hacia el uso de un método ecléctico ya que la mayoría de los enseñantes usan el método con el que están más familiarizados y hacen uso de diversas actividades de distintos métodos para desarrollar las habilidades de la lengua. Sin embargo, Scrivener (2005) menciona que casi la mayoría de los profesores no usa un método en específico, más bien es algo que se logra con la experiencia, a través de los años, y de práctica de saber qué actividades funcionan o no para el aprendizaje de los estudiantes (p.40). No obstante, Harmer (2007) menciona que el uso de un método ecléctico tiene sus riesgos, ya que, al usar diferentes partes de distintos métodos, las clases pueden llegar a ser desorganizadas o no tener coherencia ya que no estarían basadas en alguna filosofía o teoría que las respalden.

Por otro lado, se observó una tendencia al uso de actividades que están más enfocadas a aspectos gramaticales y no a aspectos comunicativos. Lo anterior, se puede inferir que puede ser debido a que los docentes necesitan ampliar su repertorio de técnicas de enseñanzas, pero enfocados a métodos más contemporáneos, tal y como ellos lo expresaron en las encuestas realizadas.

Como resultado de las entrevistas y las observaciones se pudo concluir que, dentro de las necesidades de formación docente de la DCELE, se encuentra la actualización de métodos y técnicas de enseñanza para los profesores de reciente incorporación para que estos puedan enfocarse a aspectos comunicativos de la lengua. Así mismo, otro punto importante a considerar es la capacitación con respecto al manejo de clase en general. Cabe mencionar que dentro de las sugerencias que hacen los profesores acerca de los cursos es que éstos sean más prácticos y que además se lleven a cabo cursos de preparación para certificar el nivel del idioma.

Por lo mencionado anteriormente, se puede sugerir que se capacite a docentes en el uso de enfoques más acordes con las políticas educativas de la DCELE, estos podrían ser el enfoque comunicativo o por competencias, así como también el enfoque por tareas (Task-based approach) y adaptar las técnicas de enseñanza de estos enfoques a las necesidades de los estudiantes, es decir, elegir aquellas actividades que vayan más de acuerdo al nivel de aprendizaje de los alumnos.

De igual manera, se puede promover en los profesores el aprendizaje en línea. Actualmente, existen muchos sitios web que ofrecen cursos sobre metodología y otros aspectos de manera gratuita, tal es el caso de *Future Learn*, el cual brinda la oportunidad de elegir cursos sobre diversos temas relaciones con lenguas y cultura respaldados por universidades de prestigio alrededor del mundo.

También pueden promoverse en los docentes las diversas oportunidades que se ofrecen en el extranjero acerca de cursos para mejorar metodología y el dominio del idioma. Hoy en día, hay muchas oportunidades a través de intercambios o programas que beneficien el desarrollo profesional de los profesores.

Los docentes siempre serán pieza primordial para llevar a cabo un aprendizaje efectivo en los estudiantes, si bien existen otros factores que pueden influir en el éxito o fracaso de dicho aprendizaje, el tener profesores preparados es de vital importancia, es decir profesores que sean capaces de hacer frente a los retos que surgen en el aula, así como también innovar y reinventar su práctica docente y que sean capaces de formar estudiantes de manera integral y no solo en aspectos académicos. Como profesores de lenguas, se tiene la capacidad de enseñar no solo aspectos lingüísticos sino también

aquellos culturales que permiten al estudiante tener una visión diferente acerca de sí mismo y el entorno que los rodea. Es ahí donde la formación docente juega un rol importante, la cual en conjunto con las instituciones educativas y la disposición del maestro por aprender coadyuva a un mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, se puede mencionar que el objetivo de este trabajo terminal fue diseñar un curso de formación docente que se basara en las necesidades metodológicas de los profesores de reciente incorporación a la DCELE. Los resultados fueron obtenidos gracias a la participación de los maestros encuestados, quienes expresaron su punto de vista sobre aquellos aspectos que ellos desean mejorar en su enseñanza, lo cual coadyuvó a la elección de los temas de dicho curso. Por lo tanto, se hace indispensable la capacitación en aspectos primordiales tales como, técnicas de enseñanza y metodología y se considera importante que se implemente dentro de la DCELE, ya que se estarán cubriendo directamente aquellos contenidos especificados por los enseñantes. Además, el tipo de enfoque que se utilizará será de gran ayuda para que los profesores reflexionen acerca de su quehacer docente, tomando en cuenta sus fortalezas en algunas áreas de su enseñanza y mejorar aquellas que sean necesarias.

Con respecto al desarrollo del análisis de campo, se puede decir que hubo ventajas y desventajas. Dentro de las ventajas mencionadas, se pueden mencionar la participación de los docentes quienes, a pesar de sus actividades docentes, dentro y fuera del CELE, se dieron a la tarea de responder los cuestionarios, si bien, les llevó más de un día responderlos, debido a que eran preguntas abiertas, todos los rubros del cuestionario fueron cubiertos. De la misma manera, las personas entrevistadas mostraron interés y disposición al responder las preguntas, expresándolas de manera honesta y profesional. Sin embargo, las observaciones requirieron un poco más de tiempo, lo cual fue una desventaja en algunos momentos, ya que se eligieron a 10 profesores a observar. El análisis de las mismas debió ser lo más objetivo posible, sin incluir juicios subjetivos con respecto al maestro o la clase en sí.

Por cuestiones de tiempo, un aspecto que no se pudo cubrir en el estudio de campo fue la opinión de los estudiantes en relación a la metodología y técnicas de enseñanza que usan los profesores de la DCELE y si éstas resultan efectivas para su aprendizaje, si ellos

consideran que el docente cuenta con el perfil de profesor de lenguas adecuado o si se usa un enfoque adecuado para desarrollar las habilidades del lenguaje de manera correcta. Lo anterior queda abierto para futuras investigaciones dentro de la DCELE, así como también el seguimiento al curso propuesto en este trabajo.

Referencias

- Babai, H. & Sadeghi, K. (2009) Characteristics of an effective language teacher as perceived by Iranian Teachers and learners of English. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4462/3803>
- Díaz-Barriga A.F. & Hernández R. G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Domingo, A. & Gómez, M. (2014). *La Práctica Reflexiva: Bases, Modelos e Instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para Docentes: De la Reflexión Ocasional a la Reflexión Metodológica*. Saarbrücken. Alemania: Publica.
- Ferreyra, H. & Vidales, S. (2011). Formación Docente: desafíos, ideas y propuestas para habitar los nuevos escenarios educativos. Revista Educarnos. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zRUXQxl5nyMJ:revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ%40rnos21.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Harmer, J. (2007) *How to Teach English*. England: Pearson Education Limited.
- Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLI, núm. 1-2, 2011, pp. 103-124, Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>
- Rompe UJAT récord de inscripciones en Centro de Enseñanza de Idiomas. (2013). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de: http://issuu.com/ujat.mx/docs/gaceta_25_web
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. A guidebook for English language teachers. UK: Macmillan Publishers.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge. CUP

CAPÍTULO III

FORMACIÓN ACADÉMICA

EN EL ÁREA DE LENGUAS

PRÁCTICAS PROFESIONALES: ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS. CASO: DAEA-UJAT

Rubén Zapata Díaz
María Tila Camacho Pérez
José Concepción Aquino Arias

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

Las prácticas profesionales en la UJAT se conceptualizan como una estancia temporal, con carácter obligatorio, que permite al estudiante incorporarse profesionalmente a los sectores productivos de bienes y servicios a través del desarrollo de actividades que deberá cumplir con un programa de trabajo acorde al perfil de su Licenciatura, asesorado académicamente. Los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas (L.I.) de la DAEA no son la excepción y tienen que cumplir con este requisito para poder egresar. Sin embargo, se ha observado que estos no cuentan con las condiciones académicas necesarias para poder llevarlas a cabo competentemente ya que no existe alguna guía que les indique que actividades o acciones tienen que realizar en las unidades receptoras (UR) para poner en práctica sus conocimientos, habilidades y competencias de la enseñanza del idioma inglés. El propósito de este trabajo es el de implementar una serie de estrategias para la mejora de la formación académica del estudiante de la L.I. al realizar sus prácticas profesionales específicamente en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UJAT.

Palabras claves: Estudiantes, idiomas, prácticas profesionales, docencia, UJAT.

Introducción

Al interior de las instituciones educativas de nivel superior, se desarrollan diversos escenarios de formación profesional, partiendo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje implementadas por los docentes, así como de las experiencias que adquieren los estudiantes durante la realización de su servicio social y práctica profesional, esto como parte de los primeros acercamientos al campo laboral.

En este sentido, es relevante hacer énfasis que, el presente trabajo se fundamenta desde los principios teóricos enmarcados en la Teoría del Capital Humano, cuyo máximo representante es Theodore Schultz; la cual, desde sus orígenes hasta nuestros días, sigue siendo una visión conceptual influyente en el marco de la globalización, porque concibe a la educación como una inversión que generará utilidad en el futuro y que favorece de diversas formas al crecimiento económico: calificación laboral, producción técnica, investigación, entre otras variables de aporte sociocultural; esta idea fortalece la premisa que se mantiene viva en la sociedad del conocimiento: que entre mayor inversión en capital humano mayor desarrollo económico.

Esto presupone comprender cómo se entiende a la educación ya que es la fuente de la formación de capital humano. Al respecto, Villalobos (2009) describe que, el papel de la educación desde este enfoque es importante en la generación de conocimiento. En este proceso tiene un papel fundamental el aprendizaje, porque nos permite descubrir problemas e idear soluciones, implicando también su evaluación y resultado, lo que conduce al descubrimiento de nuevos problemas. Con esto queda claro que la investigación aplicada es la directamente encargada de producir nuevo conocimiento que aporte elementos para el desarrollo de los países.

Partiendo de estas premisas, es necesario mencionar que las prácticas profesionales son consideradas como un conjunto de actividades realizadas por estudiantes (denominados “practicantes”), y que se encuentran “trabajando” de forma temporal en alguna empresa, compañía o institución educativa pública o privada, llevando a la práctica todas las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) adquiridas durante su proceso formativo. En estas prácticas, generalmente se le da especial énfasis al proceso de aprendizaje y adiestramiento laboral. La mayoría de los practicantes suelen ser estudiantes del nivel superior, aunque en algunos casos

también pueden ser estudiantes de nivel medio superior, o bien, adultos de posgrado en búsqueda de la adquisición de habilidades útiles para desarrollar una carrera profesional o técnica.

Al respecto, es importante destacar que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en su página web (www.ujat.mx) conceptualiza a la práctica profesional como “una estancia temporal, con carácter obligatorio, que permite al estudiante incorporarse profesionalmente a los sectores productivos de bienes y servicios a través del desarrollo de actividades que deberá cumplir con un programa de trabajo acorde al perfil de su Licenciatura, asesorado académicamente.

Esta actividad es un medio de vinculación del conocimiento teórico con diversas experiencias prácticas proporcionándole al alumno una experiencia real con beneficios para él y la empresa. Los planes de estudio en el modelo flexible que contemplan las prácticas profesionales como parte de la formación académica son:

1. Ingeniería Mecánica Eléctrica
2. Ingeniería Eléctrica y Electrónica
3. Ingeniería Civil
4. Ingeniería Química
5. Arquitectura
6. Medicina Veterinaria y Zootecnia
7. Ingeniería en Acuacultura
8. Ingeniería en Agroalimentos
9. Ingeniería en Agronomía
10. Contaduría Pública
11. Economía
12. Relaciones Comerciales
13. Administración

Se consideran un elemento importante para la adquisición de competencias profesionales, y requieren de la supervisión académica por un tutor. La duración en tiempo de la práctica profesional es variable en los distintos planes de estudio, de 200 a 480 horas. A pesar de que esto es un requisito obligatorio para los estudiantes,

podemos observar que la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes, no aparece en la lista anterior, sin embargo, el plan de estudios de esta carrera contempla un total de 320 horas en un periodo de cuatro meses, y el estudiante las podrá realizar una vez concluido el Servicio Social.

Esta actividad no aporta créditos al Programa Educativo, sin embargo, constituye un requisito obligatorio de egreso y titulación. Es importante mencionar que, no existe en la División Académica, un área o figura responsable de dar seguimiento a los estudiantes que realizan las prácticas en las distintas unidades receptoras, así como tampoco existen lineamientos o una normatividad institucional que indiquen a los alumnos las actividades u obligaciones, que tiene que realizar en su estancia en la unidad receptora.

Por consiguiente, se carece de un reglamento interno expreso para regular el desarrollo de las prácticas profesionales que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas en las unidades receptoras, tanto para los del área de Docencia como para los del área de Traducción e interpretación. Esto conlleva a que los estudiantes realicen sus prácticas profesionales sin una guía o supervisión por parte de un experto en las áreas descritas con antelación.

Generalmente los estudiantes pueden escoger donde realizar sus prácticas profesionales. Una de las unidades receptoras de estudiantes para la realización de estas, es el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), el cual apoya a los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas a realizar sus prácticas en el área de traducción, docencia y asesoría en el Centro de Prácticas para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE). Para el desarrollo de este documento y por la experiencia que se ha tenido con los estudiantes de esta carrera en este centro, se tomará en cuenta el área de Docencia, para poder formular una propuesta que ayude a los candidatos a lograr un mejor desempeño y aprendizaje de los conocimientos, habilidades y competencias en la enseñanza del idioma inglés.

Definición de estrategia.

Una estrategia se define como el camino o la vía que empleas de manera deliberada e intencional para lograr un objetivo de aprendizaje. En este proceso seleccionas una serie

de conocimientos, procedimientos y técnicas de acuerdo con las exigencias de la tarea o el problema específico a resolver.

Para esto se propone lo siguiente:

Etapas 1. Diseño y aplicación de un instrumento de evaluación de dominio del idioma inglés y conocimientos de la enseñanza de este idioma.

Los estudiantes tendrán que presentar un examen inglés para determinar su nivel de dominio del idioma, en términos de comprensión oral y escrita/producción oral y escrita y uso del idioma y conocimientos de la enseñanza del idioma inglés, para que así de esta manera, puedan incorporarse en grupos de inglés de acuerdo al nivel del idioma que domina. Si los estudiantes tienen un nivel regular de dominio del idioma, se les solicitará inscribirse al CEPALE para que puedan mejorar su nivel del idioma.

Etapas 2. Revisión de conocimientos sobre aspectos metodológicos de la enseñanza del idioma inglés.

Para esto se utilizará un Manual denominado “ESOL Teaching Skills Taskbook”, el cual es un recurso de desarrollo profesional que comprende 40 actividades que se enfocan en los aspectos de la enseñanza del idioma inglés para hablantes de otras lenguas. Con este recurso, los estudiantes pueden trabajar por su propia cuenta o trabajar en equipo como un grupo de discusión de desarrollo profesional, fomentando así el aprendizaje autogestivo.

Etapas 3. Elaboración de un Cronograma de los aspectos metodológicos a revisar en las observaciones de clase.

Una vez que los estudiantes hayan respondido a las actividades del manual, se les pedirá a los estudiantes que seleccionen los grupos y profesores con los que les gustaría trabajar, para que así observen la manera de cómo se imparte una clase de lenguas, utilizando una guía de los aspectos metodológicos a observar y así mejorar sus conocimientos en la enseñanza del inglés. Para esto tendrán que elaborar un cronograma en el cual asignaran los días en los cuales estarán realizando observaciones de los aspectos metodológicos de la enseñanza del idioma inglés en el aula.

Etapa 4. Práctica Profesional. Una vez que a los estudiantes hayan realizado las observaciones y reflexionado en la enseñanza del idioma inglés, se les dará la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos en la enseñanza del idioma inglés de manera gradual, al diseñar actividades para la presentación, práctica y producción para la enseñanza del idioma inglés e implementarlas en el salón de clases. Una vez que hayan realizado esto, el profesor/tutor deberá darles una retroalimentación de sus fortalezas y áreas a mejorar para que así reflexionen en su desempeño académico en la clase.

Etapa 5. Para que la práctica profesional de los estudiantes de la licenciatura en idiomas se realice de una manera eficiente los alumnos tendrán que llevar un portafolio de evidencias en físico y electrónico el cual deberá contener lo siguiente:

1. El examen de inglés y evidencia de corrección de los errores cometidos en este. En caso de ser remitido al área de CEPALE, se le pedirá al alumno copia de los reportes de avance que entregan los asesores de esta área.
2. Elaborar un Plan de Trabajo, en el cual se especificará la distribución de horas, fechas (por día) y actividades (explícitamente detalladas) a realizar durante la estancia en la unidad receptora.
3. Impresión del Manual denominado “ESOL Teaching Skills Taskbook” con las respuestas de cada una de las actividades de este.
4. Reporte de cada observación realizada durante el periodo de estancia
5. Planes de clase de cada actividad o tema asignado a enseñar durante la etapa 4 de Práctica Profesional.
6. Reporte final en donde el estudiante explique cuáles fueron los aprendizajes o experiencias, obtenidos durante la estancia.

Referencias

- AOTEAROA. ESOL Teaching Skills Taskbook Unit. (2016). Recuperado el 16 de octubre de 2016, de <https://ako.aotearoa.ac.nz/ako-aotearoa/ako-aotearoa/resources/pages/esol-teaching-skills-taskbook-unit>
- GRINELL, R.M. (1997), *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5a. ed.) Itasca, Illinois: E.E. Peacock Publishers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Marco Común Europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001), Instituto Europeo para la Traducción, Madrid. Pag. 99, 119, 129.
- Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar. (2016). Recuperado el 21 de octubre de 2016, de <file:///C:/Users/CEICCOORD/Downloads/4769Macias.pdf>
- UJAT. Plataforma Electrónica de la UJAT (2016). Recuperado el 19 de octubre de 2016, de <http://www.ujat.mx/ssocial/2218>
- UJAT. (2016). Plataforma Electrónica de la UJAT, recuperado el 19 de octubre de 2016, de: <http://www.archivos.ujat.mx/2014/DAEA/pagina%20nueva/planes%20de%20e-studio/Sintesis%20Idiomas%202010.pdf>
- Villalobos Monroy, Guadalupe; Pedroza Flores, René. (Julio-diciembre, 2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Redalyc*, 10, 36.

LA ASIGNATURA “PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA” DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS DE LA UJAT Y SUS ALCANCES Y LIMITACIONES CON RESPECTO AL PRONI

Ernestina Patricia de Dios Naranjo
Guadalupe Garza Pulido
Hiroe Minami Doi

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

En los albores de la nueva “Reforma Educativa” los egresados del área terminal de Aprendizaje y Enseñanza de una Segunda Lengua se encuentran en una situación de ventaja con respecto a los profesores de las escuelas de nivel básico para insertarse en el mercado laboral pues desde lo planteado en el plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT, cuentan con el perfil requerido por la SEP para los profesores del idioma inglés. En el presente trabajo se argumentarán las razones de dicha afirmación tomando en cuenta la formación de los alumnos dentro de esta área terminal y, por otra parte, los requerimientos para los profesores de inglés desde el Programa Nacional de Inglés (PRONI). Además, mencionaré mis experiencias como responsable de alumnos en la asignatura “Práctica de la Enseñanza de una Segunda Lengua” y los alcances y limitaciones dentro de la asignatura como consecuencia de sus prácticas en contextos reales.

Palabras Claves: Enfoques metodológicos, reforma educativa, práctica docente, certificación del idioma inglés.

Introducción

En la actualidad se están llevando a cabo diversos cambios en el sistema educativo nacional. El tema de la enseñanza del idioma inglés es uno de ellos. La Licenciatura en Idiomas de la UJAT con visión innovadora, ha dado respuesta a las necesidades de la sociedad desde su fundación en 1990. En la actualidad, el plan de estudios cuenta con un área de formación en enseñanza de lenguas. En este trabajo presentaré algunas experiencias sobre la asignatura Práctica de la Enseñanza de una Segunda Lengua que forma parte del área de formación de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. Como primer punto mencionaré los aspectos más relevantes del Programa Nacional de Inglés con la finalidad de resaltar los requerimientos más importantes para los maestros de inglés a nivel básico. Posteriormente, describiré el área de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas lenguas del plan de estudio de la Licenciatura en Idiomas para argumentar que sus egresados pueden ser candidatos idóneos para insertarse en el mercado de trabajo como profesores en el nivel básico. Finalmente, relataré mis experiencias en la Asignatura de práctica de la Enseñanza de una Segunda Lengua y mencionaré los alcances y limitaciones dentro de la misma.

El programa nacional de inglés

El dominio del idioma inglés se ha convertido en una prioridad desde la educación básica hasta el nivel superior debido a los requerimientos de vivir en un mundo globalizado. Es importante mencionar que la globalización no es sólo un proceso económico y financiero, sino que implica también un proceso científico y tecnológico con miras a contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad (Bustamante, 2003; UNESCO, 1998).

Este acercamiento a otros países se establece a través del idioma inglés que se ha constituido como el “lenguaje mundial estándar” (Graddol, 1997) pues además de los nativos hablantes, más de 750 millones de personas lo hablan como lengua extranjera y el 85% de los organismos internacionales se comunican a través de él (CENNI SEP, 2014).

En un estudio de la OCDE en 2003 sobre el sistema educativo mexicano se reveló que los estudiantes necesitan desarrollar la comprensión e interpretación del idioma inglés. De ahí que la OCDE (2010) haya propuesto mejorar el desempeño académico de los profesores de esta lengua desde el nivel pre-escolar y hasta la secundaria. Por su parte, la UNESCO señala que es necesario estar capacitados para enfrentar los retos del mundo globalizado para poder comprender e interactuar con la lengua madre y otras lenguas y que las lenguas traen consigo diferentes culturas y formas de visualizar el mundo. Para dar respuesta a las demandas de los organismos internacionales, el gobierno mexicano llevó a cabo cambios estructurales en las políticas educativas del país a través de la Reforma Educativa.

Con la finalidad de elevar la calidad educativa y en especial la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, la SEP estableció, a través del Programa Nacional de Inglés (PRONI), un marco nacional de referencia para evaluar y certificar el idioma inglés como lengua extranjera. El diseño curricular del PRONI está alineado a estándares nacionales e internacionales (Certificación Nacional del Idioma Inglés o CENNI y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCER). Por su parte, el perfil del docente está alineado a los parámetros e indicadores de la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente y un perfil de egreso para el alumno, el cual al concluir el nivel de secundaria se espera que alcance el nivel B1 del MCER (Dirección General de Desarrollo curricular, 2016).

En una primera etapa, con la finalidad de formar a egresados de las escuelas normales superiores con una formación sólida para la enseñanza del idioma inglés, la SEP ofreció plazas para egresados de instituciones superiores que acrediten un dominio avanzado de inglés (CAE), certificación en habilidades didácticas (TKT) y que acrediten sus habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales (SEP, 2017). De igual manera, se ofrecen plazas a profesores egresados que cuenten con un nivel B2 para trabajar como profesores del inglés en las escuelas.

En cuanto a su enfoque didáctico, éste se basa tanto en las prácticas sociales del lenguaje, como las competencias específicas sobre el hacer con el lenguaje, saber sobre

el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje (PRONI Fundamentos Curriculares, 2011). Es decir, tiene un enfoque sociocultural y lingüístico (Nexus, 2017).

Las prácticas sociales se orientan de acuerdo una finalidad comunicativa que puede variar con base en situaciones culturales específicas. Por su parte, en lo referente al desarrollo de la competencia “con el lenguaje” se pretende que más allá de sólo la producción e interpretación de textos orales y escritos, el alumno reflexione sobre ellos e interactúe con otros individuos a propósito de ellos. Esto implica que el docente debe emplear un enfoque de enseñanza en el que los alumnos aprendan haciendo y a la vez vayan desarrollando paulatinamente todas las habilidades lingüísticas (PRONI Fundamentos Curriculares, 2011).

Además de lo anterior, se plantea que los estudiantes deberán aprender a “saber sobre el lenguaje” para que conozcan sobre la gramática, incrementen su vocabulario y conozcan las convenciones de la escritura con el propósito de mejorar las capacidades de los alumnos para comunicarse más eficientemente. Finalmente, el “saber ser con el lenguaje” tiene como fin el desarrollar el papel de la educación intercultural y la diversidad, funciones, actitudes y valores que son ineludibles para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua (PRONI Fundamentos Curriculares, 2011).

Se puede concluir sobre este programa que los profesores requeridos no sólo deben ser competentes en el inglés, sino que deben tener conocimiento de las nuevas metodologías de la enseñanza y conocimientos de lingüística.

La formación como profesores en la licenciatura en idiomas de la UJAT

En este apartado se pretende ofrecer un panorama sobre la Licenciatura en Idiomas y en especial sobre el campo Disciplinario de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas que forma parte del mismo. La Licenciatura en Idiomas se formó en el año 1990 y su plan de estudios actual tiene como propósito propiciar una formación universitaria que prepare a los estudiantes para moverse en el mundo como profesionistas comprometidos con el cambio y las circunstancias actuales. Además, se propone formar egresados con una educación integral en la que desarrollen todas las dimensiones, intelectual, humana, social, y profesional a través de un pensamiento crítico.

El plan curricular está integrado por cuatro áreas de formación y nueve campos disciplinarios, con un total de 359 créditos. Cada área de formación está orientada a la formación del perfil deseado partiendo de los conocimientos generales necesarios para desarrollarse paulatinamente en el ámbito universitario, hasta alcanzar una formación especializada. Es en el campo denominado Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas, donde los estudiantes adquieren una formación como profesores de una segunda lengua.

Esta área terminal provee a los estudiantes de diversos conocimientos desde cómo se adquiere una lengua, elementos metodológicos para la enseñanza de aspectos lingüísticos (Enseñanza del Sistema Lingüístico) y Enseñanza de las Habilidades en una segunda Lengua en donde se aprende sobre la metodología del enfoque basado en tareas. La asignatura de Enseñanza de Inglés a Nivel Primaria y Secundaria facilita a los estudiantes la reflexión sobre la forma de aprender en estos niveles de estudio. En estas asignaturas los estudiantes tienen la oportunidad de realizar prácticas de micro-enseñanza. No obstante, el momento en el que se enfrentan a la práctica real con estudiantes de nivel pre-escolar, primaria y secundaria, es en la asignatura Práctica de la Enseñanza de una Segunda Lengua.

Como puede observarse, los estudiantes adquieren herramientas teórico-metodológicas y prácticas especialmente enfocadas para su inserción en el nivel básico pues es un posible campo de trabajo. Aunado a esto, a lo largo de la licenciatura los estudiantes toman cursos de inglés con la finalidad de alcanzar el nivel B1. Sus conocimientos teóricos y práctica de la lengua se ven reforzados aún más en el campo disciplinario de Lingüística que también se imparte en inglés.

Tomando en cuenta los planteamientos del PRONI, los egresados del área terminal de Aprendizaje y Enseñanza de una Segunda Lengua están capacitados para insertarse en la enseñanza a nivel básico pues cuentan con el manejo del idioma inglés, una formación metodológica y lingüística. No obstante, es necesario que busquen certificarse en el idioma inglés y en el TKT para tener más oportunidades de lograrlo.

Experiencias en la asignatura práctica de la enseñanza de una segunda lengua

Como mencioné anteriormente, esta asignatura es la última del área de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. El profesor responsable de la asignatura debe elaborar una programación de actividades durante el semestre semana por semana de manera que los estudiantes tengan tiempo de efectuar sus prácticas. En la primera mitad del ciclo las prácticas se efectúan en un grupo de nivel pre-escolar o de primaria ya sea privada o pública. En la segunda mitad, las prácticas se llevan a cabo a nivel secundaria en escuelas públicas. Además, otra tarea del coordinador de la asignatura es el darle a conocer a los estudiantes cómo van a trabajar durante el ciclo. Por su condición de asignatura práctica 100%, los estudiantes deben video-grabar sus clases y entregarlas al profesor responsable junto con sus planes de clase y material didáctico digitalizado como evidencia de asistencia a las prácticas.

Una función importante del profesor responsable de la asignatura es el proporcionar tutoriales. Éstos tienen la finalidad de ofrecer a los estudiantes practicantes retroalimentación sobre sus clases y orientarles sobre los enfoques metodológicos u otros aspectos referentes a sus clases. Por cada nivel educativo se ofrece un tutorial de práctica antes del que se va a evaluar (llamado Mock class) y otro para prepararlos para la evaluación de la clase (evaluated observation). En ambos casos se toman en cuenta criterios sobre el enfoque metodológico que va a ser evaluado, que la clase esté basada en algún tema relacionado con lo estudiado en las otras asignaturas y además que la clase sea apropiada para la edad e intereses de sus estudiantes. Se toma en cuenta también el manejo de la clase (classroom management) y su dominio de la lengua.

Otros de los criterios que se consideran para la evaluación es una reunión informativa con sus compañeros en una sesión en la DAEA a la mitad del ciclo y al finalizarlo. La reunión consiste en informar sobre la clase que ha sido evaluada en cada nivel (debriefing sesión). En esta sesión tienen que informar y defender su clase de evaluación desde un punto de vista teórico-metodológico, así como contestar dudas o preguntas de sus compañeros. Cada una de estas actividades cuenta con un porcentaje de manera que suma un 100%.

Desde mi punto de vista, la experiencia como responsable en esta asignatura ha sido interesante debido a que da la oportunidad a los estudiantes de la esta área terminal de realizar sus prácticas de manera independiente, ser creativos, y sobre todo enfrentarse a la realidad educativa antes de egresar de la licenciatura, así como poner en práctica todos sus conocimientos. Aunque he podido percibir algunos alcances en esta asignatura, también existen diversas limitaciones.

Entre los alcances, como ya mencioné está el hecho de promover la independencia, la responsabilidad y una práctica significativa en los estudiantes. Aunado a esto, he podido percibir en muchos casos que los estudiantes de las escuelas de nivel básico se adaptan tan bien a una forma distinta de enseñanza y aprendizaje que les solicitan a los estudiantes practicantes que no se vayan al finalizar sus prácticas. De igual manera, en las escuelas en que se les ha permitido practicar, aceptan a los alumnos con agrado.

En cuanto a las limitaciones, algunas escuelas se rehúsan a que los estudiantes graben las clases por razones de seguridad de sus alumnos y cada vez que los alumnos deben buscar escuelas, muchas veces encuentran en dónde practicar después de varios intentos, lo que retrasa su avance durante el ciclo.

En lo referente a la formación de los estudiantes practicantes, muchas veces desconocen la metodología a emplear y ha sido necesario dedicar sesiones de repaso sobre la metodología. Por otra parte, este tipo de cursos en los que las clases se tienen que ser cuidadosamente observadas y proporcionar retroalimentación a los alumnos, requiere de grupos pequeños. Pese a ello, la administración puede asignar grupos de hasta 35 alumnos, por lo que es agotador atender a tantos alumnos.

Conclusión

Desde lo que he podido percibir a través de los alumnos practicantes en el nivel básico, la formación de los profesores de inglés no siempre es la más óptima. En muchas ocasiones los enfoques de enseñanza de los profesores son totalmente tradicionales y/o no dominan el idioma inglés. Por otra parte, sería interesante investigar las razones por las cuales los estudiantes desconocen las metodologías que han estudiado antes. Además, deben proponerse mejorar aún más su nivel de inglés e incluso buscar una

certificación tanto de la lengua como de los enfoques metodológicos que han aprendido para poder acceder a las plazas que se ofrecerán a los profesores de inglés. Pese a lo anterior, los egresados de la Licenciatura en Idiomas son muy buenos candidatos que, si se lo proponen, pueden desempeñar un buen papel en el nivel básico.

Referencias

- Bustamante Sánchez, Y. (2003) El Idioma Inglés y la Educación en el Contexto Globalizado. Revista **Gestión en el Tercer Milenio** , 5 (10) 115 -117 Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/9929>
- Graddol, D. (1997) *The future of English?* (1a.Ed) Reino Unido, British Council.
- Izquierdo J. (s.f) Encuadre Práctica de la Enseñanza de una Segunda Lengua. Licenciatura en Idiomas, UJAT.
- Mejía B. J (2017) Do you Speak English? Nexos. Recuperado de:
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=596>
- OCDE (2010) Acuerdo de cooperación México –OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado de
www.oecd.org/edu/calidadeducativa
- SEP Dirección General del Desarrollo Curricular. Programa Nacional de Inglés Recuperado de:
http://www.dgdc.sep.gob.mx/dgdc2016/progfederale/dgdc_prog_fed_PRONI.htm#
- SEP (2011) Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Fundamentos curriculares. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92641/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf>
- SEP (31 de agosto de 2017) La SEP busca las y los mejores maestros de inglés! Blog. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-busca-a-las-y-los-mejores-maestros-de-ingles?idiom=es>
- UNESCO (2003) La educación en un mundo plurilingüe. París, Francia. UNESCO.
- Alejandra M. Romo López, A. Romero Herrera A. y Guzmán Hernández L. (2015) Visión de la ANUIES frente a las actuales necesidades de formación de profesionales. Recuperado de: <http://catalogo-buenas-practicas.portal.anui.es.mx/wp-content/blogs.dir/71/files/sites/71/2016/12/>
- UJAT (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. Tabasco, Mexico.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD: ¿SON LAS ASIGNATURAS DE LENGUA UN REMEDIO INFALIBLE?

Xóchitl Tavera Cervantes
Universidad Latina de América

Resumen

El aprendizaje del español es un hecho normalmente asociado a los primeros años de formación de los estudiantes. En ese sentido, se asume que una vez concluida esta etapa, el alumno que logra ingresar a la educación superior posee las suficientes habilidades lingüísticas que garantizarán su buen desempeño durante la licenciatura. No obstante, la realidad es que hoy día, uno de los problemas que siguen enfrentando los docentes en las aulas de cualquier disciplina, tiene que ver con las deficiencias que sus estudiantes continúan presentando en este rubro. A partir de la recuperación de algunas experiencias adquiridas desde 2015 impartiendo la materia Estilo, Redacción y Análisis del Lenguaje en diversas carreras de una universidad particular de la ciudad de Morelia, Michoacán, se hace una revisión a la inclusión de las materias de enseñanza del español en el contexto universitario y se reflexiona en torno a su consideración como una suerte de remedio infalible o único para erradicar por completo los problemas en la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y se exhorta a la participación de docentes de todas las carreras para involucrarse con el desarrollo de habilidades lingüísticas efectivas que garanticen un mejor aprendizaje de cualquier contenido disciplinar.

Palabras claves: Asignaturas de lengua, universidad, práctica docente, español.

Introducción

En la actualidad, los problemas vinculados con la desatención a la lectura, las redacciones deficientes y los errores ortográficos recurrentes en los estudiantes universitarios resultan ser un fenómeno común en las aulas de prácticamente cualquier carrera. Los profesores se enfrentan día con día a problemas tales como la falta de comprensión lectora, la ausencia de cohesión y coherencia en los escritos, las fallas en la acentuación o la pobreza de vocabulario, entre muchos otros. Sin embargo y desafortunadamente, el tiempo que puede destinarse para intentar corregir y orientar a los alumnos es poco, sobre todo si tomamos en cuenta que esto implica no solo ocuparse de enseñar los contenidos disciplinares, sino también destinar varios minutos de sus asignaturas o incluso horas extra clase a las correcciones sintácticas, semánticas y ortográficas de sus tareas y trabajos y esto no siempre resulta viable ni para el alumno, ni para el docente.

Una de las conclusiones usuales ante estas dificultades suele ser depositar las carencias de los alumnos en los niveles educativos anteriores, es decir, en aquellos en los que se supone que materias como Español, Taller de Lectura y Redacción o Literatura debieron no solo desarrollar, sino incluso consolidar las habilidades lingüísticas propias de los hablantes de español. Se asume pues que cuando el alumno ingresa al nivel superior posee una serie de competencias comunicativas que garantizarán un desempeño adecuado en las tareas de lectura, escritura, expresión oral y todas aquellas vinculadas con el uso de su lengua para demostrar que ha adquirido conocimientos.

Sin embargo, si bien es cierto que evadir de este modo la responsabilidad de continuar formando al alumno universitario en temas inherentes al uso del español para el contexto académico que lo convoca no es la mejor alternativa, es real también que existe una separación considerable entre los contenidos abordados desde los primeros años en las materias de español y los usos prácticos que como comunidad de hablantes habremos de emplear. Como señala Lerner (2014) particularmente sobre el tema de la lectura y la escritura: “En la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella... como están en primer plano los propósitos didácticos... los propósitos comunicativos suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito” (p.29).

Esto, desde luego representa un problema importante pues como señala Tufanelli (2010): “solo existe conocimiento si hay organización, puesta en relación con el contexto” (p.21) Podríamos explicar esta situación a partir de la observación que hace Martha Nussbaum, recuperada por Petit (2015) cuando dice que una de las grandes fallas de los sistemas educativos actuales ocurre por su tendencia a seguir “al modelo del mercado y a un imperativo de utilidad económica, centrados en las competencias técnicas directamente evaluables” (p.60), dejando en segundo plano tanto la educación artística, la filosofía y por supuesto la literatura, disciplinas que considera fundamentales para la formación del pensamiento crítico en los estudiantes.

Y es justo en este tenor que no debe pasarse por alto que la enseñanza de las habilidades lingüísticas –que me parece caben a la perfección en la reflexión que hace Nussbaum– no es tema menor ni periférico en tanto el desarrollo de las competencias comunicativas en cualquier lengua madre es fundamental no solo para el desarrollo académico mientras transitamos por la escuela, sino también una vez incorporados al ámbito laboral, como bien señala Aguirre Beltrán (2000):

La enseñanza de lenguas para la comunicación profesional es un enfoque... orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional. (p.35)

Por estas razones, no es conveniente dar por sentado que el desarrollo de las habilidades lingüísticas después de los primeros años de vida de cualquier persona alcanza en un determinado tiempo una plenitud, sino que como bien expresa Parra (1991) se trata de un aprendizaje continuo que dura toda la vida y por tanto también:

es función de la Universidad continuar este proceso de enseñanza de la lengua iniciado en los niveles primario y secundario de educación y asegurarse de que sus estudiantes la manejen como un instrumento eficaz en la obtención y difusión... de todo el quehacer cultural que genera una comunidad determinada. (p.47-48).

Es entonces aquí donde es posible repasar la serie de remedios implementados por las universidades que no han logrado terminar de embonar del todo. La intención de combatir los problemas lingüísticos ha estado siempre ahí y se ha manifestado con mayor o menor éxito de diversas formas, dependiendo de la institución de la que se trate. Solo por

mencionar algunas: se han desarrollado programas de tutorías, se ha exigido la lectura de libros de literatura universal y el consecuente reporte círculo de diálogo en cualquiera que sea la materia, se han aplicado medidas correctivas donde cada error ortográfico representa desde décimas hasta puntos menos en la calificación de los trabajos y tareas, o bien, la que parecía la solución más viable: se han integrado una serie de materias dentro de los planes de estudios enfocadas únicamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas, aunque inclinadas hacia los contenidos gramaticales y sintácticos, más que en la formación de competencias comunicativas efectivas.

La complicación en este punto estriba en que la enseñanza lingüística requiere ir más allá de las consideraciones gramaticales de la lengua, aspecto que es usualmente el más ponderado en prácticamente cualquier nivel educativo. En palabras de Carlos Lomas: “se ha comprobado que no basta con un saber gramatical... sino que lo que se precisa es una educación lingüística orientada a la mejora del uso oral y escrito de las personas” (Meléndez Mercado, 2010, p.30), es decir, que el componente formativo esencial, debe ser la competencia adecuada a cualquier situación y contexto, es decir, convertirnos en hablantes efectivos.

Habiendo hecho hasta aquí una recapitulación de algunos planteamientos fundamentales, trataré de aterrizar todo eso a partir de mi experiencia como docente universitaria de materias de lengua a partir del siguiente recorrido: primero, relataré brevemente la problemática identificada por directores de carrera y docentes de una universidad particular de la ciudad de Morelia, Michoacán y que permitió incluir la asignatura Estilo, Redacción y Análisis del Lenguaje dentro del rediseño curricular de algunas licenciaturas al interior de la institución y la expectativa que existía sobre la misma; en segundo lugar, mencionaré someramente algunas de las experiencias más positivas del trabajo con los alumnos en esta materia, así como las principales dificultades encontradas hasta este momento en mi práctica docente y finalmente, a modo de conclusión, externaré mi postura con relación al papel que tienen este tipo de materias dentro de los planes de estudio universitarios y la necesidad de que aunado a ellas, los profesores de cualquier disciplina se interesen por ayudar a los estudiantes a aprovechar las posibilidades que ofrece el uso de su lengua para leer, escribir y expresarse en el contexto académico y en un futuro, laboral.

Primeros acercamientos

Después de haberme iniciado en el campo de la docencia con la asignatura de Taller de Lectura y Redacción en el nivel medio superior, tuve la oportunidad de integrarme desde 2015 a impartir la asignatura de Estilo, Redacción y Análisis del Lenguaje (en adelante Estilo...), dirigida a estudiantes de primer semestre de las carreras de Ciencias de la Comunicación e Ingeniería Civil y para segundo semestre en el caso de Diseño de la Comunicación Gráfica en una institución particular de la ciudad de Morelia, Michoacán.

A diferencia del programa de la asignatura que impartía en bachillerato, claramente alineada con la normativa de la Secretaría de Educación Pública donde quedan establecidos los objetivos de la signatura, las competencias que el alumno debe poseer al finalizar el curso y finalmente los bloques temáticos que deben ser abordados durante el semestre, el caso de la materia de Estilo..., se trata de una materia de reciente creación (que entró en vigor por primera vez precisamente en el 2015) y obedeció más bien a las necesidades detectadas al interior de la institución, particularmente entre los directores de licenciatura y profesores del área de Lenguaje y Espacio de la universidad.

La inminente falla en las habilidades comunicativas de los alumnos, especialmente en el plano de lo escrito, permitió voltear la mirada colectiva hacia la integración de una materia enfocada a la resolución de estos problemas con un énfasis en tres grandes unidades: la ortografía básica (acentuación, signos de puntuación, vicios del lenguaje), la aplicación adecuada del formato APA para citación y elaboración de trabajos escritos y conocimientos básicos sobre lingüística de la mano de Saussure, Sapir y Whorf. Todo ello pensado sin distinción para las carreras que incluyeron la materia en su rediseño curricular.

Desde ese momento y hasta ahora, he impartido la materia en un grupo de Ciencias de la Comunicación y tres de Ingeniería Civil y Diseño de la Comunicación Gráfica respectivamente. Sin embargo, en todos los casos, fue necesaria la ampliación del temario mencionado en aras de vincular estrechamente el uso del español en los contextos particulares de cada disciplina, tarea que ha resultado desafiante y casi se ha convertido en un ejercicio de prueba y error que ha permitido depurar algunas prácticas sin éxito y explorar algunas otras conforme la coyuntura política, social y cultural, tanto local como nacional, lo ha permitido.

Entre el éxito y el fracaso

Así pues, una de las principales características en todos los casos ha sido la heterogeneidad de los grupos asignados. Con variaciones considerables en la cantidad de personas, su género, lugares de procedencia y conocimientos previos sobre el español, este ha sido uno de los motivos por los cuales no ha sido posible estandarizar por completo las actividades a desarrollar durante las sesiones de clase.

Otro factor determinante, ha sido también la posibilidad de realizar actividades extramuros con el afán de establecer un contacto con entes externos que pudieran ayudar a los alumnos a comprender el valor de la comunicación en el mundo real y en el marco de sus carreras. Para dicho fin, se estableció un vínculo con el Instituto de Radioastronomía y Astrofísica de la UNAM Campus Morelia y el café Gato Sordo, un establecimiento local atendido por personas con discapacidad auditiva. En ambos casos, la participación de los estudiantes fue muy positiva y resultó en productos muy interesantes tales como la elaboración de carteles de divulgación científica para los grupos de Diseño de la Comunicación Gráfica. En este caso, el objetivo de aprendizaje se centró en demostrar la estrecha vinculación que el contenido gráfico tiene a la hora de transmitir un mensaje dirigido a un público no especializado y cómo es que profesionalmente, el campo de las ciencias es también un nicho laboral importante para los diseñadores gráficos.

Otro esfuerzo que se llevó a cabo con uno de los grupos de estudiantes de Ingeniería Civil que sin embargo no resultó igualmente productivo, se dio a partir de un trabajo de vinculación con la asignatura Aspectos Fundamentales de la Industria de la Construcción, en el que se pretendió acercar a los alumnos al trabajo con documentos y textos propios de la ingeniería civil tales como oficios, minutas, reportes y proyectos ejecutivos, entre otros, extraídos de contextos reales; se partió también de experiencias como el temblor del 19 de septiembre de 2017 o la presentación del resultado del intercambio internacional de un estudiante de un grado superior a los alumnos de estas materias, sirvieron como fuentes de información para el desarrollo de infografías, resúmenes, esquemas y proyectos.

No obstante, en este caso, la ubicación curricular de la materia representó el principal obstáculo para desarrollar todas las actividades proyectadas entre la materia de

Aspectos... y la de Estilo..., pues en el caso de la primera, ésta es la única materia teórica e introductoria para alumnos de primer semestre de esta licenciatura ya que el resto de asignaturas abordan contenidos matemáticos duros, por ende, los estudiantes no tenían oportunidad de vincular otros contenidos disciplinares revisados durante ese semestre. En ese sentido, tomando en cuenta que la mayoría de los alumnos provenía del nivel educativo anterior (es decir, bachillerato), la ausencia de materias teóricas en el resto del semestre y la eminente ausencia de vocabulario técnico, provocaron serias dificultades para la realización de las actividades programadas para el curso. Sin embargo, es de reconocerse que a partir de la documentación proporcionada por el profesor de la materia de Aspectos... y una necesaria desconexión de Internet debido a que mucha de la información revisada no se encontraba disponible digitalmente, los alumnos encontraron maneras para resolver los problemas que les fueron planteados con sus debidas limitaciones y presentaron resultados positivos pese a su escaso conocimiento de muchos de los temas.

Otro de los que podrían considerarse como aciertos, tiene que ver con la ampliación del rubro destinado a los conocimientos generales sobre el lenguaje. Más allá de los teóricos propuestos originalmente dentro del programa y las nociones básicas en lo que a este punto atañe, consideré pertinente añadir más contenidos relacionados con el origen del lenguaje y la contrastación entre diversas hipótesis para explicarlo; abordamos el problema de las falacias, la relación entre las matemáticas y la lengua (en el caso de la Ingeniería Civil) y de las disciplinas que estudian al lenguaje desde diferentes ópticas en el caso de Ciencias de la Comunicación y Diseño. Asimismo, debatimos en varias ocasiones sobre las familias lingüísticas, los procesos de adquisición del lenguaje y el bilingüismo y la producción del significado, entre muchos otros.

Una de las aportaciones más destacables en este caso, tiene que ver con el bajo grado de cuestionamiento que presenta la generalidad de alumnos a temas tan sencillos como por qué las cosas son denominadas de cierta manera, cuáles son los procesos cerebrales y fisiológicos involucrados en la producción de sonidos, la articulación de las palabras y la creación e incorporación de nuevo léxico. Hasta el momento de ponerlos en la mesa de discusión, casi la totalidad de los estudiantes manifestó varias veces haberse sentido poco atraídos por cuestionar ese tipo de cosas, aunque se involucraban en buena medida

y con agrado en la discusión y deliberación sobre posibles hipótesis para explicar el funcionamiento del lenguaje humano.

¿Enseñar español en la universidad?

Sin embargo y a pesar de la variedad de actividades y contenidos abordados en clases, existen dos complicaciones transversales y fundamentales que son comunes a todas las licenciaturas y que pueden concluirse a partir de esta serie de experiencias en el aula. En primera instancia y como ya lo he mencionado, el problema que representa intentar vincular los contenidos disciplinares con el aprovechamiento de la lengua y en segundo lugar, la asunción colectiva de que es responsabilidad exclusiva del docente de lengua de ocuparse de las carencias y deficiencias de los estudiantes.

En el primer caso y como conclusión a los ejemplos anteriormente compartidos de las actividades propuestas en clase, uno de los principales contratiempos implicó la ubicación de la materia en el plan curricular. Con el afán de corregir desde el inicio los posibles vicios o errores de los estudiantes recién egresados del bachillerato, tanto la colocación de la materia en un primer o segundo semestre, terminan por convertirse en una tarea incompleta que no termina por afianzar los conocimientos ni permite estrechar lo suficiente los contenidos académicos del resto de sus asignaturas con los usos comunicativos particulares que como profesionistas habrán de poseer.

La realidad es que intentar compensar las falencias, sean o no producto de sus niveles educativos anteriores, con un curso impartido tan solo durante un semestre, no permite alcanzar plenamente ningún objetivo que dé cuenta del dominio de la lengua de un estudiante ante los retos que se le presentan pues "...el lenguaje se encuentra claramente asociado con el pensamiento y las funciones simbólicas y sirve para controlar una variedad de eventos" (Ellis, 1984, p.55), por ende, hablamos aquí no solo de formar estudiantes gramaticalmente correctos en tanto "el aprendizaje verbal implica procesos complejos tales como la solución de problemas, el pensamiento y la formación de conceptos." (Ellis, 1984, p.57). Como puede verse, el espectro de acción a partir del desarrollo de la conducta verbal del estudiante se verá reflejado en su toma de decisiones y la resolución de cualquier conflicto que se presente.

Ahora bien, en cuanto al segundo problema, es importante destacar que dicha preocupación por desarrollar las competencias comunicativas de los universitarios, no se solventa enteramente retomando los contenidos más básicos de otros niveles en cuanto al idioma se refiere, ni mucho menos designando a un profesor de lengua para que se haga cargo de solucionar los problemas que el colectivo de docentes logra identificar en sus propias asignaturas pues incluso son precisamente ellos quienes mejores perspectivas pueden aportar sobre las necesidades comunicativas de sus profesiones. Carlino (2005) dice al respecto que son precisamente estos especialistas, los que más facilidad tienen para ayudar en esta tarea “no solo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar” (p.23). En la mayoría de los casos, los docentes que somos contratados para impartir las materias de lengua, somos egresados de carreras como Comunicación, Letras, Literatura o afines y por ello es muy probable que nuestra competencia en temas especializados y requerimientos comunicativos específicos sea escasa o limitada.

Por ello, parece aquí necesario concluir que una materia de español en la universidad es todo menos una panacea universal capaz de detener los problemas en el uso de la lengua por parte de los universitarios. Síntomas como los relatados a lo largo de este trabajo, comprueban que, de nueva cuenta, la universidad no cuenta todavía con la dinámica más adecuada ni más centrada para solucionar el problema de las habilidades lingüísticas ausentes. Por ello, me gustaría dejar abierta la pregunta para cuestionarnos si no sería viable repensar la enseñanza de la lengua en la universidad a partir del entramado de actividades tutoriales, el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de las necesidades concretas de las disciplinas y la integración de profesionales de otras formaciones académicas para solventar nuestras propias carencias como profesores de lengua no especializados en otro campo del conocimiento. La tarea de aprovechar nuestra lengua para la enseñanza y el aprendizaje no es tarea exclusiva de unos cuantos pero entonces, ¿qué tanto estaríamos dispuestos a intentarlo?

Referencias

- Aguirre Beltrán, B. (noviembre, 2000). *El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam, Países Bajos. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: FCE.
- Ellis, H. (1984). *Fundamentos del aprendizaje y procesos cognitivos del hombre*. México: Trillas.
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Meléndez Mercado, A. (2010). Carlos Lomas: “En la educación lingüística el objetivo es enseñar a saber hacer cosas con las palabras”. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 2 (4), 29-36. Recuperado de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/pdf/numero-4/Novedades-NovEntrevista.pdf>
- Parra, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: planteamientos teóricos. *Forma y función*, 5, 47-64. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/viewFile/16884/17753>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: FCE.
- Tufanelli, L. (2010). *Comprender*. Madrid: Narcea Ediciones.

LA TRANSICIÓN DE TOEFL ITP A TOEFL IBT: PERSPECTIVAS Y RETOS

Rocío Elizabeth García Calderón
Rubén Zapata Díaz
Enrique Ordóñez de la Cruz

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

Las certificaciones han cobrado auge en las últimas décadas. Actualmente, los estudiantes de lenguas extranjeras se certifican mediante organismos internacionales y bajo los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL), ya sea con el fin de verificar cuál es su nivel del idioma o porque existen instituciones que lo requieren con fines de ingreso o egreso para programas de movilidad y posgrado. Han surgido certificaciones para todos los idiomas. En el caso de la lengua inglesa, el inglés se evalúa a través de diferentes certificaciones entre las cuales destaca el examen TOEFL ITP como uno de los pioneros en su área. Posteriormente han surgido otros que están cobrando importancia como son el TOEFL IBT y el IELTS.

Palabras claves: MCERL, TOEFL, TOEFL ITP, TOEFL IBT, ESL, ETS, PBT.

Introducción

En México, el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language) es uno de los más conocidos ya que la mayoría de las empresas y escuelas en el territorio mexicano lo piden como certificación de inglés. Este examen tiene dos versiones, el primero es el **ITP** y el segundo es **IBT**. Básicamente la diferencia radica en el reconocimiento de estos: mientras que el **TOEFL IBT** es reconocido internacionalmente, el ITP sólo es reconocido en México.

El TOEFL institucional (ITP) generalmente no se acepta para la admisión universitaria en Estados Unidos o en otros países, especialmente europeos. Algunas oficinas de admisión y programas de becas pueden aceptar puntajes ITP temporalmente en el caso de candidatos internacionales, hasta que su puntaje IBT esté disponible. La mayoría de las escuelas que utilizan el ITP lo hacen para la colocación de los estudiantes que ya han sido aceptados en un programa académico; de esta forma se determina un nivel principiante, intermedio o avanzado en el estudiante de un instituto de inglés como Segunda lengua (ESL: English as a Second Language). Los resultados del TOEFL ITP también sirven a veces para determinar si un estudiante internacional debe recibir la aceptación condicional en una universidad, basado en su nivel de inglés. La Universidad de Maryland y otras universidades, como el Virginia Tech, emplean el ITP para identificar a estudiantes internacionales que necesitan ayuda adicional durante sus estudios. (TOEFL ITP structure and content. Recuperado de: <https://magoosh.com/toefl/2016/what-is-the-toefl-ity/>)

El TOEFL IBT (Internet Based Test) es ideal cuando el objetivo es estudiar en el extranjero, ya que permite conocer el nivel que posee el alumno en cuanto a las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral en un nivel académico, por lo que, si el objetivo es aplicar para alguna maestría, trámite de visa o trabajo en el extranjero, el examen a presentar es este, la versión electrónica, dada su amplia aceptación internacional. Por supuesto, hay excepciones: algunos programas nacionales de intercambio pueden aceptar TOEFL IBT e ITP para ciertos casos. Además, algunas instituciones basadas en países en los cuales el inglés no es el idioma oficial

aceptan todo tipo de TOEFL. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que aceptar el TOEFL ITP durante el proceso de admisión no es una práctica muy común entre las instituciones internacionales, especialmente en los países de habla inglesa. En nuestro país existen algunos programas nacionales de intercambio que todavía aceptan TOEFL ITP.

Los exámenes internacionales de certificación determinan la habilidad que tienen los estudiantes en el idioma para poder aplicar a una institución educativa internacional o para medir el nivel de dominio de la lengua extranjera, con el fin de aplicar para un trabajo o para recibir la visa de un país de habla inglesa. (Brown: 2007)

Desarrollo

En nuestra universidad, el examen TOEFL se viene aplicando desde 2009, con diferentes propósitos: en primer lugar, como instrumento de capacitación docente; en segundo lugar, como medio para aplicar a programas de posgrado; y en tercer lugar como requisito de egreso de maestrías y doctorados. De ahí surge la importancia e interés que la comunidad universitaria ha puesto en el examen. Por estas razones, es por eso que el CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) desde el 2009 apoya a la preparación del examen TOEFL ITP a través de un Diplomado de 120 horas en diferentes horarios para satisfacer las necesidades de la comunidad universitaria y ha mostrado resultados favorables entre los egresados que presentan este examen.

Debido a las exigencias del mundo globalizado, en los últimos diez años los parámetros para la selección de candidatos a maestrías y doctorados en todo el mundo se han enfocado a un mayor nivel de exigencia del idioma inglés, para tener acceso a estos programas ha ido aumentando, y debido a esto, muchos países han pasado del TOEFL ITP al IBT, posiblemente porque el primero no evalúa las habilidades de producción, oral ni escrita.

Como ya se ha mencionado, El **TOEFL ITP** (*Institutional Testing Program*) es un examen institucional cuya diferencia con el IBT radica principalmente en el método de

administración, porque el primero se hace por computadora y otro recurre a una prueba impresa. Éstos son algunos datos sobre el ITP:

- Año de creación: 1964
- Aceptación Institucional
- Escala de puntuación: 213-677 puntos
- Boleta de resultados: 1/3 de tamaño carta, sin foto
- Validez: 2 años.
- Aceptación: en México como requisito de egreso, examen de ubicación, de diagnóstico o requisito para algunos programas de intercambio iniciados por parte de la escuela mexicana.
- Entrega del resultado: No se puede enviar directamente desde a las universidades internacionales. La boleta la entrega la institución donde se presenta
- Revalidación con el IBT: No existe
- Secciones: Tres. Listening Comprehension, Vocabulary & Structure, y Reading Comprehension. NO evalúa Speaking, ni Writing.
- Registro y pago: Directamente con la institución que lo aplica.

El programa de TOEFL ITP se ha usado en 2,500 instituciones, colegios y universidades en 50 países. Los programas de enseñanza de la lengua inglesa lo consideran un medio confiable, costeable y conveniente para evaluar las habilidades del idioma inglés. Al usar el programa TOEFL ITP en el salón de clases, los estudiantes pueden llegar a alcanzar el dominio del idioma y desarrollar confianza en sus habilidades para enfrentarse al mundo real. (Educational Testing Service ETS: 2017)

El **TOEFL iBT** (*Internet-Based Test*) es un examen con aceptación internacional que se presenta en línea por medio de una computadora ubicada dentro de un centro de aplicación autorizado. Estos son algunos datos sobre el IBT.

- Año de creación: 2005
- Aceptación: Mundial

- Escala de puntuación: 0-120 puntos
- Boleta de resultados: Tamaño carta, con foto
- Secciones: *Reading, Listening, Speaking, Writing*
- Validez: 2 años.
- Aceptación: en cerca de 10,000 instituciones en más de 130 países, para intercambios, admisiones, graduación y certificaciones. Además, también es aceptado a nivel internacional para cuestiones migratorias, visas, obtención de licencias para ejercer diferentes profesiones, entre otros usos.
- Entrega del resultado: posibilidad de envío desde el centro de evaluación en los Estados Unidos hacia instituciones en cualquier parte del mundo (procedimiento que puede generar un costo extra).

De acuerdo a los contenidos del examen TOEFL IBT, se puede observar que contiene una sección de comprensión de lectura en la cual, podemos encontrar de 3 a 5 textos, cada uno con entre 12 a 14 preguntas cada uno, que deben contestarse en una hora cuarenta minutos. Por otro lado, en **la comprensión de audio (Listening)** el candidato tiene que enfrentar de 4 a 6 documentos grabados (conferencias o conversaciones de tipo seminario) con una duración de cerca de 7 minutos cada uno para responder 6 preguntas por cada documento. Asimismo, esta etapa contiene de 2 a 3 conversaciones de alrededor de 3 minutos de duración, con entre 12 y 25 intercambios de información entre los hablantes, con 5 preguntas por cada conversación grabada. En esta etapa hay un receso de 10 minutos, y se permite tomar notas. (Manual CONACYT: 2012)

Para la **Producción oral (speaking)** existen 6 tareas, de las cuales 2 son independientes y 4 son para integrar información, estas duran aproximadamente 20 minutos y la respuesta debe durar un máximo de 45 segundos. Las respuestas deben ser grabadas cuando la computadora les dé la indicación. Dentro de las Tareas independientes podemos encontrar que piden el desarrollo de dos productos. El primer producto corresponde a una opinión personal: se le pide al candidato exprese y defienda su opinión en relación a una categoría asignada al azar, por ejemplo, gente importante, lugares, eventos o actividades que le agraden. Los tiempos son muy importantes. Siendo 15

segundos la duración de la preparación de la respuesta, la cual no debe superar los 45 segundos al ser grabada. Posteriormente en el Producto 2, se habla de una preferencia. En esta tarea se le pide al candidato tome y defienda una postura en relación a dos comportamientos u opciones vinculados a una situación presentada al azar. Nuevamente el tiempo que tiene el candidato para preparar la respuesta es de 15 segundos.

Existe una sección donde hay ***tareas de integración de información***, en las cuales, se practica leer, escuchar y hablar y se genera el Producto 3, en esta tarea se le presentan al candidato un texto escrito de 75 a 100 palabras, en el que aborda una situación en el contexto de un campus universitario. Igualmente tendrá que escuchar un texto de audio de aproximadamente 60 a 80 segundos, de 150 a 180 palabras, en que presenta un comentario con respecto al tema del texto escrito. El candidato debe resumir la opinión del hablante dentro del contexto presentado en el texto leído. El tiempo del cual dispone el candidato para preparar la respuesta es de 30 segundos, la cual, debe durar un máximo de un minuto.

Como producto 4, se presenta un tema académico dentro de un curso. En esta tarea se le presenta un texto de 75 a 100 palabras que define, de manera general, un término, proceso o idea dentro del contexto de una clase universitaria, o bien un segmento de una conferencia o clase de 60 a 90 segundos, de 150 a 220 palabras que proporciona ejemplos e información específica para ilustrar el tema. El candidato deberá combinar y transmitir en sus propias palabras la información relevante de ambas fuentes de información. La respuesta tendrá una duración máxima de un minuto, siendo el tiempo de preparación 30 segundos.

En la habilidad de escuchar y hablar, existe un producto 5, donde hay un tema relacionado con una situación en el campus y la solución al mismo. En esta tarea se le presenta al candidato un texto de audio de 60–90 segundos y de 180 a 220 palabras que presenta una conversación acerca de un problema o dilema que enfrenta un estudiante y dos posibles soluciones. Se le pide al candidato demuestre su comprensión del problema y exprese una opinión en relación a la solución. El tiempo que tiene el candidato

para preparar la respuesta es de 20 segundos. La respuesta debe durar un máximo de 60 segundos.

En el producto 6, se da un tema para aplicarlo dentro de un curso universitario, como lo es elaborar un resumen. En esta tarea se le presenta al candidato un fragmento (audio) de una conferencia académica de 90 a 120 segundos y de 230 a 280 palabras, en el que se explica un término o concepto brindando ejemplos concretos para ilustrarlo. Se le pide al candidato realice un resumen de los contenidos del audio y demuestre haber comprendido la relación entre los ejemplos y el tema general presentado. El tiempo que tiene el candidato para preparar la respuesta es de 20 segundos. Como en el producto anterior, la respuesta debe durar un máximo de 60 segundos.

En la producción escrita, como producto 1 existe una tarea de integración de información donde se usan las habilidades de leer, escuchar y escribir. En esta tarea el candidato es expuesto a dos estímulos: un texto y un audio. El texto (de 230 a 330 palabras) aborda un tema académico, mientras que el audio (de 230 a 330 palabras, 2 minutos de duración) presenta la opinión de una persona sobre el mismo tema, no obstante, desde una perspectiva distinta.

El texto escrito no se visualiza mientras se escucha el audio, pero se presenta cuando el candidato comienza a redactar, por lo que no puede ser utilizado como referencia. Se le pide al candidato redacte, usando una composición lógicamente estructurada en inglés, un resumen acerca de los puntos principales del audio, describiendo la relación entre los puntos principales de la lectura y el audio. La extensión sugerida es de 150 a 225 palabras, sin embargo, no existe penalización por redacciones de mayor extensión, siempre y cuando el texto cumpla lo solicitado en la tarea asignada. El tiempo que tiene el candidato para leer y tomar notas es de 3 minutos; para redactar, 20 minutos.

En el Producto 2 se debe redactar una respuesta que integre información, es decir, escribir basándose en experiencias y conocimientos personales. Esta tarea le pide al

candidato componga un ensayo que establezca, explique y justifique su opinión con respecto a un tema, el cual, es seleccionado entre dos o más posturas posibles.

Los siguientes son ejemplos de preguntas que suelen presentarse en esta sección del examen:

• ***Do you agree or disagree with the following statement? Use reasons and specific details to support your answer.***

• ***Some people believe A. Other people believe B. Which position do you agree with? Give reasons and specific details.***

Es importante que el alumno tenga una buena redacción en el examen, con el fin de poder debatir sobre estas preguntas, presentando argumentos a favor o en contra; por lo que es necesario que maneje un nivel avanzado de vocabulario y de expresiones idiomáticas. El enfoque que se maneja en este examen proviene del enfoque comunicativo que es el que busca la integración de las habilidades del idioma para que se practique el uso que estas habilidades tienen en la vida real, algo de lo que se ha venido hablando ampliamente desde el surgimiento del método comunicativo en los años 90s, y el examen está buscando precisamente que el alumno sea capaz de combinar diferentes habilidades (Harmer: 2001)

Un ensayo correctamente elaborado normalmente contiene un mínimo de 300 palabras. Sin embargo, el candidato puede presentar una respuesta más extensa si así lo desea. Se espera que el candidato justifique sus opiniones y preferencias en el ensayo, y no se limite a hacer una lista de las mismas. El tiempo que tiene el candidato para redactar es de 30 minutos. Es importante destacar que las personas que han presentado este examen encuentran difícil escribir este tipo de ensayos, posiblemente por la falta de práctica de redacción en su propia lengua materna.

El examen se presenta en un solo día, en aproximadamente 4 horas. En relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, obtener un puntaje global en el

TOEFL IBT de entre 57-86, equivale a tener un nivel B1 es decir un nivel intermedio. Una calificación entre 87-109 es similar a tener un nivel B2, que es intermedio alto. Los puntajes entre 110 y 120 equivalen a un nivel C1 que es un nivel alto.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede apreciar que las evaluaciones de las competencias del idioma inglés están mejor cubiertas en el TOEFL IBT, y de ahí su aceptación internacional. No se debe perder de vista que el objetivo principal de este examen, es que el candidato que lo aprueba demuestra que tiene las competencias necesarias para estudiar en un país extranjero donde la lengua materna no es el español. Tomando en cuenta que para estudiar la universidad en Estados Unidos el candidato debe tener un nivel avanzado de la lengua inglesa, que le permita asistir a conferencias, tomar notas, e interactuar con profesores y estudiantes nativos de habla inglesa. El examen original, el TOEFL ITP no evaluaba la expresión oral, sino sólo su comprensión oral y escrita. Debido a esto, el Educational Testing Service (ETS) con sede en New Jersey decidió modificar las secciones del examen e incluir en otro nuevo (el IBT) las habilidades integradas que están diseñadas de acuerdo a los que marca el método comunicativo como se usa en cursos académicos. Para este efecto, se creó un manual que se llama “Ayudando a los alumnos a comunicarse con confianza en el 2004 con el objetivo de que profesores y alumnos entendieran la relación del método comunicativo en el diseño de los ejercicios del TOEFL IBT y sugirieran actividades o tareas que estuvieran basadas en este método y que sirvieran de preparación para el examen. (ETS: 2017)

Conclusión

Las diferencias entre el TOEFL ITP y el TOEFL IBT son grandes, debido a que este último por la integración de habilidades en contextos comunicativos reales, requiere de un mayor conocimiento del idioma. No obstante, la realidad es triste, a pesar de los cambios ocurridos en los últimos años y del aumento en el número de estudiantes de inglés, sigue existiendo una gran brecha que no se ha podido llenar. Actualmente, los alumnos que buscan realizar programas de posgrado en otros países se encuentran con la sorpresa de que ya no están aceptando el TOEFL ITP desde el 2017, no es aceptado sino prefieren el IBT, o en el último de los casos, el IELTS y muchos de ellos no se sienten capaces de

enfrentar estas certificaciones, una por desconocimiento de en qué consisten estas certificaciones, ya sea por el desconocimiento de los mismos exámenes y por el reto que implica presentar una de ellos, ya que hay prepararse de una manera más concienzuda.

Otros países como Canadá de manera específica aceptan el TOEFL IBT a la par del examen IELTS, ya sea con fines de migración o de estudios académicos. Es importante destacar el aumento del número de migrantes hacia Canadá comparado con el de Estados Unidos desde 2017. Muchos alumnos de movilidad también se han visto afectados con esta situación ya que Europa principalmente es la que está solicitando el TOEFL IBT o el examen IELTS de Canadá. A partir de esta situación que se está viviendo, es primordial empezar a trabajar en la preparación para el examen TOEFL IBT, para que nuestros alumnos no se queden sin la posibilidad de tener acceso a las becas de movilidad y posgrado que se están dando en otros países.

Hay que crear más conciencia en los alumnos universitarios sobre la importancia del estudio del idioma inglés, no solamente por el hecho de que lo llevan dentro del currículo de sus carreras, sino para que sepan que, si no se preparan con el tiempo suficiente dentro de esta área, no van a tener el nivel necesario para aprobar ninguno de estos exámenes. Se les debe recomendar a los alumnos interesados en presentar cualquiera de estos exámenes que desarrollen sus habilidades de comprensión auditiva al estar en contacto con ejercicios de audio de manera regular, y que aparte de las tareas que se les asigna de manera diaria trabajen comprensión auditiva al menos una o dos horas por semana. Los alumnos de un nivel intermedio a intermedio alto, ya deben trabajar con ejercicios de comprensión auditiva en programas de TV, videos o conferencias, donde aprendan a tomar notas o tomar dictado y trabajar este tipo de actividades lo más frecuente posible dentro y fuera de la clase. En otras palabras, el alumno debe dejarse sumergir por el idioma y aprovechar su tiempo libre viendo películas en inglés, o escuchando programas de radio o podcasts de internet. Hay que aprovechar sitios como lyricstraining.com o ted.com; el primero es para escuchar y practicar pronunciación de canciones y el otro es para ver videos académicos muy interesantes que se pueden ver con subtítulos o sin subtítulos. Lo que sí hay que resaltar es que los audios deben de ser

de hablantes de Estados Unidos, para que el alumno se familiarice con el inglés americano.

Hay que enfatizar la importancia en un buen entrenamiento que vaya acompañado de horas de práctica en las que el alumno tenga trabajo independiente de las sesiones presenciales. A la vez, de prepararse con un instructor aprovechar los recursos que existen en línea para prepararse para el TOEFL IBT. Se le debe concientizar al alumno acerca de la importancia del estudio independiente donde él tenga un plan de trabajo y vaya reforzando las habilidades que más necesita, aspectos que, en las sesiones presenciales por causa de falta de tiempo, no se pueden cubrir.

Estos son los nuevos retos a los que nos estamos enfrentando ya debido a estas exigencias en el nivel de los candidatos debemos reaccionar ante ellas. Es importante que se lleven a cabo todos los pasos necesarios que lleven a la consolidación de estas metas, lo que implica la participación activa de la universidad y del CELE para llevar a cabo esta encomienda. La universidad debe ofrecer orientación sobre los programas de movilidad y posgrado y puntualizar en los requisitos, concentrándose de manera especial en los exámenes TOEFL, ya sea porque son requisitos de ingreso a los programas de movilidad o a las maestrías con el fin de preparar mejor a nuestros estudiantes para que ellos puedan tener la oportunidad de estudiar fuera del país y, por ende, tener la posibilidad de obtener un mejor empleo y una mejor calidad de vida. Por otro lado, el CELE tiene la responsabilidad de proveer el entrenamiento sobre cada uno de estos exámenes y concientizar a los alumnos sobre su importancia y sus retos.

Propuestas

- Propiciar pláticas informativas sobre la importancia y las diferencias entre el TOEFL ITP y el TOEFL IBT a través de la Secretaría de Servicios Escolares.
- Diseñar e implementar diplomados de preparación para tomar el TOEFL IBT.
- Capacitar al personal docente del CELE para entrenar a los alumnos en el TOEFL IBT.
- Concientizar a los alumnos sobre la importancia de horas de estudio independiente para prepararse para el TOEFL IBT
- Gestionar la licencia para ser centro evaluador del TOEFL IBT.
- Proveer las instalaciones adecuadas para ser Centro evaluador del TOEFL IBT.
- Colocar a la UJAT como la única institución en el estado con la certificación del examen TOEFL IBT
- Incursionar en el diseño de cursos de entrenamiento para el examen IELTS

Referencias

- Brown, Douglas (2007) Language Assessment Principles and Classroom Practices. Pearson, Longman.
- Brown, Annie et al (2005) An examination of rater orientations and test taker performance on English for academic purposes speaking tasks, TOEFL Monograph, ETS
- Educational Testing Services (2017) Test and score data Summary.
- García Zamora, david. ¿Cuánta diferencia hay entre el TOEFL IBT y el ITP? Pass your TOEFL, 2016. Recuperado de: http://www.franquiciatoefl.com/cupules/noticias_detalle.php?n=9
- Harmer, J. (2001) The Practice of English Language Teaching. Longman
- Nikolaieva, Olena (2016) A qualitative study on preparing EFL students to take the TOEFL internet-based test (IBT) in the Ukrainian context.
- TOEFL IBT (2012) Manual del Facilitador. CONACYT
- Teixeira, Andreia. Differences between TOEFL IBT and ITP. Viva Mundo 2018. Recuperado de: <http://www.viva-mundo.com/en/noticia/post/toefl-ibt-and-itp-check-the-differences/>
- Recine, David. What is the TOEFL ITP? Magoosh TOEFL blog 2016. Recuperado de: <https://magoosh.com/toefl/2016/what-is-the-toefl-itp/>
- Valega Prawirodidojo, Eric. What is the difference between TOEFL ITP, IBT and PBT? Quora, 2017. Recuperado de: <https://www.quora.com/What-is-the-difference-between-TOEFL-ITP-IBT-and-PBT>
- TOEFL IBT Resource Center Mexico. Recuperado de : <https://toeflibtmexico.blogspot.mx/2016/03/toefl-ibt-itp-o-pbt-diferencias-y.htm>
- TOEFL WIKIPEDIA. Recuperado de: <http://en.wikipedia.org/wiki/TOEFL>
- García Zamora, david. ¿Cuánta diferencia hay entre el TOEFL IBT y el ITP? Pass your TOEFL, 2016. Recuperado de: http://www.franquiciatoefl.com/cupules/noticias_detalle.php?n=9

CAPÍTULO IV

DISEÑO CURRICULAR

DISEÑO DE PROGRAMAS DE INGLÉS POR COMPETENCIAS PARA EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (CELE) DE LA UJAT

Rocío Elizabeth García Calderón
Fanny Columba Camarillo
Verónica Severiano Hernández

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El enfoque por competencias no solo ha repercutido en la manera en la que se enseña la lengua extranjera en clase, sino también en la forma en la que los contenidos se definen en un programa de estudios. Dentro de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras surge un elemento importante en 2001 como lo es el Marco Europeo de Referencia (MCRL) para las lenguas extranjeras, el cual describe de manera detallada 6 niveles que van desde el alumno principiante hasta el alumno experto. Tomando en cuenta lo anterior, se consideraron las competencias que se necesitan para desempeñarse de manera eficiente en la lengua inglesa, así como lo que se debe cubrir en términos de contenidos, según el marco europeo, para moverse del nivel principiante (A1) al experto (C2). Bajo estos parámetros se diseñaron los programas de inglés de I a VIII semestre en el CELE.

Palabras claves: MCRL (Marco Europeo de Referencia de Lenguas), competencia, enfoque por competencia, competencias clave, competencia lingüística y comunicativa, lengua meta, homologación, sistema tutorial, eje, aprendizaje en espiral, paradigma formativo y reflexivo.

Introducción

El aprendizaje de las lenguas extranjeras es un eje que hasta el año 2001 juega un papel bastante singular en el sistema educativo gracias a la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001). En él se resalta un cambio en las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes de las competencias no sólo lingüísticas propias del uso del idioma para comunicarse de manera inmediata sino también de otras competencias como la sociolingüística y la pragmática con el propósito de ofrecer una base común en la descripción de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, así como de favorecer la transparencia de los programas y cursos, entre otros, de las lenguas europeas.

Por otra parte, el Marco de Referencia describe que el uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas como individuos y como agentes sociales mediante las cuales desarrollan una serie de competencias tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular disponibles bajo distintos contextos, condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos y poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. (MCRL, 2001)

En el enfoque por competencias, los contenidos de un programa de estudio para el aprendizaje de un idioma permiten a los estudiantes la apropiación de las competencias genéricas y las competencias disciplinares dirigidas a que el estudiante desarrolle y aplique a lo largo de su vida. El diseño y la propuesta metodológica de un programa de lengua extranjera tiene sus fundamentos en el enfoque comunicativo en donde se promueve el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir y donde cada concepto o idea se enlaza con estructuras gramaticales, vocabulario específico y funciones del lenguaje, para desarrollar en el alumno habilidades en el manejo de la lengua, consolidando las prácticas sociales del lenguaje y apegándose al sentido comunicativo de la lengua.

Desarrollo

El concepto de competencia se ha definido desde distintos puntos de vista que suponen diferentes modos de entender el concepto y sus implicaciones (Cano García, 2008: 3-4), sin embargo, en su mayoría comparten la idea de funcionalidad y habilidad para llevar a cabo determinadas tareas. Así pues, para Echeverría (2001) la competencia combina los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una determinada actividad laboral y su capacidad para resolver problemas de forma autónoma y colaborar activamente en el entorno laboral. En el ámbito universitario, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA:2005) define la competencia como un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo tareas profesionales recogidas en el perfil del graduado del programa”. Por su parte el Marco de Referencia (20011) describe las competencias como la suma de conocimientos destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

Como se puede observar la definición del concepto competencia expresada en el currículo abunda, sin embargo, un concepto expresado por Real decreto Cantabria (2007) describe la competencia como “la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”

Por lo que las distintas competencias de un currículo pueden y deben mejorar no solo los procesos de la enseñanza y los aprendizajes los cuales suponen un nuevo reto para los docentes, sino que también, el docente debe estructurar un nuevo paradigma formativo y reflexivo sobre el trabajo que desarrolla dentro de las aulas. Estas competencias deben contribuir a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos a un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias básicas, también llamadas a nivel europeo *competencias clave*, representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes, valores éticos, y

emociones que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, así como para su integración al campo laboral. Estas competencias se sustentan en la realización personal, la inclusión social, y la ciudadanía activa y contribuyen a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual. Así pues, las competencias básicas surgen de directrices europeas que mantienen que todos los países deben fomentar su adquisición.

Características De Las Competencias

La Comisión Europea de Educación ha establecido unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. Como características comunes a todas se destacan las siguientes:

- Proporcionan la capacidad de saber hacer, es decir, de aplicar los conocimientos a los problemas de la vida profesional y personal comprendiendo una combinación de saberes, habilidades y actitudes determinadas.
- Pueden ser adquiridas en todo tipo de contextos: público, personal, profesional, y educativo.
- Son multifuncionales (pueden ser utilizadas para conseguir múltiples objetivos).
- Tienen un carácter integrador; se conjuntan conocimientos, procedimientos y actitudes (saber, ser, saber hacer).
- Integran y relacionan los aprendizajes con distintos tipos de contenidos, para ser usados de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos (aplicabilidad y transferencia).
- Deben aprenderse, renovarse y mantenerse a lo largo de toda la vida.
- Constituyen la base de los aprendizajes básicos posteriores.
- Se inspiran en la teoría relacionada con el aprendizaje basado en competencias.

En definitiva, pretenden que se adquieran e integren las tres formas contemporáneas del saber:

- Saber teórico (conocimientos) SABER
- Saber práctico (habilidades y destrezas) SABER HACER
- Saber ser (actitudes) SER

Aunque en un programa de lengua extranjera, en este caso el idioma inglés, existen más competencias en su currículo en este trabajo, se abordará de forma más específica las competencias de aprender a aprender, la competencia que favorece la autonomía en el aprendizaje de los idiomas y las competencias lingüísticas propias del idioma para expresarse de forma oral o escrita; ya que cada una contribuye en mayor o menor medida a la adquisición un mejor aprendizaje en la lengua extranjera meta.

- La competencia para aprender a aprender es la habilidad que permite al estudiante continuar aprendiendo de manera eficaz y sobretodo de forma autónoma. Esto implica que además de tener conciencia y control de sus propias capacidades y conocimientos, sabe utilizar adecuadamente estrategias y técnicas de estudio.
- La competencia para la autonomía e iniciativa personal son competencias que desarrollan en el estudiante actitudes y valores tales como la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica y control personal entre otras, permitiendo al estudiante tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que tiene que enfrentar a lo largo de su vida y que le facilitaran la toma de decisiones.
- La competencia en comunicación lingüística es la capacidad cognitiva y de comportamiento mental que permite expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer, escribir); constituye además una perspectiva sociolingüística ya que la capacidad comunicativa no se reduce únicamente a conocimientos de formas y reglas lingüísticas sino que también implica el manejo de formas y usos sociales y culturales (ámbito personal, publico, educativo y profesional); de

igual manera, conlleva componentes pragmáticos debido a que el grado de habilidad variará de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.

Desde el enfoque por competencias, los objetivos y análisis de programas para el aprendizaje y uso de una lengua extranjera, se vuelve una necesidad inminente por lo que realizar modificaciones y responder a estas necesidades comunicativas de un público en particular resulta un verdadero desafío en la construcción y rediseños de los paradigmas concebidos. Es por esto que, es importante tomar en cuenta tres variables; el público y sus características, los objetivos de aprendizaje y su relación entre la lengua meta y la lengua materna (Courtilon, 2003) y para dichos objetivos, es fundamental el rol del profesor ya que estos cambios implican un aprendizaje más orientado y estimulando de manera personalizada en el proceso de los aprendizajes enfocado desde una acción tutorial. (Competencias Básicas en el área del inglés, Vol. 1, No. 2: 2009).

Con base en lo anteriormente mencionado, el diseño de programas de estudio para el aprendizaje de las lenguas como Lengua Extranjera en México; mediante el sistema de educación nacional, propone valorar los niveles de dominio establecidos en el Marco de Referencia para establecer sus objetivos. (Acuerdo Secretarial SEP 653: 2013) ya que es allí donde se especifican los estándares actuales mediante los cuales pueden medirse los niveles de dominio de los idiomas. Así pues, los programas de Inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras el cual ha sido revisado y actualizado en sus ocho niveles comprenden en su último nivel un dominio de B2.

El Marco común europeo de referencia establece una serie de niveles en común para las lenguas europeas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadoras. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

Sin embargo, aunque el Marco no promueve una metodología de enseñanza y aprendizaje específica para la adquisición de las lenguas sí presenta varias opciones posibles que permitan a los responsables de la instituciones de lenguas, reflexionar y llevar a cabo un carácter comunicativo basado en una perspectiva de la acción, es decir, la formación del estudiante deberá promover características de un ser social capaz de reaccionar lingüísticamente y socialmente dentro de un espacio escolar en donde debido a esta necesidad la simulación toma un papel muy importante.

Ahora bien, al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco fomenta de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. También proporciona una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) para medir el progreso del aprendizaje (MCRL, 2001).

Configuración de los Niveles de Referencia

En cuanto a su estructura el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas constituye una taxonomía de niveles ascendentes de competencia que se traducen en descriptores de habilidades lingüísticas. (Ver tabla 1).

Para ser más específicos se establecen tres bloques del manejo de la lengua, estos a su vez se subdividen en dos niveles por bloque. (Ver tabla 1)

Tabla 1. *Niveles de competencia lingüística (Common European Framework 2001:23)*

A		B		C	
Usuario		Usuario		Usuario	
Básico		Independiente		Competente	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Acceso)	(Plataforma)	(Umbral)	(Avanzado)	(Dominio)	(Maestría)
Operativo					

El usuario Básico A1, comprende y utiliza expresiones cotidianas y frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede además introducir, pedir y dar información personal básica del lugar donde vive, la gente que conoce y las cosas que tiene. Puede relacionarse de forma elemental siempre y cuando su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

El usuario Básico A2: Comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia inmediata (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de residencia, empleo). Puede comunicarse en tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su entorno inmediato y asuntos en las áreas de necesidad inmediata.

El usuario Independiente B1 comprende los puntos principales de una conversación clara sobre asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, la escuela, el ocio, etc. Puede hacer frente a la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza el inglés. Puede producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como dar la razón y explicaciones para opiniones y planes.

El usuario Independiente B2 comprende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos sin esfuerzo de ambas partes. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

El usuario Competente C1, comprende una amplia variedad de textos extensos y con ellos sentidos implícitos. Puede expresarse espontáneamente con fluidez y sin muestras muy evidentes de esfuerzo al expresarse. Puede utilizar el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

El usuario Competente C2 comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diversas fuentes orales y escritas, reconstruir argumentos

y relatos en una presentación coherente. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y precisión, permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Cabe señalar que hoy en día los parámetros que engloba el Marco Europeo de Referencia (MCER, 2001) se están aplicando de forma sistematizada en todos los programas de inglés de todos los niveles educativos de nuestro país. Esto debido al planteamiento de la actividad educativa del sistema de educación (SE) a partir de las competencias básicas que exige como *nuevo enfoque* y que afecta a todos los ámbitos de la acción educativa.

En el caso de los programas actuales debe haber una reformulación de los contenidos y sobre todo, hacer una revisión en los criterios de evaluación ya que al adoptar estas propuestas de cambio también se debe alcanzar una nueva dimensión que dé respuesta al objetivo de enseñar a adquirir las competencias básicas y sobre todo a ser reconocidas en los marcos de las certificaciones que pueda llevar a los estudiantes a garantizar la adquisición de sus aprendizajes en contextos explícitos y necesidades inmediatas. Por lo que, la incorporación de las competencias básicas al currículo tiene sin duda implicaciones importantes para las prácticas educativas, que han de afectar a las metodologías didácticas y las estrategias de evaluación. (MCR, 2001).

El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, retroalimentar, y volver a probar. La función del docente para el desarrollo de estas competencias puede concebirse como un sistema tutorial para el aprendizaje de los estudiantes, un acompañamiento que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje. Por lo que el trabajo realizado en la reorganización de los contenidos de los distintos programas que se manejan en esta institución ha requerido reconsiderar los niveles y objetivos a alcanzar. Para ello, un sistema tutorial de apoyo puede lograr proveer a los estudiantes horas de práctica y mejoramiento de la lengua; dirigido hacia un aprendizaje más autónomo.

Conceptualizando los Contenidos de un Programa Enfocados en el Idioma

John Kongsvik (2009) hace referencia a tres puntos importantes para la revisión de los contenidos de un programa. Primero, la conceptualización de los contenidos consiste en tomar decisiones acerca de qué enseñar en un curso; el segundo punto es un proceso recursivo de la lengua (como la escritura) usualmente se hacen muchos borradores antes de entregar el trabajo final y el tercero, menciona que cualquier programa realizado antes de reunirse con los estudiantes se transformará en su aplicación, por lo que vale la pena monitorear las respuestas de los alumnos en el propio plan de estudio.

Debido a esto, un punto importante por mencionar en la reestructuración de programas y reajuste de contenidos, es la toma de decisiones al establecer qué temas incluir en el programa ya que hay otros componentes que se deben tener en cuenta tales como el vocabulario y expresiones propias de los contextos sociales, las situaciones y funciones comunicativas, así como las competencias necesarias de acuerdo al tipo de público. Estas últimas son una combinación de las situaciones, funciones y habilidades lingüísticas, así como pragmáticas y sociales.

Elaboración de Programas

Debido a los cambios en las políticas educativas que impera en el país, esto es, la adaptación de los programas basado en el enfoque por competencias, ha sido necesario que esta institución hiciera una revisión de los contenidos de sus programas. Cabe aclarar que el enfoque por competencias se ha adaptado bastante bien a las propuestas del Marco Europeo en donde se prioriza las *tareas* como motor del aprendizaje y donde los estudiantes realizan actividades auténticas situadas en distintos contextos sociales de esta manera, se presentan en los estudiantes un comportamiento cognitivo que favorece la movilización de los saberes (Griggs, P. 2016).

Esta forma de ver la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas asume compromisos y retos en los programas, en primer lugar, como una respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual y a una educación y formación que, más que enfocada a la adquisición de conocimientos, oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los aprendientes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. Es decir, además de "saber" los alumnos deben saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo

aprendido y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente.

La introducción de estas competencias en el currículo no afecta únicamente al diseño de las áreas de aprendizaje, sino que también implica un cambio en la organización escolar, ya que ésta contribuirá también a la adquisición de las competencias básicas. Las normas internas de los centros, las instalaciones de que dispongan, la organización de la biblioteca escolar, las actividades extraescolares, todo ello deberá estar orientado a facilitar el desarrollo de estas competencias.

Dentro de un currículo basado en competencias básicas, el objetivo de cualquier materia debe contribuir a la consecución de las mismas. En el caso de las materias de Lengua Extranjera, el eje es evidentemente la competencia en comunicación lingüística que incluye a su vez las cuatro habilidades del idioma. Esta competencia tiene mayor peso, aunque para ello es necesario desarrollar las competencias de aprender a aprender y de autonomía.

El diseño y la propuesta metodológica de los programas de inglés tienen sus fundamentos en el enfoque comunicativo para el aprendizaje del inglés como una segunda lengua. El cual va desde la orientación tradicional -la traducción o la escritura-, hacia la promoción del desarrollo de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Para desarrollar los aprendizajes se parte de ideas o conceptos básicos que permiten generar nuevas ideas, que subyacen a las primeras, desde la realidad inmediata del alumno, contextualizando dichos aprendizajes. Cada concepto o idea se enlaza con estructuras gramaticales, vocabulario específico y funciones del lenguaje, para desarrollar en el alumno habilidades en el manejo de la lengua desde su propio contexto y realidad social, consolidando las prácticas sociales del lenguaje y apegándose al sentido comunicativo de la lengua. Los contenidos están enfocados en alcanzar los niveles que marca el Marco común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje, enseñanza y la evaluación de lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa.

Los elementos que contienen los programas de inglés son: objetivos generales y específicos. Los programas de inglés del CELE se dividen en dos bloques. El primer bloque incluye de la unidad 1 a la unidad 5, el bloque 2 de la unidad 6 a la unidad 10, la razón de esto es debido a que el sistema de evaluación se divide en dos periodos que debe cubrir a la mitad del semestre y el segundo al final del mismo. En cada unidad los programas incluyen, comprensión, expresión e interacción oral y comprensión, expresión e interacción escrita; además, se sugiere una actividad integradora en cada uno de los bloques. Cada programa incluye dos bloques de vocabulario de acuerdo a los contenidos de cada unidad.

La totalidad de los cursos de inglés es de ocho niveles haciendo un total de 480 horas de estudio presencial más horas de trabajo extracurricular en tareas, lecturas y actividades programadas por los profesores. De acuerdo al marco de referencia de lenguas van desde A1 hasta B2. Por lo que, este nivel puede garantizar a los estudiantes un nivel para entrar a una universidad donde el idioma se hable como lengua materna. Cabe aclarar que este es el nivel esperado para cumplir con las necesidades de la población de los estudiantes del CELE (Ver figura 1).

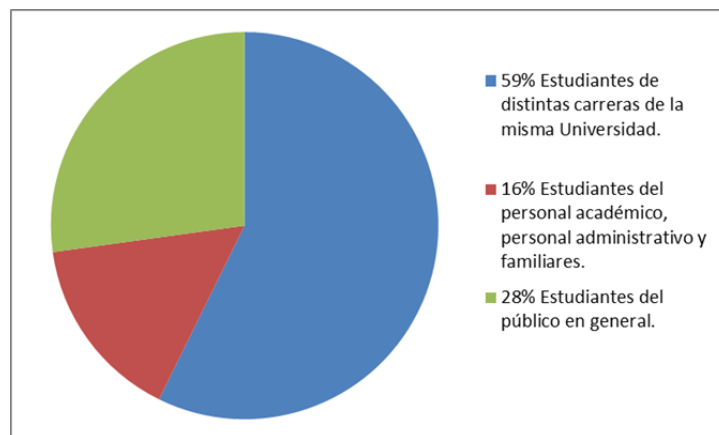


Figura 1. Distribución del origen de los estudiantes del centro de Enseñanza de Lenguas

Conclusión

Los contenidos lingüísticos son progresivos, en la medida en que se amplían los conocimientos que permiten un manejo más extenso del inglés. En los ocho semestres que se contemplan en el programa completo de inglés en el CELE se plantea un aprendizaje en espiral; es decir, los aprendizajes adquiridos son retomados y reutilizados más adelante para la construcción de nuevos aprendizajes en contextos, interacciones y finalidades de mayor alcance. Esta secuencia permite que el alumno amplíe sus habilidades comunicativas, lingüísticas y de interacción social para que el manejo de la lengua extranjera sea cada vez más autónomo. El proceso de *aprendizaje en espiral* implica que el alumno movilice aprendizajes previos y los aplique. En cuanto a los contenidos, estos se eligen a partir de una lógica que permita al alumno desenvolverse en ámbitos sociales, ya sea personal o de relaciones familiares, educativos o en contexto de aprendizaje; académico o de formación personal y público o de interacción social.

La competencia lingüística que el alumno adquiera en la lengua extranjera estará siempre en relación con la interacción social en la que se vea involucrado. El profesor debe entender que estos contenidos son flexibles cuando se combinan de diferentes maneras, y esta posibilidad marca una gran diferencia con respecto de otras propuestas que se manejaban bajo los supuestos de *aprender* diálogos fijos y prefabricados o bien estructuras de lengua que cambiaban, añadían o suprimían uno de sus componentes (ejercicios estructurales). Es importante complementar la enseñanza de estos programas con propuestas de estrategias para llevar a cabo como parte de la competencia de autonomía e iniciativa personal. Para ello, en la cual, el estudiante puede apoyarse de los servicios del Centro de Estudio y Prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE). Para poder lograr una práctica docente exitosa y congruente, los profesores han de basar su planeación, instrumentación didáctica y evaluación en la integración de todos los componentes antes mencionados.

Referencias

- Alemaný, C. (2009). *Las competencias básicas en el área del inglés*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 1, #2.
- Bachillerato Tecnológico. *Programa de Estudios* (2013). Acuerdo Secretarial 653, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Barbero A. et al. (2008) *Las competencias básicas en el área de lenguas Extranjeras*. Cuaderno de Educación de Cantabria # 6
- Bourguignon, C. (2016). *L'apprentissage des langues par l'action*. [El aprendizaje de las lenguas por la acción]. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues ; douze articles pour mieux comprendre et faire le point. France. Maison langues.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*. Ed. John Wiley & Sons, New York.
- Carvajal-Portuguez, Z. (2013). *Enseñanza del Inglés en secundaria: una propuesta innovadora*. Vol.37 # 2.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Madrid: Anaya.
- Coutillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris. Hachette.
- Griggs, P. (2016) *À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive*. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues ; douze articles pour mieux comprendre et faire le point. France. Maison langues.
- Graves, Kathleen. (1999) *Categorías para la conceptualización de los contenidos. Designing language courses*. MA: Newbury House.
- Jiménez J. R. (2007). *Competencias Básicas*. REDES, 1 (1).
- Kongsvik. John (2009). Everything Teaching TESOL: Tips on Teaching English.
- Madrid, Daniel (1997). *La evaluación del área curricular de la lengua extranjera*. Universidad de Granada, España.
- Programa de Estudios por Competencias para propósitos académicos de la Lic. En Médico Cirujano*, 2011.

Richer, J.J. (2016). *Lectures du cadre: continuité ou rupture ?* [Lecturas del marco : continuidad o ruptura ?]. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues ; douze articles pour mieux comprendre et faire le point. France. Maison langues.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO DE LENGUAS, DISEÑADO BAJO EL ENFOQUE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS, EN UN CENTRO DE LENGUAS EN TABASCO, MÉXICO.

Ismael Cruz Vazquez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El presente trabajo consiste en un reporte de tesis de una evaluación investigativa sobre un programa de francés de un centro de lenguas en el estado de Tabasco, México, cuyo objetivo fue identificar las fortalezas y oportunidades del diseño curricular por competencias del programa y realizar propuestas y sugerencias para la mejora del mismo. En la búsqueda de dicho objetivo se elaboró un referente de evaluación curricular por competencias en base a una investigación documental de trabajos como la declaración de Bolonia, el proyecto Tunning, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, los trabajos de Díaz Barriga y de Tobón. De la misma manera se consideraron los trabajos de Vargas Leyva, Moreno Olivos y el Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE de la UNAM. La propuesta de evaluación por otra parte se basó en los trabajos de Bovelli y de Pérez Juste, entre otros. El instrumento de evolución se diseñó en base a los referentes o criterios de evaluación que se obtuvieron de la investigación documental dicho instrumento consistió en una lista de cotejo, la cual se elaboró con las características y elementos que idealmente deberían estar presentes en un programa de estudio basado en el enfoque de enseñanza por competencias, esta lista de cotejo se aplicó al programa de francés, entendido éste como documento guía únicamente.

Palabras claves: competencias, programa de estudio, evaluación curricular, referentes de evaluación y lista de cotejo.

Introducción

En el presente documento se abordan los resultados de un proyecto de investigación evaluativa, cuyo objetivo fue evaluar el programa de francés de la Dirección de Centro de Enseñanza de Leguas Extrajera (DCELE), de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) para conocer sus fortalezas y oportunidades, con miras al mejoramiento de la enseñanza del idioma.

La UJAT es una institución que busca estar a la vanguardia en calidad educativa, debido a ello el Plan de Desarrollo Institucional de la UJAT (UJAT, 2012) propone la adopción del enfoque de enseñanza por competencias en sus programas de estudio, esto por supuesto atañe también a los programas de enseñanza de lenguas extranjeras de la DCELE.

Contexto

La DCELE es una extensión de apoyo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, misma que se encarga de la enseñanza de lenguas extranjeras tales como el inglés, francés, alemán, japonés, ruso, chino, hebreo y portugués (DCELE, 2016). En consonancia con la demanda de calidad educativa de la universidad, la DCELE adoptó el enfoque de enseñanza por competencias en sus programas de estudio.

Entre los idiomas extranjeros impartidos en la DCELE, se encuentra el francés, cuyo nuevo programa de estudio, en conformidad con las exigencias institucionales, se elaboró en base al enfoque de enseñanza por competencias.

Siendo el programa de estudio, de reciente creación se realizó al mismo una investigación evaluativa (Pérez Juste, 2000) con el fin de conocer sus fortalezas y oportunidades.

Marco teórico

En esta sección se presentan los fundamentos teóricos que sirvieron de base para el proyecto de investigación realizado. En primer lugar, se aborda en concepto de competencias.

El enfoque de enseñanza por competencias tiene sus orígenes en las investigaciones de David McClelland (1975) en la universidad de Harvard, mismas que buscaba definir

las características principales del desempeño de los trabajadores y de la cual surge el concepto de competencia. En forma genérica las competencias pueden definirse como “un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular” (Hager, 1998, p. 533), mientras para Tobón (2006) “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5).

En el contexto de la enseñanza de lenguas Dell Hymes considera que la competencia comunicativa se relaciona con “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Centro Virtual Cervantes, 2016). Por otra parte según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) las competencias pueden definirse como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Marco Común Europeo de referencia para las lenguas 2002, p. 9). Para Perreanaud las competencias son la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (2003 p. 7) Es importante puntualizar que las competencias son un enfoque para la educación no un modelo pedagógico (Tobón, 2006). De acuerdo con Tobón (2006) los componentes de una unidad de competencia son: un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad.

Por otra parte, para la realización del proyecto de investigación fue necesaria la definición de “Programa de estudio”. Existe una diversidad de definiciones para programa de estudio sin embargo para este trabajo se consideró al programa de estudio al documento escrito que sirve como guía a la labor docente y que define las metas y estrategias a seguir en el proceso de enseñanza—aprendizaje de la lengua francesa, diseñado bajo el enfoque de enseñanza por competencias (Cruz, 2017, p 22)

Ya que debido a las restricciones de tiempo el proyecto se limitó sólo a hacer un análisis del programa como documento guía y no se extendió hacia la instrumentación del programa, ni a los productos obtenidos.

Uno de los componentes básicos de este proyecto de investigación consistió en la definición de las características de un programa de estudio. Para Graves los elementos generales de un programa de estudio son los siguientes: Contexto, Metas y objetivos,

Creencias (enfoque de enseñanza), contenido, organización/dosificación, materiales, libro de texto y plan de evaluación (2000).

En el caso particular de los programas diseñados bajo el enfoque de enseñanza por competencias Vargas Leyva (2008), considera que las características que deben estar presentes son las siguientes: Desarrollar un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones, Tender a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación, Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes, Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias y focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo. Por otra parte, el Marco de referencia para la elaboración de planes de estudio en el CELE propone que el programa de estudio basado en el enfoque por competencias debe ser: transversal, flexible, holístico, crítico, innovador, contar con un perfil de egreso y contar una malla curricular (UNAM, 2008)

Además fue necesaria la fundamentación teórica de evaluación, misma que puede definirse como el “proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recuperación de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de mejora” (Pérez Juste, 2000 p. 272) de la misma forma se consideraron los componentes fundamentales de la Evaluación, mismos que consistieron en: contenidos a evaluar, Información a recoger, valoración de la información y toma de decisiones. (Pérez Juste 2000)

Finalmente, para fines de este proyecto se definió la evolución de programas de estudio como “el proceso sistemático de recogida de información relevante que permite identificar las fortalezas y oportunidades del programa para estar en condiciones de proponer alternativas, sugerencias y recomendaciones” (Cruz, 2017, p 18)

Metodología

El presente trabajo consistió en una investigación evaluativa descriptiva, de tipo mixta (Pérez Juste, 2000) la cual consiste en “la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la

utilidad de un programa de intervención social” (Rossi y Freeman, 1989, p. 14), ya que se buscó evaluar un programa de estudios.

Un primer acercamiento al objeto de estudio consistió en una investigación documental la cual “consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos” (Baena, 1988, p 72) y que permitió desarrollar el marco teórico y la definición de un referente de evaluación de programa de estudio que consistió en un listado de características y elementos que idealmente deberían estar presentes en un programa diseñado bajo el enfoque por competencias.

La segunda fase consistió en la elaboración de un instrumento de evaluación de programa de estudio el cual consistió en una lista de cotejo (SEP, 2012), con el fin de constatar la presencia de “los indicadores asociados a la realización de un proceso o producto, y su valoración solamente [...] en términos de “ausente” o “presente”; sin valorar el grado o nivel de ausencia o presencia de dicho indicador” (SEP, 2012, p. 23). En el caso particular del instrumento para esta investigación, éste consistió en una lista de elementos que idealmente deberían estar presentes en un programa de estudios diseñado bajo el enfoque de enseñanza por competencias.

Entre las categorías de los elementos listados en la lista de cotejo elaborada se pueden mencionar los siguientes: datos generales, desarrollo curricular, adopción del enfoque por competencias, desarrollo de competencias específicas, características de la malla curricular y evaluación por competencias.

Con el instrumento de evolución elaborado se procedió a llevar a cabo la evaluación del programa de francés, contrastando los elementos enumerados en la lista de cotejo, con el programa de francés de la DCELE, UJAT. Los resultados obtenidos fueron analizados y se reportaron los resultados, mismos que permitieron realizar recomendaciones y propuestas de mejora a dicho programa.

El proyecto de investigación permitió además la obtención de un producto final, el cual consistió en una propuesta de reestructuración del primer semestre del programa de francés de la DCELE, UJAT, siguiendo las recomendaciones y propuestas realizadas en la fase anterior.

Resultados

El presente proyecto de investigación permitió constatar que el programa de francés de la DCELE tiene en general las características y los elementos de un programa desarrollado bajo un enfoque de enseñanza por competencias, tales como: datos generales, desarrollo curricular, adopción del enfoque por competencias, desarrollo de competencias específicas, y características de la malla curricular.

Sin embargo, la lista de cotejo también nos permitió identificar que el programa carece de un objetivo general para el curso de francés en su totalidad, sin embargo, si se proporcionan los objetivos por nivel (semestres), mismos que se encuentran en los encuadres. Además, el programa no posee una sólida justificación teórica la enseñanza por medio del enfoque por competencias, aunque en el encuadre se hace mención de la enseñanza por competencias.

Por otro lado, no existe un marco de referencia para evaluación continua en base al desempeño competente. Se pudo constatar que las unidades carecen de descripción y objetivos. El programa no proporciona las actividades de aprendizaje de las competencias a desarrollar,

De la misma manera en el desarrollo de competencias no se proporcionan saberes, tales como el saber ser o saber aprender. Además, no están presentes las evidencias que muestren el desarrollo de las competencias como parte del desarrollo de la malla curricular

En cuanto a la interculturalidad el programa incluye escaso contenido de aspectos culturales, además no considera el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.

Finalmente se pudo constatar que no se especifican las horas por unidad, aunque si se proporcionan en el encuadre del curso las horas totales a cubrir durante el curso

Conclusión

El trabajo de investigación realizado permitió la creación de una lista de cotejo simplificada para identificar los elementos y las características de un programa basado en competencias.

La evaluación realizada a través de la lista de cotejo permitió constatar que el programa de francés de la DCELE UJAT cumple parcialmente con las características y elementos de un programa por competencias.

De la misma manera la evaluación permitió identificar la necesidad de hacer una propuesta de reestructuración curricular del programa de francés de la DCELE, UJAT, para que el programa sea completamente concordante con las características y elementos de un programa basado en competencias.

Referencias

- Baena, G. (1988). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México: Editores Unidos Mexicanos.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades 2* (2), 101-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Competencia comunicativa*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia comunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm)
- Cruz Vazquez, I. (2017) *Evaluación del programa de francés por competencias de la DCELE, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: Fortalezas y oportunidades*. México. UABC, Facultad de idiomas
- Díaz Barriga, A (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnue2005.pdf68
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Hager, P. (1998). *Recognition of informal learning: challenges and issues*. Journal of Vocational Education and Training, 5(4), 521-535.
- Marco de estudio para la elaboración de planes de estudio en el CELE (2008). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://cele.unam.mx/boletin/anteriores/boletin_003/noticias/macroyproyectos.html
- McClelland, D. (1975). *Power: the inner experience*. Nueva York: Irvington Publishers.
- MCER Dirección Académica del Instituto Cervantes. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Coeditan Secretaría General Técnica del MCED. Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.
- Moreno Olivos, T. (2010). *Competencias en educación una mirada crítica*. Revista Mexicana de Investigación educativa, 15 (44), 289-297. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a17.pdf>
- Pérez Juste R. (2000) *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>

- Rossi, P. H y Freman, H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas 71 SEP. (2012). *Lineamientos para la práctica evaluativa docente en la formación profesional técnica*. Coordinación editorial de desarrollo académico. Tomado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/docentes/formacion-profesionaltecnica-1/lineamientos-1>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, Chile: Proyecto Messup.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2012). *Plan de desarrollo institucional 2012-2016*, Recuperado de <http://www.ujat.mx/rectoria/17651>
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

EXPERIENCIA LECTORA EN EL MARCO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Juana May Landero
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

La lectura es una de las habilidades lingüísticas básicas para desarrollar la competencia comunicativa y el proceso de comprensión del espacio que habitamos. Con ella conocemos sobre otras culturas y visiones del mundo; nos remontamos al pasado, reconstruimos el presente e imaginamos el futuro. Nos acerca a autores que han aportado al desarrollo cultural y científico. Es actividad prioritaria en el proceso de formación de los universitarios al contribuir al desarrollo de la expresión oral y escrita. Ayuda al estudiante a comprender el bagaje científico, académico y cultural del ámbito disciplinar en el que se forma y a producir los trabajos escritos que le son requeridos en sus asignaturas. El trabajo da cuenta de actividades de intervención sobre la experiencia lectora, de un grupo de 35 alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT, en la asignatura de Lectura y Redacción en la perspectiva de la internacionalización del currículum, a partir de actividades y materiales en inglés y en español. Se leyeron 62 obras en español y notas periodísticas de diversos temas en lengua inglesa. De las lecturas en español, los productos escritos fueron en inglés; las que se hicieron en inglés los productos en español.

Palabras Clave: Experiencia lectora, internacionalización, currículum.

Introducción

La lectura y la redacción son actividades necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa de cualquier universitario. La lectura es portadora de conocimientos, ayuda a comprender las ideas de los demás, a refutarlas y a contrastarlas, a reinterpretarlas y reescribirlas; sirve para conocer las culturas y las visiones del mundo que tienen otros pueblos; es la mejor forma de remontarnos al pasado y de reconstruirnos en el presente, de acercarnos a obras de autores que han dejado testimonios valiosos para la humanidad y que han aportado al desarrollo cultural y científico del mundo.

Bajo esta premisa, surge la idea de sistematizar y socializar las experiencias de aprendizaje y el uso de materiales en inglés, en la perspectiva desarrollados en un grupo de 35 estudiantes de la asignatura de Lectura y Redacción de la Licenciatura en Idiomas (LI) de la UJAT, quienes leyeron 62 obras en español de 51 autores; la lectura de dos notas periodísticas semanales en lengua inglesa, con la intención de desarrollar la expresión oral y escrita en ambas lenguas. De las lecturas que se hicieron en español, los productos escritos eran en inglés; las que se hicieron en inglés los productos eran en español.

Lectura y Escritura

La competencia comunicativa es fundamental en el desempeño académico y profesional de todo universitario. Durante su proceso de formación debe trabajar con la lectura y la redacción, como condiciones básicas para mejorar su expresión oral y escrita. Con la lectura podrá comprender el bagaje cultural y lingüístico del ámbito disciplinar en el que se forma y con la redacción producir los trabajos escritos del género académico que le son requeridos en sus asignaturas.

La lectura es una actividad inherente a la naturaleza humana, y tan sólo en algunos momentos se vincula al hecho de tener un libro impreso o digital enfrente. La lectura es algo que nos contiene y nos acerca al pasado, al presente y al futuro del mundo real o imaginario de este mundo que vivimos con lenguajes que nos increpan, nos desafían y nos exigen su lectura, Castro (2003).

La comprensión de las ideas mediante la lectura, con fines académicos, es un proceso que incluye: la atención, la memoria, el pensamiento y la afectividad. La mayoría de las

actividades académicas y particularmente, las centradas en el aprendizaje de contenidos curriculares, se basan en la lectura en algún momento de su conducción. Los textos impresos o digitales como medios de instrucción son imprescindibles en el trabajo áulico; la lectura se convierte en una de las actividades didácticas de relevancia y en estrategia para promover el aprendizaje escolar. Adler Mortimer (2011), dice que, cuando leemos para informarnos obtenemos hechos. Cuando leemos para entender, no sólo aprendemos hechos sino también su significado”. Leer en su sentido más amplio, consiste en la asimilación de varios sistemas de símbolos: el de la grafía que representa sonidos, el de la palabra que se traduce en significados y el de los contenidos para la comprensión e interpretación de lo que quiso decir el autor. Leer es parte del proceso de escribir, Creme, et al. (2000), por lo que nadie podrá mejorar la expresión escrita sino lee. La escritura es un proceso dinámico, es una actividad intelectual, un poderoso instrumento de reflexión personal. Aunque es creativa, tiene ciertos niveles de complejidad, porque exige el uso de diferentes destrezas y sub-habilidades lingüísticas. Cassany (2003), señala que, en el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo, y comunican sus percepciones a otros; confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. Para Serafini (1999), la escritura consiste en componer un texto, prestando atención tanto a la forma como al contenido; requiere de la organización de las ideas de forma rigurosa y con un buen estilo. Componer un texto, supone una fase de preparación en la que hay que preguntarse: ¿qué escribir? ¿para qué y para quién? ¿qué información tengo del tema y qué necesito investigar?; luego la fase de organización de las ideas y la redacción del borrador. Escribir, también incluye pensar en el formato, en el tipo de texto; en su estructura superficial y profunda; en su legibilidad y la escritura final del escrito. De las experiencias de aprendizaje, al articular estas dos actividades en la asignatura de lectura y Redacción, hablaremos en los siguientes rubros.

Contexto curricular

La UJAT, en el Plan de estudios de todas las licenciaturas, incluye la asignatura de Lectura y Redacción en el Área de Formación General, todos los estudiantes deben acreditarla. El programa oficial de la LI del 2010, ésta se conforma de cinco unidades, y

tanto el contenido como la metodología buscan el desarrollo de una mejor Competencia Comunicativa, entendida ésta como la capacidad para interpretar y producir mensajes; así como negociar significados interpersonales en contextos específicos, lo cual incluye, además de hablar y escribir correctamente en un idioma, comprender la relación de los mensajes con el ámbito cultural al que pertenecen y debe impartirse en español, Si bien, la asignatura se enmarca en un contexto general de formación profesional, con el mismo valor crediticio para todas las licenciaturas, en su operatividad, el perfil profesional determina los recursos informativos y materiales didácticos que los estudiantes deben leer y los trabajos que deben redactar, así como los alcances y productos de dichas actividades.

En el presente ciclo, agosto-diciembre del 2016, en la L. I., la asignatura por primera vez incluyó contenidos, materiales y actividades en inglés, bajo la perspectiva de la “La Internacionalización del curriculum” para fortalecer no sólo la competencia comunicativa en español, sino también en inglés, dando énfasis a lo intercultural.

La internacionalización curricular de Lectura y Redacción

La internacionalización es una de las políticas institucionales de la UJAT que incluye los programas académicos-curriculares en respuesta a los procesos de homologación profesional en el contexto de la globalización. Ésto implica cambiar la manera de ver e interactuar en el mundo como seres humanos, como profesionales y como maestros; el uso del inglés como herramienta de comunicación; English as a global language (EGL), señala Jordao, (2009).

La globalización, es la forma de la realidad actual, en un mundo con una economía cada vez más integrada; una sociedad con redes de información actualizada, con tecnología de la comunicación muy sofisticada y una red internacional de conocimientos donde el inglés como herramienta de comunicación juega un papel central. Altbach, Philip G. et al. (2009), comenta que la globalización es la llave de la realidad del S. XXI que ha tenido una profunda influencia en la educación superior en el mundo. La internacionalización es parte de la globalización y se ha materializado en las políticas y programas de las instituciones de educación superior, mediante la homologación de programas educativos,

la movilidad académica internacional, los acuerdos y compromisos inter-institucionales y las redes de investigación.

En nuestro contexto, la internacionalización, significa la posibilidad de cambiar la manera de enseñar y promover experiencias de aprendizaje en el aula, con acciones creativas que propicien una manera distinta de actuar en un mundo interdependiente e interconectado, con una pedagogía que promueva el entendimiento de lo inter y pluricultural, que propicie el desarrollo del conocimiento, habilidades y valores que habiliten a los estudiantes para vivir, trabajar y participar en un contexto global.

Metodología de Intervención en el Aula

El trabajo de intervención en el aula se desarrolló desde el enfoque mixto, con énfasis en lo cualitativo y con el objetivo de contribuir al desarrollo de la expresión oral y escrita tanto en español como en inglés. Se trabajó con una muestra de 35 estudiantes del 3er. ciclo de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT.

La experiencia inicia con la definición de los contenidos de aprendizaje y las lecturas en inglés con la que habríamos de trabajar durante el primer y segundo parcial; durante las clases, si se leía en español, se comentaba o se escribía en inglés; de las lecturas en español, se hacían textos escritos en inglés. En la Unidad I, se trabajó con los temas: la lectura de comprensión, el texto y tipos de textos. El grado de comprensión de lo que se lee, se facilita, muchas veces, por el interés del lector por el texto, de la vinculación que la lectura tenga con el patrimonio de sus conocimientos y cumpla con alguna función provechosa para él, Cassany (1998),

Se establecieron 2 estrategias de lecturas básicas y permanentes, para realizarlas fuera del aula y recuperarlas mediante la expresión oral durante 30 minutos de cada sesión.

- I. 2 obras en español. Una para leer durante el primer parcial y la otra el segundo.
- II. 2 notas periodísticas semanales en inglés y llevar bitácora con comentarios en español.

Para la primera estrategia, se pidió a los estudiantes ir a la biblioteca y observar las obras que existen, seleccionar las de carácter literario, que fueran de su interés. La mayoría de los alumnos optó por comprar las obras para tenerlas y leerlas en sus tiempos disponibles.

Se registraron 62 obras de 51 autores. Afín de saber un poco más sobre lo que empezarían a leer y del autor, se pidió a los estudiantes: identificar los elementos estructurales de las obras, leer sobre los autores y estar listos para participar de manera oral, en inglés o en español, en los 30 minutos de las sesiones de clases; para hacer útil el tiempo y tener un mayor número de participaciones, entre todos construimos una guía mínima que incluyera elementos formales de la estructura externa del texto, así como de elementos sobre el inicio y final de la misma. Información que todo lector debe saber sobre lo que lee.

Cada obra, fue propicia para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje de las 3 unidades cubiertas hasta el segundo parcial. Fueron usadas como el principal material informativo para la redacción de diferentes tipos de textos (Descriptivos, informativos, expositivos, argumentativos y narrativos), así como de párrafos (cronológicos, de desarrollo de un concepto, de enumeración, de contraste, de análisis, síntesis, de introducción y conclusión), que los alumnos escribieron en inglés. En esta parte se cuidó que los estudiantes cumplieran con la estructura superficial de un párrafo (Idea principal, Ideas secundarias e Idea final), así como de la estructura profunda que incluye: elementos ortográficos (el uso de mayúsculas, acentuación, puntuación, grafías), vocabulario, sintaxis, coherencia y cohesión, sin los cuáles no se puede hablar de la unidad del escrito. Los alumnos investigaban sobre los temas, los analizábamos en clase y luego realizaban ejercicios con contenido de lo leído en cada obra. Era satisfactorio ver el crecimiento en la habilidades cognitivas, lingüísticas y creativas de los estudiantes. La riqueza vertida en cada texto, en cada párrafo, en cada clase, en español o en inglés, mantenía a todos en la espera de su turno para ser escuchado. Todos interesados en qué decían y cómo lo decían; era una motivación compartida que se convirtió en comprender la obra personal y las de los otros, en la necesidad de escribir lo mejor posible para gustarle a la audiencia que fueron sus propios compañeros.

Figura 1. Guía para presentar la obra que leo

I. Presentación de la Obra:
 Estoy leyendo la Novela _____,
 de _____ páginas. La obra se conforma de 2 parte/3
 capítulos/
 Tiene un prólogo/prefacio/introducción/sinopsis/biografía
 del autor/índice/temas/glosario/, etc. _____.

El autor de ésta novela es: _____. Un escritor
 de nacionalidad _____ que nació _____
 y ha escrito _____

La obra se publicó en lengua _____ y ha sido
 traducida a _____.

La obra inicia: _____
 Contexto: _____
 Personajes: _____
 He leído _____ páginas y los temas que aborda son: _____.

II. Lectura concluida:
 La obra termina _____
 Los temas que aborda son _____
 La lectura de esta obra para mi ha significado: _____

Figura 1. Guía para presentar la obra que leo

Resultados

Cuantitativamente, podemos decir que: 35 alumnos leyeron 62 obras de 51 autores. La de El conde de Montecristo de Alejandro Dumas fue leída por 3 alumnos, Metamorfosis de Kafka, Arráncame la vida de Ä. Masttreta, La Odisea de Homero, Historia sin fin de Michael Ende y Crónica de una muerte anunciada, por 2 estudiantes.

De los 51 autores, 7 fueron los más leídos. Siendo Saramago el primero con 4 diferentes obras. La gráfica nos da cuenta de ello:

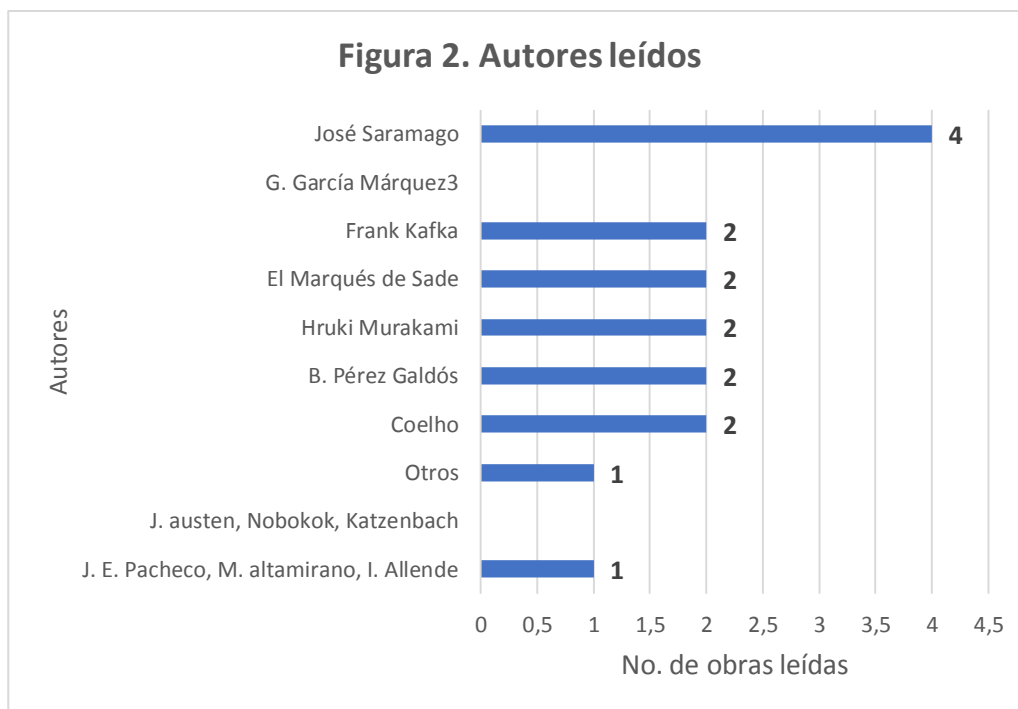


Figura 2. Autores Leídos

En lo cualitativo, se pidió a los estudiantes redactar un párrafo de comentario sobre lo que “la lectura de las obras había significado para ellos”. De los 33 comentarios, se observan opiniones favorables.

Algunos fragmentos de los comentarios vertidos por los estudiantes sobre lo que significó leer.

Figura 3. Lo que significó leer 2 obras literarias

- “Me dejaron nuevos conocimientos; pensar en lo que estoy haciendo con mi vida”
- “No leía mucho, pero me está gustando, me transporta a otro mundo y nos da conocimientos para expresarnos mejor”
- Las lecturas de las obras me han hecho reflexionar en temas en los que no había pensado”
- “Me doy cuenta que si leo puedo redactar mejor”
- Es interesante ver el uso del lenguaje, los temas en una obra escrita en 1800 y la otra inspirada en la época actual”
- “Hacía mucho que no leía, gracias a esta materia, puedo retomar ese amor por la lectura, agradezco que se nos haya permitido elegir las obras, me han enseñado mucho sobre la vida”
- “Tenía tiempo que no leía... es bueno relajarse con una buena lectura, ... La Del amor y otros demonios me transportó a la época colonial cuando la ignorancia sobre la ciencia cobraba la vida de las personas y ver que aún en ese contexto el amor puede nacer...”
- “Qué bueno leer, ayuda a aumentar el vocabulario y la forma de pensar sobre ciertos temas...”
- “... he leído, pero no había prestado atención al autor. Ahora sé que debo saber sobre el autor que escribió lo que leo, eso aumenta mi acervo cultural y el deseo por escribir, de expresarme gracias a las actividades, la escritura refleja lo que soy, lo que pienso y siento...”

- “Seguir amando la literatura”
- “Rescatar un hábito que dejé de hacer...”
- “Ahora leo más...”
- “No estoy acostumbrada a leer, pero veo que me ayuda a expresarme mejor de manera oral y escrita...”
- “Me han despertado el interés y así obtengo conocimiento léxico...”
- “Por las obras que leo, Tombuctú y El libro de la mujer fatal, he cambiado mi perspectiva sobre la vida, la lectura abre tu mente y la expande hacia rincones del conocimiento a veces inesperados.

Figura 3. Lo que significó leer dos obras literarias

En cuanto a la segunda estrategia de las notas periodísticas semanales, se plantearon los siguientes objetivos:

- a. Despertar el interés por la lectura de textos informativos en lengua inglesa e identificar nuevo vocabulario para comprender el contenido de la información.
- b. Buscar la nota y/o el tema en algún periódico de habla española, también leerlo.
- c. Contrastar la información de lo que se dice y cómo se dice.
- d. Redactar un comentario de semejanzas y diferencias en español, así como una opinión de 40 palabras sobre el tema de la noticia.
- e. Socializar la información de manera oral en español o inglés.

Los periódicos consultados se observan en la siguiente figura:

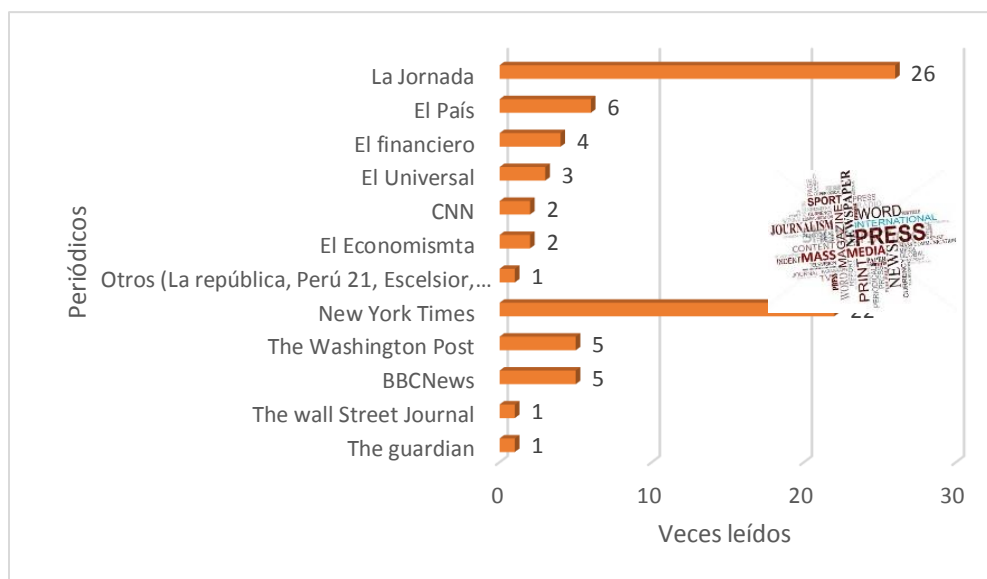


Figura 4. Periódicos en inglés y en español leídos

Consultar periódicos en inglés de Estados Unidos de Norteamérica (USA) y del Reino Unido, y aquéllos en español, de México, de España y de Colombia y Perú, representa un logro significativo de la visión local a la global. Los estudiantes están leyendo, no sólo lo que se presenta como noticia en periódicos nacionales como la Jornada, el Financiero, El universal, El Economista, entre otros, sino, además, el salto a la lectura de información provenientes de otros contextos culturales y lingüísticos, lo que les permite tener una perspectiva intercultural del mundo interconectado e interdependiente.

Una de las observaciones que con frecuencia se hacen en el aula, es la relacionada con información sobre temas de importancia de nuestro país y que se encuentran en periódicos de habla inglesa de USA, pero que no aparecen en los periódicos nacionales. En la revisión de la bitácora de notas periodísticas, se encuentran los comentarios vertidos por los estudiantes en un progreso notable de su redacción. Al comparar los comentarios de las primeras semanas del ciclo y la estructura que tienen los comentarios, en formato de párrafos, con “la idea principal, las secundarias y la idea final”, de las últimas notas leídas, comparadas y comentadas, se observa la atención que han prestado al vocabulario, la sintaxis, la acentuación y la puntuación. Desde luego que todavía contienen errores de consistencia en el contenido, de coherencia y cohesión,

pero en la medida que sigan leyendo y escribiendo, irán haciendo textos con mayor claridad y precisión.

Sobre los temas leídos y comentados, muchos relacionados con la campaña política de USA, los debates y la visita de Mr. Donald Trump a nuestro país, el premio Nobel (caso Bob Dylan), la guerra en Siria, los Acuerdos de Paz en Colombia; así como de la inseguridad y la corrupción en la política mexicana, las situaciones que vivimos en Tabasco, entre otros temas.

Conclusión

Sin lugar a dudas, las experiencias de aprendizaje y los materiales utilizados en la asignatura de Lectura y Redacción han contribuido al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, y se ha confirmado la máxima de que para escribir hay que leer. Es decir, leer no es sólo descifrar letras y unir palabras; saber leer es saber entender lo que se lee, es comprender e interpretar lo que el autor quiere decir y ello supone el desarrollo de una metodología que incluye, de acuerdo a Solá (2012), la atención, la codificación, la percepción, la realización de inferencias y el análisis del contexto desde donde se produjo el texto. Experiencias de aprendizaje que fueron posibles por el énfasis en la lectura, muy diferente a lo que se ha realizado en la asignatura; utilizando nuevos materiales y desarrollando experiencias de aprendizaje en lengua inglesa bajo la lógica de la internacionalización del curriculum. Es decir, acercar a los estudiantes al conocimiento de lo que ocurre en el mundo, con una visión más amplia de lo que es interactuar desde lo local a lo global, con lo que ocurre con los otros, de otras lenguas y culturas, y asumir una posición constructiva como estudiantes, futuros profesionales y ciudadanos del mundo.

Referencias

- Adler, J. Mortimer. *Cómo leer un libro*. (Tr. How to read a book). IPN. México. 2011
- Altbach, Philip G, et al. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an academic Revolution*. Reporte de la UNESCO.
- Arellano, Quintanar, et al. (2010). *Programa Oficial de Lectura y Redacción de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT*.
- Cassany (2003). *Construir la Escritura*. Paidós. España.
- Cassany, Daniel (1998). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona, España.
- Castro, Rodolfo. *Las otras lecturas*, 1ª. Ed. SEP-PAIDÓS, México. 2003
- Crene, Phyllis y M. R. Lea (2000). *Escribir en la universidad*. 1ª. Ed. Editorial Gedisa. España.

LA ASIGNATURA DE INGLÉS COMO EJE TRANSVERSAL EN EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA

Maritza del Carmen Rosas Álvarez
Araceli Tecuatl Cuautle
Concepción Gutiérrez Aguilar

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El Modelo Universitario Minerva (MUM) de la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP) incluye asignaturas denominadas Formación General Universitaria (FGUM) las cuales pertenecen a los ejes transversales de los programas académicos. Sin embargo ¿hasta qué punto cumple este propósito? ¿Realmente están fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos? Independientemente de su contenido los profesores de inglés han trabajado de diversas formas la enseñanza del idioma para cumplir con el objetivo de la transversalidad lo que ha hecho que los alumnos adquieran conocimientos que cubran el perfil de egreso que el MUM manifiesta para las diferentes carreras. Por lo anterior, se realizó un estudio en el cual los alumnos expresaron sus opiniones y describieron sus experiencias durante su curso de Lengua Extranjera Inglés, con la finalidad de identificar si esta asignatura contribuía a adquirir los elementos plasmados en el perfil de egreso de los estudiantes de la universidad.

Palabras Clave: Asignatura de inglés, Ejes transversales, Impacto.

Introducción

Dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde el 2007 se trabajó en la elaboración del nuevo Marco del Modelo Universitario Minerva (MUM) en el cual se establecieron seis ejes transversales que permearían el desarrollo curricular de los estudiantes de todas las unidades académicas para lograr la “formación integral y pertinente del estudiante”, quien debería ser estimulado de manera colaborativa e indisoluble a través de los diferentes actores del proceso educativo; directivos, académicos, tutores y estudiantes (MUM, 2007). Estos seis ejes se denominan:

Formación Humana y Social (FHS); 2. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC); 3. Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación (DHTIC); 4. Lenguas Extranjeras; 5. Educación para la Investigación; 6. Innovación y Talento Universitario. Sin embargo esta última no es obligatoria en todas las licenciaturas de la universidad, de las anteriores se imparten como materia únicamente la Lengua Extranjera inglés (con cuatro niveles), DHPC con una asignatura, y FHS igualmente con una asignatura (MUM, 2007).

Por lo tanto, las materias de inglés son las que en su fase inicial permean en todas las demás del área y de la curricula en cada una de las Unidades Académicas, luego entonces estas materias buscan incluir dentro de su currícula los diferentes aspectos abordados por los otros 5 ejes. Independientemente de su contenido los profesores de inglés han creado estrategias que permiten permear en los contenidos de las diferentes licenciaturas de los estudiantes con los cuales trabajan. La primera parte de esta investigación consistió en un estudio de caso donde se solicitó a los alumnos una reflexión que incluyera sus opiniones y la descripción de sus experiencias durante su curso de Lengua Extranjera Inglés. Lo anterior con el fin de identificar la importancia de la materia desde el punto de vista de los alumnos.

Sustento Teórico

Los ejes transversales son el conjunto de características que distinguen al modelo curricular, cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales (BUAP, 2007). Uno de los objetivos de los ejes transversales es que el estudiante desarrolle habilidades transversales; es decir, deba

ser capaz de generar destrezas y capacidades que impacten en su desarrollo social, familiar, laboral y en su vida diaria.

La BUAP, en el MUM, pone especial énfasis en el estudiante como eje central del proceso educativo. Y es en este contexto, donde nos encontramos con tres elementos fundamentales: el estudiante, el docente y el proceso aprendizaje-enseñanza. Los cuales conforman un triángulo de componentes estratégicos; es aquí en el cual se da una interacción entre el currículo formal, el currículo real o vivido y el currículo oculto (Vazquez, Valenzuela & Flores, 2009).

De acuerdo a estos autores dentro del modelo de la universidad: el currículo formal está representado a través del plan de estudios en donde se describen, de manera precisa, las responsabilidades y obligaciones que están dispuestos a cumplir tanto la institución educativa, como los estudiantes para la formación de los futuros profesionistas en el rol que le corresponde desarrollar a cada quien. El currículo real, vivido, experimentado o en la acción se refiere al currículo que se vive cotidianamente en la interacción existente entre los estudiantes, los docentes, el proceso aprendizaje-enseñanza y las demás variables institucionales (infraestructura, gestión y administración, normatividad, investigación, integración social, investigación y clima académico). Finalmente, El currículo oculto se refiere a la filosofía que proyectan los sujetos educativos durante el desarrollo del currículo, la cual se muestra a través de las actitudes y valores de estudiantes, profesores, directivos, administradores, etcétera. El reforzamiento de estas actitudes y valores será de gran importancia para que los docentes, principalmente, reflejen la apropiación de los enfoques teóricos en los que se fundamenta el MUM: constructivismo sociocultural, humanismo crítico, pilares de la educación, currículo flexible y correlacionado.

Para el MUM, el curriculum transversal son los contenidos culturales, éticos, estéticos, de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere, lo que permitirá a los egresados de la institución a sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido.

Contexto

De acuerdo al BUAP (2007^a) El eje de lenguas extranjeras pretende que todos los estudiantes de la universidad desarrollen habilidades para comunicarse a través de la expresión oral y escrita en una lengua extranjera y en la lengua materna, para la comprensión de textos y/o artículos, estancias en otros países, participación en comunidades virtuales, videoconferencias, intercambio académico, entre otros.

Es importante señalar que este eje está orientado en tres dimensiones:

- a. Comunicación. En la que se impulsa el desarrollo del vocabulario, referido a los ámbitos social, científico-técnico o artístico.
- b. Producción (hablar y escribir). Significa que los estudiantes de manera progresiva dominarán la lengua que les va a permitir la adquisición de todos aquellos elementos necesarios para hacer más efectivos sus aprendizajes, a través de la expresión oral o escrita a la hora de verbalizar o de comunicar los resultados del aprendizaje en cualquier ámbito de conocimiento.
- c. Comprensión (escuchar y leer). Implica que el estudiante desarrolle la capacidad de usar conocimientos y habilidades, a través de la lectura, captando el sentido de textos escritos y de mensajes verbales, de uso habitual.

La asignatura de inglés es enseñada en todas las unidades académicas de la universidad en sus diferentes modalidades (presencial, semipresencial y distancia); para este trabajo se tomó la modalidad presencial, la cual tiene cuatro asignaturas con 64 ó 72 horas a cubrir en cada curso. Los primeros dos cursos pertenecen a los niveles básicos, los siguientes dos son para los niveles preintermedios. Considerando lo anterior, un alumno al finalizar los cuatro cursos está cubriendo un total de 256 ó 288 horas presenciales de contacto con el idioma. Como se mencionó antes la asignatura de inglés forma parte del conjunto de materias transversales disciplinares que conforman Formación General Universitaria en el MUM.

Metodología

Este trabajo tuvo un diseño exploratorio secuencial (Creswell et al., 2003) donde se observó material videograbado solicitado a los alumnos voluntarios para este proceso. La parte cualitativa presentada para este documento se anotó clasificando y descartando

lo mencionado sobre el cumplimiento de la materia de inglés como eje transversal y lo que se desarrolla en la clase como parte del curriculum oculto ocurrido durante los cuatro cursos. Las características del eje fueron agrupadas de acuerdo a lo que el perfil de egreso menciona en la parte de conocimientos (BUAP, 2007^a).

Los participantes del proceso fueron 30 alumnos voluntarios del último nivel de inglés, las edades oscilaron entre 20-24 años, estos alumnos estuvieron inscritos en diferentes horarios en un rango de siete de la mañana a ocho de la noche. Todos los alumnos fueron invitados a participar pero sólo los mencionados fueron los que tomaron parte de la actividad de reflexión; al ser un proceso voluntario el alumno recordó acciones que le permitieron identificar y entender las prácticas al interior del salón de clase (Benson and Voller, 1997). Todos ellos tomaron cursos anteriores con diferentes maestros por lo tanto los contextos de donde provenían eran diversos y enriquecieron la información que se buscaba.

La dinámica de la actividad consistió en solicitar una videograbación en la que el alumno debía plasmar sus puntos de vista acerca de lo aprendido en su materia de inglés que fuera más allá del proceso de aprendizaje de la lengua. No fueron advertidos sobre la importancia de los ejes transversales para que la información obtenida no fuera sesgada sobre lo que dijeran.

El análisis de las grabaciones se basó en los lineamientos curriculares de egreso que describe el MUM, se describió, como se dijo anteriormente, a partir de los conocimientos que deben tener al dejar la universidad, en las siguientes líneas se presenta lo que sintetiza las palabras de los alumnos y se relaciona a cada rubro.

Resultados

- La ética y su relación con las profesiones: los alumnos mencionaron que los profesores fomentan costumbres y normas que dirigen o valoran su comportamiento durante la clase lo que indica que están fomentando en su formación profesional valores. Además que de las prácticas dentro del salón de clase las aplicaban en otras materias como el orden, la puntualidad, el respeto entre otras.
- El cuidado de la salud individual: si bien es cierto que la materia no está dirigida al cuidado del cuerpo, los alumnos mencionan que algunas de las actividades realizadas

en clase provocan que reflexionen sobre el cuidado de su persona y contexto. Lo que sería parte de formación final.

- Las problemáticas ambientales y su cuidado: Al igual que el cuidado de la salud, el alumno dentro de la materia de inglés realiza proyectos que fomentan el cuidado del medio ambiente debido a que son temáticas planteadas dentro del programa de estudio.
- Las estrategias para el logro de los aprendizajes a través del pensamiento complejo: Los estudiantes mencionaron que sus maestros de inglés desarrollaban sus habilidades de observación, análisis y evaluación antes de poder expresar sus opiniones acerca de diversas situaciones sociales buscando soluciones de conflictos de forma pacífica siempre abiertos al diálogo y a la negociación, sobre todo en el último nivel de inglés
- El manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC): Los productos académicos; es decir, las evidencias de aprendizaje, se llevaron a cabo por medio del uso de las TIC's dentro y fuera de las aulas. El tipo de herramientas digitales, las redes sociales, y demás tecnología, fueron asignados por los docentes y/o elegido por los alumnos dependiendo de los contenidos y objetivos de los programas de estudio de cada Unidad Académica. Ellos mencionaban que los maestros con los que tomaron clases los hacían utilizar herramientas que para ellos eran desconocidas como prezi, pixton, vocaroo, etc
- La comunicación asertiva, verbal y escrita de una Lengua Extranjera apoyada en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas. Siendo este el papel fundamental de la materia de inglés todos concluyeron que logran expresar en el idioma meta lo necesario para comunicarse en el idioma extranjero cubriendo las expectativas del curso.
- Las metodologías básicas para la indagación y el descubrimiento en procesos de investigación: este aspecto se cubrió a través de hacerlos investigar para sus proyectos y trabajos finales que les permitía avanzar más rápido en su comprensión del inglés porque tenían que ir presentando sus avances y de lo investigado tenían que hacer sus presentaciones finales orales.

El único aspecto no identificado fue lo relacionado con la estética y del arte en las estructuras socioculturales, ninguno hace referencia a que a través de la materia de inglés logran conocer sobre arte o estética aun cuando el aprendizaje de la lengua les permite conocer otras culturas. Por lo que se infiere que es algo implícito al no ser mencionado directamente.

Conclusión

Este documento resume, por un lado, que los estudiantes que aprendieron sobre el idioma, el manejo de tecnología, el medio ambiente, la investigación entre otros también aprendieron sobre valores al ser respetuosos, tolerantes y organizados en su trabajo en el grupo. Por otro lado, identifica que la asignatura inglés contribuye en los aspectos transversales de la universidad proyectados en el MUM; es decir, que participa en su educación superior y formación profesional como se distingue en las reflexiones presentadas por el alumnado que participó en este trabajo.

La primera parte de la investigación permitió realizar un estudio exploratorio y se centró en una minoría de alumnos permite observar el panorama que se vive dentro de la universidad en cuanto a lo que sucede al interior de la materia rescatando aspectos positivos para seguir avanzando en la implementación del modelo universitario. Por lo que después de este trabajo se aplicará un estudio cuantitativo que permita llegar a la mayoría de los estudiantes para confirmar o desechar la hipótesis de que la asignatura de Lengua Extranjera inglés a través de su metodología de enseñanza desarrolla en los alumnos habilidades y aptitudes que se pueden aplicar a sus materias formativas. Y, además, se tomará el punto de vista de los docentes para hacerlos reflexionar sobre su función en una materia de los ejes transversales.

Referencias

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007) Documento de integración.
<http://www.minerva.buap.mx/>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007^a) El modelo universitario minerva: fomento de los aprendizajes, actitudes y comportamientos para el desempeño profesional.
<http://www.dgpi.buap.mx/obracolegiada/Vol%20I%20Modelo%20Universitario%20Minerva.pdf>
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240. CA: SAGE
- MUM (2007, January). *Propuesta Curricular en el Modelo Universitario Minerva. Estructura curricular. Modelo educativo-académico*.
http://www.minerva.buap.mx/MUM_DescargasPDF/Documentos_MUM/MUM_03_Estructura_Curricular.pdf
- Vázquez, J.; Valenzuela, G.; Flores, A. (2009) *El proceso de actualización curricular en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1719-F.pdf

VIABILIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CLIL EN LA UJAT

Carlos Alberto Ramos Rivera
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se caracteriza por desarrollar programas que representan innovaciones en los paradigmas educativos en la región sureste del país, y es en este tenor que durante la actual administración se propone la internacionalización de la Universidad como uno de sus ejes rectores. Dicho objetivo se apega a las recomendaciones hechas por los organismos que regulan la educación a nivel mundial, tales como la UNESCO, que instan a la creación de programas educativos que superen el mero dominio cognitivo de las disciplinas. Como fruto de dichas recomendaciones surge el CLIL, el cual es un programa que pretende integrar los contenidos de las disciplinas con el aprendizaje de lenguas extranjeras. La presente investigación pretendía conocer la viabilidad de la implementación del CLIL en la carrera de Ingeniería Química de la UJAT. Para ello, se indagaron tanto las capacidades de los profesores de dicha carrera, así como las opiniones de los mismos a través de un estudio de enfoque mixto, de tipo exploratorio, cuyo instrumento fue un cuestionario.

Palabras claves: CLIL, Internacionalización, pedagogía bilingüe.

Introducción

La Universidad es un instrumento de innovación social en donde se desarrollan, o se deben de desarrollar, los programas que representen cambios de paradigmas a nivel colectivo, por ser ésta la fuente primaria de generación de conocimientos y la propulsora del potencial humano (Corrales, 2007). En muchas ocasiones, los cambios propuestos son bien aceptados por los actores involucrados en ellos; sin embargo, otras veces se muestra resistencia, ya sea por la percepción de bajas capacidades adaptativas o por escasas facultades volitivas.

Como institución de educación superior, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se ha caracterizado por proponer programas innovadores que respondan a las recomendaciones hechas por los organismos internacionales y nacionales que regulan la educación. Es en ese tenor que la UJAT presenta el objetivo de internacionalización para la universidad, cuyo eje es el aprendizaje y utilización significativa de lenguas extranjeras, principalmente el inglés. Dentro de los programas que proponen el uso de lenguas extranjeras en el aula, destaca el llamado Content and Language Integrated Learning (CLIL), que, por sus bondades, puede ayudar a alcanzar el objetivo de internacionalización de la Universidad que propone la presente administración de la máxima casa de estudios de Tabasco.

La principal característica del CLIL es la integración de la enseñanza del contenido curricular con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para la implementación del CLIL, un grupo de actores primordiales lo representa la planta docente, quienes serían los encargados de guiar la adquisición de conocimientos utilizando la lengua meta propuesta, en este caso el inglés. Para la presente investigación resultó fundamental indagar, primeramente, el perfil bilingüe español-inglés de los profesores de la carrera de Ingeniería Química de la UJAT, así como también las opiniones de los mismos sobre la implementación del programa de internacionalización en relación con el uso del inglés en el aula, para determinar si existen las capacidades y la convicción para el desarrollo de un programa de tal envergadura. La investigación de campo muestra resultados alentadores con respecto a la implementación del CLIL en la UJAT.

Superando el mero dominio cognitivo de las disciplinas

Uno de los organismos que regula la educación a nivel mundial es la UNESCO (1998), que insta a la creación de programas educativos que superen el mero dominio cognitivo de las disciplinas, y prima su propuesta específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, como eje primordial de la apertura a la multiculturalidad y a la internacionalización, y propone la facilitación del acceso a nuevos planteamientos pedagógicos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes para la comunicación, el análisis crítico y creativo, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

En concordancia con dichas recomendaciones surge el enfoque denominado Content and Language Integrated Learning (CLIL), que en español lleva el nombre de Contenido Integrado de Aprendizaje y Lenguas Extranjeras (AICLE). Dicho enfoque tuvo sus inicios en Europa en la década de los 90 y, tal como lo constata el informe Eurydice (2006), ha tenido tanta repercusión que prácticamente todos los países que conforman la Unión Europea lo han implementado como parte de sus políticas lingüísticas.

Coyle, Hood Marsh (2010) indican que una de las bondades del CLIL es que no se limita a las lenguas extranjeras, sino que el abanico de posibilidades es amplio. De ahí que ellos propongan el uso de la palabra “adicional” en vez de “extranjeras” en su definición del enfoque. Para ellos el CLIL es un enfoque educativo dual, en el que una lengua adicional es usada para la enseñanza y el aprendizaje tanto del contenido curricular como del idioma meta. Por ello, las características del programa varían de acuerdo a las particularidades de cada país: en algunos países se implementa el aprendizaje del contenido curricular estrictamente en lenguas extranjeras, mientras que en otros se enfoca a la enseñanza de contenidos en lenguas regionales o se le da prioridad a las lenguas minoritarias, o bien, a las lenguas oficiales para el aprendizaje de contenido. Sin embargo, los datos del informe Eurydice (2006) indican que hay una marcada predominancia del inglés, dado que prácticamente todos los países ofrecen este idioma en el programa CLIL, sin que esto evite implementarlo en otras lenguas predominantes como francés, español, alemán o italiano.

La internacionalización de la Universidad

En México, la lengua extranjera dominante es precisamente el inglés. Es por ello que el gobierno federal ha impulsado firmemente políticas encaminadas al aprendizaje del mismo, a través de programas como Proyecta 100 000, que ha recibido gran difusión desde el año 2014 (SEP, 2014). La UJAT es consciente de la preeminencia del aprendizaje y utilización del inglés, por lo que ha desarrollado políticas dentro su Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016 (UJAT, 2012) con el fin de brindar mayores posibilidades de crecimiento académico y profesional a su planta docente y estudiantil. El resultado de ello es el establecimiento del objetivo de la internacionalización, que tiene como eje rector el aprendizaje y utilización significativa de lenguas extranjeras, principalmente el inglés.

Las acciones planeadas para conseguir el objetivo de internacionalización se pueden constatar en el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016 de la UJAT (UJAT, 2012) y las que ya se han convertido en una realidad palpable se pueden verificar en documentos como el Segundo Informe de Actividades de la UJAT 2013 (UJAT, 2014) y el Cuarto Informe de Actividades de la UJAT 2015 (UJAT, 2015). En ambos se contempla la elaboración e implementación de programas de capacitación sobre competencias docentes que incluyan la enseñanza del idioma inglés, lo que ha dado frutos positivos, como la extensión de los servicios de la DCELE de la UJAT, la puesta en marcha de programas virtuales de educación en idiomas como el denominado it's learning, entre otras acciones.

Ahora bien, el aspecto que más nos atañe es el concerniente a la capacitación docente en el idioma inglés y en estrategias que estén enfocados en desarrollar programas de educación bilingüe. La realidad en este rubro es que, hasta la fecha de redacción del trabajo de investigación del que se extrae esta ponencia, existían pocos programas para los profesores de las diferentes divisiones académicas de la UJAT para desarrollar un programa de educación bilingüe que aproveche las competencias docentes en el idioma inglés. Por ser pocos los programas en ese rubro, destaca la puesta en marcha del programa de verano para los catedráticos en convenio con la Universidad DePaul en Chicago, Illinois, Estados Unidos (UJAT, 2017), que busca impulsar el aprendizaje y uso del inglés en las aulas de la Universidad en cualquier área del conocimiento mediante el

desarrollo de las habilidades pedagógicas y del idioma inglés de los catedráticos (párr.1). Sin embargo, a pesar del dominio del idioma solicitado en la convocatoria (UJAT, 2016) y que los participantes desarrollan uno o más proyectos relacionados con sus áreas de estudio, no existen registros de que se encuentren actualmente impartiendo clases en inglés, lo que indica que no es suficiente ir a tomar el curso, sino que hace falta empapar a los profesores en lo que al CLIL concierne.

Debido al cambio de paradigma que un programa como el CLIL representa, resulta fundamental indagar si los profesores poseen las capacidades necesarias para la puesta en marcha de un enfoque educativo de estas características, y si tienen la convicción de la necesidad de su implementación. Para lograr tal objetivo, se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio, de enfoque mixto, cuyo instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de elaboración propia que se aplicó a una muestra de 30 profesores de la carrera de Ingeniería Química de la División Académica de Ingeniería y Arquitectura de la UJAT. Los resultados se muestran a continuación.

Perfil Bilingüe de los docentes

La investigación de campo realizada en este proyecto, destaca que se encontraron resultados alentadores que ayudan a pensar que la implementación del CLIL puede ser una realidad en la Universidad. Sin embargo, también se descubrieron datos que sugieren la existencia de aspectos que necesitan intervención, si se busca la calidad en el programa.

Por una parte, la mitad de los docentes informa, por medio de sus respuestas en el cuestionario de recolección de datos, que cuentan con un nivel requerido para la impartición de clases en inglés. Esto se constató por medio de diferentes rubros, como la certificación del idioma, donde se obtuvo que ellos cuentan con niveles equivalentes a una certificación B2 en el idioma inglés. También lo constatan los datos que arrojan sus percepciones propias acerca del nivel en el idioma: la mitad de la muestra indicó sentirse competente en el idioma inglés.

Es menester destacar que, al interpretar los datos obtenidos, se encontraron resultados remarcables acerca del nivel de confianza en la expresión oral y escrita, así como en la

comprensión oral y escrita. El resultado más relevante es que los informantes expresan contar con un nivel *bueno* del inglés.

En cuanto a la certificación del idioma, los resultados revelan que 15 de las personas encuestadas que han presentado el examen TOEFL ITP han obtenido puntajes superiores a los 487 puntos.

La parte que necesita intervención, entonces, sería el 50% restante de los elementos de la muestra, que cuentan con escaso dominio del idioma inglés. A pesar de eso, se puede sugerir que el punto de partida sean los profesores que indican contar con competencias suficientes en el idioma inglés para el CLIL.

Opiniones docentes sobre la implementación del CLIL

Por otro lado, la sección dos del cuestionario arroja resultados que dan más aliento a la idea de implementar el programa CLIL en la Ingeniería Química de la UJAT, pues los profesores se muestran en concordancia con los objetivos planteados por la universidad. Esto es, los profesores perciben como muy necesario y altamente viable la implementación del programa CLIL en el seno de la Universidad. Lo anterior indica que, por parte de la planta docente, la dinámica es mostrar pensamientos de apertura a nuevas metodologías que supongan traspasar el mero dominio cognitivo de las disciplinas.

La opinión de los profesores también indica que, si se implementa un programa de este tipo, es evidente que se tiene que llevar a cabo programas de capacitación para el mismo, que suponga el desarrollo de nuevas competencias docentes; de ser así, ellos estarían dispuestos a recibir capacitación para participar en un programa de tal envergadura.

También se encontró que ellos perciben en el CLIL una oportunidad para acceder a mayores fuentes de información y la posibilidad de elevar sus competencias docentes tanto en su área de especialización como en el área de lenguas extranjeras.

Entonces bien, con la anterior información, se puede percibir que los objetivos propuestos por la universidad pueden y deben encontrar en los profesores un aliado, pues los intereses son concordantes. Sin embargo, también es necesario atender la voz de los profesores cuando ellos indican las posibles limitantes que supondría la puesta en marcha de un programa de educación bilingüe, entre ellas las preocupaciones concernientes al nivel de habilidades en lenguas extranjeras de los alumnos al momento

de ingresar, la homologación y estandarización del nivel de los profesores del área curricular, la atención a la infraestructura escolar, así como los materiales y tipos de recursos didácticos.

Conclusión

Por todo lo anteriormente expuesto, se sugiere la implementación del programa CLIL en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como apoyo para lograr los objetivos de internacionalización que esta institución tiene, dado que éste supone el aprovechamiento en el aula de la enseñanza del inglés. Aunado a esto, es una metodología que conlleva, si es bien implementada, la superación del mero dominio cognitivo de las diferentes disciplinas ofertadas en la Universidad; también, se debe aprovechar los signos de aprobación observados entre el personal docente, así como las capacidades que estos últimos tienen para el desarrollo del programa.

Referencias

- Corrales, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y Palabra*, 12 (57)
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- SEP (2014). *Programa de Capacitación de Estudiantes y Docentes*. Recuperado de <http://amexcid.gob.mx/images/pdf/proyecta100000/convocatoria-proyecta-100-mil-2014-ampl-3.pdf>
- UJAT (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016. UJAT. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2012/rectoria/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20INSTITUCIONAL%202012-2016.pdf>
- UJAT (2014). Segundo Informe de Actividades 2013. UJAT. Recuperado de http://www.archivos.ujat.mx/2014/Rectoria/2do_informe/SEGUNDO%20INFORME%20UJAT%202013.pdf
- UJAT (2015). Cuarto Informe de Actividades 2015. UJAT. Recuperado de http://www.archivos.ujat.mx/2016/rectoria/4to_informe/COMPLETO/IV%20INFORME%202015%20COMPLETO%20FINAL.pdf
- UJAT (2016). Convocatoria 2016. Programa de Pedagogía Bilingüe 2016. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2016/CEI/CONVOCATORIA%20DEPAUL%202016.pdf>
- UJAT (2017). Primer Informe de Actividades 2016. UJAT. Recuperado de http://www.archivos.ujat.mx/2017/Rectoria/1er%20informe%202017/1ER%20INFORME%20DE%20ACTIVIDADES_COMPLETO_2017.pdf
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarationspa.htm>

CAPÍTULO V

MOTIVACIÓN EN EL

APRENDIZAJE DE LAS

LENGUAS

IDENTIFICACIÓN DE LAS CAUSAS QUE PROVOCAN LA DESERCIÓN DE LOS ALUMNOS DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA DCELE DE LA UJAT

Ana Cecilia Murillo Gamas
Paola Maricela Alejo García
Yolanda Natalia Álvarez Gómez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

La deserción en el estudio de una lengua extranjera es un fenómeno desafortunadamente muy frecuente y muchas veces el porcentaje es alarmante. Tal es el caso de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en la DCELE de la UJAT, donde cada semestre se abre un promedio de quince grupos de Francés Básico 1; sin embargo, solo alrededor de diez alumnos logran completar los seis niveles ofrecidos en esta institución. Es por ello que se realizó una investigación mixta para identificar las causas de deserción del aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera; y de esta manera implementar estrategias que permitan la disminución de dicha problemática y contribuyan a la permanencia de los estudiantes de francés en este Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El objetivo de esta investigación es exponer cuáles son las causas de deserción externas e internas las cuales están relacionadas con la institución, los profesores de francés y con los mismos estudiantes de la DCELE.

Palabras Claves: Causas de deserción, enseñanza del francés como lengua extranjera, variables exógenas materiales y culturales, variables endógenas materiales y culturales.

Introducción

Garantizar la permanencia de los estudiantes de lenguas extranjeras inscritos en los cursos de la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco es una necesidad prioritaria para esta institución; principalmente, en el área del francés donde existe un alto índice de abandono del estudio de esta lengua; tal afirmación se puede hacer después de haber realizado la investigación donde se buscó identificar cuáles son las causas que provocan la deserción de los estudiantes de los cursos de francés en este Centro.

El francés es una lengua romance descendiente del latín, de gran valor cultural e histórico; hoy en día, se estima que hay 200 millones de francófonos y 72 millones de francófonos parciales siendo la lengua oficial y administrativa en países y territorios de América, África, Asia, Oceanía y Europa; y organizaciones, tales como la Unión Europea (Unión Europea, 2014, p.1), la UNESCO (UNESCO, 2014, p.1) y la ONU (ONU, 2014, p.1), entre otras. Es evidente la importancia de la enseñanza-aprendizaje de esta hermosa lengua, es por ello que se llevó a cabo esta investigación donde se buscó encontrar esos factores que intervienen en la deserción de estudiantes del francés.

El propósito de esta investigación es evidenciar cuáles son esas causas de deserción identificadas desde la perspectiva de los estudiantes migrantes de los cursos de francés en la DCELE. Para comenzar, se definirá qué es la deserción y las múltiples causas que la originan. Posteriormente, se dará a conocer la metodología utilizada para realizar esta investigación. Finalmente, se presentarán los hallazgos obtenidos de las encuestas aplicadas a 30 estudiantes que abandonaron sus cursos de francés en la DCELE, donde se exponen cuáles son las causas que los llevaron a la deserción.

Causas de Deserción

De acuerdo con Abarca y Sánchez (2005) la palabra deserción proviene del latín “*desertio*”, que significa abandono-abandonado (4). Desde un punto de vista más concreto, Oteros (s.f.) citado en Abarca y Sánchez (2005):

La deserción es una manifestación de conducta que podría ser el resultado de la interacción de una serie de características o variables, pero que reviste una implicación fundamental: refleja la decisión por parte de un individuo, y en este caso específico de un estudiante universitario, por interrumpir sus actividades académicas (p. 4).

Con respecto a los aspectos que deben considerarse para disminuir o erradicar el fenómeno de la deserción Hernández et al. (2011) afirman que se debe poner especial atención a “la flexibilidad curricular, la organización administrativa, la infraestructura y el ambiente académico y social. Asimismo, considerar aspectos académicos, familiares, sociales y económicos, y de esta forma influir en los jóvenes en el momento de decidir sobre su permanencia” (34).

De acuerdo con Tinto (1989) la deserción escolar está relacionada con muchos factores internos y externos a la escuela. Este autor los clasifica los en: psicológicos, sociales, económicos, organizacionales e interaccionales.

Según el estudio De Allende y Gómez (1989) citados en Bravo, Isabeles y Pérez (2008), las causas que influyen en la deserción escolar son muchas, de las cuales se establecen cuatro conjuntos de variables que se entrelazan entre sí; y estas son:

- Variables exógenas materiales: nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar, etc.
- Variables exógenas culturales: nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contactos con medios de la comunicación, etc.
- Variables endógenas materiales: esto es recursos y dotación de las escuelas, sistemas de promoción, etc.
- Variables endógenas culturales: actitudes, formación, contenidos de la enseñanza, métodos, etc. (p. 362).

Dado que los autores antes citados concuerdan en que los factores de deserción son múltiples fue indispensable pues, abordar el problema desde todos los ángulos. Uno de los cuales se menciona en el grupo de variables antes descritos, es el aspecto académico donde se evidencia ciertos factores como lo son: el método de estudio, los contenidos de enseñanza, los programas específicos de cada nivel del curso, entre otros elementos que están relacionados con el funcionamiento interno de una clase. Por esta razón en esta investigación se abordaron los fundamentos teóricos relacionados con el fenómeno de la Deserción Escolar; así como también los métodos de enseñanza, entre ellos se describe la metodología utilizada en la enseñanza del francés y su relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); a la vez, se mencionan aspectos

relacionados con el perfil docente; los tipos de motivación y cómo influyen estos tópicos con la permanencia u abandono de los estudios de las lenguas extranjeras, en específico, la lengua francesa.

Metodología

La base teórica de este trabajo se sustentó a través de la investigación documental, mediante consultas a fuentes bibliográficas: libros, capítulos de libros, revistas, apuntes, documentos varios, así como también fuentes informáticas e Internet. Además se consideraron los documentos oficiales de la DCELE para dar conocer sus antecedentes, su estructura, sus políticas, entre otros aspectos que conciernen al funcionamiento de este centro de Lenguas.

Al mismo tiempo fue necesario revisar las estadísticas del número de alumnos, grupos, porcentaje de alumnos aprobados, porcentajes de deserción; así mismo, se describió cómo está integrada la planta docente de los maestros de francés, la metodología, los programas, el material con que cuenta la academia de francés. Dicha información fue recabada con la ayuda de la oficina de Servicios Académicos de la DCELE y la Coordinación de Docencia.

Después de haber estructurado la base teórica, se continuó con la investigación de campo, para lo cual se procedió a determinar cómo estaría presentada la muestra que permitiría obtener información sobre las causas de deserción; aunado a lo anterior, se diseñaron los instrumentos de investigación: cuestionarios y entrevistas. Se aplicaron 30 cuestionarios a alumnos activos que asisten a los cursos del francés; 30 cuestionarios a alumnos que han desertado estos cursos; y entrevistas a 8 profesores que imparten el francés en la DCELE. Con los datos recolectados de los participantes se logró hacer un análisis estadístico de las interpretaciones con el que se pudo determinar las causas que provocan la deserción del estudio del francés en la DCELE.

Diseño de la Investigación

El presente trabajo se desarrolló mediante un enfoque mixto, esto quiere decir que se utilizó el enfoque cuantitativo, con el propósito de recopilar y analizar datos estadísticos;

asimismo, se hizo uso del enfoque cualitativo para indagar e interpretar la opinión de los participantes de esta investigación.

Para la realización de este trabajo de investigación se aplicaron encuestas a estudiantes de cada nivel de francés en la sede central. Así que fue necesario utilizar una fórmula para el cálculo de los estudiantes que conformarán la muestra por cada nivel.

La fórmula utilizada para determinar la muestra de esta investigación fue tomada de Castellanos (s.f.) quien afirma que:

Para el cálculo de tamaño de muestra donde el universo es finito, es decir contable y la variable de tipo categórica, primero debe conocer "N" o sea el número total de casos. Si la población es finita, es decir se conoce el total de la población y se necesita saber cuántos del total se tiene que estudiar (p.1).

La fórmula sería:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- N = Total de la población
- Z_{α} = 1.96 al cuadrado (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = precisión (en su investigación use un 5%)

La muestra que se utilizó para la realización de esta investigación fue el total de 577 estudiantes de francés del DCELE-SEDE Central en el periodo de Agosto 2014- Enero 2015 y se utilizó la fórmula para muestras finitas; al utilizar esta fórmula se estableció que se aplicarían encuestas al 5 % estudiantes del número total de cada uno de los seis niveles de francés, esto quiere decir que se pidió a treinta alumnos de la DCELE activos que contestaran esta encuesta, cinco por cada nivel. Entre ellos se encuentran estudiantes y profesionistas del primero al sexto nivel de francés, de ambos sexos, entre

15 y 30 años, solteros y casados, con residencia en Villahermosa y otros municipios del estado de Tabasco.

También se aplicaron encuestas a 30 estudiantes que desertaron de los cursos de francés de la DCELE. Cabe mencionar que las características que poseen los participantes que han emigrado de los cursos de francés son similares a los estudiantes activos de francés que participaron en esta investigación. Sin embargo, llama mucho la atención que 21 de las personas que respondieron dicha encuesta son profesionistas de entre 20 y 60 años; 8 estudiantes de alguna de las licenciaturas de la UJAT de entre 20 y 25 años; y una estudiante de preparatoria de 16 años.

Igualmente, se hicieron entrevistas a cuatro profesores y cuatro profesoras que imparten cursos de francés en la DCELE, considerando que poseyeran una variedad de características tales como: la edad, tiempo laborando en la DCELE, tipo de contratación y años de experiencia en la enseñanza del francés. Es importante puntualizar que en este documento sólo se presentarán los resultados de las encuestas hechas a los estudiantes migrantes de los cursos de francés.

El instrumento

Con respecto a la encuesta, Cabrera (2013) la define como “una técnica de recolección de datos el cual es un procedimiento apto para la evaluación del estado de la opinión pública” (p.1). En el caso de este tipo de investigación, es conveniente conocer la opinión de los estudiantes acerca del fenómeno de deserción del francés. Es por ello que se diseñaron dos encuestas, una para alumnos que estudian actualmente la lengua francesa en la DCELE y otra encuesta para los alumnos que abandonaron sus cursos, ambos instrumentos/cuestionarios las cuales están compuestos de un total de diez preguntas: siete abiertas y tres cerradas.

Es importante mencionar que las 10 preguntas de las encuestas hechas a los estudiantes que han desertado francés contienen la misma información de la encuesta de los estudiantes activos, sólo que de la 1 a 7 fueron redactadas en pasado; no obstante, las preguntas de la 8 a la 10 son exactamente iguales en ambas encuestas.

Análisis de la Encuesta a Estudiantes Migrantes de Francés en la DCELE

Los 30 estudiantes migrantes que participaron en esta investigación fueron contactados con mucha dificultad, ya que, a pesar de que la coordinación de docencia cuenta con un banco de datos de los estudiantes inscritos en los cursos de este centro, ésta no cuenta con un programa de seguimiento de deserción. Por lo anterior, para establecer una comunicación con estos ex estudiantes fue necesario enviar correos electrónicos, mensajes de textos y hacer llamadas telefónicas, y al final, sólo se tuvo acceso de 30 personas. Esta muestra está conformada por 12 hombres y 18 mujeres, de entre 16 y 58 años; 5 casados y 25 solteros; 8 de ellos son estudiantes de universidad y preparatoria; 15 son profesores, 2 contadores, 1 agente de viajes, 1 ingeniero, 1 periodista, y 2 profesionistas que no especificaron su área profesional; 27 de ellos residen en la ciudad de Villahermosa y 3 en uno de los municipios del estado; aunque sólo 16 de los participantes son nacidos en Villahermosa, el resto provienen de otros municipios de Tabasco e incluso de otros estados como Veracruz, Chiapas y Coahuila.

El análisis de estas encuestas se realizó de manera manual, usando tablas de Excel en algunos casos para representar los resultados con gráficos, cuadros descriptivos y listas de información. Sin embargo, en este documento se presentan los resultados de las preguntas 7 y 8 de la encuesta diseñada para esta investigación: la pregunta número 7) *¿Cuáles fueron las causas por las que abandonó el curso de francés en la DCELE?*, y 8) *¿En su opinión, cuáles son las causas por las que los estudiantes de francés en la DCELE dejan inconclusos sus estudios?*

Después de haber aplicado las encuestas a los estudiantes migrantes, estos dieron a conocer que las causas por las que abandonaron sus estudios del francés en la DCELE, son multifactoriales y se clasificaron en cuatro categorías, para ello fue necesario utilizar el modelo propuesto por De Allende y Gómez (1989), citados en Bravo, Isabeles y Pérez (2008), quienes sugieren cuatro conjuntos de variables, consideradas como factores que influyen en la deserción escolar: variables exógenas materiales; variables exógenas culturales; variables endógenas; y, variables endógenas culturales. En la siguiente tabla se pueden observar las causas que los estudiantes migrantes tuvieron para dejar inconclusos sus cursos de francés.

Tabla 1 *Causas de deserción de los cursos de francés en la DCELE desde la experiencia de los estudiantes migrantes*

Variables Exógenas Materiales	Variables Exógenas Culturales
- Problemas económicos. - Problemas personales. - Problemas familiares. - Problemas de salud	- Falta de tiempo por otros estudios. - Falta de tiempo por trabajo. - Ausencia en las clases. - Incompatibilidad de horarios con las licenciaturas de la UJAT. - La complejidad de la lengua. - Preferencia de otras lenguas en la DCELE.
Variables Endógenas Materiales	Variables Endógenas Culturales
- Falta de disponibilidad de horarios. - Oferta mínima de horarios en los niveles avanzados.	- El profesor no dominaba su clase. - El profesor no aclaraba las dudas. - Mala metodología - Mala didáctica. - Evaluación injusta. - Falta de dinamismo en las clases. - Falta de motivación de parte del maestro para con los estudiantes. - Falta de interés de los profesores. - Demasiada información y poco tiempo para procesar los temas.

Desde la perspectiva de los estudiantes migrantes del francés y de acuerdo con el modelo sugerido por De Allende y Gómez (1989), la mayoría de las causas por las que estos estudiantes desertaron en sus estudios están relacionadas principalmente con las variables exógenas; las cuales se refieren al nivel educativo de los estudiantes, actitudes y valores hacia la lengua y sus patrones lingüísticos; y endógenas culturales, esto refiere a la naturaleza de los cursos, es decir: el profesor, el método, el programa, entre otros. No obstante, se pueden observar 10 diferentes causas relacionados con el curso, es importante aclarar que de los 30 participantes, sólo 9 de ellos, coincidieron que desde su experiencia, los motivos por los que abandonaron sus estudios de francés fueron por cuestiones relacionadas con los cursos, como: la metodología utilizada por el profesor, la actitud del profesor y los programas muy extensos. El resto de los estudiantes migrantes dejaron sus cursos por otros factores: falta de tiempo, problemas personales, de salud, la complejidad del francés, entre otros.

Cabe destacar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, 13 de los participantes desertaron por falta de tiempo, por lo cual tuvieron que faltar a clases y, de hecho, algunos de estos estudiantes no pudieron presentar sus exámenes, sobre todo los finales. Aunado a lo anterior, tres de estos mismos participantes afirmaron que decidieron dejar el francés por estudiar otros de los idiomas que se ofrecen en la DCELE; otros 3 dijeron que desertaron por problemas personales, de salud y económicos; y 3 dijeron que desertaron por la indisponibilidad de horarios, puesto que se vieron en la necesidad de inscribirse a horas complicadas que los obligaron dejar el curso.

Para complementar la información sobre las causas de deserción, se les pidió a estos participantes que opinaran, en general, acerca de las razones por las que los estudiantes de francés en la DCELE podrían dejar inconclusos sus estudios. Como resultado se obtuvo una lista larga de factores determinantes de deserción, los cuales se clasificaron en 15 categorías: *Mala Didáctica; Falta de Motivación; Falta de horarios disponibles; Incompatibilidad de con horarios con la licenciaturas de la UJAT; Complejidad de la lengua; Complejidad de desplazamiento; Problemas personales; Problemas económicos; Falta de compromiso; Falta de tiempo por otros estudios; Falta de tiempo por trabajo; Falta de motivación de los estudiantes; Falta de interés.* A continuación se presenta la figura donde se pueden apreciar las causas por que los estudiantes del francés podrían tener para desertar de sus estudios desde la perspectiva de los participantes migrantes de los cursos de francés de la DCELE:

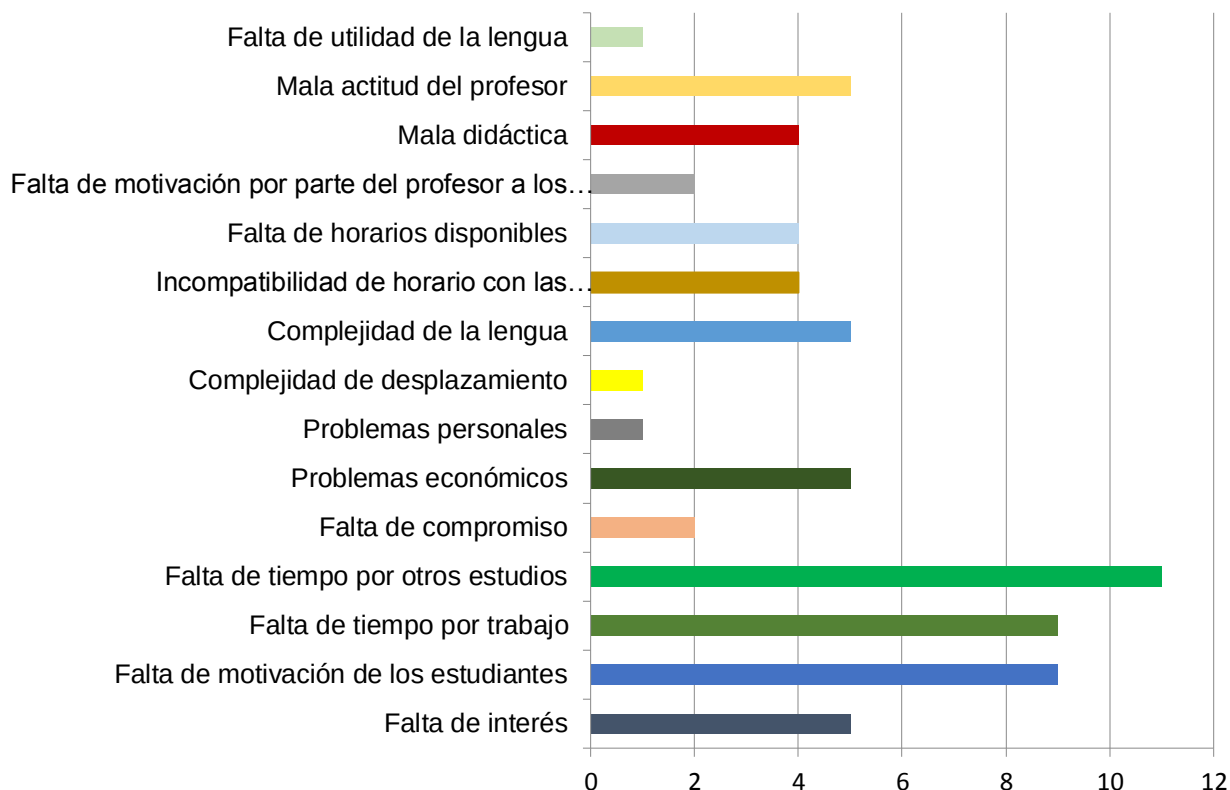


Figura 1. Causas de deserción general de los cursos de francés en la DCELE desde la perspectiva de los estudiantes migrantes encuestados

De las 15 diferentes categorías se puede observar que la falta de tiempo es la causa principal de deserción, desde la opinión personal de los estudiantes migrantes de francés en la DCELE; ya que 20 de los participantes consideran que debido a los estudios extras y al trabajo, no queda tiempo para asistir a los cursos de francés. La segunda causa de deserción, de acuerdo con 9 participantes, es la falta de motivación de los estudiantes; además, se menciona también la falta de interés, la complejidad del aprendizaje de la lengua francesa, los problemas económicos, entre otros. Asimismo, se expone el problema de falta disponibilidad de horarios y la incompatibilidad que existe en los horarios de la DCELE y las licenciaturas que se imparten en la UJAT. Igualmente, se hace referencia a ciertos aspectos que atañen a los cursos y al profesor; de hecho, 5 de los participantes respondieron que una de las causas puede ser la mala actitud del profesor y otros 4 opinaron que podría ser la didáctica inadecuada utilizada por éstos.

Conclusión

Después de haber identificado las causas que provocan la deserción del francés en la DCELE, se pudo constatar que dichas causas son multifactoriales, así como sostienen De Allende y Gómez citado en Pérez et al. (2008), quienes establecen cuatro conjuntos de variables: variables exógenas materiales: nutrición, vivienda, condición socioeconómica, composición familiar; variables exógenas culturales: nivel educativo paterno, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, contactos con medios de la comunicación; variables endógenas materiales: esto es recursos y dotación de las escuelas, sistemas de promoción; variables endógenas culturales: actitudes, formación, contenidos de la enseñanza, métodos, etc. (p. 362). Dichas variables son consideradas como factores que influyen en la deserción escolar. En esta investigación se pudo comprobar que las causas de deserción son provocadas por factores relacionados con la Institución, con los profesores de francés y al mismo tiempo, con los mismos estudiantes.

Se encontró que las causas principales de deserción son la falta de tiempo de los alumnos, por otros estudios o por los horarios en sus respectivos trabajos; por esta razón los estudiantes migrantes sugirieron la creación de nuevas modalidades de cursos: cursos semi-presenciales, cursos de sesiones más largas dos veces por semana y cursos donde no haya intersemestrales y así puedan concluir los cursos en menor tiempo. Al mismo tiempo, se evidencia también la falta de motivación de los estudiantes por parte del profesor; por lo anterior, los participantes expusieron que los cursos de francés deberían ser más dinámicos con variedad de actividades, que no se vean tantos temas en poco tiempo y además, se propone que los profesores sean empáticos y pacientes, dado que el aprendizaje del francés es complejo.

Se puede concluir que con mejores ofertas de horarios disponibles, clases más dinámicas y profesores que motiven, todavía más, a aprender esta hermosa lengua, se podría evitar la deserción de los estudios del francés en la DCELE.

Referencias

- Bravo, O., Isabeles, S. y Pérez, M.(2008). *Principales causas de deserción escolar de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la generación 2004, 2005 y 2006*. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Perez_Velazco_Magaly_et_al.pdf.
- Cabrera, D. (2013). *La Encuesta como Herramienta de Investigación*. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Programa-Cabrera-Encuestas-32hs.pdf>
- Castellanos, M. (s.f.). *Fórmula para Cálculo de la Muestra de Poblaciones Finitas*. <http://investigacionpediahr.files.wordpress.com/2011/01/formula-para-cc3a1culo-de-la-muestra-poblaciones-finitas-var-categorica.pdf>
- De Allende, C. & Gómez, J. (1989) *Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar en la educación superior*. Trayectoria escolar en la educación superior. México: ANUIES.
- Hernández, I., De Vries, W., León, P. y Romero (2011). *¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- ONU (2014). *Idiomas Oficiales de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/es/aboutun/languages.shtml>.
- Otero, M. (1998). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Lenguas en un Precursor hacia la Competencia Comunicativa: ¿Dónde Entra La Gramática?* Recuperado http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
- Tinto, V. (1989) Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. *En trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES-SEP. México
- UNESCO (2014). *Idiomas*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/name-and-logo/graphics/languages/>
- Unión Europea (2014). *Administración de la UE: personal, lenguas y sedes*. Recuperado de http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index_es.htm

EL FACTOR MOTIVACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE UN PROYECTO DE VIAJE A ALEMANIA CON ESTUDIANTES

Roberto Carlos Sánchez Peralta
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

En la presente ponencia se pretende describir la preparación de un proyecto de viaje con un grupo de estudiantes de alemán basado en un programa de becas, el cual tuvo como objetivo principal fomentar la cooperación bilateral entre la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y universidades alemanas. El factor motivacional en forma de incentivo cultural a través de una práctica de campo en el desarrollo del lenguaje e interculturalidad jugó un papel fundamental para la consecución de los objetivos específicos de la experiencia, pues a pesar de que la finalidad era generar lazos institucionales, esto sólo se lograría a través de una comunicación efectiva entre los estudiantes mexicanos y sus interlocutores alemanes. Durante el proceso de preparación los alumnos necesitaron desarrollar diversas habilidades para alcanzar la meta y justificación de este a través de herramientas disponibles y recurriendo a nuevos recursos por medio de la motivación orientada a completar satisfactoriamente dicho proceso y en consecuencia el viaje. El propósito de esta ponencia es dar a conocer una sistematización de experiencias con estudiantes en la que el factor motivación representó un elemento crucial para el mejoramiento de conocimientos de alemán y la realización óptima del proyecto de viaje.

Palabras Clave: Motivación, Experiencias con estudiantes, lengua y cultura.

Introducción

La motivación es uno de los factores determinantes que influyen en el éxito del aprendizaje de un idioma. En este sentido, el contacto directo con la lengua y cultura meta a través de vivencias en el país donde se habla la lengua que se aprende, representa una oportunidad para poner a prueba las situaciones simuladas en el aula, pero ya aplicadas en el mundo real. En esta ponencia se expone la experiencia de preparación de un viaje académico de un grupo de estudiantes organizado por la Academia de Alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UJAT y que se efectuó con el fin de visitar universidades alemanas y establecer cooperaciones institucionales. Más allá de las vivencias que se puedan plasmar en los estudiantes como beneficiarios de una beca internacional, se destaca el factor de la motivación que repercutió principalmente en dos procesos: la preparación para la postulación de una beca y la preparación lingüística-cultural previa al viaje. En esta ponencia se describirán ambos procesos y se expondrá de qué manera la motivación enfocada en los preparativos de este viaje fomentó el rendimiento de los participantes durante la realización de este.

Nacimiento de un proyecto de viaje

Según Zeuner (2010: 1475), un método importante del trabajo enfocado en competencias es la elaboración de proyectos, el cual, como requerimiento para un aprendizaje intercultural, posibilita una gran variedad de formas y alternativas para la convivencia con otros individuos y extraños. De esta forma, se dispone de un abanico de posibilidades para promover el desarrollo de habilidades de los estudiantes que van más allá de las establecidas en un plan de estudios. La metodología de enseñanza a través de la elaboración de proyectos no es precisamente un método reciente. A principios del siglo XX, William Heart Kilpatrick, desarrolló una técnica de estudio denominada el *Método de Proyectos* (1918), el cual plantea que el aprendizaje es más efectivo cuando se realiza basado en experiencias desde la perspectiva de que el alumno interviene en el proceso de planificación, ejecución y comprensión de estas. Un factor principal en el *Método de Proyectos* es el hecho de centrarse en los intereses del estudiante, de modo que, si el estudiante trabaja de acuerdo con sus intereses y se encuentra motivado, el resultado

será favorecedor. Partiendo de las experiencias, Kilpatrick clasificó a los proyectos en cuatro tipos:

1. Proyecto de creación, de creatividad o de producción
2. Proyecto de apreciación o de recreación
3. Proyecto de solución de problemas
4. Proyecto para la adquisición de un aprendizaje específico o adiestramiento.

Desde la perspectiva intercultural de Zeuner y tomando en consideración el cuarto modelo de proyecto del método de Kilpatrick, el cual incluye experiencias a través de las cuales los estudiantes adquieren un determinado grado de conocimiento o habilidad, surgió la iniciativa de organizar un viaje a Alemania con un grupo de estudiantes de alemán con objetivos específicos. Para tal efecto, el proyecto se basó en un programa de becas del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán) denominado “Viaje de grupo de estudiantes”, cuyo propósito consiste en proporcionar a grupos de estudiantes con la coordinación de un profesor universitario, el conocimiento de la realidad alemana y ofrecerles una visión en conjunto de la vida científica, económica, política y cultural de Alemania por medio de visitas y entrevistas informativas. El programa se orienta además en promover los contactos institucionales entre universidades alemanas y extranjeras e impulsar encuentros académicos. Estos viajes deben tener una duración mayor a siete y menor a doce días y las fechas pueden elegirse libremente. El apoyo consiste en un subsidio para los gastos de alojamiento, manutención y transporte dentro de Alemania, así como un seguro médico, aunque los participantes deberán correr con los gastos del viaje internacional. Ante la atractiva oferta, se decidió comenzar la preparación a la postulación de la beca. Para este fin, se diseñó un plan de trabajo para la aplicación y como requisito se formó un grupo no inferior de diez ni superior a quince estudiantes con un mínimo de nivel A2 del MCER¹³ del idioma alemán inscritos a partir del segundo semestre de estudios y que estuvieran lo suficientemente motivados para al alcanzar una meta común.

¹³ Marco Común Europeo de Referencia

La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La motivación es, sin duda, uno de los factores que la didáctica de lenguas modernas y casi todos los profesores le atribuyen una gran influencia y el mayor potencial de intervención, a través de la instrucción motivacional (Riemer, 2010: 1152). En el campo de la enseñanza de idiomas, Gardner (1985: 10) se refiere a la motivación como “the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”, es decir, a la motivación y el esfuerzo que realizan los estudiantes combinables para conseguir un propósito. Al respecto, fue decisivo transmitir motivación a los estudiantes y estimularlos a emprender un proyecto que inicialmente requería un gran empeño. En un contexto local, existe una ventaja con respecto al motivo que muestran los alumnos del CELE para aprender un idioma extranjero: la mayoría se podría agrupar en poseer una motivación de tipo *integradora*, considerando los dos tipos de motivación de Gardner y Lambert (1972) la cual se presenta cuando un individuo desea aprender una lengua extranjera impulsado por el interés y atracción hacia la cultura relacionada con dicha lengua y de la cual se tiene una imagen positiva, por ejemplo por fanatismo a un grupo musical. Por el contrario, se habla de una motivación de tipo instrumental cuando la motivación está ligada con la utilidad, como para aspirar a un puesto de trabajo o tener mejores oportunidades laborales. Debido a que los cursos que se ofrecen en CELE son de carácter extracurricular, los alumnos que se matriculan a los cursos de idiomas y específicamente al curso de alemán, lo hacen por un afecto a lengua y/o cultura, una motivación que usualmente es interna, la cual se debe de mantener hasta alcanzar el objetivo de poder terminar el curso completo. Para lograr esto, se requieren estrategias que contribuyen a mantener la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dörnyei y Csizér (1998: 215) proporcionan una lista denominada *los diez mandamientos para motivar a los estudiantes de una lengua*, que se muestra a continuación:

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learner's linguistic self-confidence.

6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

Tomando como base esta propuesta, varias estrategias pudieron ser aplicadas durante el proceso de preparación del proyecto de viaje con los estudiantes, particularmente la estrategia número diez, la cual fue una técnica esencial de acercamiento a la cultura alemana, considerando que para la mayoría de los estudiantes del grupo era la primera vez que visitaban un país extranjero. Con la ayuda de esta lista de “mandamientos” se intenta facilitar el proceso de la motivación en los estudiantes de lengua, aunque parece ser que no es un proceso fácil. Más que un factor uniforme, la motivación es más bien un factor multifacético y ninguna teoría ha logrado aún representarla en su total complejidad (Dörnyei, 1998: 131).

Fue sobre todo y de gran importancia en la preparación para el viaje “los mandamientos” 5, 8 y 9, pues los estudiantes no sólo deberían sentirse cómodos en un escenario culturalmente distinto, sino que idealmente debían aprovechar el mismo previo al viaje preparándose e investigando sobre situaciones y vocabulario que les serían útiles en sus objetivos individuales. De igual modo necesitaron realizar investigación sobre los lugares propuestos y establecerlos en el itinerario completo, pues incluso en las actividades propuestas por otros integrantes hay cabida para el desarrollo de intereses particulares específicos e incluso prever que dichas actividades puedan incluir intereses lúdicos, pero para los que también debieran ir preparados tanto lingüística como culturalmente.

La motivación y la preparación para la postulación

Aunado a la situación, era evidente para el grupo de estudiantes de alemán que la oferta para conocer Alemania representó un factor de motivación eminente que dependía directamente del esfuerzo de cada uno de los participantes. El primer paso para la aplicación de la beca consistió en la preparación para cubrir los requisitos de esta. Se formaron grupos de trabajo para los estudiantes, cuyas tareas consistieron básicamente en buscar información de posibles universidades a visitar, así como de lugares o

instituciones culturales. Se organizaron también sesiones semanales para diseñar en conjunto un plan de viaje que cubrió un itinerario de viaje por 12 días. El trabajo como profesor responsable radicó en contactar a las universidades alemanas, gestionar las cartas de invitación y redactar una solicitud en donde se justificaba el motivo de visitar a las universidades para obtener la beca. En cuanto a la experiencia individual de los estudiantes, cada uno tenía además de la clara motivación que suponía el conocer el país como una experiencia cultural y de vida para todos, se encontraba el factor del involucramiento de todos en la selección de las universidades e instituciones a visitar, pues para algunos representaba también la oportunidad de conocer, abundar e incluso simplemente abordar temas específicos de su interés en las diferentes instituciones. La misma preparación del viaje fue por sí misma una experiencia multicultural pues no todos contaban con el mismo perfil profesional o académico. De esta manera los postulantes desde el momento de la presentación de la solicitud como una simple propuesta a desarrollarse, estuvieron involucrados para conformar el grupo con el que se realizaría dicha solicitud inicial. Aunque al principio podría pensarse por parte de ellos en el viaje como una simple excursión, se les fue explicado desde aquel primer momento que se trataría de un viaje mayormente académico. Este aspecto jugó un papel fundamental para que tuvieran clara una correcta motivación no sólo para el trámite *per se* sino para la preparación técnica, académica y multicultural que eso implicaba. En ese sentido, después de haber sido guiados en tanto lo necesario de ser aprobada la solicitud, los interesados prosiguieron su preparación académica regular, pero con el factor de la expectativa del viaje. Todos los interesados se encontraban cursando algún nivel del idioma alemán en el CELE, por lo que aunada a la motivación personal con la que ya contaban individualmente los alumnos, se trataba ahora de un objetivo en común para la satisfactoria aprobación del proceso con el DAAD y ser considerados para obtener la beca. Toda dicha orientación fue instruida por el responsable del proyecto, el coordinador del idioma alemán del CELE. En los meses posteriores, dicho interés fue alentado a la espera de la resolución para que los participantes tuvieran más claros sus objetivos y el alcance real del aprovechamiento que podrían llegar a obtener de la experiencia de inmersión, por breve que esta fuera.

La motivación y la preparación lingüística y cultural

Debido a que los participantes se encontraban en semestres diferentes de alemán, se decidió iniciar un curso intensivo de alemán de dos semanas, en donde se pretendía lograr una convivencia grupal simultáneamente con un perfeccionamiento de los conocimientos del idioma. Fueron unas semanas intensas donde se pudo tener una visión acerca de los hábitos, costumbres y formas de ser de la cultura alemana, además de que se pudieron compartir otras experiencias personales de viaje. Se iniciaron estos cursos con temas en situaciones como, presentarse, ir a comer, buscar una dirección entre otros. En estas dos semanas hubo una preparación lingüística y culturalmente, el cual permitió crear los primeros lazos entre los compañeros de viaje. En cada sesión se cuestionó acerca de gustos, intereses y expectativas que se tenían acerca de Alemania. En una segunda fase se decidió tomar dos sesiones a la semana para reforzar los conocimientos, en las cuales se plantearon actividades para cada sesión tales como la lectura en alemán sobre temas de interés para el grupo, visitando los sitios web de las universidades lo cual incrementó la motivación de los alumnos para mejorar las habilidades previas para desarrollarse en Alemania y las similitudes de planes de estudios que se tuvieron con la UJAT. Los temas discutidos en las sesiones consistían en resaltar las características más importantes de cada universidad elegida. Con la ayuda de las nuevas tecnologías y el acceso a internet es posible revisar la página web de las universidades y de este modo se obtuvo un acercamiento a través de fotos y esto incrementó el ánimo de cada alumno. De esta forma la curiosidad aumentó notablemente surgiendo así las primeras preguntas sobre las instituciones a visitar. Las universidades propusieron que se preparara una breve presentación sobre la UJAT. Para estas actividades, la propuesta fue dividirse en grupos por grado de interés hacia cada parte de la exposición, así cada uno decidió hablar del tema con el que se sentía más cómodo y las presentaciones fueron diseñadas tanto en español como en alemán.

Después de que el DAAD otorgó la aprobación para la obtención de la beca, se gestionó el apoyo financiero para el viaje internacional, ya que los beneficios de la beca sólo cubren los gastos de alojamiento, alimentos y transporte dentro de Alemania, así como un seguro médico, por lo que la UJAT autorizó el apoyo para la realización del viaje que se llevó a cabo del 28 de octubre al 13 de noviembre del 2016 contando con un programa

lleno de actividades académicas y culturales en el cual se visitarían las siguientes instituciones: Universidad de Bonn, Universidad de Gießen, Universidad de Passau, Universidad de Erlangen-Nürnberg, Universidad de Leipzig, el Instituto Iberoamericano de Berlín y el Centro Universitario de Baviera para América Latina. Tal y como estaba planeado, se realizó en cada universidad una presentación sobre la UJAT y su oferta académica para generar un acercamiento en una cooperación bilateral y ampliar el interés de los estudiantes alemanes sobre nuestra Alma Mater. Durante el transcurso del viaje se vislumbraron las diferencias entre las culturas, las áreas de oportunidad para todos aquellos interesados en vivir en Alemania.

Conclusión

El aprendizaje mismo no es simplemente una cuestión de inteligencia y aptitud sino de actitud y motivación también. Hay dos aspectos sumamente importantes en aprender una lengua extranjera: la necesidad comunicativa y las actitudes de los estudiantes con respecto a la comunidad de la lengua meta. Cuando una persona percibe la necesidad de comunicarse con otros, lo motiva esa necesidad vital de comunicar lo que uno piensa para hacer saber las necesidades propias. Por esta razón, es importante que el estudiante se encuentre debidamente motivado no sólo por la curiosidad de una lengua sino por la inmersión completa de convivir e interactuar dentro de una cultura diferente. Sin esta motivación es posible que la experiencia no logre ser del todo satisfactoria. Cuando se aprende el idioma de otra cultura, se acepta la otra manera de percibir al mundo hasta cierto punto. Cuando se tiene una impresión positiva de la otra cultura, esto puede aumentar y enriquecer el proceso de aprendizaje. En la experiencia más concreta del viaje, la necesidad de la comunicación entre los estudiantes con los nativos (fuera del salón de clases) en pro a conocerlos, amplió las capacidades y habilidades para desarrollar el idioma, ya que los estudiantes aprovecharon la oportunidad para poner en práctica sus intereses particulares y aprender un poco más sobre la cultura alemana. Al pertenecer al área de lenguas (algunos de los estudiantes), les fue fácil interpretar los mensajes, utilizando técnicas como señas o describiendo palabras. Alemania es sin duda alguna un lugar donde se aprende culturalmente, en especial si se lleva un trabajo previo y se generan expectativas sobre los intereses de cada estudiante hacia una cultura tan abierta a mostrarse como es. La motivación es este tipo de proyectos juega entonces un

papel fundamental para dicho aprovechamiento de una oportunidad como lo fue un viaje. Sin ella, no se habrían logrado desde un comienzo ciertos objetivos e intereses pequeños que en el camino fueron creciendo y a la vez alimentando el interés general del grupo para establecer la organización e incluso alentando el aprendizaje del grupo entero, a pesar de las diferencias de dominio de la lengua.

Referencias

- Dörnyei, Zoltán (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), pp 117-135. doi:10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Zoltán y Kata, Csizér (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), pp. 203-229.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitude and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. y Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kilpatrick, William H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, pp. 319-335.
- Rierner, Claudia (2010). Motivierung. En: Krumm, Hans-Jürgen., Fandrych, Christian., Hufeisen, Britta y Rierner, Claudia (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 2. Halbband* (pp. 1152-1157). Berlín/Nueva York: De Gruyter.
- Zeuner, Ulrich (2010). Interkulturelle Landeskunde. En: Krumm, Hans-Jürgen., Fandrych, Christian., Hufeisen, Britta y Rierner, Claudia (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. 2. Halbband* (pp. 1472-1478). Berlin/Nueva York: De Gruyter.

LA FALTA DE INTERÉS DE LOS ADOLESCENTES DE BACHILLERATO POR APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA

Anani Landero Echavarria
Cecilia Guadalupe Castillo Palma
Petrona Dolores Juárez López

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

En el primer semestre grupo "E" turno matutino del COBATAB 13 la mayoría de los alumnos de 15 y 16 años demuestran una gran inseguridad al hablar en inglés, ya que no saben pronunciarlo, incluso muchos prefieren no hacer las actividades que el docente les solicita porque les da vergüenza participar en alguna actividad en inglés. Se considera que el problema no es sólo debido a la falta de preparación del maestro, o al desconocimiento de estrategias, ni a la falta de control de grupo, se considera que la falta de interés de ellos por el aprendizaje de los temas de Inglés I, es el desinterés, ya que muchos de ellos han comentado que aprender una segunda lengua no les sirve de mucho y no encuentran motivo para aplicarlo en su vida. Así que se entiende que el problema no sólo radica dentro del salón de clase entre docente y alumno, sino al entorno social y a la motivación que ellos encuentran dentro y fuera de las aulas. Por lo tanto, se pretende confirmar lo dicho anteriormente o en su caso si es lo contrario identificar las causas y dar propuestas de mejora para despertar el interés mediante la motivación.

Palabras Claves: Causas de desinterés, educación media superior, segunda lengua, motivación.

Introducción

Aprender una segunda lengua es un proceso constante y demanda un período largo de estudio y dedicación para desarrollar las habilidades que se requieren tales como la comprensión escrita, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la comprensión oral, siendo las cuatro sumamente importantes. Cabe señalar que hoy en día, en el nivel Medio Superior es de suma importancia estudiar inglés.

El objeto de estudio se encuentra en el Colegio de Bachilleres de Tabasco plantel No. 13 con clave 27ECB0015Z la cual es una institución de educación media superior público estatal, el plantel cuenta con una población estudiantil de 1500 alumnos aproximadamente divididos en 35 grupos entre turno matutino y vespertino, ubicado en el municipio fronterizo de Tenosique, Tabasco.

Según la última actualización del Programa de Estudio de La asignatura de Lengua Adicional al Español I, la asignatura se ubica en el campo disciplinar de lenguaje y comunicación, se imparte en el primer semestre y tiene como antecedentes la materia de Lengua Extranjera cursada durante su Educación Secundaria. El propósito de la asignatura es acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje mediante el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de una segunda lengua a través de las cuatro habilidades comunicativas de un idioma: comprensión auditiva y de lectura; producción oral y escrita.

Actualmente en el nivel Medio Superior se lleva a cabo el aprendizaje mediante el enfoque por “competencias”, las cuales son un conjunto de saberes y habilidades que se aplican a la realidad; por lo cual se busca llevar al alumno más a la práctica e involucrarlo en actividades reales de la sociedad, dentro de esas competencias se requiere tener el interés y la autonomía por hacer algo con entusiasmo. Tobón, (2008)

Interesarse por aprender inglés es importante, ya que como menciona Payne, (2014) "más y más países están introduciendo el inglés cada vez desde más temprana edad, como en el caso de los japoneses empiezan desde el quinto grado de primaria pero reciben su instrucción más intensiva en la secundaria y preparatoria", es decir el inglés en la preparatoria es de suma importancia que quede comprendido porque de ahí ellos partirán a estudiar un nivel superior.

Cabe señalar que “La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la auto valoración, auto concepto, etc.” (Bañuelos, A.M., 2018)

Mientras que “El interés es, antes que otra cosa, una actitud afectiva, a pesar de que sus raíces se hallen en los instintos, en los hábitos, en las inclinaciones, en el misterio de lo inconsciente, en la penumbra de la subconsciencia, en todo lo que llena el espíritu y el cuerpo del hombre. Es una actitud afectiva, porque eleva a la acción por el placer de hacer. Pero este placer, no tiene tanto su origen fuera del objeto, como de la actividad en sí. Viene como la acción del encuentro del agente consigo mismo, esto es, de la concordancia entre el ser y el acto en que se realiza”. (Almeida, D. s.f., pag.86)

Por lo que se entiende que el interés no es lo mismo que la motivación pero van de la mano, en este caso De la peña, (2006) menciona que “Cuando un alumno quiere aprender algo, lo logra con mayor facilidad que cuando no quiere o permanece indiferente. En el aprendizaje, la motivación depende inicialmente de las necesidades y los impulsos del individuo, puesto que estos elementos originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad. De esta forma podemos ver que la motivación es un acto volitivo. Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender ese algo.

De acuerdo a lo dicho anteriormente es necesario mencionar que "el interés concebido como medio hace referencia a la mayor facilidad de asimilación de los objetos interesantes. El interés como fin supone la idea de mayor permanencia en el espíritu del alumno de aquellos valores hacia los cuales ha sido atraído su interés." Navarro (1994).

De igual forma Navarro (1994) también menciona que "Para Decroly, el pedagogo de los centros de interés y del globalismo, el interés es un signo de necesidad que provoca curiosidad y, por consiguiente, todo lo que produce curiosidad, puede ser considerado suscitador de interés y todo aquello por lo que sentimos interés al signo interno y común

a todas las necesidades y sentimientos, y curiosidad al signo externo. Ambos se subordinan a las necesidades."

En base a lo dicho anteriormente se tiene como principal objetivo analizar el desinterés de los estudiantes en la asignatura "Lengua adicional al Español (Inglés)" para proponer un taller acerca de la importancia de la misma. Por lo que en relación a ello se determinara si la falta de motivación por parte de docentes, padres y administrativos de la institución es la causa de su desinterés, del mismo modo se demostrara si al conocer la importancia del inglés en su vida diaria mejorara su interés y desempeño en clase, así como, identificar factores que afecten el interés de los estudiantes para incluirlos en el taller de apoyo propuesto.

El propósito es responder a las preguntas que muchas veces intrigan a los docentes, directivos, padres, al sistema educativo y la sociedad en general, ¿Por qué el desinterés de los adolescentes por aprender una segunda lengua sin que sea obligatorio?, Si se despierta el interés en ellos ¿mejoraría su rendimiento escolar en dicha asignatura? y ¿Qué acciones se necesitarían para incentivar este interés en el idioma inglés en los estudiantes?

El bajo rendimiento académico en muchas instituciones en la materia de inglés se debe al desinterés que se presenta en ellos debido a esa etapa de su vida, a la baja importancia que aún se le da a la materia en algunas instituciones y a la falta actividades didácticas diversas en el aula.

Considerando que "la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta", surge la necesidad de saber qué ocasiona que el interés este apagado y a la vez poder despertar en ellos esa motivación; por ello se propone una variable dependiente donde el interés por el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de bachillerato afecta el rendimiento académico del alumno en la signatura de lengua Adicional al Español. Por lo que la variable independiente es la necesidad de más motivación interna y externa para darle importancia al aprendizaje de una segunda lengua.

Metodología

Este proyecto es una investigación tipo mixta debido a que tiene enfoque cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, el tema fue elegido utilizando como instrumento la observación de campo e identificando problemáticas reales en la población de estudio; en cuanto al estudio cuantitativo, se debe a que se aplican encuestas a estudiantes y maestros, de la cual se obtiene una serie de datos numéricos que se exponen en gráficas. También es cualitativa porque hay descripción de datos obtenidos de la observación y opiniones de los alumnos.

Se considera a esta investigación como un estudio etnográfico porque se ha observado a la población de estudio durante un tiempo determinado, de lo cual se han obtenido datos significativos. También es una encuesta ya que, se realizaron dos cuestionarios para aplicarlos a estudiantes y maestros con preguntas claves, enfocadas a obtener información precisa, de igual manera se usa la descripción de una serie de datos de información que se han ido recabando.

Población y muestra

El estudio se realiza en un grupo de alumnos de cuarto semestre, es un total de 26 adolescentes de la capacitación en desarrollo comunitario en el turno vespertino. De la misma manera se toma como objeto de estudio a cuatro docentes de inglés que les han dado clases a esos estudiantes.

Técnicas e instrumentos

La técnica de recolección de datos utilizada fueron dos encuestas impresas revisadas con anticipación, la primera dirigida a los estudiantes para identificar sus intereses académicos, sus antecedentes académicos, su opinión acerca de sus docentes, del programa de estudio de la asignatura y de las técnicas de enseñanza, el cuestionario fue aplicado de manera grupal en el aula, cuenta con tres apartados, uno que se enfoca en la asignatura, otro que se enfoca a los docentes y otro que se enfoca en los intereses de ellos; la segunda dirigida a los docentes fue aplicada de forma individual con el fin de conocer más acerca de su práctica docente, su preparación académica en cuanto al idioma y de igual manera en la docencia, su opinión acerca de la institución, de los programas de estudios, por supuesto que la opinión de la participación y el

desenvolvimiento de los estudiantes en esa asignatura, dicha encuesta se encuentra seccionada de la misma manera antes mencionada.

Por otro lado, de acuerdo a Hernández (2006) la escala de medición utilizada es la de “Likert”, ya que es una medición comparativa de protocolos verbales y/o de preguntas de respuesta graduada: la autonomía semántica de las respuestas; ya que se compone de cinco respuestas en forma decreciente desde “demasiado” hasta “nada”.

También se usaron documentales en este trabajo de investigación, por ejemplo, como base de información: archivos digitales tales como, libros, revistas, publicaciones, también libros impresos.

Resultados y discusión

Se ha utilizado para la medición de los datos obtenidos Excel, el cual es un programa de Microsoft y que forma parte de Office ya que permite trabajar con datos numéricos y gráficas.

De acuerdo a la información antes mencionada se aplicó una encuesta a través de la cual se pudieron observar los siguientes datos:

a) Resultado obtenido de los estudiantes

El desinterés que hay en los adolescentes de bachillerato por aprender una segunda lengua es considerablemente alto en un 70%, lo expresan ellos mismos y lo expresan sus docentes; cabe señalar que los estudiantes se dan cuenta de la actitud que están teniendo y tienden a reflexionar en ello, hay un reconocimiento sincero en sus respuestas, sin embargo también necesitan más motivación para mejorar, ya que la desmotivación no la hallaron precisamente en el nivel Medio Superior, sino que es algo que vienen acarreando desde su niñez por vivir en una sociedad que no le ha prestado tanta importancia al inglés.

b) Resultados obtenidos de los profesores

En cuanto a los docentes, el 60% de ellos afirman que han puesto su esmero para motivarlos, que están lo suficientemente capacitados para estar frente a grupo con la asignatura y sus alumnos lo reiteran, sin embargo, siguen en la lucha constante y

comprometiéndose cada día más para que la situación mejore, solo que este trabajo no se debe hacer sólo en preparatoria, sino debe iniciar desde Nivel Básico (primaria).

Conclusión

En nuestro país el sistema educativo se centra en ciertas asignaturas básicas como las matemáticas y el español desplazando la importancia de una segunda lengua como el idioma inglés dando como resultado que los estudiantes no consideren esta asignatura como una competencia y por ende se tiene como consecuencia la falta de interés y motivación.

Se propone programar conferencias, ponencias y talleres para los alumnos de bachillerato donde se hable acerca de la importancia del idioma inglés, que sean motivacionales los cuales serían impartidos por personas capacitadas y con apoyo de los docentes de inglés. También, hacer actividades tales como el día internacional de la lengua inglesa y eventos relacionados al idioma inglés.

De igual manera se propone que los mismos talleres se puedan llevar a las primarias, secundarias, a padres de familia, a maestros para que desde que desde pequeños todos apoyen en despertar el gusto por aprenderlo y concienticen respecto a la importancia del idioma inglés.

También se pide que los docentes de inglés sean más prácticos en sus clases, sin hacer a un lado el programa de estudio y preferentemente que sean docentes especializados exclusivamente en la asignatura de inglés, contando con el perfil deseable, para que su desempeño sea mucho más efectivo.

Es importante también crear la academia de inglés, exclusivamente para tratar y planificar asuntos y problemáticas de esta asignatura, todo en coordinación con la academia de lenguaje y comunicación (informática, comunicación, redacción, literatura, entre otras), esto con la finalidad de que el docente también se sienta motivado en su área.

Referencias

- Almeida, D. (s.f). Aprendizaje e Interés. Traducción de la Revista Formacao.
- Bañuelos Márquez, Ana María, Motivación escolar. Estudio de variables afectivas.. Perfiles Educativos [en línea] 1993, (abril-juni) : [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>> ISSN 0185-2698
- De la peña, X. (2006). Motivación en el aula. Psicopedagogía.com. Recuperada en Octubre, 28, 2015, del sitio Web <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>
- Hernández, S. (2006). Metodología de la investigación. D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jphilipg (2013) En Universia: Noticias de actualidad. *México “reprobado” en el dominio del inglés*. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2013/01/08/992124/mexico-reprobado-dominio-ingles.html>
- Navarro, N. (1994). *Intereses escolares*. Recuperado de <https://books.google.com.mx>
- Payne, D. (2014). The Importance of Learning English and Why it Should be Fun. Article published in Japanese in *AEON Press*
- Rivas, German (2013). Adolescentes abandonan la escuela por desinterés. La prensa gráfica. El Salvador.

CURRENT SOCIO DYNAMIC PERSPECTIVES IN L2 MOTIVATION AND THEIR APPLICATION IN THE EFL CLASSROOM

Fabiola Torres Méndez
María Lyssette Mazó Quevedo
Rocío Guadalupe Sosa Peña

Universidad Popular de la Chontalpa

Abstract

L2 motivation has evolved through different theoretical phases, from the social psychological to the current socio-dynamic phase. This evolution has bring new approaches to conceptualize motivation: 'A person-in-context relational view of motivation', 'The L2 motivational Self System' and 'Motivation from a complex dynamic systems perspective'. These approaches have a relational view of motivation since they consider the individual in a dynamic system of relations among relevant features, phenomena and processes, which are complex, unpredictable, non-linear and always unique, since every person and context are unique. The application of these approaches in a classroom situation has brought new strategies and techniques that help to enhance learner's motivation.

Keywords: L2 Motivation, a person in context relational view of motivation, the l2 self-system, motivation from a complex dynamic system.

Introduction

The study of L2 motivation has evolved through different theoretical phases since the 1960s, and now is in a new phase that Dörnyei and Ushioda (2011) have named *socio-dynamic* phase. Three new approaches have conceptualized L2 motivation in this phase, a person -in-context relational view of motivation, the L2 motivational self-system and, motivation from a complex dynamic system perspective, all of which differ significantly from the kinds of models and frameworks that have characterized earlier theoretical phases in the field. The change from a linear cause effect to a relational and dynamic perspective is one of the most remarkable characteristic of the new phase. In other words, the socio-dynamic phase is characterized by a concern with the situated complexity of the L2 motivation process and its organic development in dynamic interaction with multiplicity of internal, social and contextual factors and by a concern to theorized L2 motivation in ways that take account of the broader complexities of language learning and use in the modern globalized world.

A person-in-context relational view of motivation

In response to the shortcomings of linear approaches to L2 motivation, Ushioda (2009) has proposed a relational perspective that takes account of the organically evolving interactions among motivation, self and context.

Her 'person-in-context relational view of motivation' puts explicit emphasis on the complex individuality of real persons, in contrast to the traditional focus on abstract language learners or language learner characteristics. As she says, for anyone engage in learning in learning a language, being a 'language learner' is likely to be just one aspect of their social identity or sense of self. Other identities which may be relevant at various times to the motivational process and experiences of L2 learning and use may include, being Chinese, Spanish, American, etc. or being a mother a doctor, a graduate student, an immigrant, a football fan and so on; or being a member of desired 'imagined communities with particular cultural capital or professional status. Ushioda (2009) argues that where L2 motivation is concerned we need to understand second language learners as real people who are necessary located in particular cultural and historical contexts, and whose motivation and identities shape and are shaped by these contexts.

What Ushioda (2009) means by a person-in –context relational view of motivation is a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective intentional agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, experiences, and multiple micro and macro contexts in which the person is embedded, moves, and is inherently part of.

The L2 motivational Self System

Based on the psychological theories of Self, Zoltán Dörnyei proposed a new approach to the understanding of L2 motivation, The L2 Motivational Self System. In 1986 Markus and Nurius published an important paper entitled 'Possible selves', since then the concept of possible selves has created a huge impact on research. It refers to the future-oriented aspect of our self-concept, describing our visions of what we might become, what we would like to become, and what we are afraid of becoming (Hadfield and Dörnyei, 2013). Possible selves are more than long-term goals or future plans in that they involve tangible images and senses. A well-developed possible future self represents an image of this self in vivid, realistic situations. In this sense, possible selves act as future self-guides, reflecting a dynamic, forward-pointing conception that can explain how someone is moved from the present toward the future.

The central concept of the L2 Motivational Self System is the ideal self, which refers to the representations of the attributes that someone would ideally like to possess. A complementary self-guide is the ought-to self, referring to the attributes that one believes one ought to possess. A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part of one's ideal or ought-to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language because of our psychological desire to reduce the discrepancy between our current and possible future selves (Dörnyei, 2009).

The L2 Motivational Self System is made up of the following three components (Dörnyei, 2009: 42):

1. Ideal L2 Self, which is the L2-specific facet of one's ideal self. If the person we would like to become speaks an L2, the ideal L2 Self is a powerful motivator to

learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. Traditional integrative and internalized instrumental motives would typically belong to this component.

2. Ought-to L2 Self, which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes. This dimension involves the more extrinsic types of instrumental motives.
3. L2 Learning Experience. Which concerns situated, executive motives related to the immediate learning environment and experience like the impact of the teacher, the curriculum, the peer group or the experience of success.

The L2 Motivational System suggests that there are three primary sources of motivation to learn a foreign language: the learner's vision of him/herself as an effective L2 speaker, the social pressure coming from the learner's environment and the positive learning experiences (Hadfield and Dörnyei, 2013).

Even when there are some points of accordance with previous models of L2 motivation, the L2 Motivational Self System includes a novel area of motivational strategies concerning the promotion of the first component of the system, the Ideal L2 Self, through generating a language learning vision and through imagery enhancement. The second component of the system, the Ought-to L2 Self has an external source of motivation, thus the future self-guide does not lend itself to obvious motivational practices. The third component of the system, the L2 Learning experience, is associated with a wide range of techniques that can promote motivation from the traditional motivational strategies to the new set of motivational techniques associated with the Ideal L2 Self complements it (Dörnyei, 2009).

Motivation from a complex dynamic systems perspectives

Within the socio-dynamic perspective, 'Complex' and 'dynamic' refers to *complexity theory* and *dynamic system theory*. The former emerged from the field of biology, while the later has its origins in the study of mathematics and physics; both theories have applied to a lot of disciplines and fields including social sciences like psychology and education and more recently to linguistic research (Dörnyei, 2014).

The Complex Theory emphasizes the interconnectedness of systems while the Dynamic System Theory focuses on how systems change over time. In other words, in words: 'DST is Complexity Theory viewed from a perspective which emphasizes the dynamic aspects of that complexity' and the overall combination of these two theories results in the Complex Dynamic System Theory (Dörnyei, 2014:60)

These approaches have been especially developed to describe development in complex, dynamic systems that consist of multiple interconnected parts and in which the multiple interferences between the components' own trajectories result in non-linear, emergent changes in overall system behaviour (Dörnyei and Ushioda, 2011)

In the classroom context, complex systems can be easily recognized, it contains students and teachers and they are contained within a department and a school. The classroom is governed by a wide range of different factors including the attitudes and behavior of the teacher and the students, the nature of the learning materials being used, the policies of the school, the facilities of the room, the time of day, and even the state of the weather outside the building. These factors also influence each other as the relationship between the teacher and the students, as well as being complex; they are always in a dynamic process of change and over different time scales. (Dörnyei, 2014)

Application in the language classroom

One of the applications of the socio dynamic perspectives for the EFL classroom is the creation of a visionary motivational program based on the L2 Motivational Self System explained before.

This visionary motivational program includes six steps:

1. Creating the vision: The first step in a motivational intervention that follows the self approach is to encourage learners to construct their ideal L2 Self. That is, to create an L2-related vision, this process involves awareness raising about and guided selection from the multiple aspirations, dreams, desires, etc. that the student has already entertained in the past. While also predicting some powerful role models to illustrate potential future selves.
2. Strengthening the vision: Methods of imagery enhancement have been explored in several areas of psychological, education and sport research in the past, and the techniques of creative or guided imagery can be utilized to promote Ideal L2 Self images.
3. Substantiating the vision: Effective visions share a mixture of imagination and reality and therefore, in order to go beyond mere fantasizing, learners need to anchor their future self-guides in a sense of realistic expectations. This substantiating process requires honest and down-to-earth reality checks as well as considering any potential obstacles and difficulties that might stand in the way of realizing the vision.
4. Operationalizing the vision: Future self-guides need to come as part of a package consisting of an imagery component and a repertoire of appropriate plans, scripts and specific learning strategies.
5. Keeping the vision alive: 'Warmers' and other classroom activities can all be turned into effective ways of reminding students of their vision and thus to keep the enthusiasts going and the less-than-enthusiasts thinking.
6. Counterbalancing the vision: Regular reminders of the limitations of not knowing foreign languages as well as highlighting the duties and obligations that learners have committed themselves to as part of their ought-to selves help to counterbalance the vision with a feared self.

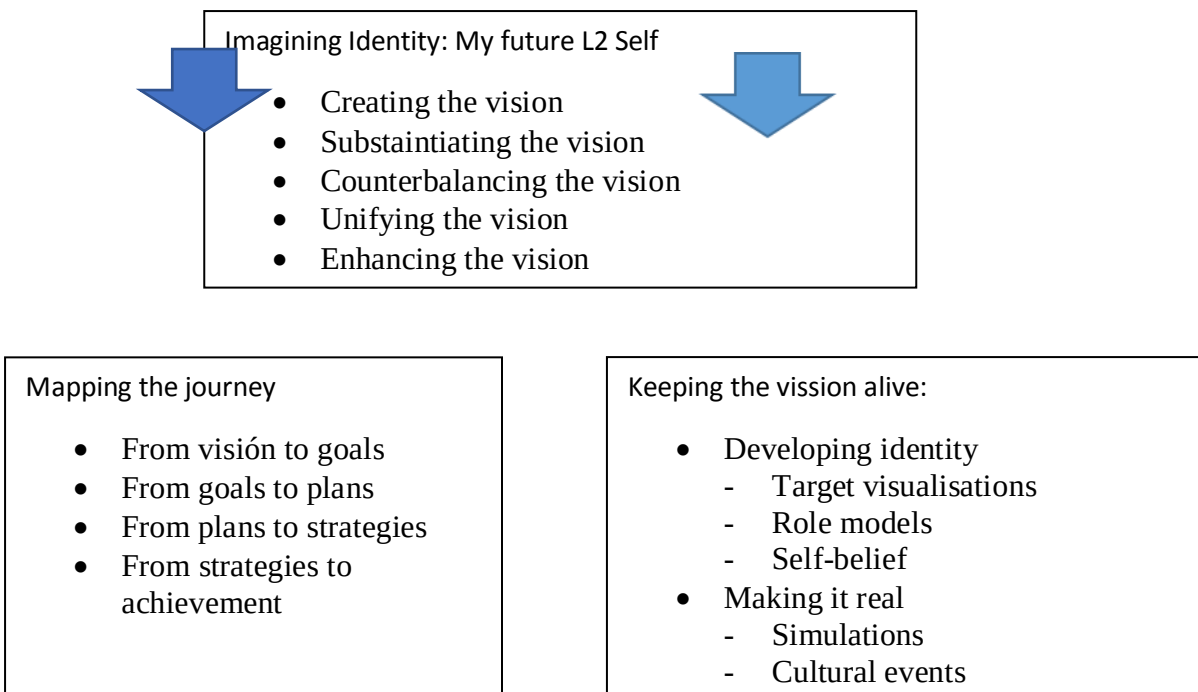


Figure 1. Schematic representation of the sequencing of the motivational program (Hadfield and Dörnyei, 2013)

References

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Csizer, Z. D. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language teaching research*, 203-229.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems:'Retrodictive qualitative modeling' in the language classroom. *Language Teaching*, 80-90.
- Dörnyei, J. H. (2013). *Motivating learning*. United Kingdom: Pearson .
- Dörnyei, Z & Ushioda E, (2011). Teaching and researching motivation (2nd edn). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems:'Retrodictive qualitative modeling' in the language classroom. *Language Teaching*, 80-90.

LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACION COMO FACTOR DETERMINANTE DEL ÉXITO O EL FRACASO EN EL PROCESO DE ADQUISICION DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA

Ileana Carolina Lang López
Yolanda Natalia Álvarez Gómez
Evelyn Zapata Díaz

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El presente trabajo describe la metodología y los resultados que se emplearon y obtuvieron al investigar los tipos de motivación que imperan en los estudiantes de inglés de La Dirección de Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE), así como sus fluctuaciones a lo largo de su proceso de aprendizaje y los factores que ejercen algún tipo de influencia sobre ella. Se busca principalmente el entendimiento de estos factores con el objetivo final de emplear técnicas motivacionales que permitan a los estudiantes restaurar sus motivaciones cuando se encuentran bajas y conservarlas durante el largo proceso de aprender una lengua extranjera. A lo largo del proyecto presentado aquí, se observaron con detenimiento las experiencias personales de una selección de estudiantes y profesores de inglés en relación a la motivación para el aprendizaje de esta lengua, con el propósito final de recolectar la información necesaria para mejorar el empleo de estrategias motivacionales en la DCELE.

Palabras Claves: Motivación, proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje del idioma inglés, fluctuación en la intensidad de la motivación.

Introducción

Uno de los factores más determinantes del éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es sin duda, la motivación. En palabras de Crhová, Camacho Soto, Toledo Sarracino & Lomelí Agruel: “Es un hecho innegable que la motivación desempeña un papel trascendente para cualquier área de la actividad humana encaminada al logro del éxito laboral o académico, y la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras no es la excepción.” (2011, p. 41).

Basándonos en la idea anterior, se presenta parte de una investigación que aborda aspectos de suma importancia en este tema como un factor determinante del éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el inglés. Dichos aspectos son, en primer lugar, los tipos de motivación de los estudiantes de inglés en la Dirección de Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE), antes CEI, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Zona de la Cultura, en segundo lugar, la fluctuación que esa motivación sufre a lo largo del proceso de aprendizaje de dichos estudiantes y en tercer lugar, los factores de tipo interno o externo, que representan algún tipo de influencia en la variación de esa motivación, ya sea de manera positiva o negativa.

Motivación

Es fácil ver por qué la motivación es tan importante en la adquisición de una segunda lengua: De principio, es la que produce el ímpetu necesario para iniciar el aprendizaje y después, es la fuerza que sostiene el largo y muchas veces tedioso proceso. De hecho, todos los demás factores involucrados en el aprendizaje de una L2, presuponen motivación hasta cierto punto. Sin suficiente motivación aún los individuos con las habilidades más asombrosas no pueden alcanzar sus metas a largo plazo, ni pueden los planes de estudios adecuados o una buena enseñanza asegurar que el estudiante tendrá éxito. Por otra parte, una alta motivación puede compensar el hecho de que haya deficiencias ya sea en la aptitud del individuo para aprender lenguas y las condiciones de aprendizaje. (Dörnyei, 2002p. 65).

Es como mencionan Crhová, Camacho Soto, Toledo Sarracino y Lomelí Agruel (2011) al enunciar que los estudiantes con niveles de motivación más altos, presentan actitudes favorables hacia el aprendizaje de una L2 y hacia la comunidad donde dicha lengua es utilizada, son quienes la aprenden con mayor facilidad.

El carácter fluctuante de la motivación es un factor a considerar en el entendimiento de este fenómeno

Es necesario tener en cuenta que, aún la motivación inicial más fuerte puede ser afectada en alguno o en varios momentos del proceso de aprendizaje y por ende presentar fluctuaciones en su intensidad. En palabras de McDonough (2007) la motivación es dinámica y cambia con el tiempo, especialmente en el agotador proceso del aprendizaje de una lengua y eso mismo es lo que la hace ser tan compleja. “Como la naturaleza del proceso de motivación es dinámica y cambiante, y debido a que cambian las circunstancias del proceso de adquisición de idiomas, pueden, con el tiempo, surgir modificaciones en la orientación y el tipo de motivación”. (Crhová, Camacho Soto, Toledo Sarracino y Lomelí Agruel, 2011. p. 45). Es posible que debido a que paralelamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las personas involucradas en él, desarrollan aspectos de sus vidas que pueden o no estar ligados al aprendizaje, pero que muy probablemente tendrán alguna suerte de influencia sobre éste y que producirá cambios en la intensidad de la motivación para aprender. Es ello precisamente, uno de los motivos de interés de este trabajo de investigación. Winke (2005) nos dice que la motivación que hay detrás de nuestros estudiantes varía ampliamente, presenta altibajos a lo largo del año (o aún durante una actividad en el aula), y proviene de varias fuentes, internas o externas, o ambas. (p.1)

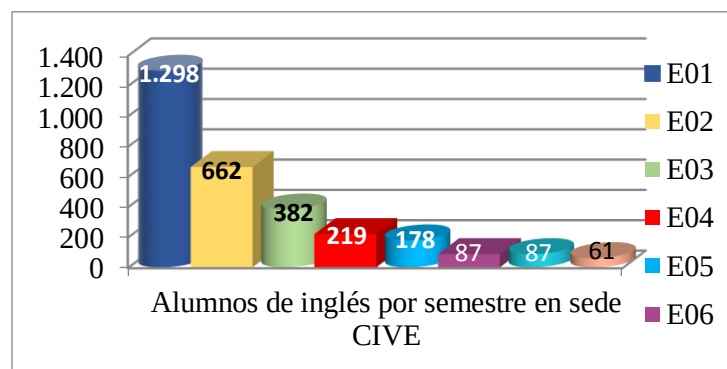


Figura 1. Número de estudiantes de inglés en la DCELE, Zona de la Cultura. (Elaboración propia. Fuente: Base de datos del CEI 2014)

Como se muestra en la figura anterior, el número de estudiantes que ingresaron a primer semestre durante ciclo escolar 2014 y aquellos que iniciaron su último semestre de estudios es radicalmente distinto. La cantidad de estudiantes que se presume se gradúan

se redujo en un 95%, dato que es alarmante y que indica que la intensidad de la motivación inicial pudo haber sufrido un decremento a lo largo del proceso de aprendizaje y es eso lo que este trabajo pretendía descubrir para posteriormente realizar sugerencias que, de ser implementadas, puedan reducir la brecha entre el número de estudiantes de ingreso y egreso.

Metodología

Considerando los datos anteriores, y habiendo delimitado el área donde se realizaría esta investigación, se procedió a seleccionar un grupo de participantes por conveniencia, debido a que todos estos estudiantes fueron casos disponibles a los que se tuvo fácil acceso.

Para poder no solo detectar los tipos de motivación con los que los participantes de la muestra llegan a estudiar inglés a la DCELE o los factores que ejercen algún tipo de influencia sobre esa motivación, sino además si existía algún tipo de variación en la fuerza de su motivación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se escogió a los siguientes integrantes:

1. *-Dos grupos de informantes que estuvieran empezando dicho proceso (esto es, alumnos de primer semestre).*
2. *-Dos grupos que fueran a la mitad de su proceso (cuarto semestre), y*
3. *-dos grupos de participantes que estuvieran cerca de terminarlo (séptimo semestre).*

Considerando la importancia que la opinión y la perspectiva de los profesores de inglés en lo que se refiere a la motivación de sus estudiantes, a la par de las encuestas a los estudiantes de los grupos ya mencionados, se decidió realizar entrevistas a los profesores a cargo de esos grupos, como Cowie y Sakui (2011) reportan que a pesar de ser crucial, la perspectiva de los maestros de lenguas en lo que se refiere a la motivación de sus aprendientes ha jugado un papel muy pequeño en la creación de la teoría de la motivación.

Para los fines de este proyecto de investigación, las herramientas seleccionadas para este propósito son la entrevista a profundidad y el cuestionario. Se elaboró una entrevista que fue realizada a un grupo de profesores de inglés, con el objetivo de ver este fenómeno desde su perspectiva y entender cómo a ellos les afecta o no, la motivación de

sus estudiantes, si conocen su impacto sobre este factor y si emplean algún tipo de estrategias motivacionales en su práctica docente.

Esta entrevista cuenta con un total de ocho preguntas abiertas. Tres de esas preguntas fueron adaptadas del cuestionario usado por Cowie y Sakui en Japón en 2012 para indagar acerca de la percepción que los profesores de inglés tienen acerca de la desmotivación de sus estudiantes. El resto de estas siete preguntas son de elaboración propia en colaboración con las Dras. Jikta Crhová y la Dra. María del Rocío Domínguez Gaona quienes han trabajado en el tema de la motivación en la Universidad Autónoma de Baja California.

El cuestionario es la otra herramienta de recolección de datos que se utilizó en este proyecto de investigación. Esto, con el propósito de reforzar las entrevistas y encontrar patrones de manera más sencilla. De acuerdo con Alelú, Cantín, López & Rodríguez (s.f.): la encuesta es un instrumento de la investigación de mercados que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa para la obtención de información específica. Este cuestionario en formato de encuesta presenta las siguientes características: Está basado en el método de medición propuesto por Gardner (1985) Attitude/ Motivation Test Battery, adaptado por Crhová (2011) y Crhová y Lang (2015).

De los treinta y nueve ítems que integran la encuesta, los primeros cuatro solicitan información de índole personal, tales como el género, la ocupación, el semestre que cursa en la DCELE y el número de semestres que ha cursado allí mismo anteriores al actual. Esto último, para definir si son estudiantes de nuevo ingreso gracias a la aplicación de examen de colocación, o si son alumnos que entraron desde primer semestre a los cursos de inglés.

Después se presentan dos preguntas semi-abiertas que servirán para definir el tipo de motivación instrumental o integrativa que los estudiantes tienen para estudiar inglés a la DCELE y la fuerza de la motivación que sentían cuando iniciaron su proceso de adquisición de la lengua. Del ítem tres al veintinueve, los cuestionamientos están elaborados en formato de la escala de Likert, con cinco posibles respuestas que van desde ser un factor de gran importancia, lo que se representa con el número mayor que es el cinco, hasta ser uno de ninguna importancia, representado por el número uno.

Estos ítems están clasificados en las siguientes categorías:

- a) *Maestros*
- b) *El éxito y la eficacia del aprendizaje*
- c) *Actitudes*
- d) *Instalaciones de la escuela y organización de clases*
- e) *Factores externos al curso*
- f) *Ambiente dentro del grupo*

La siguiente parte de la encuesta está conformada de preguntas abiertas y semi abiertas que desean determinar si existe algún otro factor, además de los veintisiete propuestos, que sea determinante en su motivación.

Procedimiento

Para realizar la recolección de los datos de este trabajo de investigación, se utilizaron de manera conjunta, elementos de la investigación cuantitativa y la cualitativa. Se encuestó a una cantidad de cincuenta y seis estudiantes, quienes están inscritos en los semestres primero, cuarto y séptimo de las siete de la mañana y las siete de la noche, por las antes mencionadas. Al elegir a estos participantes se hicieron cálculos de que la muestra resultaría de aproximadamente veinte alumnos por cada grupo de primer semestre, doce o más por cada grupo de cuarto y entre seis y ocho por cada grupo de séptimo; sin embargo, debido a que aunque originalmente se haya inscrito cierto número de participantes a cada nivel, no todos asisten con regularidad y otros más ya habían abandonado los estudios para las fechas en que se realizaron las encuestas, por lo que los números quedaron de la siguiente manera: De primer semestre fueron encuestados veintiocho participantes, de cuarto semestre diecinueve participantes y de séptimo semestre solamente nueve participantes. Tras haber seleccionado la muestra, se habló con cada uno de los seis profesores a cargo de los grupos elegidos como informantes. Cinco de esos seis profesores accedieron a ser entrevistados sin ningún problema y pusieron a sus grupos a disposición de la investigación para que fueran encuestados cuando al investigador le conviniera.

Se comenzó con las entrevistas a los profesores, esto para tener una visión más periférica de la situación a indagarse, es decir, para que además de la versión de los aprendientes,

la opinión de los profesores fuera también tomada en consideración y así entender el fenómeno de la motivación de una manera más integral. Las entrevistas se realizaron previa cita en las instalaciones de la DCELE Zona de la Cultura, y fueron grabadas y posteriormente transcritas para ser analizadas. A medida que se iba entrevistando a los profesores, se iban realizando las encuestas a sus grupos de estudiantes, a excepción de un caso, en el que primero se realizó la encuesta y posteriormente se entrevistó al profesor por causas de índole personal del informante.

Para realizar las encuestas se solicitó permiso para tomar media hora de clases en cada grupo y las visitas también se realizaron previa cita. A los participantes se les explicó el propósito de las encuestas y algunas cosas propias de la institución debido a que muy pocos estaban familiarizados con el cambio de nombre del CEI por DCELE, lo que podría crear confusión a la hora de responder los rubros donde la DCELE fuera mencionada. En la mayoría de los casos los estudiantes terminaron de responder a las encuestas en alrededor de 20 minutos.

Resultados

Como resultado de la aplicación de los instrumentos mencionados anteriormente en este capítulo, se presenta la siguiente información la cual se encuentra dividida de la siguiente manera: Primero se explicarán las razones principales por las que los estudiantes estudian inglés en la DCELE, es decir, si existe algún tipo de motivación predominante y se hará un listado de las respuestas obtenidas a la cuestión: mencione el motivo principal por el que usted decidió estudiar inglés. Después se hará un acercamiento a las fluctuaciones de esa motivación a lo largo del proceso, a través de la comparación de la fuerza de la motivación con la que iniciaron y la que tienen ahora, para ver si esa fuerza en la motivación ha fluctuado y de ser así, en qué medida lo ha hecho. Posteriormente se mencionarán los factores que afectan a esta motivación. Para finalizar con el análisis de los resultados, se expondrá la información recopilada de las entrevistas realizadas a los profesores.

Naturaleza de la motivación:

Uno de los principales intereses de este proyecto era determinar qué tipo de motivación es la que los aprendientes tienen cuando inician sus estudios de lengua inglesa en la DCELE.

Con base en las encuestas realizadas, se recolectó información que permitió establecer las siguientes categorías de las principales razones por las que los informantes decidieron estudiar inglés en esta institución.

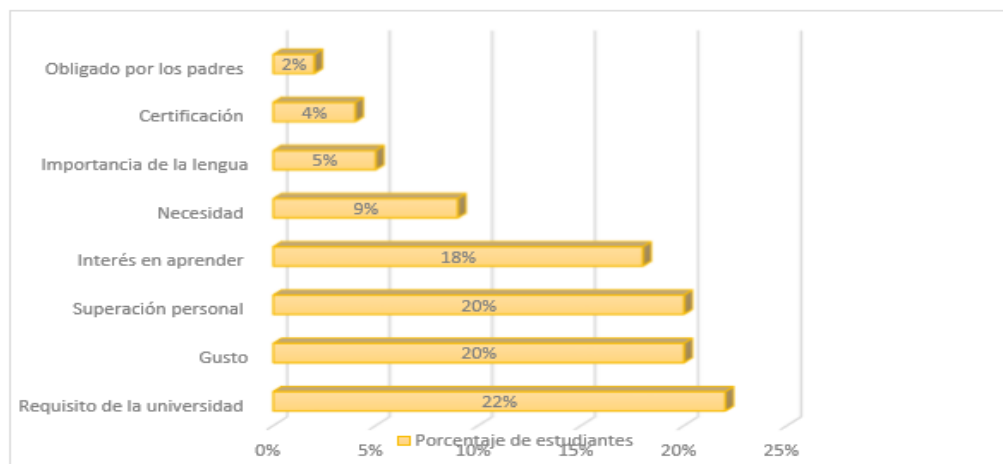


Figura 2. Motivos principales para estudiar inglés en la DCELE

Como se puede ver en la Figura 2 el motivo más frecuente por el que los aprendientes deciden estudiar inglés en la DCELE es porque este es un requisito de la universidad. La UJAT tiene el requerimiento de que sus estudiantes de licenciatura cursen al menos 4 semestres de inglés para poder graduarse de sus carreras, lo que claramente representa uno de los motivos de mayor peso para que los participantes se inscriban a estudiar inglés. Este tipo de razones pertenece a la orientación instrumental de la motivación para aprender inglés, debido a que el aprendizaje se busca para cumplir con un requisito de la carrera. La segunda de las razones más populares para estudiar inglés en la DCELE y la tercera de ellas se encuentran en una posición similar. Ambas fueron votadas por un 20% de los participantes y son el gusto por estudiar la lengua y el deseo de superación personal. La cuarta de las razones para estudiar inglés en la DCELE es el interés en aprender la lengua, con un 18% de frecuencia. En esta categoría no se encontraron respuestas más específicas que puedan indicar si dicho interés en aprender la lengua es

de naturaleza integrativa o si es de carácter instrumental, si el deseo es intrínseco o si el estudiante es motivado por algún agente exterior.

Después, con solamente un 9% están aquellos que estudian la lengua por necesidad, los que lo hacen por la importancia de la lengua (5%), la necesidad de una certificación (4%) o han sido obligados por sus padres (2%).

Fluctuaciones en la fuerza de la motivación:

Otro de los objetivos de este proyecto de investigación era determinar si existía alguna fluctuación en la fuerza de motivación de los estudiantes a lo largo del proceso de adquisición del inglés por lo que como ya se mencionó, se investigaron dos grupos de primer semestre, dos grupos de cuarto y dos de séptimo. En la Figura 3, se presentan los hallazgos en lo referente a este rubro de la investigación.

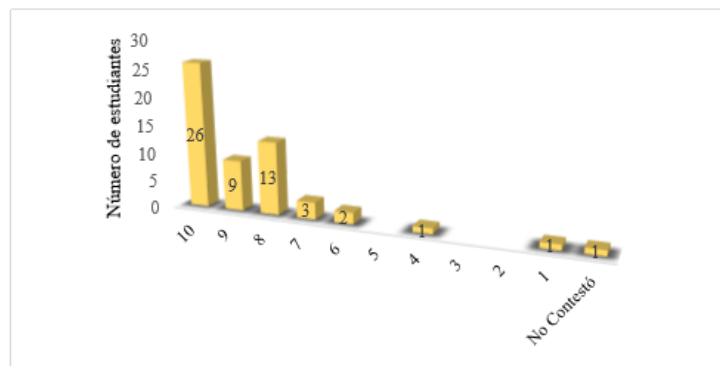


Figura 3. Fuerza de la motivación del 1 al 10

En los niveles de la fuerza de la motivación inicial, siendo diez el nivel más alto de fuerza y uno el menor, veintiséis de los participantes expresaron que la fuerza de su motivación inicial era de diez, la segunda calificación de fuerza de la motivación inicial una media de 8.55 al inicio de su proceso de aprendizaje en la DCELE en contraste con una media de 8.88 en la actualidad, lo que también manifiesta un incremento en la fuerza de motivación a lo largo de su proceso de aprendizaje, aunque en menor escala que el que manifestaron los estudiantes de cuarto semestre.

Factores que influyen en la motivación de los estudiantes

Los factores que influyen en la motivación de los estudiantes de la DCELE fueron asociados, para la recolección de información, en las siguientes 6 categorías, que son las mismas en las que la encuesta está dividida:

- a) Maestros
- b) Instalaciones de la escuela y organización de las clases
- c) Ambiente dentro del grupo
- d) Factores externos al curso
- e) El éxito y la eficacia del aprendizaje, y las
- f) Actitudes.

En la Figura 4 se muestra el orden de importancia que los aprendientes le dieron a las categorías ya mencionadas:

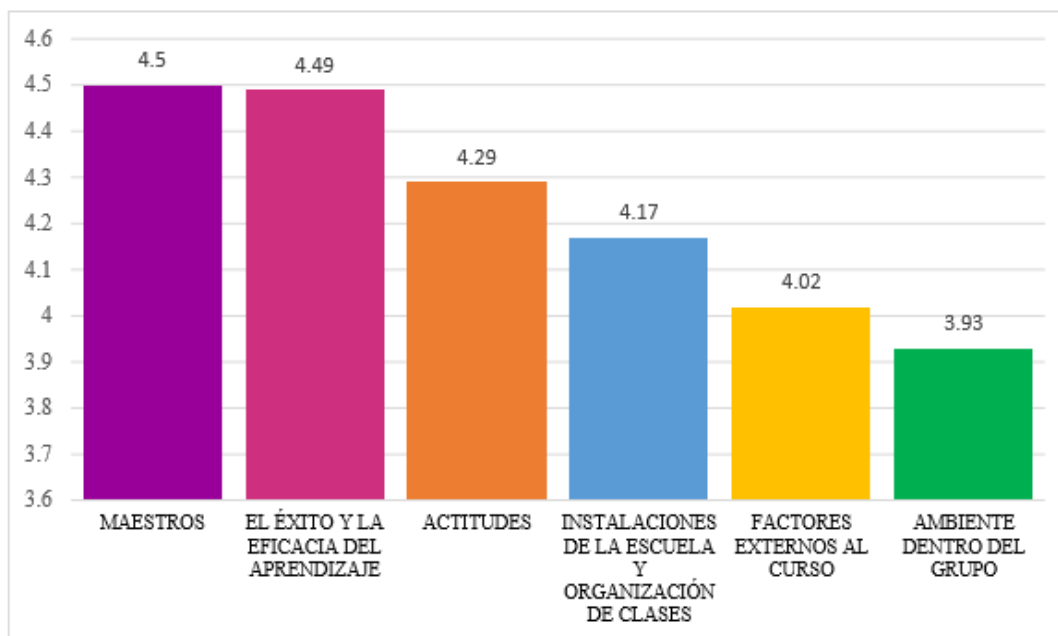


Figura 4 Orden de importancia que los aprendientes le dieron a las categorías

Si analizamos los datos de manera más puntual, es decir, factor por factor, el orden de importancia es el que se muestra en tabla 1.

Tabla 1. Factores que pueden influir en la motivación de los estudiantes de lengua inglesa de la DCELE

	Media
Preparación académica de los maestros (<i>Ejemplo: El maestro domina su materia</i>).	4.78
Los horarios de los cursos son convenientes	4.71
Avance en el aprendizaje del idioma	4.67
Metodología de enseñanza (<i>Ejemplo: El maestro utiliza diferentes estilos de enseñanza, conversación, gramática, etc.</i>).	4.58
Me agrada el idioma inglés	4.51
El nivel asignado corresponde a mi nivel	4.5
Estado de las instalaciones	4.46
Contento (a) al aprobar exámenes	4.41
Facilidad para aprender idiomas	4.39
Los cursos son amenos	4.36
Responsabilidad de los maestros (<i>Ejemplo: El maestro falta rara vez, llega a tiempo.</i>)	4.35
Personalidad de los maestros y su trato (<i>Ejemplo: La voz del maestro es tranquila, es respetuoso, etc.</i>)	4.3
Limpieza en las instalaciones	4.3
Tamaño de los salones adecuado para la cantidad de los alumnos	4.28
Buen ambiente en el grupo	4.23
Respeto y tolerancia entre los compañeros del grupo	4.17
Organización y funcionamiento del centro de auto acceso	4.12
Las nuevas responsabilidades en el trabajo y/o escuela no afectan mis estudios	4.12
Trato amistoso entre los compañeros del grupo	4.05
Me identifico con la cultura y estilo de vida del idioma estudiado	4.01

Accesibilidad de los medios de transporte	4
El costo de la colegiatura	3.96
Motivos personales	3.96
Cuento con el apoyo de mis familiares y/o compañeros	3.94
Cambio de maestro (a lo largo del programa)	3.73
Coordinación con los horarios de mi pareja/familiares	3.46
Diversidad del grupo en cuanto al nivel educativo y edad	3.3

Es importante notar que ninguna de las categorías o ninguno de los ítems que las integran se colocaron por debajo de una media de 3, lo que significa que para los estudiantes, todos los factores que se les presentaron como posibles influyentes de su motivación, resultaron de importancia, ya que en la escala de Likert el número 5 corresponde a factor de gran importancia y el 1 a uno de ninguna importancia.

En relación con los factores que influyen en la motivación, además de los ítems de la escala de Likert, se preguntó de manera abierta si existía algún otro factor que en la opinión de los participantes fuera de importancia para su motivación durante el proceso de aprendizaje. Este cuestionamiento fue respondido por aproximadamente el 84% de los estudiantes y entre las respuestas que se obtuvieron encontramos factores positivos como el prestigio de la institución y negativos como que los estudiantes deciden ausentarse de clases cuando los profesores detienen el programa para explicarle los temas a aquellos alumnos que van atrasados.

La perspectiva de los profesores

Como se menciona anteriormente se realizaron entrevistas a los seis profesores al frente de los grupos seleccionados como muestra. Dichas entrevistas constaron de siete preguntas abiertas relacionadas con la forma en que los profesores ven la motivación de sus estudiantes de inglés en la DCELE. Esto para tener la perspectiva de los profesores y poder ver ambos lados de este fenómeno de la motivación.

Los resultados que estas entrevistas arrojaron son los siguientes: A la primera pregunta abierta: ¿Qué significa para usted como profesor, la motivación de sus estudiantes? 5 profesores de los 6 entrevistados respondieron que es el elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el otro respondió que la motivación es el impulso que el profesor le da al alumno, con el empleo de ciertas estrategias.

De la pregunta número dos: En su experiencia aquí en la DCELE, ¿cuáles considera usted que son las principales razones por las que los alumnos vienen a estudiar? Se obtuvieron los siguientes resultados, que se muestran en la tabla número 2.

Tabla 2. Principales razones por las que los alumnos estudian inglés en la DCELE

Razones	Número de profesores
Porque que es requisito de la licenciatura	4 profesores de 6.
Por necesidades laborales.	4 profesores de 6.
El deseo de superación personal.	2 profesores de 6.
Viajes al extranjero.	2 profesores de 6.
Porque alguien más lo motivó a estudiar.	1 profesor de 6.
Por gusto.	1 profesor de 6.
Por curiosidad.	1 profesor de 6.
Por ganas.	1 profesor de 6.
Por sus estudios.	1 profesor de 6.
Porque algún amigo lo estudia.	1 profesor de 6.
Porque ha sido motivado por alguien más.	1 profesor de 6.

Lo anterior nos indica que, según la experiencia y las creencias de los profesores de inglés de la DCELE, el tipo de motivación predominante es la instrumental, que fue lo mismo que se encontró al analizar las encuestas respondidas por los estudiantes, aunque también hay quienes llegan movidos por razones de orientación motivacional integrativa como aquellos que estudian por gusto.

La respuesta de los profesores entrevistados a la pregunta número tres ¿Cree usted que como maestro, tiene alguna influencia sobre esa motivación? Arrojó los siguientes datos: Los seis profesores respondieron que sí.

En lo que se refiere al cuestionamiento ¿Cree usted que es su deber mantener a sus alumnos motivados? Cuatro de los seis profesores entrevistados respondieron que sí, y solo dos de ellos dijeron que si pero solo en un 50%, es decir que la responsabilidad de la motivación está dividida 50-50 entre alumnos y maestros.

La respuesta de los profesores a la pregunta número cinco, ¿Emplea usted estrategias motivacionales en su clase? A la que cinco de ellos respondieron que sí, y uno dijo que ninguna en particular. Además de los datos anteriores, esta pregunta arrojó una lista de las estrategias que los profesores emplean en sus clases, mismas que se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. *Estrategias motivacionales empleadas por los profesores de lengua inglesa de la DCELE*

Desarrollo de clases amenas. (1 profesor).
Actividades de concientización acerca de los objetivos y beneficios de aprender inglés. (2 profesores).
Actividades adaptadas de acuerdo a los intereses de los estudiantes. (1 profesor).
Revisión de tareas y retroalimentación constante. (1 profesor).
Notas del profesor para el estudiante manifestando que ha realizado un buen trabajo en los ejercicios revisados, como reconocimiento a su esfuerzo. (1 profesor).
Empleo de técnicas amenas para trabajar en equipos o parejas, siempre tratando de cambiar de persona para evitar el tedio. (1 profesor).
Actividades de <i>listening</i> . (1 profesor).
Cambiar de actividades y de personas con quienes trabajar. (1 profesor).

En lo que respecta a la pregunta número seis, De acuerdo a su experiencia ¿cuáles son las estrategias que le han dado resultado? cuatro de los seis profesores respondieron y dos no las tienen identificadas. Finalmente, la pregunta número siete, En su opinión, ¿qué factor (es) inciden en la motivación para aprender el inglés en los alumnos, tanto en sentido positivo, como en el negativo en la DCELE? Las respuestas arrojaron dos grandes categorías, en las que se colocaron aquellos factores que en la opinión de los profesores tienen mayor influencia sobre la motivación de sus estudiantes.

Si comparamos estos resultados, con aquellos de estudios como el de Ruesch, Bown y Dewey (2012) que se realizó en los Estados Unidos y que buscaba establecer cuáles eran las prácticas docentes que los estudiantes consideraban más motivantes, en comparación con estudios previamente realizados en otros contextos, como el de Csize'r y Dörnyei (2005), encontramos una concordancia en ciertos aspectos: Tanto en el estudio de (Ruesch, Bown y Dewey 2012) como en la presente investigación, el maestro quedó a la cabeza de la lista de los aspectos más motivantes según la percepción de los estudiantes.

En el primero de los estudios, el segundo lugar de importancia lo ocupa el hecho de que el maestro desarrolle una buena relación con sus estudiantes, y también está dentro de los ítems que conforman la misma categoría maestro, lo que sigue indicando concordancias entre ambos resultados.

El resto de las estrategias motivacionales mencionadas en el estudio de (Ruesch, Bown y Dewey 2012) se refieren al clima de las aulas, la forma correcta de dar instrucciones para realizar tareas, el incremento de la autoestima de los estudiantes, el hacer las clases interesantes, promover la autonomía, personalizar los procesos de aprendizaje, familiarizar a los estudiantes con la cultura de la lengua meta, implementar el trabajo grupal y las actividades dentro y fuera del aula, ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que para tener éxito se necesita esfuerzo, hacer énfasis en la utilidad del idioma, dar recompensas además de las calificaciones, hacer comparaciones entre estudiantes, invitar a aprendientes más experimentados a hablar acerca de sus experiencias de aprendizaje positivas, entre otros.

Si bien no todos estos aspectos fueron considerados dentro de las preguntas de la encuesta realizada a los estudiantes, muchos de ellos si surgieron en las respuestas que los profesores dieron durante las entrevistas, aspectos como la necesidad de crear conciencia en los alumnos acerca de la importancia y la utilidad del idioma, la idea de emplear estrategias que promuevan el trabajo grupal, y dentro y fuera de las aulas, lo que indica que a pesar del contexto, y si bien este tiene una gran influencia sobre las opiniones de los aprendientes y de los profesores de inglés, existen estrategias, como el trato de los profesores hacia sus estudiantes, el ambiente de las clases, la necesidad de que los aprendientes comprendan la importancia y la utilidad de la lengua que aprenden, que se perciben como motivantes independientemente del contexto.

Conclusión

Dados los hallazgos que esta investigación arrojó, se resume que la principal motivación que los estudiantes de inglés del CELE tienen es de tipo instrumental, que efectivamente la fuerza de su motivación fluctúa a lo largo del todo el proceso de aprendizaje y que esto está determinado no solo por factores como el profesor y la institución, sino además personales, como cambios en el empleo o la vida familiar

Referencias

- Base de datos del CEI. (2014). Centro de Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco.
- Chrová, J. Camacho Soto, M. Toledo Sarracino, D. & Lomelí Agruel, C. (2011). Motivación y actitud en el estudio de las lenguas extranjeras: El caso del Centro de Idiomas de la UABC, campus Tijuana. En Toledo, D. (Ed.) *Experiencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en la frontera*. (pp. 41-55). Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California.
- Cowie, N., & Sakui, K. (2011). Crucial but neglected: English as a Foreign Language Teachers' Perspectives on Learner Motivation. En Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (Ed.) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual matters. Bristol. Buffalo. Toronto. .
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, London.
- Gardner, R. C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gómez Argüelles y Jiménez Castro (2013). La retroalimentación oral correctiva y la Motivación. En Méndez López, M. & Perales Escudero, M. (Coord.)
- Gömleksiz, M. (2001). The effects of age and motivation on Second Language Acquisition. Recuperado de <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt11/sayi2/217-224.pdf>.
- Méndez López, M. (2011). The Motivational Properties of Emotions in Foreign Language Learning. *Colomb. Appl. Linguist. J.* Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/3764>.
- Norris-Holt, J. Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 6, June 2001. Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>.
- Ruesch, A., Brown, J., Dewey, D. (2012) student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom, *Innovation in Language Learning and Teaching*.

EL PAPEL DEL ASISTENTE DE LENGUA EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Liliana Sulay Díaz Farías
Iliana Ivett de la Cruz Pérez
Nohemí Trinidad Lezama Kim

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El presente trabajo describe la labor de los asistentes de idioma en los últimos años en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y su impacto en la motivación de los estudiantes que desean aprender un idioma. Se premia principalmente la oportunidad de interacción entre estudiantes y nativos gracias al programa de asistente de idiomas de la SEP- DGRI y los Gobiernos de Estados Unidos de América y Francia. Antes de la incorporación de este programa en el CELE, el contacto de los estudiantes con hablantes nativos era prácticamente inexistente. Al ser percibido como una figura de apoyo y no de evaluación, el auxiliar de lengua motiva a estudiantes y profesores a esforzarse por expresar y comprender ideas y/o situaciones reales y a adentrarse en un contexto sociocultural que fortalece el proceso de aprendizaje.

Palabras claves: Motivación, enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras, asistente nativo.

Introducción

La socialización con hablantes nativos durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera resulta de vital importancia ya que permite a los estudiantes entrar en contacto directo con el idioma auténtico y cotidiano, así como con los aspectos sociolingüístico y sociocultural del mismo. Al mismo tiempo, dicho contacto puede influir positivamente en los estudiantes aumentando de manera significativa su motivación para aprender la lengua en cuestión.

Sin embargo, lograr esa socialización puede no ser tan sencillo. En el caso particular de los estudiantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, es importante señalar que disponen de pocas oportunidades de entrar en contacto con hablantes nativos pues el estado no se distingue como destino para turistas internacionales. Aunado a lo anterior, desde sus inicios en septiembre de 1974 a la fecha, el CELE no ha contado con un gran número de profesores nativos en su plantilla docente; si bien esto último no es un factor que demerite la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sí es un limitante en su interacción con hablantes nativos.

Tomando como ejemplo el idioma francés que actualmente cuenta con el apoyo de un asistente de lengua, en el CELE existe una matrícula de 656 alumnos de este idioma en cursos diarios distribuidos en 39 grupos y entre 13 profesores, de los cuales únicamente uno es nativo, por lo que resulta prácticamente imposible la interacción de todos los estudiantes con dicho profesor.

Contar con un asistente del idioma francés permite que más grupos y por lo tanto más estudiantes puedan establecer contacto con un hablante nativo promoviendo la interacción y la socialización mencionadas en un principio, y proporcionándoles al mismo tiempo una fuente de motivación extrínseca que los anime a esforzarse para alcanzar sus metas de aprendizaje e incluso a fijarse otras nuevas.

El asistente de idiomas

El asistente nativo es un joven de entre 20 y 30 años hablante de lengua extranjera, profesionista o estudiante a partir del primer año de un programa de licenciatura (este criterio puede variar de acuerdo al país de origen del programa) y con poca o nula experiencia docente. Su labor principal durante su estancia, que va de 7 a 10 meses, es la de apoyar a los profesores en el aula, ayudando a desarrollar en los estudiantes las competencias lingüística (producción oral, principalmente), sociolingüística y sociocultural, a través de la organización y realización de actividades y proyectos que subrayen y difundan aspectos socioculturales de su país de origen.

Las actividades del asistente nativo dentro de las instituciones públicas de nuestro país están reguladas por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Relaciones Internacionales en la convocatoria publicada cada año por esta dirección, siendo las que a continuación se enlistan (Dirección General de Relaciones Internacionales, s.f.):

1. Apoyar al profesor a organizar actividades grupales dentro del salón de clases, las que pueden incluir ejercicios de conversación, fonética, gramática y escritura.
2. Organizar y dirigir clubes de conversación con estudiantes y profesores a fin de mejorar sus habilidades de expresión oral.
3. Realizar actividades para difundir la cultura de su país y/o región de origen entre la comunidad educativa de la institución receptora.
4. Planear actividades académicas y docentes.
5. Participar en actividades propias de la institución receptora, como son clases, talleres, actividades culturales y visitas, siempre y cuando lo permitan sus responsabilidades como asistente de idioma.

El programa de asistentes en el CELE de la UJAT

El programa de asistentes nativos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco auspiciado por la Secretaría de Educación Pública, inició en el periodo 2013 - 2014.

En este primer periodo se recibieron un total de 5 asistentes: 1 de Estados Unidos, 2 de Francia, 1 de Alemania y 1 de Italia, este último incorporándose como asistente de manera independiente al programa de la SEP. En esa primera ocasión, los 5 asistentes participaron activamente con los profesores en clases de diferentes niveles y en el centro de auto acceso (CEPALE), y además decidieron realizar varias actividades estrictamente culturales con los estudiantes, tales como: una exposición de carteles sobre temas socioculturales, la Semana de Cine Internacional, una Muestra Gastronómica Internacional, la cual tuvo como objetivo patrocinar a dos asociaciones civiles; en tanto que el asistente de italiano impartió un Curso a Profesores de italiano.

En el periodo 2014-2015 el CELE recibió únicamente 1 asistente proveniente de Francia. En esta ocasión la asistente organizó, además de sus actividades frente a grupo y en el CEPALE, 3 actividades culturales: La Semana de la Cocina Francesa, que consistió en un mini taller de cocina francesa; el Festival de Cine Francés, y por último el Día de la Francofonía, que incluyó una exposición de carteles realizados por los estudiantes, una muestra fotográfica del taller de cocina, así como la proyección de videos musicales, películas y documentales durante todo un día.

En el periodo 2015-2016 fueron asignados al CELE 3 asistentes: 1 de Estados Unidos, quien impartió una serie de pláticas sobre diversos temas de cultura americana; y 2 de Francia, de las cuales una de ellas llevó a cabo un taller de cocina francesa y la proyección de cortometrajes y documentales. Todo esto además de su participación en clases de diferentes niveles y en el CEPALE.

En el periodo 2016-2017 el CELE no recibió ningún asistente.

En el periodo actual 2017-2018 se cuenta con la presencia de 1 asistente de Francia, quien actualmente trabaja con varios profesores en sus grupos de diferentes niveles, en el CEPALE, y además imparte un taller de escritura creativa a los estudiantes de nivel intermedio.

Como se ha descrito, el trabajo que los asistentes han realizado durante sus estancias ha sido variado y sumamente enriquecedor. Tanto los profesores como los estudiantes

del centro han apoyado y seguido de cerca su labor, observando una notable participación y un genuino interés en las actividades que se realizan.

La motivación en el aprendizaje de idiomas

En términos generales, la motivación es un elemento sustancial en los diferentes ámbitos de la vida de un individuo, como lo son el educativo, el profesional o el social, y refiere a una serie de razones que dirigen las acciones de las personas con el propósito de conseguir una meta (Naranjo, 2009). Dichas razones se reconocen como un impulso o un deseo que, con tal de ser realizado, promueve ciertos comportamientos que a su vez son determinados por situaciones particulares tanto del individuo como de su contexto. De este modo, la motivación activa, dirige y mantiene el comportamiento enfocado a una meta específica (Woolfolk, 2010).

El estudio de estos comportamientos o conductas se ha realizado principalmente desde tres perspectivas: la conductista, la humanista y la cognitiva. La primera enfatiza el papel de los estímulos externos y las recompensas en la motivación, la segunda considera las capacidades del ser humano para su desarrollo y la tercera reconoce el poder del pensamiento en el logro de sus objetivos (Santrock, 2002).

El conductismo concibe la motivación como una fuerza externa que actúa sobre el sujeto obligándole a responder de forma mecánica e inconsciente. El sujeto actúa sin saber exactamente el porqué, sólo busca placer (cualquier sensación agradable causada por un estímulo), o evita el dolor (cualquier cosa que le resulte desagradable). De acuerdo a Gámez y Marrero (2006), este enfoque se apoya en dos leyes básicas de aprendizaje: el condicionamiento clásico de Watson que describe una respuesta automática o involuntaria cuando se presenta un estímulo específico, y el condicionamiento operante de Skinner, que señala el proceso de alcanzar un comportamiento deseado o una respuesta a través del uso de recompensa y castigo (refuerzos). Con estos dos principios básicos la perspectiva conductista no tiene que asumir ninguna representación mental para explicar las causas de la conducta que nos motiva: es posible responder a determinados estímulos del ambiente, o bien, actuar de cierto modo porque hemos aprendido de forma inconsciente que después de determinado comportamiento se presentará algo agradable o desagradable de acuerdo a dicho comportamiento.

Dentro del enfoque humanista destaca la Teoría de las Jerarquías de Necesidades de Abraham Maslow, que ordena las necesidades del ser humano de acuerdo a una jerarquía de prioridad, en donde una vez que satisfacemos las necesidades primordiales podemos acceder a las siguientes del orden superior (Santrock, 2002). En este sentido, es importante cubrir primero las necesidades básicas (fisiológicas y de seguridad para asegurar su supervivencia) para continuar con las complejas, que incluyen las sociales (de afecto y de sentido de pertenencia a un grupo), de autoestima y de autorrealización o de crecimiento propio. Si bien la teoría apunta que una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de motivar al individuo, uno está siempre predispuesto al desarrollo de nuevas posibilidades en los distintos ámbitos de la vida.

Por último, el enfoque cognitivo tiene como principios básicos la creación o modificación de las estructuras mentales del individuo para introducir en ellas el conocimiento, así como una serie de procesos que le permitan adquirir este conocimiento. Dentro de este enfoque destacan la teoría de la atribución de Weiner y la fijación de metas y objetivos.

García (1999) señala que la Teoría de la Atribución de Weiner se ocupa de cómo y bajo qué condiciones se pone de manifiesto la influencia de los procesos mentales en el comportamiento humano reconociendo la relación acción-cognición y atribuyendo una causa a cada comportamiento. Atribuir causas al comportamiento ayuda a un observador a comprender los sentimientos de la persona que actúa, a la vez que ayuda a que ésta última entienda sus expectativas de comportamiento para el futuro. De acuerdo a la autora, experimentar un sentimiento de realización o satisfacción, o un sentimiento de insatisfacción o de vergüenza, será el resultado de que haya conseguido el éxito o haya fracasado. Esta teoría explica la motivación desde tres dimensiones para descubrir qué piensan y sienten las personas acerca de sus éxitos o fracasos: la primera, el lugar, señala que la causa del comportamiento es interna o externa; la segunda, la constancia, se refiere a causas estables como la aptitud o variables como el esfuerzo; y la tercera, la responsabilidad, es descrita como el grado de control que una persona tiene sobre un acontecimiento y si sus acciones son deliberadas o no.

Dentro del mismo enfoque, el modelo de fijación de metas y objetivos indica que en el establecimiento de metas se debe resaltar que el objetivo es el que orienta la acción,

regula el esfuerzo y anima a realizar estrategias y planes de acción. Es decir, el sujeto es capaz de elegir fácilmente acciones y tomar decisiones una vez que tiene claro lo que desea conseguir (Locke y Latham, 1985, citados por Trechera, 2005).

Ahora bien, dentro del plano del aprendizaje una persona que decide iniciarse en el estudio de cualquier disciplina puede sentirse motivado por diversas razones, como lo es un deseo, una emoción, una razón, una necesidad o un propósito en la vida (Jafari, 2013). Por ello, la motivación es un elemento importante vinculado al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo a Dörnyei, ésta se concibe como el ímpetu principal para iniciarse en el aprendizaje de una lengua, así como la posterior fuerza para permanecer en este largo y en ocasiones, tedioso proceso (2005). Del mismo modo, Oroujlou y Vahedi (2011) reconocen que el centro mismo de la motivación es aquello que se denomina pasión, la cual se encuentra relacionada con las metas y los deseos intrínsecos de cada individuo. En este sentido, un estudiante de lenguas exitoso es aquel que ha identificado y desarrollado esta pasión.

En la actualidad, los individuos poseen diversas razones para estudiar un idioma extranjero: alcanzar un grado académico, lograr un ascenso en el trabajo, obtener una certificación, aprender sobre la cultura de un país de su agrado, comunicarse en un país donde vivirán o estudiarán, mantener lazos amistosos o amorosos, o simplemente por placer. Por ello, la motivación puede variar dependiendo de diferentes factores. Gardner (1985), como se cita en Zhang, Su y Liu (2013), crea un modelo sociocultural del aprendizaje de un idioma y hace una distinción entre la motivación integrativa (que busca una integración en la cultura meta) de la instrumental (que está relacionada con los logros académicos o de trabajo). De igual manera, es importante distinguir la motivación intrínseca de la motivación extrínseca. La primera surge desde el interior del aprendiente como una tendencia natural a buscar y vencer desafíos conforme se persiguen intereses personales y ejercitan capacidades, y en donde no se necesitan incentivos ni castigos pues la actividad es gratificante por sí misma, como lo es el placer de leer un libro en otro idioma. En contraparte, la segunda busca una recompensa externa, como por ejemplo la obtención de una beca escolar, demostrando poco o nulo interés en la actividad en sí y

enfocándose sólo en aquello que esta redituará (Anderman y Anderman, 2009; Deci y Ryan, 1985, 2002; Reiss, 2004, como se cita en Woolfolk, 2010).

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, la motivación adquiere un valor significativo durante el proceso de aprendizaje de un idioma, pues en muchas ocasiones los estudiantes se desaniman, experimentan algún grado de ansiedad o incluso de frustración cuando no perciben progresos significativos en el dominio de las competencias lingüísticas e interculturales de la lengua meta. Si bien parte del trabajo del profesor en el aula consiste en impulsar el deseo de aprender en los estudiantes, la labor del asistente nativo ha contribuido notablemente a despertar en los aprendientes la curiosidad y la motivación por la lengua meta, sirviendo de modelo para su uso en situaciones comunicativas y aportando una visión directa y fresca de la cultura y la vida actual del país de origen, como lo menciona el Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2010, en Castaño, 2012.

Aunado a esto, Caparrós (2010), menciona que, gracias a los asistentes, en la mayoría de las ocasiones los alumnos encuentran el grado de motivación que les falta a la hora de aprender un idioma ya que tienen la posibilidad de tener contacto y una exposición directa con la lengua extranjera a través de ellos. Además, con ello transmiten al resto de la comunidad la necesidad de aprender lenguas, ofreciendo contextos reales en los que la situación comunicativa no es una mera simulación, obligando al otro interlocutor, ya sean los propios alumnos o incluso los profesores, a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender.

Es por ello que es importante continuar con la participación y el apoyo de los asistentes de lengua nativos, quienes son pieza fundamental en la adquisición de la competencia intercultural de los estudiantes.

Conclusión

Los asistentes de idioma nativos son un elemento clave de motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera tal y como se ha mencionado en este trabajo. Es importante indicar que al llevar a cabo su labor, fungen como estímulo externo para desarrollar e incentivar la motivación de los estudiantes de lenguas a través de la interacción y

socialización que establecen con pares con los que muchas veces llegan a sentirse identificados, contribuyen al desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita de los estudiantes al impulsarlos a fijarse metas de comunicación, promueven representaciones mentales positivas y un aprendizaje significativo al realizar actividades lúdicas que provocan sentimientos de realización y satisfacción en los estudiantes, y actúan como vínculo entre los estudiantes y su cultura permitiéndoles descubrir más estímulos que les permitan desarrollar su motivación intrínseca. Además, conforme pasa el tiempo pueden llegar a estrechar lazos de amistad con los estudiantes despertando un estímulo afectivo que motiva al estudiante a redoblar esfuerzos en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los asistentes pueden también convertirse en modelos que impulsen a los estudiantes a dejar su zona de confort animándolos a fijarse como meta la participación en programas de intercambio, concursos de becas o cualquier otro programa que les permita imitar la experiencia del asistente con la seguridad de sentirse competentes para interactuar con nativos. En este sentido, son varios los estudiantes del CELE que han decidido participar en el mismo programa de Intercambio de Asistentes de Idiomas de la SEP en una estancia de 7 meses en los países que forman parte de la convocatoria, o incluso como *au pair*, durante un periodo de un año, como es el caso de los estudiantes de francés; y en estancias un poco más cortas como Proyecta y Becas Fullbright, en el caso de los estudiantes de inglés. Al observar las experiencias de sus compañeros en otros países, son muchos los estudiantes que deciden participar en los diversos programas a su alcance.

Para concluir, el programa de asistentes de idioma nativos en el CELE puede, además de ejercer un rol significativo a nivel de motivación, dar lugar a numerosas investigaciones futuras sobre diversos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias

- Caparrós, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral Cuadernos*, 3(5), 36 – 43.
- Castañó, A. (2012). ¿Desinhibe hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. *Campo Abierto*, 31(1), 133 – 148.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Dirección General de Relaciones Internacionales (s.f.) *Convocatoria de asistente de idioma*. México. Recuperado de http://www.dgri.sep.gob.mx/6_con_inst.html
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. España: Idea.
- García, M. E. (1999). *Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula inglesa* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Jafari, S. (2013). Motivated learners and their success in learning a second language. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1913 – 1918.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación* (33)2. 153 – 170.
- Oroujlu, N. y Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (29), 994 – 1000.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿el palo o la zanahoria?* Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11ª. Edición. México: Pearson Educación.
- Zhang, W., Su, D., y Liu, M. (2013). Personality traits, motivation and foreign language attainment. *Journal of language teaching and research*, 4(1), 58 – 66

CAPÍTULO VI

USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

EL E-TÁNDEM COMO HERRAMIENTA EN EL APRENDIZAJE DE CULTURA

Dalila del Carmen Rivera Soberano
Felipe Antonio Sánchez Alejandro

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El aprendizaje de lenguas en tándem es el curso de idiomas en el que el aprendizaje de la lengua extranjera se produce entre parejas bilingües de lenguas maternas diferentes, que interactúan mediante medios electrónicos (Morán, 1998). El objetivo de esta ponencia es compartir los resultados de un programa de E-tándem implementado con alumnos de inglés y su interacción con alumnos aprendientes de español cuya lengua materna es el inglés. Este estudio fue de carácter exploratorio y con un enfoque mixto. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos incluyeron: 1) cuestionario aplicado a los participantes antes de la implementación, 2) las conversaciones producto del E-tándem, y 3) cuestionario aplicado al finalizar el programa. Los medios utilizados incluyeron la plataforma Schoology, correo electrónico, Facebook, Skype y Whatsapp. El análisis de los chats se realizó desde una perspectiva cultural a través de la creación de diversas categorías, establecidas mediante el contenido de las conversaciones y la definición de cultura propuesta por varios estudiosos (Brown, Kramsch, Paige, etc.). Se observó que mediante la interacción en el programa los alumnos intercambian y aprenden de manera natural información cultural en situaciones contextualizadas y por otro lado practican el idioma objetivo.

Palabras claves: TIC, tándem, cultura, aprendizaje, idiomas.

Introducción

El aprendizaje de idiomas es hoy en día una herramienta que permite a los estudiantes obtener una formación integral en su profesionalización. Desde que se inició la práctica de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, este proceso ha experimentado grandes cambios en sus prácticas y en las técnicas utilizadas en las aulas de clases, permitiendo así la creación y uso de diferentes enfoques metodológicos, desde los centrados en aspectos puramente lingüísticos, donde el componente cultural era prácticamente inexistente, hasta otros enfoques que dan más importancia a la comunicación, y al desarrollo de una competencia comunicativa que permita a los estudiantes interactuar, de manera adecuada, en situaciones reales.

Dándole la debida importancia al acto de comunicación, que en sí es el objetivo de todo idioma y código creado para tal efecto, es que la comprensión de convencionalismos e ideas, actitudes y creencias, se convierten en puntos clave al momento de la comunicación entre personas que no comparten el mismo idioma ni la misma cultura. Es por ello que cobra importancia que al aprender un idioma también se adquiera una competencia comunicativa intercultural en ese idioma, que incluye las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursiva e intercultural (Byram, 1997). En otras palabras, ser capaces de comprender no solo el idioma y adaptarse a este, sino también a la socio cultura de sus hablantes y al contexto donde se lleva a cabo el acto de comunicación.

En el presente trabajo se analizan los resultados de una interacción directa entre los alumnos inscritos en un curso del idioma inglés en la DCELE y los hablantes de este idioma que viven en un país angloparlante, la cual se concibió como un complemento que aportara al desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales que los alumnos deben desarrollar al aprender un idioma (MCERL, 2012) y que apoyara la enseñanza de aspectos lingüísticos.

Así mismo se examinaron estas interacciones con el objetivo de identificar aspectos culturales específicos relacionados con la vida diaria, la vida escolar, aspectos ambientales y del entorno, etcétera, que acercaran a los alumnos a un contexto real y que permitieran una aplicación más significativa de sus conocimientos del idioma, adquiridos a través de los diferentes cursos tomados en este Centro de Idiomas.

El programa de e-tándem

Para la realización de este estudio se llevó a cabo una colaboración, no oficial, con el equipo encargado de programa de E-tándem de la Universidad de Minnesota (UMN).

Los alumnos participantes se registraron en la plataforma para emparejamiento de la UMN, en el que registraron sus datos personales, así como sus gustos, y posteriormente les fue asignado un compañero con el que interactuaron. Una de las características primordiales del E-tándem es la autonomía (Morán, 1998), por lo que se les dio libertad para conversar de los temas de su interés, sin embargo, también se les proporcionó una serie de temas y preguntas organizados por sesiones.

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, al no contar con un Centro de Estudios y Prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE), en el campus en el que se llevó a cabo esta investigación, no pudo proporcionar a los alumnos las instalaciones físicas para realizar las interacciones, sin embargo, estas se realizaron mediante el uso de correo electrónico, Whatsapp y schoology, principalmente; a los cuáles tenían acceso desde su teléfono celular. Estas interacciones fueron proporcionadas posteriormente a la profesora encargada del programa, reenviando los correos electrónicos y las conversaciones de whatsapp. En el caso de las interacciones llevadas a cabo en la plataforma de schoology, todos los participantes podían interactuar entre sí.

Al concluir el programa los participantes indicaron que, con sus parejas asignadas utilizaron en mayor medida el correo electrónico como se puede observar en el siguiente esquema.

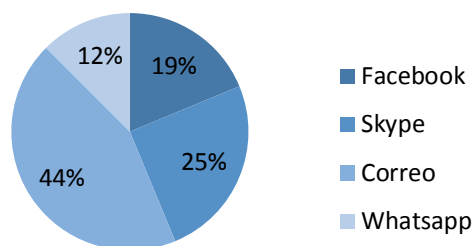


Figura 1. Herramientas utilizadas para el programa de e-tándem

Análisis de las conversaciones

Para llevar a cabo la organización de los temas culturales que se identificaron en las conversaciones se crearon las categorías de análisis a partir de las diversas definiciones y teorías de lo que la cultura de un lugar abarca, incluyendo el Modelo del Iceberg, el Modelo de la Duna; así como las definiciones de Paige, Brown, Grosche & Bolten, Kramsch, y organismos internacionales como la UNESCO y su inclusión en la enseñanza de idiomas (Byram, Seelye, Rivers, Paige, MCERL).

Tanto estudiantes de la DCELE como de la UMN se enfocaron en situaciones de su vida cotidiana como principal tema de interacción, así como sus gustos, el clima del lugar en el que viven, algunos lugares que hay para visitar en sus ciudades, y algunas experiencias personales y educativas.

Se lograron identificar diversos factores culturales, algunos que los alumnos de la DCELE han aprendido y otros que han enseñado a sus compañeros de UMN. Se agruparon dentro de las categorías creadas. En la **Tabla 1** se pueden observar algunos ejemplos:

Tabla 1 Extractos de los chats organizados según el tipo de información cultural intercambiada

CATEGORIA	EXTRACTOS
1. Vida diaria y actividades de ocio.	Mexicano.: ¿Sigues aun de vacaciones?
	Americano:Si, sigo aun de vacaciones.
	Mexicano:¿Qué hiciste en tus vacaciones? Cuéntame y te diré cualquier detalle en ortografía y gramática que tengas, ¿vale?
	Americano: Fui a mi casa en Nueva York y hice muchas cosas con mis padres y mi hermana tambien. Mire películas con mis amigos y fui a unas fiestas en la ciudad.(1.3)
2. Gustos y preferencias	----- ----- Americano:How is life down in Mexico?
	Mexicano:In general good I mean in my case I just study and I have time to go out with friends etc.(1.4)
	Americano:“Me gusta pintar con acuarela y cantar”(2.1)
	Mexicana:“There is an app where you can sing with people around the world, I have it and I love it, you should try it. Its name is Sing from Smule (2.2)

Mexicana: By the way, my favorite things here in my city is the chocolate, I love it! It's the principal producer of "cacao". Hay algunas haciendas cacaoteras y te muestran el proceso del chocolate.

Americana: Oh man, that sounds so cool!! I myself love chocolate, especially dark chocolate! Being born near the ocean, I love the beach too. When it's warm, I just love being in the sun. Reading or walking around, and just hanging out with my friends. (2.3)

Americano "Si algún día visite Tabasco, debemos!"

3. Geografía

Mexicana: "It's Tabasco" (3.1)

Mexicana: Also I like to go to the beach that is in the gulf of Mexico and you can visit an archeological zone of Mayas (the only one in the world that is made of Clay bricks) haha and How about you? (3.2)

Mexicano: I went to the beach last Sunday. What is the nearest beach to your city? We have near beaches here in Tabasco.

Americana: No hay playas cerca de la ciudad, necesito volar en un avión si quiero visitar la playa ☺, a Florida o California! (3.3)

4. Celebración

Mexicana: This weekend was a little bit tired about partial exams but the Sunday with the excuse of the family's day that it's celebrated here we went at a restaurant and it was a good day. How about you? (4.1)

Americana: St. Patrick's Day is a Irish holiday celebrated in the United States where people go to bars and listen to Irish music and drink green beer. (4.2)

Americano: ¡Feliz cumpleaños señor!

Mexicano: Muchas gracias. Ayer fue un gran día. Mis amigos me regalaron dos pasteles, una playera y me invitaron a comer. Mi sobrina me hizo un dibujo muy bonito. (4.3)

Americano: Estoy contento que tus amigos te regalaron postres y también una camisa para ti.(7.3)

Mexicano:I won't have classes a few days because there are suspensions due to festivity. Teacher'sday and mother'sday

Hay un lado bueno y malo porque descansaré pero no lograré alcanzar a ver todos los temas de mis asignaturas.Dime, ¿qué festividades celebran en este mes de mayo allá donde vives?

Americano:Celebro las festividades judías en este mes de mayo.(4.4)

Americana: In Minnesota, it's cold more times in the year than it's warm.(5.1)

5. *Clima*

Mexicana: I would like to live in your city. I love the cold places but my state is always warm (5.2)

Mexicana: It's a hot day in my town. How about the weather in your city? (5.3)

Americana: It is not so hot here. It is cold, but not as cold as usual.(5.4)

Americana: Hace calor ahí?

Mexicano: Yes

Americana: Tengo celos

Mexicano:Why are youjealous?

Americana: Porque hace MUCHO frío aquí, no me gusta el tiempo aquí.

Mexicano:I prefer sometimes the cold tan the hot. We can change of city.(5.5)

Americano: It was good, it was really warm today (18 C) so we went and played Frisbee

Mexicano: Really? Sounds fun. And is it that so hot for you? Here where I live it was too warm (31 C),haha I'm not kidding.

Americano: For spring it's absolutle perfect, it'll get well above 31 in the summer

Mexicano: Really? So Minessota is as hot as here. Here has reached the 40 C. Is not bad but warm combined with humidity is disgusting.(5.7)

(Talking about Sing for Smule)

6.
Experiencias

Americano: "He oído de ella, pero creo que me sentiría nervioso y torpe"(6.1)

Mexicana: "I felt the same the first time but then I realized that I wasn't singing at the same time as the other person, it was a video, so if I got a mistake I could sing again"(6.2)

Mexicano:The last Friday I had a presentation at the state fair. I was nervous but everything was well. (6.3)

Americano:Oh wow that's awesome. I'm glad that went well. Yeah I mean you must have been nervous but apart from that everything should have gone according to plan. (7.6)

Mexicano: After that, my friends and I went to take a walk around the fair and we ate a lot of tacos jajaja. Quería subirme a los juegos mecánicos pero no tenía dinero. (6.4)

Americano: At least you and your friends took a walk around the fair and ate lots of tacos lololol (7.7)

Mexicano: ¿Y qué hicieron tú y tus amigos en ese lugar?

Americano:... nos jugamos al fútbol americano y también al basquetbol. Fue una buena experiencia porque tenía la oportunidad de quedarme en un ambiente muy diferente que la ciudad.(6.5)

Americana:(Picture)Snow storm in mn today. (5.8)

Mexicano: omg, That's awesome I've only seen snow once in my life.

Americana: Where did you see it?

Mexicano: In Mexico city, with my uncles. (6.7)

**7. Normas de
cortesía**

Mexicana: It's Tabasco

Americano: Lo siento!

Mexicana: Genial! Pintar es relajante, imagino debes ser muy paciente...(7.1)

Americana: Estoy aprendiendo español de Duolingo y translator App así que por favor se paciente conmigo.

Mexicano: no te preocupes seré paciente y además será un placer conversar contigo. By the way I would like to know if you would be willing to use whatsapp, pienso que es más fácil y rápido estar en contacto por ese medio, este es mi número +52 9141304161 para que me agregues en caso que estés de acuerdo.

Americana: I will try to connect with you via Whatsapp (but it is new for me so be patient) (7.2)

Americano: Estoy contento que has estado bien... Oh wow. I'm glad that you working as a volunteer in a dog's refuge. Sounds very interesting.(7.5)

Mexicano: The last week I finished my exams but I'm sad because I got a bad note :(,
Americano: I'm sorry to hear that your exam did not go well. Estoy triste para ti...

Mexicano: creo que fue injusto porque el profe nos aplicó un tema que no vimos.

Jeremy C.: I'm sorry to hear that you received a bad note but at least you did finish your exams.(7.6)

Americano: I also need to get a pencil sharpener, I'm using a scissors.

Mexicano: Really?

Americano: Yeah, I've cut myself on accident, but I'm in my dorm, so I'd have to go, buy one and spend money and it'd be a whole deal

Mexicano: Hahaha I got three pencil sharpeners hahaha I'd give u one if you were near

Americano: Lol, thanks (7.7)

Americano: Buenas Fernando, ¿qué tal? Me voy a Costa Rica mañana por la mañana ¿Tal vez podemos empezar nuestro intercambio cuando regreso?

Mexicano: Ok, thanks for say that, and of course I would like to continue.

Americano: Regresaré el 18. Te mando un mensaje y podemos hablar.

Mexicano: ok, good luck and enjoy your trip. (7.8)

**8. Sistema
educativo**

Mexicana: By the way... what are you study?

Americana: I am doing global studies, focusing on global cultural analysis and Latin America. I'm also studying French and Spanish. How about you? (8.1)

Mexicana: I'm studying Chemistry Engineer and I'm doing my thesis about nanomedicine. Only I take English class but I would like to learn another language like you. (8.2)

Mexicano: Hi! How are you?

Americano: Hi Fernando! I'm good how are you?

Mexicano: I'm fine. He estado cansado, este es mi última semana de clases antes de vacaciones. I'm exhausted hahahaha. Para mi mala suerte esta semana también es de exámenes. The mid-term exams. Y regresando de vacaciones, en tres semanas, sigo con más exámenes¿Qué me cuentas tú?(8.4)

Americano: I'm doing economics with minors in math and hopefully Spanish, how about yourself?

Mexicano: Geophysics engineer and also trying English haha

Americano: Oh that sounds really intense!(8.5)

Americano: Me gustan mis clases este semestre. Estudio el urbanismo. Me gusta las ciudades y la arquitectura también. Soy un fanático del transporte público. Quiero trabajar en las ciudades y aprender más sobre los trenes y los metros. Comprendo que tú quieres aprender más sobre el chemical engineering. I'm sure you're learning a lot about math and logic and it consists of chemistry. Chemical engineering is not an easy major.

I'm studying urban studies and geography. My major consists of city planning. Cuéntame más de la carrera que estas estudiando?

Mexicano: Chemistry engineer is more than chemical formulas, we use a lot math and logic, kind of puzzle(8.6)

Americana: So, your university program is only related to your major?

Mexicano: It's mostly related to finances, risk management, insurances and economy (Actuaría) (8.7)

De acuerdo con la frecuencia observada de cada una de las categorías identificadas en los diferentes textos analizados, chats y correos; se pudieron distinguir los temas que los alumnos desarrollaron durante sus interacciones, entre éstos podemos resaltar tres categorías más frecuentes: *Normas de cortesía*, *Gustos y Preferencias* y *Clima*, como se observa en la Figura 2.

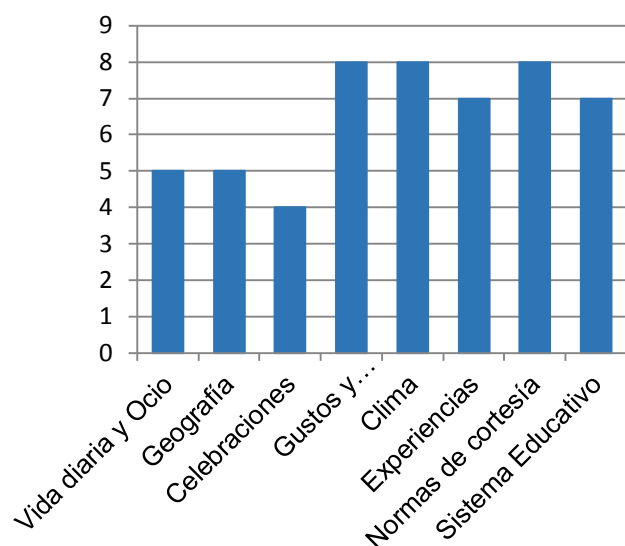


Figura 2. Frecuencia de las categorías en el análisis de los extractos.

Al llevar a cabo este análisis se pudo observar que los alumnos poco a poco fueron compartiendo información de manera más natural en relación a aspectos básicos de la vida diaria, de sus gustos y preferencias y de sus propias experiencias. Es importante destacar que estas conversaciones que se volvieron más naturales a medida que se

llevaban a cabo, llevan a ambos participantes a conocer características específicas del entorno a través de las mismas experiencias intercambiadas.

Por otro lado, a través del análisis de las conversaciones y su organización en diferentes categorías se observa que, en efecto, los participantes del programa intercambiaron diferentes tipos de información, que de acuerdo a la teoría revisada, corresponde a conocimiento cultural, y se deduce, sirvieron para lograr un acercamiento intercultural. Así mismo que ambos participantes se convirtieron en informantes de su propia cultura. Otro aspecto bastante relevante que se confirma en este estudio es el hecho de que el contexto virtual de aprendizaje puede desarrollar la competencia intercultural, una vez que “la negociación de significados se da siempre de modo contextualizado” (Benedetti, 2008, p. 2310). Además, de acuerdo a un análisis comparativo realizado entre los aspectos que culturales que se aprenden durante las clases y los intercambiados mediante la E-tándem se pudo observar que en esta última se logran compartir aspectos más representativos de cultura, como *Vida diaria*, *Normas de cortesía*, *Gustos y Preferencias* y *Experiencias* que los alumnos no mencionaron que aprendan en sus clases en el aula. Como se puede observar en las figuras 3 y 4.

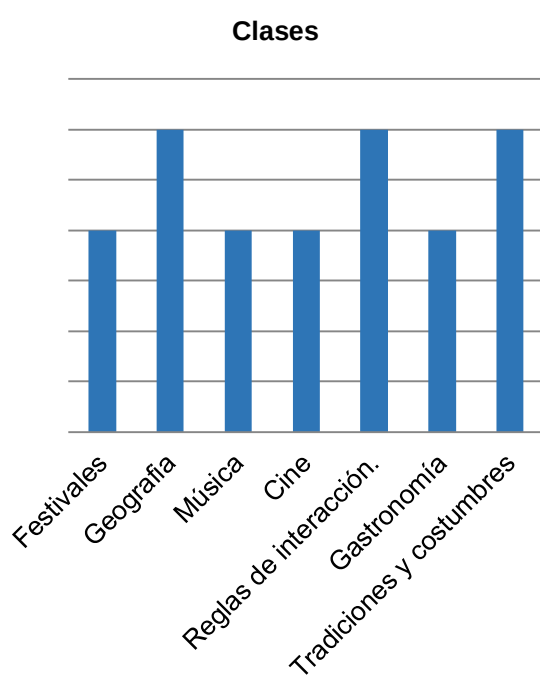


Figura 3. Aspectos culturales aprendidos en las clases

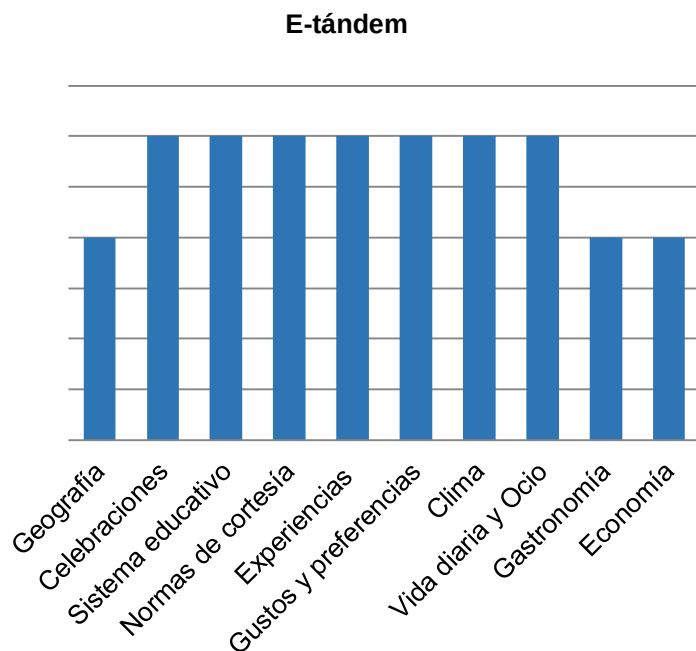


Figura 4. Aspectos culturales intercambiados en la E-tándem.

Consideraciones finales

El objetivo general de esta investigación era precisamente que los alumnos se conviertan en personas competentes culturalmente como una característica primordial del aprendizaje de idiomas, en el que debe prevalecer la apertura a otras culturas y esto, mediante la interacción con sus hablantes.

A través de la realización de esta investigación se logró establecer contacto y cooperación con la Universidad de Minnesota, que cuenta con un programa propio de E-tándem y que ofrece esta posibilidad a alumnos de otras universidades, a través de chats y videoconferencias tanto grupales como individuales. Para llevar a cabo este programa se realizó una investigación de las universidades que ofrecían el programa de E-tándem, al no contar con uno propio en la DCELE.

A pesar de que hubo dificultades debido al hecho de que los periodos escolares no coinciden en su totalidad, una de las ventajas de E-tándem es que los alumnos tienen la independencia y autonomía para continuar con el programa de manera independiente a través de los diferentes medios electrónicos utilizados, *WhatsApp*, correos, plataforma de *Schoology*, *Skype*, *MSN*, entre otras.

Por otro lado, a través del análisis de las conversaciones y su organización en diferentes categorías se observa que, en efecto, los participantes del programa intercambiaron diferentes tipos de información, que, de acuerdo a la teoría revisada, corresponde a conocimiento cultural, y se deduce, sirvieron para lograr un acercamiento intercultural. Así mismo que ambos participantes se convirtieron en informantes de su propia cultura. Para concluir es importante mencionar que uno de los propósitos de este trabajo de investigación es que en un futuro próximo se pueda ofrecer el programa de E-tándem como un servicio adicional a los alumnos de la DCELE en todas sus sedes, para lo cual es necesario tomar en cuenta las siguientes recomendaciones: que se integre un Centro de Estudio y Prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE) en cada una de las sedes que permita a los alumnos tener acceso a computadoras con Internet, para llevar a cabo las interacciones mediante E-tándem tanto de manera individual como de manera grupal; así mismo, que se continúe el contacto con la Universidad de Minnesota para la organización de las parejas de intercambio, y de ser posible, se busquen lazos de cooperación con otras universidades e implementar la E-tándem no

solo en Inglés sino en todos los idiomas que se imparten en la DCELE. Posteriormente se puede planear la creación de una plataforma E-tándem propia de la UJAT en la que los alumnos de la DCELE se puedan registrar y sean puestos en parejas con otros alumnos para practicar el idioma que ellos deseen.

Referencias

- Benedetti, A. M. (2008). El otro en el Aprendizaje Colaborativo de lenguas a distancia. En las memorias del V Congreso Brasileiro De Hispanistas y I Congreso Internacional De Asociación Brasileira De Hispanistas, 2008. (pp. 2307-2315). Bello Horizonte: Anais
- Brown, H. (2000). Principles of Language Learning and Teaching (4a ed.). Nueva York: Longman.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Grundy, P. (2002). Context and Culture in Language Teaching and Learning. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). Intercultural Competence. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2002b), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD y Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Grosche, D. y Bolten, J. (2014). Approaches to Intercultural Competence and Its development. Taiwanese Journal of WTO Studies. XXIII, 44-81.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.
- Morán, M. (1998). La enseñanza del ELE con la metodología tándem. ASELE. Actas IX. España: CVC
- Paige, R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., y Colby, J. (2003). Culture learning in language education. Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning, 173-236.
- Rivers, W. (1981). Teaching foreign language skills. Chicago: University of Chicago Press.
- Seelye, N. (1976). Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators. National Textbook Company.

PROPUESTA DE USO DE UNA PLATAFORMA DE RED SOCIAL PARA LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Antonio Filemón Coronel Urías
Manuel Jesús Estrada Lorenzo
Miguel Ángel Córdova Magaña

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

Este proyecto se propone innovar, a través de las ciencias aplicadas, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aprovechando la utilidad de la red social Facebook, como fuente informal de aprendizaje; más sin embargo como un potente y efectivo medio de acceso al conocimiento y método de desarrollo de competencias lingüísticas. La medición en el alcance que dicha red social ofrece al brindar un apoyo didáctico de enseñanza para los estudiantes de idioma extranjero surge como estrategia didáctica con el propósito de motivarlos en su adquisición de la competencia comunicativa de la L2. La presente investigación sobre el uso de Facebook (FB) con enfoque pedagógico para desarrollar la competencia comunicativa de una segunda lengua (L2) se propone como soporte de seguimiento de clases de lenguas extranjeras dentro y fuera del aula.

En este trabajo de tipo experimental se creó una página en Facebook para ser utilizada como instrumento de práctica de la L2 donde un grupo de estudiantes y un profesor como guía, interactuaran dentro del sitio web para seguimiento de clases en un curso de lengua extranjera. Esta propuesta como alternativa de las TIC, puede lograr resultados satisfactorios en el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Palabras claves: Red social Facebook, segunda lengua, estudiantes, tecnologías de la información y la comunicación.

Etimología de la palabra Facebook.

La palabra Facebook desde su idea inicial y su factible e inmediata comercialización, estuvo enfocada en captar un mercado juvenil que pudiera tener la facilidad de estar en contacto con muchas personas de manera instantánea. Su concepción alusiva a la tendencia social de hoy, en el cual para existir o ser tomado en cuenta necesitas ser visto por los demás sin importar la forma y en muchas ocasiones tampoco el fondo, y solo movidos por el fuerte deseo de figurar y sentirse parte de un grupo o integrante de una comunidad virtual donde la idea primordial es que tu imagen deba aparecer en este famoso sitio de red social o en algún otro de gran difusión:

Face = cara, book = libro. Además de la red social Facebook, en inglés facebook es un sustantivo que hace referencia a esos libros donde se ponen fotografías y nombres de personas. Por ejemplo, el típico Anuario, donde se ponen todas las fotos de los estudiantes, nombres y sus logros, etc. (ALEGSA.com.ar, 2010).

El uso de redes sociales hoy en día

En la actualidad los seres humanos se desarrollan, trabajan e interactúan a través de redes de colaboración que pueden formarse tanto de grupos de interés, como hasta de grandes redes académicas o de conocimiento, de acuerdo a lo mencionado por Galindo (1998). Con la globalización y la expansión en el uso del internet, dichas redes fueron transportadas al mundo virtual, propiciando una mejora que permitía un contacto más directo, rápido y eficiente entre sus miembros, asimismo, ofrecía la gran oportunidad de proveer un crecimiento agigantado del grupo de interés o trabajo en común, también denominado trabajo colaborativo, que se entiende como el intercambio y el desarrollo de conocimiento por parte de grupos reducidos y de iguales, orientados a la consecución de idénticos fines académicos (García Sans, 2008: 1).

La red social Facebook se ha convertido en una herramienta de comunicación para las masas y en la vida cotidiana nos ha dado la oportunidad de compartir información, fotos e imágenes que, al ser publicadas y vistas por otros usuarios en momentos de ocio, se puede acortar distancias y disfrutar de compañía en forma virtual. Dicha red se ha transformado en un hábito compulsivo creando una conducta adictiva para todo tipo de personas, volviéndolas fieles seguidoras del sitio, quienes disfrutan de la variedad y el

entretenimiento que la red ofrece de modo muy conveniente y eficaz, ya que ésta dispone de funciones tales como: recordatorio de cumpleaños de nuestros contactos, un chat que facilita la comunicación, publicación de imágenes y fotos, ligas de internet favoritas, además de un servicio de notificación para mantenernos al tanto de las actividades sociales y laborales, al igual que, también, funciona como un medio publicitario muy extenso y acertado. Con la revolución del internet y la posibilidad de crear páginas personales en dominios públicos y privados (de paga), las redes sociales hicieron su primera aparición oficial en 1997 con un sitio web llamado SixDegrees.com, el cual es acreditado como el primer sitio de redes sociales, que permitía crear perfiles, conectarse con amigos y enviar mensajes. (Harrison & Thomas, 2009).

Sin embargo, Facebook se podría concebir como una pérdida de valioso tiempo al invertir muchas horas en utilizar la página. No obstante, como red social es muy útil para comunicarse y puede llegar a apoyar a las actividades de una clase, al mantener una actualización constante de la información; creando un ambiente de enseñanza-aprendizaje que favorece la movilidad por medio de la virtualidad (Nielsen, 2011) y, sobre todo, lograr conocer un poco más sobre los estudiantes permitiendo a su profesor implementar estrategias didácticas adaptadas a las características y necesidades de sus alumnos. Además, tiene la ventaja de que es una de las formas más económicas y rápidas para hacer contacto con un ser querido: “Twitter y Facebook se han posicionado como herramientas para la comunicación baratas y de gran impacto”. (Abad, 2012: 67).

El impacto de Facebook en el aprendizaje

Facebook ofrece nuevas maneras de entender y aprender acerca de las personas (Carpenter, Green, LaFlam, 2010), lo cual brinda la oportunidad de ser utilizada en la educación al poder compartir información rápidamente, visualizar sus proyectos, realizar tareas o solicitar retroalimentación. Por lo tanto, los estudiantes se involucran más en su educación y se revoluciona la colaboración entre estudiantes y el profesor (Lim, 2010).

Los usos informáticos de Facebook actualmente tienen diversas posibilidades en campos como la comunicación, la educación y la administración, pues no solo sirven para socializar y de entretenimiento. Ya que muchos facilitadores las están empleando para dar clases con el propósito de estar en contacto con sus estudiantes.

La aplicación de las redes sociales al mundo de la educación se debe reconocer que gracias a la web 2.0 y a su hincapié en las dinámicas sociales, se ha favorecido la creación de comunidades virtuales de aprendizaje y multitud de redes de colaboración entre iguales. García Sans (2008) añade que el sitio Read Write Web (2009) reporta a detalle como Mónica Rankin de la Universidad de Texas en EE.UU. utiliza Twitter para aplicaciones instruccionales; por otra parte, el US News (2010) publica los trabajos de Howard Rheingold de la Universidad de California-Berkeley en EE.UU. quien utiliza diversas redes sociales para enseñar a sus estudiantes de periodismo el establecimiento de contactos y expansión de redes de información; acuñó el término "Comunidad virtual", y define a las comunidades virtuales como "agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio". Finalmente, está el ejemplo de Hayo Reinders (2011), líder de una red de académicos que desarrollan actividades orientadas a la enseñanza de lenguas a través de la computadora (Computer Assisted Language Learning), y cuenta con numerosas páginas de internet con ejemplos y artículos de aplicaciones. También se suma a esto el proyecto denominado, "Programa de inmersión" el cual reside en una serie de juegos de rol monitoreados por un instructor capacitado.

Las adaptaciones en CD-ROM brindan entornos interactivos simulados similares a los reales, con imágenes y sonidos. Este enfoque se basa en la idea de que para aprender una lengua extranjera lo idóneo es vivir en un país donde se hable la misma. Sin embargo, gracias a la realidad virtual esto es ahora posible, así lo dice el manual para docentes sobre las tecnologías de la información y la enseñanza de la UNESCO (2005), donde aparece el apartado el cual sugiere este método para ser utilizado como una modalidad de las TIC y así lograr que los aprendientes logren adquirir una lengua extranjera de forma eficaz y vivencial.

Los anteriores datos son prueba de profesores como Hayo Reinders (2011), Mónica Rankin y Rheingold Howard (1993), quienes desde esa fecha han estado desarrollando estrategias educativas, creando materiales de aprendizaje a partir de herramientas sociales de Internet. Estas metodologías por ser nuevas son noticia y están siendo objeto

de estudio para averiguar cómo las redes digitales tales como blogs, Facebook y Twitter comparten espacio con medios más tradicionales como son los libros de texto. Facebook, aun siendo considerado una poderosa herramienta para educar por muchos maestros modernos, interesados en las nuevas tecnologías, hay quienes afirman que en la gran mayoría del tiempo es solo usado con fines amistosos y personales en los cuales los menores de edad son el grupo más numeroso desde su nacimiento en 2004.

Esta estrategia educativa está siendo implementada en lugares de nuestro país. Un ejemplo de esto es el del Cuarto Congreso Internacional de Educación Superior: “La formación por competencias”, donde la ponencia: *“Propuesta para incrementar el interés de los estudiantes, por medio de nuevas estrategias didácticas, que impacten en su competencia de comunicación dentro de la Licenciatura en Mercadotecnia del Cucea de la U. De G”*; presentada por Skary Armando López Osuna, Carlos Yoshio Cuevas Shiguematsu y Jorge Pelayo Maciel, en noviembre del 2014 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo, de paradigma mixto y un diseño longitudinal, en tres etapas. Se compararon los resultados de dos poblaciones (213-B y 214-A). Se diseñó un instrumento de autoevaluación (rúbrica) que se aplicó tanto al ciclo 213-A como al 214-A; esto se hizo al inicio, durante y al final de cada uno de los semestres.

Otro ejemplo muy palpable es el de la Maestra Marcela Fernández de Castro de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, quien creó la página del grupo privado “Lenguas Modernas: grupo privado” en Facebook, para la materia a distancia de Lenguas en el Mundo Contemporáneo dentro de la Maestría de Lenguas Modernas. Herramienta con la cual tuvo el propósito de mantener un registro y un control de las participaciones de los alumnos de la materia antes mencionada.

Esta estrategia fue uno más de los detonadores de esta presente investigación.

Aportación del proyecto

Al diseñar un espacio de trabajo abocado a la enseñanza de una lengua extranjera por medio del uso de Facebook, como herramienta educativa dentro y fuera del entorno de la educación, se logra desarrollar una estrategia virtual, que favorece el auto-aprendizaje

y la práctica de las habilidades comunicativas en el idioma inglés como segunda lengua. Todo con la finalidad de encaminar e incorporar al estudiante de una L2, a la utilización de la red social como parte importante de su autoaprendizaje. Los materiales sugeridos van desde videos, avances de películas (tráileres), cortometrajes, fotografías, imágenes, tablas, sinopsis, etc.

Lo que se pretende alcanzar está enfocado en todo momento al mejoramiento de las habilidades comunicativas en la L2 y la inteligencia social de los estudiantes. Al establecer la relevancia que tiene el investigar el impacto que tiene el uso de Facebook en los estudiantes se promueve un significativo progreso en su dominio de una lengua extranjera y en sus habilidades colectivas.

Con esta visión se busca propiciar el desarrollo de espacios virtuales de apoyo que propicien el autoaprendizaje de una segunda lengua y la práctica de las habilidades comunicativas, tales como lo son la expresión y la comprensión oral y escrita respectivamente. El planteamiento del problema de esta investigación está dirigido a determinar el rol que la red social tiene como formador de competencias genéricas y didácticas.

La actividad en la página de Facebook.

En el sitio de Facebook se realizó la creación de un grupo privado denominado ESL “*Tony’s Corner*” en el cuál se incluyó a un conjunto de alumnos de inglés de nivel intermedio avanzado como segunda lengua equivalente a un B2 aproximadamente, de acuerdo al Marco Común Europeo para Referencias de Lenguas. (MCERL).

En la página del grupo, se colocaron videos, imágenes de tablas conceptuales y paradigmáticas, al igual que lecturas y actividades, etc., para que los miembros hicieran uso de la misma; y se ha procedió a analizar el progreso del proyecto por medio de la observación de su participación en el sitio creado para el proyecto llevándose a cabo la medición de esta evidencia por medio de una lista de cotejo para cada participante, respectivamente.

Prueba de la actividad en la página de facebook.



Figura 1 Prueba de la actividad en la página de facebook



Figura 2 Prueba de la actividad en la página de facebook



Figura 3 Prueba de la actividad en la página de facebook



Figura 4 Prueba de la actividad en la página de facebook

Lista de cotejo para evaluar la actividad de los alumnos en la página de Facebook.

Con la lista de cotejo, se observó el desempeño de los integrantes de grupo, donde se pudo constató su uso al observar los siguientes indicadores tales como la frecuencia de visitas al sitio, la información posteada en el grupo, los comentarios, las sugerencias de material relacionado con algún tema específico, así como el correcto uso de la herramienta.

Tabla 1 *Lista de Cotejo*

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

S: Siempre A/V: A veces N: Nunca N/O: No observado.

Indicadores	S	A/V	N	N/O
El alumno visita la página de Facebook, creada para el proyecto:				
El alumno postea información en el grupo:				
El alumno realiza comentarios sobre los temas posteados en el sitio del grupo:				
El alumno sugiere a sus compañeros algunas ligas relacionadas con los temas de clase y escriba sus comentarios en inglés:				
El alumno practica el idioma inglés de forma adecuada al escribir en el sitio creado para el proyecto:				

Nombre y firma del docente: _____

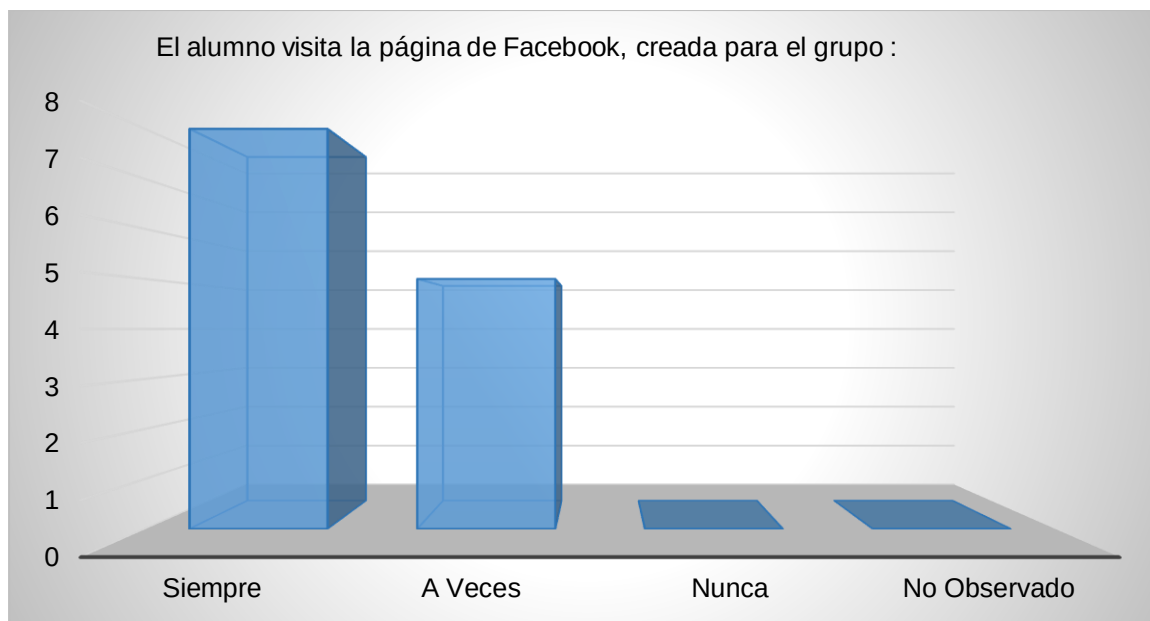


Figura 5 El alumno visita la página de Facebook, creada para el grupo

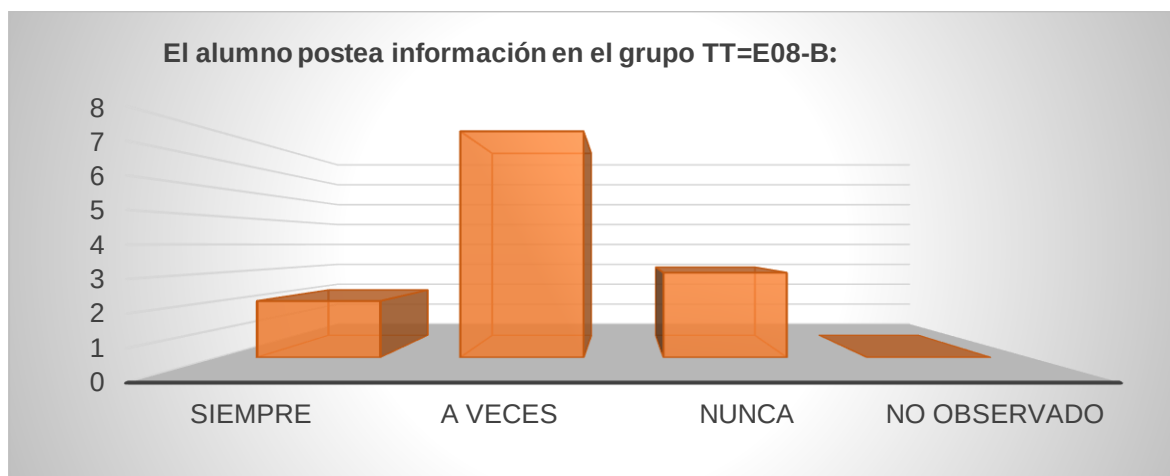


Figura 6. El alumno postea información en el grupo TT=E08-B

Resultados de la propuesta

La intención de proponer una estrategia didáctica para motivar el desarrollo de la competencia comunicativa de una L2, a partir del uso de la red social, como apoyo didáctico de enseñanza, ofrece nuevos recursos para que los estudiantes logren entender y aprender a partir de la práctica de las habilidades comunicativas, tales como lo son la expresión y la comprensión oral y escrita, a través compartir información rápidamente, visualizar sus proyectos, realizar tareas y solicitar retroalimentación. El proyecto ESL “*Tony’s Corner*” es un ejemplo de lo valiosa que esta herramienta didáctica puede llegar a ser para la práctica de una segunda lengua, al implementarse en clase estando acorde con las nuevas tendencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras

Si bien el presente trabajo abordó el impacto que dicha red social por ser la más frecuentada, tiene como medio de socialización y potencial educativo que hasta la fecha es poco utilizada en nuestra universidad, es posible concluir que se debe tomar muy en serio el compromiso que hay tanto por parte del educador, los estudiantes y así mismo de las instituciones educativas, para que esta herramienta logre un éxito total como alternativa pedagógica.

Como consecuencia de la problemática binominal socialización-educación, en la implementación de la página para seguimiento de un curso, es imperante que el comportamiento de los participantes se modifique y se adapte a su uso habitual.

El propósito de la investigación aquí expuesta fue para implementar la utilización de Facebook como parte de una estrategia didáctica para facilitarles a los alumnos la adquisición de estrategias comunicativas según quienes fueran sus interlocutores, también según el contexto en el que se encontraran y los objetivos que persigan. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se hacen específicamente para el mejoramiento del método, en el tratamiento didáctico de Lenguas con el uso que Facebook tiene como forma de acceso al conocimiento y como método de desarrollo de competencias

genéricas y didácticas al ser una ruta alternativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):

- Utilizar este sistema para fomentar el auto-aprendizaje e integrar los conocimientos aprendidos en el aula por medio del uso frecuente de la red social; con compromiso y aceptación.
- Hacer al aprendiente responsable de su autoaprendizaje dentro del curso de inglés de octavo nivel y que, a su vez, logre continuar mejorando su formación al concluir sus estudios en el centro de enseñanza de idiomas.
- Motivar a los maestros para crear un espacio interactivo donde el estudiante inscrito a estos grupos pueda participar y recibir asesorías y recomendaciones respecto a su aprendizaje del idioma inglés para poder alcanzar las competencias deseables.

Referencias

- Abad Gómez, R. (2012) La web 2.0 como herramienta didáctica de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje: aplicación del blog en los estudios de Bellas Artes. *Tesis Doctoral, Universidad Complutense De Madrid Facultad De Bellas Artes Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/15055/1/T33719.pdf>.
- ALEGSA.com.ar/Diccionario (2010) Recuperado de <http://www.alegsa.com.ar/Diccionario/C/10892.php#sthash.myVx5ON8.dpuf>
- Carpenter, J. Green, C., La Flam, J. (2011). People or profiles: Individual differences in online social networking. *Personality & Individual Differences*, 50(5), 538-541.
- Galindo Cáceres, J. (1998) “*Redes, comunicación virtual y cibercultura*”, *Realidad virtual, redes de interacción y comunidades de investigación 1*, en <http://amoxcalli.leon.uia.mx/DPTOCH/public/mass8.html>.
- García Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. En: Actas del XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0. Madrid: UNED
- Harrison, R. y Thomas, M. (2009). Identity in Online Communities: Social Networking Sites and language Learning. *International Journal of Emerging Technologies & Society*.
- Lim, T. (2010). *The use of Facebook for online discussions among distance learners*. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 11(4) 72-81.
- Nielsen, L. (2011). *Ten ways Facebook® strengthens the student-teacher connection, Tech-Learning*. Recuperado el 20 de agosto del 2014 de: www.techlearning.com/article/36512. (p.1).
- Rheingold, Howard. (1993). *The Virtual Community: Homesteading in the Electronic Frontier*, New York: Harper Collins.
- Thomsen, S. Straubhaar, J. y Bolyard, D. (1998). *Ethnomethodology and the study of online communities*: Exploring the cyber streets. *Information Research*.
- UNESCO. (2005) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>.

DESCRIPCIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE VIDEOS TELEVISIVOS: UNA ESTRATEGÍA PEDAGÓGICA COMO PARTE DEL PROCESO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LA UATX

Raquel Conde Guadarrama
Adriana Rosales Rodríguez

Universidad Autónoma De Tlaxcala

Resumen

El perfil de egreso, de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, es formar un profesional que pueda desenvolverse como docente en instituciones públicas y/o privadas en diferentes niveles educativos, como diseñador de material didáctico y estrategias de evaluación para el aprendizaje de lenguas, principalmente. Por ello, estas tareas requieren a un docente con visión lingüística-pedagógica ampliada, que esté vertida en las Unidades de Aprendizaje (UA) que conlleva la malla curricular. De este modo, el objetivo de nuestro trabajo es identificar los aspectos de la descripción sociolingüística en videos televisivos que contribuyen al perfil de egreso, a modo de completar, el proceso de evaluación del profesionista que se está formando en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la UATX. Con dicha estrategia, se pretende responder eficientemente a las exigencias del contexto regional, nacional y/o internacional, en el ámbito de la formación de profesores de lenguas, que garantice la calidad, pertinencia, equidad e innovación educativa en diversos contextos y condiciones de multiculturalidad. Para ello, se implementa este instrumento en tres fases. En primer lugar, se presenta un video televisivo del programa Yo solo sé que no he cenado. Posteriormente, se modela un cuadro de análisis en el cual se plantea una serie de conceptos sociolingüísticos manejados en el programa analítico de esta licenciatura. Después, los estudiantes analizan un episodio de dicho programa, tomando en cuenta el cuadro de análisis propuesto. Y al final, se evalúa los aprendizajes, identificando aquellos que contribuyen al perfil de egreso.

Palabras Claves: Sociolingüística, estrategia, perfil sociolingüístico, evaluación.

Introducción

La relevancia de la profesionalización en la Enseñanza de Lenguas a Nivel Mundial es inapelable. Esto gracias a la globalización que ha permitido durante ya más de 10 años estar en contacto lingüístico constante cara a cara y a través de la Red. Así es que, de manera Internacional, se plantean en uno y otro lado del planeta tierra la posibilidad de estudiar alguna Licenciatura, Maestría o Doctorado en esta área de conocimiento.

En el caso de México hay varias Universidades Nacionales que ofrecen alguna carrera que tiene como parte de su perfil de egreso la Docencia en Lenguas ya sean Nacionales o Extranjeras. En nuestro Estado, la Universidad Autónoma de Tlaxcala es una de ellas; ofreciendo la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en la Facultad de Filosofía y Letras. La Facultad de Filosofía y Letras se encuentra ubicada en Carretera a Ocotlán s/n San Gabriel Cuauhtla, Ocotlán en la zona centro del Estado. Para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (EL), el aspirante deberá contar con características que giran alrededor de contar con aptitud lingüística, habilidades de lecto-escritura y vocación en la enseñanza de lenguas.

Para poder desarrollar de manera óptima estas características y llevarlas a convertirse en competencias genéricas y específicas del Perfil de Egreso, es indispensable comentar que en la Facultad se cuenta con la infraestructura necesaria para lograrlo; entre ellas un laboratorio de idiomas llamado SAC (Self Access Center) en el que se cuenta con material bibliográfico, didáctico y audible para que los estudiantes refuercen sus habilidades en la lengua(s) extranjera(s). Por otra parte, la Planta Docente está conformada por maestros que cuentan con Maestría y Doctorado cumpliendo con los indicadores de calidad para la Educación Superior. La estructuración de la Malla Curricular que está conformada por ocho semestres en los que se cursan distintas Unidades de Aprendizaje (UA) divididas en cuatro campos formativos y el tronco común e interrelacionados por tres Áreas: Básica, Profesional-Disciplinar y Terminal.

Justificación

Todos estos elementos, mencionados anteriormente, están interrelacionados para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje en la carrera y que deben ser tomados en cuenta para hacer el Programa Analítico de las UA en el que se plasman los tipos de aprendizaje declarativo, procedimental y actitudinal con los que se trabajan y se debe de

evaluar. Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo responder a la pregunta ¿La descripción sociolingüística de videos apoya el proceso de Evaluación y por ende de Perfil de Egreso de esta Licenciatura?

Esta respuesta se obtendrá de realizar una descripción y explicación del hallazgo de elementos sociolingüísticos de trabajos que los estudiantes realizaron como parte de su proceso evaluativo en la UA de SOCIOLINGÜISTICA. Presentando así, en primer lugar, el marco normativo de Perfil de Egreso actual como base para reconocer a dónde se quiere llegar con el proceso enseñanza- aprendizaje en esta Licenciatura; más adelante en el desarrollo se plantea el objetivo en formación de la UA de Sociolingüística además de cómo se adopta y desarrolla el término evaluación en dicha Facultad de Filosofía y Letras de la UATx. En la sección de descripción de los trabajos mostraremos algunos ejemplos de cómo éstos apoyan o no al proceso de Evaluación y Perfil de Egreso para terminar presentando las conclusiones al respecto de los hallazgos encontrados en dicha descripción.

Marco Normativo

El Perfil de Egreso está planteado en base al Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias que tiene como objetivo general la integración de saberes, habilidades, destrezas, actitudes y valores, en la formación de profesionales exitosos y comprometidos con su sociedad. Para ello se ha llevado a cabo todo un proceso para la identificación de las competencias genéricas y específicas de los estudiantes de los diferentes programas educativos de la UATx. Y de la misma manera se contempla la concepción de Beneitone et al, 2007 (Citado en UATx,2012) que establece que las **competencias genéricas** “son los atributos compartidos por todos los profesionales y que son considerados importantes por la sociedad, además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones” y tomando como referencia el conjunto de competencias señaladas en el proyecto Alfa Tuning América Latina, las competencias genéricas identificadas para todos los egresados de la UATx de acuerdo al MHIC son 22 Competencias Genéricas. De acuerdo a Beneitone et al, 2007 (Citado en UATx, 2012), las **competencias específicas** “son aquellas que se relacionan con un campo profesional o disciplinario específico y tienen una gran importancia para cualquier

titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de una profesión. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a los programas”. Así, las competencias específicas para los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas como parte de su Perfil de Egreso son 20.

Una de las UA que se imparten para lograr consolidar algunas de estas competencias, como parte del campo formativo de Lingüística, es SOCIOLINGÜÍSTICA.

Desarrollo

Para poder hablar de la UA SOCIOLINGÜÍSTICA debemos apoyarnos con el Programa Sintético (P.S) y Analítico (P.A). En el sintético esta UA tiene 42 HT (horas teóricas) y 18 HP (horas practicas) y su propósito general para contribuir al perfil de egreso es *reconocer e identificar los fenómenos que surgen a partir de la relación inherente entre el uso del lenguaje y las características propias de los grupos sociales para determinar y planear el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Esto a partir de que el estudiante adquirirá, valorará y determinará el comportamiento social de las lenguas y sus variantes que dan como resultado distintos fenómenos de carácter sociolingüístico como mezcla de códigos, comunidad lingüística, diglosia y todo lo relacionado a lenguas en contacto. Para ello, el alumno desarrolla habilidades de identificación y análisis de textos orales y escritos, así como una actitud reflexiva y crítica frente a dichos documentos. **(Planes y Programas de EL, UATX.)**

Sin embargo, no se plantea de manera clara el cómo o las herramientas que se puedan retomar para la evaluación a causa implícita de que el docente de Educación Superior debe ser aún más analítico como parte relevante de la enseñanza. Pero ¿qué implica actualmente la evaluación en la Educación Superior? Ante los retos locales, nacionales e internacionales que ha enfrentado la educación en los últimos años, definir el término evaluación se ha vuelto cada vez más complejo, pues este proceso se ha concebido de diversas maneras como el resultado de las necesidades, propósitos u objetivos que una institución educativa persigue, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas (Mora, 2004, p. 4).

De este modo, se han atribuido diversas definiciones al respecto, tal como la propuesta de Nereci (1974, p. 163 en Matos y Matos, 2011, p. 15), quien propone que es la “verificación del aprendizaje, es la parte final del proceso de enseñanza iniciado con el planteamiento del curso (...) consiste en evaluar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza (...) es el proceso de atribuir valores o notas (calificaciones) a los resultados obtenidos en la verificación del aprendizaje”. Mientras que Pansza y Uribe (1974, p. 116, en Matos y Matos, 2011, p. 15) sugieren que trata de “un proceso continuo que permite juzgar el logro de los objetivos propuestos, aporta datos valorativos que permiten tomar decisiones para realizar los ajustes pertinentes”.

Otros autores como Gimeno (1992) plantea que "evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación".

Mediante estas definiciones, nos podemos dar cuenta de que la concepción de evaluación se ha ido enriqueciendo, ya que ha pasado de mirada cuantitativa a una cualitativa y de un proceso sumativo a formativo. Otro aspecto que llama la atención es que el alumno ya no se adapta al programa, sino el programa se ajusta a las características y necesidades del alumnado y nos permite reflexionar en el hecho de que el proceso de evaluación no solo se restringe a la medición de los aprendizajes, sino éste implica el reconocimiento de otras variables que pueden ser detonantes en este proceso como el profesor, el alumno, los programas, los instrumentos, etc. Así como lo plantea el INEE en su 6° artículo publicado en el documento titulado *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, el cual propone que la evaluación consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido.

Esta diversidad de concepciones ha permitido que la evaluación tome dos direcciones, según Matos y Matos (2011, p.14): La evaluación en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, dirigida por el profesor y los órganos técnicos metodológicos, a la que usualmente se le llama: evaluación didáctica; y la evaluación externa al proceso para determinar los niveles de calidad de los sistemas educativos, a la que se le llama: evaluación educativa.

En el caso de la primera dirección, según Fernández¹⁴, la evaluación puede ser tres tipos:

- a) Evaluación inicial o diagnóstica: Su objetivo es conocer la situación de los estudiantes para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la comprobación de conocimientos poseídos y requeridos.
- b) Evaluación formativa: El objetivo fundamental es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir las decisiones de mejora que afectan a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- c) Evaluación sumativa: Su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles para poder seleccionarlos.

De la segunda dirección, en nuestro contexto, hay instituciones encargadas de la evaluación como el INEE. Este organismo en su artículo 7° propone que la evaluación persigue los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a mejorar la Calidad de la Educación.
- b) Contribuir a la formulación de políticas educativas y el diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven.
- c) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Autoridades Educativas.
- d) Mejorar la gestión escolar y los procesos educativos.
- e) Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas del Sistema Educativo Nacional.

Como podemos ver y en respuesta a la pregunta planteada en unos párrafos anteriores, actualmente el proceso de evaluación dentro de cualquier nivel educativo,

¹⁴ Información recuperada en línea de Amparo Fernández March el 10 de Marzo de 2018 en <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

particularmente en el nivel Superior, se ha convertido en una estrategia de corte cualitativa, formativa y analítica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que ha contribuido, según Fernández¹⁵, a la construcción de una doble dimisión: formativa y acreditadora en la evaluación superior.

En vista de estas necesidades, en este trabajo, planteamos la descripción sociolingüística de videos como un recurso de evaluación educativa en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Uatx. Este recurso lo implementamos en tres fases. Se presentó video del canal Once Tv titulado *Yo solo sé que no he cenado edición Chiapas* conducido por Bruno Bichir. Posteriormente, los estudiantes lo analizaron a partir de una serie de conceptos sociolingüísticos (punto 2.3. y 2.4 de PA). Sus datos van organizados en 4 niveles de análisis (Variante geográfico, social y contextual-situacional), y cada nivel se analiza bajo tres criterios (Variedad, Variable y Descripción). El docente modeló la descripción sociolingüística del video presentado con anterioridad. Después, se pidió a los estudiantes que elaboraran uno por equipo, haciendo uso de uno de los episodios emitidos por este mismo programa. Al final, revisamos las respectivas descripciones solicitadas.

Veamos a continuación el análisis de la descripción sociolingüística del video titulado *Yo sólo sé que no he cenada edición Morelia* elaborado por Guadalupe Hernández Cotonieto, Denise Portillo Jiménez durante el periodo Otoño 2017.

Descripción

Imágenes del Análisis de la Descripción sociolingüística del video titulado *Yo sólo sé que no he cenada edición Morelia* elaborado por Guadalupe Hernández Cotonieto, Denise Portillo Jiménez

¹⁵ Información recuperada en línea de Amparo Fernández March el 10 de Marzo de 2018 en <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

[Capte la atención de los lectores mediante una cita importante extraída del documento o utilice este espacio para resaltar un punto clave. Para colocar el cuadro de texto en cualquier lugar de la página, solo tiene que arrastrarlo.]

ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL VIDEO TITULADO " Yo solo sé que no he cenado"			
DATOS GENERALES:			
Título: Yo solo sé que no he cenado: Las carnitas Carmelo			
Duración del acto comunicativo: 8 min 36 segundos			
Características de los participantes:			
- Roberto (hijo de Carmelo): M, 40 años. - Bruno: M,44 años.			
TIPO DE VARIANTE LINGÜÍSTICA O DIALECTO	VARIEDAD	VARIABLES	DESCRIPCIÓN (MUESTRA LINGÜÍSTICA Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS, SOCIALES Y CULTURALES)

Michoacano	GEOGRÁFICO	Zona: Norte de la República Mexicana. Región: Michoacán (Quiroga) Medio: Urbano	Aspectos físicos: se logra observar una calle transitable, donde se encuentra el local de carnitas y a las afueras se perciben dos casos donde se cocina dicho alimento. La interacción se lleva a cabo en el estado de Morelia, en la región de Quiroga, en un puesto de carnitas, ubicado en una de las calles principales, "Quiroga, lugar donde nacen las carnitas estilo Michoacán", frase dicha por Roberto. Ejemplo: si, si <u>si</u> , mira ora <u>si</u> que es la clave para que se arminen a las carnitas de aquí de Quiroga, Michoacán.
	Formas de Interacción Poder (simetría y asimetría): - La relación entre los participantes es de tipo asimétrico.	El tipo de relación que se establece en esta conversación es de tipo asimétrico, ya que Bruno hace uso de expresiones hacia Roberto (vendedor) como: ¿Usted es Carmelo?, ¿Cómo se llama usted?, "Roberto que gusto", "Bruno a sus órdenes". De esta manera, se identifica a los interactuantes bajo esta relación porque utilizan un nivel formal de distanciamiento, ya que uno de los participantes se dirige al otro utilizando estructuras gramaticales como Usted.	

SOCIAL	Grado afectivo y contacto. - Existe un grado afectivo de vendedor a cliente. (de inclusión).	Debido a que Roberto trata a Bruno como amigo. "¿De dónde vienes amigo?" Posteriormente, invita a Bruno a consumir lo que él produce, ya que, con estas expresiones, Roberto (vendedor) tiene la intención de atraer a los clientes a su negocio y darles confianza. Por ejemplo: " Échate otro taquito carnal"
	Nivel de clase social - Roberto: clase media. - Bruno: clase media a media alta	Tomando que hay dos participantes dentro de esta interacción, el primero se considera de clase media (vendedor) debido a la vestimenta que porta, en este caso, vestimenta de tipo carnicero. Por otra parte, se identifica a esta participante de este nivel social, ya que emplea ciertas palabras de dicho oficio. Por ejemplo: "ésta es una pierna, hacemos unos cortes, <u>este</u> viene siendo el chamorro, el chamorrito. En cuanto al otro participante, se puede decir que este pertenece a una clase media alta debido al tipo de profesión que ejerce y al uso adecuado de las categorías gramaticales que emplea, las cuales se asemejan a un uso correcto socialmente. Por ejemplo: ¿Podría ver como lo introduce?, "espectacular", "esto es básicamente, el corazón, la entrega, la pasión de una familia, la visión de un hombre por el amor, por la comida"

		Género - Roberto: Masculino - Bruno: Masculino	Cabe aclarar que el término correcto se desprende de las creencias sociales que tiene determinado grupo. Se determina el género de los participantes en base a la situación física que se presenta. Por otro lado, se determina el género, ya que uno de los participantes expresa léxico perteneciente al ámbito Masculino. Por ejemplo: soy uno de los servidores de Don Carmelo, soy hijo del señor grande. A partir de esto, se puede determinar que uno de los participantes es del género Masculino. En cuanto al otro participante, también es de género masculino, ya que introduce su nombre durante la interacción: "yo soy Bruno a sus órdenes".
			Educación - Roberto: Secundaria - Bruno : universitario

	Ocupación: - Roberto: Vendedor de comida (carnitas) - Bruno: Entrevistador <u>Coccion-coccion</u>	Uno de los participantes es considerado vendedor de carnitas, ya que durante la interacción utilizó léxico como: "acostumbramos a matar el animal, y mañana lo freímos, hacemos unos cortes para que tenga mejor cocción, yo se la temperatura que tiene esto" En cuanto al otro participante no se logra percibir su ocupación ya que no lo interroga de manera directa, solo indaga estableciendo una plática con Roberto (vendedor).
		Edad: - Roberto: 40 años Bruno: 44 años
	Lugar: En una calles principales de Quiroga, Michoacán	Se puede inferir el lugar donde ocurre el contrato comunicativo, cuando Bruno le dice "es impresionante como a tres cuartos se percibe el olor a carnitas". Así mismo, se puede constatar esto cuando, Roberto menciona lo siguiente: "mira, mira ora <u>si</u> que son las

	Tema: las famosas carnitas de Carmelo, su preparación.	Debido al tema que se plantea, se utiliza léxico: ¿Qué es lo que lleva?, expresión dicha por Bruno. "Ora si que es su misma grasa de animal, el secreto está en el tiempo, calor, temperatura que no suba que no baje", expresiones dichas por Roberto.
		Modo: Oral

Alumnas:	
Denise Portillo Jimenez	

Figura 1. Análisis de la Descripción sociolingüística del video titulado Yo sólo sé que no he cenada

Figura 1. Análisis de la Descripción sociolingüística del video titulado Yo sólo sé que no he cenada edición Morelia elaborado por Guadalupe Hernández Cotonieta, Denise Portillo Jiménez

Conclusión

Como podemos observar y tomando a consideración que este instrumento tiene como objetivo evaluar los aprendizajes obtenidos de la Descripción Sociolingüística y su contribución al perfil de egreso, podemos decir que en los cuatro niveles de análisis manejados en este cuadro permitió que alumno pudiera cubrir lo siguiente:

Aprendizajes: Declarativo: Cubrir los contenidos del programa analítico (2.3. y 2.4.).

Procedimental: Cuadro de descripción sociolingüística de un video (recurso de evaluación). Actitudinal: Elección, organización y desarrollo del análisis y descripción.

Perfil de egreso: De las Competencias Generales de la 1 a la 5 y de las Competencias específicas de la 1 a la 7.

A partir de este análisis, se pudo reflexionar sobre la importancia del continuo análisis sobre las herramientas de evaluación utilizadas como parte del quehacer docente a Nivel Superior. Además, se identificó con mayor claridad el cómo estas herramientas evaluativas apoyan el marco normativo que conforman tanto el Perfil de Ingreso y Egreso de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la UATx.

De tal manera que se detectaron las siguientes fortalezas:

- a. La congruencia entre el marco normativo, el planteamiento de los Programas Sintéticos de cada UA con el Programa Analítico y las herramientas para el proceso evaluativo.
- b. El uso de herramientas de evaluación originales que potencian los tres tipos de Aprendizajes dentro del MHIC de nuestra Universidad.
- c. El uso de herramientas de evaluación originales que refuerzan las competencias genéricas y específicas del Perfil de Egreso.
- d. Reforzamiento su desarrollo como profesionista en Enseñanza de Lenguas que se podrá desenvolver como docente de lenguas en instituciones públicas y/o privadas en diferentes niveles educativos; diseñador de material didáctico, programas y estrategias de evaluación para el aprendizaje de lenguas; capacitador de docentes de lenguas; coordinador y /o supervisor de cursos de lenguas.

En cuanto a las áreas de oportunidad, podemos comentar que, de manera general, sólo es una en relación a la falta de continuidad en la co-evaluación y auto-evaluación continua de las herramientas evaluativas en cada una de las UA a razón de la característica de libre cátedra del docente de Nivel Superior que le da autonomía en la forma y elección de llevar a cabo ese proceso evaluativo; el trabajo colegiado no se puede dar en relación a esto con fundamento en el punto anterior; además de que se percibe como parte del trabajo individualizado en la misma práctica docente.

Referencias

INEE (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*: México

Matos, Ceila y Matos, Zulema. (2011). Algunas consideraciones generales acerca de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. *EduSol*. Vol. 11, núm. 37.

Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 4, núm. 2.

<https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR DE LENGUAS DE LA UABC

Alexia Alejandra Cárdenas Zavala
Lilia Martínez Lobatos
Rey David Román Gálvez

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

El inglés como requisito para el campo laboral lleva a que la enseñanza de este idioma cobre gran relevancia, lo que demanda de herramientas tecnológicas y profesores capacitados Keith (2008). El proceso en donde los profesores han debido adaptar su práctica docente a la tecnología ha sido lento Motteram, G. (2013) Circunstancias que llevaron a plantear una investigación bajo la siguiente interrogante: ¿Cómo introducir los dispositivos tecnológicos de una manera eficiente en las estrategias didácticas de la enseñanza de lenguas? y el objetivo de diseñar una secuencia didáctica para asignaturas relacionadas a la competencia comunicativa de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la UABC, que implique el uso de dispositivos tecnológicos para el fortalecimiento y promoción de estrategias tecnológicas en la enseñanza. Estudio desarrollado mediante una metodología cuantitativa donde se encuestará a profesores. Al momento se tienen entre los resultados un análisis donde se identificó a las APPS que podrían ser incorporadas en la enseñanza, así como el diseño de una secuencia didáctica (Díaz Barriga, A., 2015) que una vez analizadas las asignaturas del plan de estudios se determinó podrían utilizar los dispositivos tecnológicos en la enseñanza.

Palabras claves: Enseñanza del inglés, estrategias de enseñanza, dispositivos tecnológicos y recursos didácticos.

Introducción

La enseñanza del inglés es parte fundamental de la educación debido a su relación estrecha con el campo laboral. Debido a esto, surge la necesidad de aprender el idioma inglés como consecuencia de la globalización, y de la evolución tecnológica que en los últimos años ha predominado. Por tanto, es importante dotar de herramientas necesarias a los docentes y asimismo actualizar las existentes, para que cumplan y satisfagan las necesidades que la sociedad en este nuevo siglo demanda, Keith (2008).

La tecnología ha incorporado oportunidades de mejora dentro de los recursos didácticos, lo que ha traído como consecuencia la utilización de la tecnología en la enseñanza. Dentro de las innovaciones de los recursos didácticos podemos observar que los dispositivos tecnológicos son un claro ejemplo. A su vez son objeto de transformaciones dentro de la educación, y promovidos en tal medida que se han posicionados dentro de los recursos didácticos emergentes más utilizados y preferidos por docentes y alumnos en las últimas décadas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo introducir los dispositivos tecnológicos de una manera eficiente en las estrategias didácticas de la enseñanza de lenguas?

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo General

Diseñar una secuencia didáctica para asignaturas relacionadas directamente a la competencia comunicativa de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la UABC, que implique el uso de dispositivos tecnológicos para el fortalecimiento y promoción de estrategias tecnológicas en la enseñanza.

1.2.1 Objetivos específicos

- 1) Identificar el conocimiento docente en referencia con los dispositivos tecnológicos en la educación.

- 2) Conocer la opinión del alumnado con base en el uso de las TIC en la educación, así como la concepción que tienen sobre ellas y sus profesores en su práctica docente.
- 3) Describir que tipo de actividades didácticas son las más pertinentes para el uso de dispositivos tecnológicos que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 4) Seleccionar las asignaturas más apropiadas para la aplicación de la plataforma que promueva el uso de las TIC dentro del aula.
- 5) Diseñar una secuencia didáctica para la licenciatura en enseñanza de lenguas donde se incorporen el uso de dispositivos tecnológicos como recursos didácticos en la enseñanza.
- 6) Diseñar un sitio virtual como propuesta para la interacción de docentes y alumnos en relación con las materias del plan de estudios y las actividades seleccionadas previamente para su uso.

MARCO TEÓRICO

Estrategias de enseñanza aprendizaje

Las estrategias de enseñanza aprendizaje se pueden entender también como todos esos instrumentos que el docente utiliza y ejecuta para contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes (Pimienta Prieto, J.2012). De igual manera el autor comenta que las estrategias deben ser utilizadas en las secuencias didácticas realizadas por cada institución las cuales cuentan con un inicio, desarrollo y cierre, y deben ser planificadas conforme a las competencias específicas que se deseen alcanzar en el curso por los estudiantes.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1997), mencionan que como docente es una responsabilidad y un deber tener un profundo conocimiento de las distintas estrategias de enseñanza que existen. También es importante que una vez conocidas las estrategias, el docente reconozca la manera apropiada de ponerlas en práctica, así como el tipo de

estrategias que debe utilizar con base en las necesidades de sus estudiantes o el contexto en el que se esté desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Recursos educativos para el profesor de lenguas

Los recursos utilizados en la enseñanza de lenguas son un punto a considerar para el desarrollo efectivo del proceso de aprendizaje Ramírez Montoya, M. (2013), los recursos son utilizados como apoyo en el modelo, método, técnica y estrategias utilizadas. Un ejemplo de ello sería que en la educación básica, en ambientes presenciales, se han integrado recursos multimedia a través de diversos programas como el de Enciclomedia de México.

Los recursos educativos son elementos o materiales que van encausados a promover una enseñanza lo más apegada posible a la realidad.

Asimismo, Marques Graells, P. (2000), señala que los recursos educativos no solo transmiten información también son mediadores entre la realidad y los estudiantes, y mediante sus sistemas simbólicos desarrollan habilidades cognitivas en sus usuarios.

Nuevas tendencias para la enseñanza del inglés

Un reto importante para las instituciones de educación superior es el de afrontar y saber pilotear un mundo en transformación. En el cual los sistemas tanto educativos y políticos se encuentran en un proceso constante de innovación. Las evoluciones tecnológicas de la comunicación han modificado las maneras de distinguir tiempo, espacio y distancia. A su vez esto exhorta y alerta a que las instituciones abran y expandan sus perspectivas educativas para cambios en la docencia e investigación.

Las políticas y el desarrollo educativo apuntan a la búsqueda de novedosas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y que aseguren alcanzar los logros establecidos en la malla curricular. Entre los recursos educativos que serían efectivos para la enseñanza del inglés, los autores mencionan que los materiales auténticos son una opción con gran ventaja para los profesores y alumnos (Díaz, I., Amaya Díaz, V., Amaya Díaz, C. y Bajaña Zajia, J., 2016).

La discrepancia que existe entre el docente y el alumno respecto a ¿Qué recurso o medio didáctico debiera emplear para las clases? Provoca que el proceso sea monótono y siempre el mismo en muchas situaciones.

Dispositivos tecnológicos

Desde los últimos veinte años, se ha presentado un relevante cambio en la manera de como los usuarios integran la tecnología en su vida personal. A partir de eso se observa que se han involucrado rápidamente en el sector educativo. Pero ha sido muy lento el proceso en donde los profesores se han dado cuenta que deben de adaptar su práctica docente en torno a este fenómeno, para así poder reflejar lo que el cambio tecnológico natural ha ocasionado desde las últimas décadas (Motteram, G. 2013).

La enseñanza con base en el uso de tecnologías ha ido adaptándose también a los cambios y a las necesidades de la sociedad actual. Las primeras experiencias comenzaron en los años noventa, en países donde la sociedad de la información tuvo un mayor impacto social. Principalmente fueron en países anglosajones y en el norte de Europa. Poco a poco se fue extendiendo al resto de los países.

Metodología

Esta investigación sigue una metodología cuantitativa. El alcance que se elabora trabajo es de naturaleza descriptiva y exploratoria. Las técnicas que se utilizaran en este trabajo son la encuesta, siendo su instrumento el cuestionario con preguntas cerradas. Los sujetos de la población están conformados por estudiantes de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la UABC campus Mexicali, de la facultad de idiomas.

Los estudiantes son una población de edad escolar que oscila entre los 18 y 25 años. La población de la investigación se seleccionó por medio de la técnica del muestreo selectivo ya que es un grupo de estudiantes en donde todos ellos participen. Los estudiantes se encuentran desde tercer semestre hasta octavo.

RESULTADOS PRELIMINARES

Resultados etapa 1: Análisis de aplicaciones

Al momento actual se presentarán resultados preliminares de las dos primeras etapas de la investigación las cuales corresponden: etapa 1; análisis de las aplicaciones, etapa 2; análisis curricular.

En esta etapa se analizó el funcionamiento de una serie de aplicaciones disponibles en internet para el aprendizaje del inglés. La selección se sustenta en la popularidad de las aplicaciones según la demanda que poseen por los usuarios. Se seleccionaron 16 aplicaciones, las cuales fueron categorizadas por habilidad a desarrollar, así como sus tipos de actividades que manejan dentro de ellas. Los resultados se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 1 *Aplicaciones que refuerzan las 4 competencias comunicativas*

APPS	COMPañIA	TIPO DE ACTIVIDADES
Babbel	Babel Idiomas	Vocabulario, Pronunciación, Inglés coloquial , Idioms, Comprensión auditiva, Comprensión oral , Comprensión y expresión escrita
Wlingua	Wlingua	• Pronunciación, Lectura, Gramática y Audio
Inglés Pronunciación-gratuito	E-learning	Contiene prácticas en alfabeto fonético, prácticas de lectora, prácticas auditivas y prácticas escritas.

Tabla 2 *Aplicaciones que refuerzan competencias comunicativas (Reading and Writing)*

APPS	COMPAÑIA	TIPO DE ACTIVIDADES
Voxy	Voxy	• Comprensión lectora ,Comprensión auditiva Vocabulario y Gramática
Bussu	Bussu	• Vocabulario, Diálogos, Comprensión auditiva y Expresión escrita
English Pronunciation AWABE	KEPHAM	•Practicas del alfabeto fonético , Ejercicios de palabras y Ejercicio de escritos
English Grammar Book	Talk English	•Gramática, Reglas de puntuación, Capitalización Verbos, Nouns y Conjugaciones
Parts of the speech with practice	MBSAIT	•Parts of the speech
Grammar parts of speech lite	Webrich Software	•Parts of speech, Ejercicios , Introductions, nouns, pronouns, verbs, conjunctions, adjectives, adverbs, prepositions, interjections,

Tabla 3 Aplicaciones que refuerzan la competencia comunicativa (*Listening and Speaking*).

APPS	COMPAÑIA	TIPO DE ACTIVIDADES
Hi Native	Lang-8, INC	• Expresión oral
Duolingo	Duolingo	• Gramatica,Comprensión auditiva y Vocabulario
Sounds Pronunciation App Free	Mcmillan Publisher Ltd	•Vocabulario en el alfabeto fonético y Pronunciación del alfabeto fonético
English Pronunciation AWABE	KEPHAM	•Practicas del alfabeto fonético, Ejercicios de palabras y Ejercicio de escritos
Phonemic Chart	UNIK EDU SOLUTION	•Ejercicios de fonética , Sonidos de las letras, Diptongos, consonantes y vocales
Inglés Fonética Pronunciación	STAVIRA vn	•Ejercicios de fonética y pronunciación, Actividades colaborativas, Sonidos de las letras y Diptongos, consonantes y vocales

Resultados etapa 2; Análisis curricular.

En esta etapa se elaboró un análisis curricular sobre el plan de estudios de la licenciatura en enseñanza de lenguas de la UABC campus Mexicali. Del análisis resulto la siguiente tabla que señala las materias en las cuales se presentaría la incorporación de los dispositivos tecnológicos como recursos didácticos para la enseñanza

Tabla 4. *Análisis curricular*

SEMESTRE	ETAPA	MATERIA	CONTENIDO
I	Básica	Morfología de la segunda lengua	Uso de Mayúsculas, Reglas de Puntuación, Apóstrofe, Comillas, Coma, Dos puntos, Punto y coma, Sujeto y Predicado y Objetos [directo e indirecto].
II	Básica	Análisis y disertación de textos en la segunda lengua	Reglas de Puntuación (usos de:) Apóstrofe, Comillas, Coma, Dos puntos, Punto y coma, Identificación de la Idea Principal en el texto, identificación de Información específica en el texto
II	Basica	Morfosintaxis de la segunda lengua	Subject, Predicate, Direct object, Indirect object
V	Disciplinaria	Fonética y fonología	Transcripción fonética y fonológica: Uso del Alfabeto Fonético Internacional y otros sistemas de notación

Comentarios finales

En relación con los resultados del análisis de las APPS y el análisis curricular se puede deducir que esta investigación será efectiva para la introducción de dispositivos tecnológicos en la enseñanza del inglés, así como su práctica en las estrategias didácticas utilizadas por el profesor debido a los contenidos seleccionados de las materias de la malla curricular los cuales son óptimos para el desarrollo de actividades con la utilización de dispositivos tecnológicos. Asimismo, se aplicó y piloteo el instrumento a estudiantes de la UABC campus Mexicali y se está trabajando en el procesamiento de resultados al día de hoy.

Referencias

- Amaya Díaz Inés, Y., Bajaña Zajia, Jonhnnny X. , Amaya Díaz Vinian, M. , Amaya Díaz, Carlos , O. (2016). Materiales auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Bates, T. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios.
- Brazuelo Grund, Francisco, Gallego Gil, Domingo José, (2014). Estado del Mobile Learning en España.
- Cabero Almanera, J. (2002). Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Castillo, O. y. (2014). El uso del mobile learning para favorecer la competencia referente al manejo de la informacion historica y la socialización del conocimiento. México.
- Celce Murcia, M., Domyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications.
- D., M. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. . Universidad de Granada. .
- Díaz Barriga F. y Hernández, G. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista.
- Díaz, A. F. (2013). Los recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés: Una aproximación exploratoria.
- Dofrsman, M. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información
- Dorfsman, Marcelo I., (2013). Enseñanza y Tecnologías en el Nivel Superior: La “enseñanza aumentada” y el “docente global”.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Fombona, J., Rodríguez, C., San Pedro, J. y Pascual, Ma. , (2011). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles.
- Guerrero, J. (2011). Portal de ministerio de educación, cultura y deporte de España (MECDE). España.
- Huedo, F. (2013). El uso de las nuevas tecnologías en el aula de inglés.

- J, F. (1991). Reversing Language Shift Clevedon .
- López, D.L.M. (2007). Uso de las TIC en la educación superior en México: Un estudio de caso.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente.
- Marco, M., Marco, J., M., Prieto, J. et al. (2010). Escaneando la informática
- Marques Graells, P. (2000) Los medios didácticos.
- Pimiento, Prieto, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Pisanty, L. E.-C. (2001). El uso de dispositivos móviles.
- Prensky. (2013). Nativos digitales.
- Ramírez Montoya María Soledad (2013). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores.
- Rossler, H. y. (2002). El teléfono móvil y el uso del SMS por parte de los adolescentes alemanes: Resultados de un estudio piloto. Alemania.
- Salinas, (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la vida universitaria.
- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtuales para entornos educativos.
- SEP, (2017). Secretaria de Educación Pública.
- Sonja, Trapp., (2006). Blended-Learning Concepts. A Short Overview.
- The George Lucas Educational Foundation (2012). Dispositivos móviles para el aprendizaje.
- Valle Arias, A., González, R., Barca Lozano, A., y Núñez Pérez, J. (1999). Una perspectiva cognitivo emocional sobre el aprendizaje escolar.

HABEMUS GENERAZIONE Z e MILLENNIAL

Simone Fiorini

Tecnológico de Monterrey – PrepaTec

Riassunto

Lo scopo di questo articolo è basato sull'importanza di rinnovamento di certe abitudini, paradigmi e modelli di insegnamento che sono frequentemente prestabiliti e che spesso non ci permettono di affrontare le nuove generazioni che sono accolte dentro il salone di classe. Pertanto, cerco attraverso questo dialogo, condividere strategie, riflessioni ed esperienze che possono essere utili nella pratica docente. Attraverso esempi pratici, risorse tecnologiche, applicazioni e nozioni di programmazione neurolinguistica, l'insegnante potrà raggiungere quella certa empatia con i suoi studenti, un'abilità molto importante per lo sviluppo personale e professionale di qualsiasi essere umano. Questo lavoro è rivolto a tutti i neo maestri, ma anche agli insegnanti più esperti che si sentono demotivati, apatici o che hanno semplicemente perso il desiderio di cercare nuove strategie di apprendimento. Quando iniziamo una professione così impegnativa come quella di preparare i bambini, gli adolescenti o gli "eterni adolescenti" (la generazione Z e generazione Millennial), non c'è dubbio che le nuove strategie o tutti i consigli che si possano ottenere sono sempre di gran aiuto.

Parole o Concetti: Formazione docente, Generación Z, Millennials, strategie di insegnamento.

Introduzione

L'istruzione ha dei compiti che sono sottoposti costantemente a molte pressioni rilevanti per l'adattamento e la trasformazione in un ambiente sociale e culturale, che sta via via diventando complesso e sta cambiando praticamente in tutte le sue dimensioni. L'educatore è una professione con un'evoluzione pragmatica dove coesistono diversi fattori come: la vocazione, l'occupazione e con il nuovo movimento di professionalizzazione, formazione e aggiornamento continuo.

L'insegnamento esattamente nasce non con lo scopo di istruire o trasmettere la conoscenza, ma piuttosto di diffondere la fede protestante e cattolica a una popolazione analfabeta in Europa nei secoli XVI e XVIII. In quel periodo erano proprio le comunità a svolgere questo lavoro senza ricevere alcun compenso economico in cambio; erano attività a tempo pieno con il fine di riformare ed “attirare” i giovanissimi verso la fede, un compito con cui hanno modellato, guidato, monitorato e controllato il loro comportamento. L'istruzione stessa, come la lettura o la scrittura, esisteva ma dipendeva fondamentalmente dalla religione e dal latino come mezzo di conoscenza; un pioniere in Europa di questo tipo di insegnamento fu il filosofo e teologo italiano San Tommaso d'Aquino.

Le donne, sia quelle religiose che laiche, predominavano nell'educazione in quel periodo, la loro “didattica” era basata proprio sulla religione, sulle tradizioni pedagogiche che esistevano in quelle comunità religiose, come il controllo del corpo e della mente: dove i bambini erano obbligati a rimanere seduti in classe, senza muoversi, dovevano rispettare gli ordini, controllavano i loro movimenti, le loro posture, la loro locuzione, i loro gesti, come ad esempio l'obbligo di scrivere solo con la mano destra, ecc. Se era necessario, i bambini potevano essere puniti severamente e le sanzioni fisiche erano frequenti e massicce.

Da parte sua, Tardif (2013) nota che la mancanza di formazione negli insegnanti di quel tempo era giustificata nella valorizzazione della virtù femminile, come, per esempio, il loro amore per i bambini, la loro obbedienza, la loro devozione, il loro spirito di abnegazione di servizio. In breve, hanno imparato a insegnare, insegnando, facendo esperienza con il tempo o imitando gli insegnanti più esperti.

Questa pratica cominciò gradualmente ad essere integrata nelle strutture dello Stato (nazionale, statale, municipale, ecc.) Subito dopo la lenta separazione delle chiese nel XIX e XX secolo come risultato della creazione delle prime reti di scuole pubbliche e laiche del XIX secolo. Quello che oggi è conosciuto come Scuola Moderna, basato in gran parte su ciò che è stato scritto da Comenius più di quattrocento anni fa nella sua grande opera "Magica Didattica".

Comenius (1632) citato da Martinez (2003, parr. 23) proclama pubblicamente che tutti gli uomini hanno un'innata attitudine verso la conoscenza e non la limitano solo a un'élite o ad alcuni illuminati, di questa forma si crea il concetto di una scuola popolare di grande copertura dove tutti hanno accesso. L'obiettivo era quello di raggiungere la pace mondiale in quanto era fermamente convinto che l'istruzione fosse il modo più rapido per raggiungerla.

Subito dopo l'apertura della scuola moderna, il rapporto tra insegnanti e impiego cessa gradualmente di essere puramente vocazionale e diventa contrattuale e salariale. Le donne, ad esempio, erano quelle che predominavano in questo lavoro all'inizio di questa era, tuttavia, sono in ritardo rispetto agli uomini a tutti i livelli, ma a poco a poco si stanno ottenendo significativi progressi, perché dopo l'insegnamento della Seconda Guerra Mondiale diventa un compito che consente alle donne di fare carriera attraverso un lavoro stabile, con un salario decente, condizioni di lavoro più favorevoli, pensionamento, assicurazione, permanenza nell'impiego ecc.; tuttavia, la "mentalità del servizio" è ancora valida solo nelle docenti.

A cambio di tutto questo, le donne sono obbligate a seguire una formazione, per questo motivo vengono diffusi gli istituti per insegnanti chiamata "Scuola Normale"(1810), che a poco a poco diventano obbligatorie e la durata di questa formazione man mano si estende. Anche se come in ogni impiego, l'esperienza concreta viene fatta giorno per giorno sul posto di lavoro, questo rimane il cuore dell'insegnamento.

Tuttavia, tutto questo non è stato sufficiente, con la crescita continua dei gruppi di esperti chiamati "professionisti", le autorità educative hanno anche auspicato che l'insegnamento e i docenti passino dall'avere una visione di routine della pedagogia a un concetto più innovativo, la conformità delle regole e delle routine scolastiche con un'etica professionale posta al servizio degli studenti e del loro apprendimento.

Tardif (2013), sottolinea che:

La professionalizzazione dell'insegnamento implica una visione riflessiva nell'atto dell'insegnamento: l'insegnamento cessa di essere un'attività che si realizza per diventare una pratica in cui si deve riflettere, questionare, esternare, criticare e migliorare.

Una pratica che menziona Tenti (2009) riferito da Vélaz (2009) deve essere una prestazione, un'esecuzione, come ogni musicista che ci delizia con il suo pezzo musicale, o il ballerino esperto che ci fa stupire ad ogni passo eseguito, l'insegnante deve essere quell'artista che non annoi mai la classe, ma cosa serve per farlo accadere? Veláz (2009) si riferisce a Virno (2003) per rispondere a questa domanda: la virtù, intesa come la capacità di produrre un effetto positivo nell'ascoltatore. L'insegnamento deve quindi creare quel senso di gusto, euforia, gioia e piacere quando gli studenti stanno imparando. Platone ha scritto una frase sulla virtù che potrebbe in qualche modo semplificare questa qualità:

"Se si potesse vedere la sembianza della virtù, farebbe innamorare tutti" Platone (427-347 a.c) citato da Gonzalez (2018).

Ogni giorno gli adolescenti si alzano intorno alle 6:00 del mattino e pensano: "Oggi è un grande giorno, perché vado in un posto meraviglioso, ampio, luminoso, protetto da quattro mura, con una immensa biblioteca, cortili e bagni. Vado alla mia splendida scuola. "

Questa divertente riflessione potrebbe diventare realtà, se l'adolescente ha davanti a sé un meraviglioso facilitatore ogni mattina, che lo motivi, entusiasmi, che solo lo ascolti e gli dia fiducia e sicurezza. La vera essenza di una scuola è avere educatori straordinari. Insegnanti che diano tutto in classe e che siano preparati, non solo riguardo la propria materia.

Quindi, la domanda risonante sarebbe: chi insegna agli insegnanti a fare l'insegnante? La maggior parte degli educatori apprende di forma empirica, alcuni insegnanti si sono adagiati, in un sistema educativo ormai obsoleto, disadattato e incompleto e non vogliono spostarsi dalla loro zona di comfort. Un'altra percentuale di insegnanti non vuole utilizzare alcuna nuova metodologia poiché ci sono insegnanti che vivono pochissimo la passione dell'insegnamento e che arrivano in classe amareggiati, demotivati senza mostrare alcun interesse, né per lo studente né per il tema di studio.

Per fortuna la stragrande maggioranza degli insegnanti lo fa con passione e determinazione, insegnano con il cuore, istruiscono anche quando suona la campanella o quando finisce la giornata di lezione, perché ispirano e creano un'atmosfera di fiducia come veri e propri leader.

Al giorno d'oggi gli insegnanti affrontano le Generazioni Z e Millennial, sono gli autentici "nativi digitali", perché sono nati dove il computer e i telefoni cellulari sono dati per qualcosa di assolutamente "normale". Queste generazioni, chiamate anche

"Generazione trofeo", hanno caratteristiche molto peculiari, come fare tutto con il minimo sforzo, essere riconosciuti di forma immediata con ogni genere di premio, sono molto più sedentari e hanno meno interazione umana e tendono a vivere in un mondo più irreale.

Le definizioni del dottore e amico PhD Jesus Amaya, (2017) autore del libro "Educating the Zombie Generation" chiarisce alcuni punti fondamentali su questi due tipi di generazioni:

Generazione Y o Millennials (nati tra il 1985 e il 2005)

- ✓ Molto adattati alla tecnologia. La vita virtuale è un'estensione della vita reale. Anche se mantengono alcuni codici di privacy in relazione a ciò che espongono su Internet (a differenza dei Centennials, che condividono tutto).
- ✓ Sono multitasking.
- ✓ Non vivono per il lavoro, non sono "maniaci del lavoro o stacanovisti" (forse hanno osservato che i loro genitori lo erano).

Generazione Z o Centennials (nati dal 2006 e fino al 2025)

- ✓ Sono i veri "nativi digitali" (dall'infanzia usano Internet).
- ✓ Autodidatta (apprendono attraverso i tutorial), creativi (assimilano rapidamente nuove conoscenze e si relazionano bene) e informati (elevata propensione a consumare informazioni e intrattenimento anche se con meno profondità).
- ✓ Visitano le reti digitali o hanno applicazioni che i loro genitori non usano : un esempio è Snapchat. Condividono il contenuto della loro vita privata, aspirano a diventare YouTuber. La vita "sociale" va in alta percentuale solo attraverso i social media.

La chiave per mantenere l'attenzione di queste generazioni è usare strumenti didattici digitali, senza abusarne, dato che i nostri giovani si annoiano molto facilmente. Piattaforme come Kahoot o Quizizz possono essere implementate in modo intelligente, dove vengono create sfide tra alunni per competere individualmente o in gruppo. Anche possiamo cercare l'apprendimento basato su giochi come EdPuzzle, in cui vengono create domande di vario genere e gli studenti rispondono ascoltando dei video.

Alla fine, la miglior forma di stimolazione è quella di cambiare continuamente classe, cioè utilizzare un metodo differenziale, che ho personalmente battezzato con l'acronimo di: **LA CLASSE 0123**

Giorno/ora 0 è la classe chiamata dall'inglese *Flipp Class* (classe al contrario) dove gli studenti imparano l'argomento di studio a casa attraverso un video, solitamente da YouTube previamente proposto dall'insegnante.

Giorno/ora 1 è la pratica del tema di studio (previamente visto a casa) in classe si pratica senza qualificazione e si risolvono i dubbi che sorgono.

Giorno/ora 2 Si continua con la pratica e alla fine di si applica una breve attività o Quiz con qualificazione (valutazione formativa).

Giorno/ora 3 La gamification, può avvenire attraverso una canzone basata sul tema di studio, giochi didattici (apprendimento basato sul gioco), attività attraverso film, cruciverba, gioco di indovinelli come l'impiccato, zuppa di lettere, caccia al tesoro, ecc.

È conveniente introdurre un nuovo argomento e rafforzare quello precedente, in modo che lo studente percepisca l'apprendimento e i progressi e non cada nel disinteresse e nella mancanza di motivazione. Le scuole hanno una grande sfida con le generazioni con cui stanno interagendo.

Al giorno d'oggi si stanno relazionando: gli studenti, i famosi nativi digitali e gli insegnanti, chiamati immigrati digitali. Sono due concetti estremi che si scontrano, poiché gli insegnanti definiscono un modello che non copre gli interessi degli studenti. Ciò rende necessario pensare a una riprogettazione del processo di insegnamento-apprendimento, senza aspettare altri anni, dato che l'educazione cambia continuamente più rapidamente rispetto agli anni precedenti.

L'attuale idiosincrasia è incredibile; nelle Università insegnano professori del XX secolo che hanno imparato con un modello del XIX secolo per insegnare ai giovani del XXI secolo, e questa è proprio la chiave; come insegnanti, dobbiamo considerare se preferiamo affascinarli o perderli? Questo lavoro descrive diverse iniziative e pratiche didattiche che sono effettive sulla motivazione dei giovani a partecipare di forma attiva, sviluppando il proprio potenziale al massimo e sfruttando le loro capacità tecnologiche e creative per comprendere, assimilare ed impiegare il contenuto della disciplina che quella di studio.

Il Web 2.0, attraverso i suoi strumenti, consente di far muovere liberamente all'insegnante, posizionato generalmente davanti alla lavagna, in classe per supportare il lavoro dei propri studenti; Allo stesso tempo, gli studenti assumono il ruolo di docenti (Role Play) e insegnano ai loro compagni di classe. Una classe con le TIC è motivante, divertente, partecipativa se viene fatta in modo diverso.

Sono molte le sfide e c'è poco tempo per affrontare le esigenze e le necessità che questa nuova generazione richiede, un fattore chiave per questo sarà inquadrato dalla cultura digitale. Far uso di un dispositivo elettronico, la classe invertita (Flipped Classroom) e gamification sono tendenze e strategie che non richiedono grandi risorse oltre alla volontà di insegnamento e il desiderio di rompere i paradigmi per la loro implementazione.

Conclusioni

Senza dubbio questa nuova generazione richiede un cambiamento di schema importante, accademicamente parlando che ha a che fare con l'effettivo cambio sul modo in cui si insegna e si ridisegnano percorsi di apprendimento.

Sicuramente il successo di uno di questi tipi di progetti dipenderà da diversi fattori come per esempio: Il prestigio e la capacità innovativa delle istituzioni, la flessibilità della facoltà, la qualità e gli alti standard di contenuti, l'ambiente di comunicazione o la ricostruzione di ambienti di comunicazione personali.

Garcia (2010) citato da Velasco (2016) segnala che per "convivere" con le nuove generazioni, solo comprendere le tecnologie emergenti, come fattore di qualità per l'apprendimento di acquisizione di nuove competenze tecnologiche non varierà in modo significativo i risultati nel rendimento degli studenti, al contrario, dipenderà più dal disegno pedagogico delle attività formative e delle risorse selezionate per l'apprendimento. Nelle parole di Clark, l'apprendimento non è solo il risultato della tecnologia, ma il metodo pedagogico utilizzato (citato da Garcia, 2010).

Referenze

- Amaya, J. (2017). Educando alla generazione Zombi. Trillas. Messico.
- Gonzalez, C. (2018). Virtud. Frases, frases célebres, pensamientos, reflexiones, citas y definición, consultato il 12 di aprile del 2018 in: <https://www.sabersinfin.com/frases/3926-virtud-frases-frases-celebres-pensamientos-reflexiones-citas-y-definicion.html>
- Martínez, E. (2003). Comenius, Jan Amós Comenius (Comenio o Komensky). El portal de la educación/Educación/alfabetización mediática/educación permanente, consultato il 10 de aprile del 2018 in: http://educacion.es/figuraspedagogia/0_comenius.htm
- Poggi, M. (2013). Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional. IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Argentina.
- Vélaz, C. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI – Fundación Santillana. España.
- Velasco, P. (2016). Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios. Proceedings-©ECORFAN. México.

LAS LENGUAS ANTE LA GLOBALIZACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Izmalli Aguilar Ramírez
Raúl Armando Hernández Glory

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

Las nuevas tecnologías, en el marco de la globalización, han demostrado su capacidad de influencia en prácticamente todos los espacios sociales del hombre y en este sentido las lenguas no han sido la excepción. La dinámica interactiva en tiempos de globalización y las tecnologías de la información y comunicación pone en contacto a muchas personas que incluso hablan lenguas distintas, en lugares distintos y apartados. De allí que las más de 6 500 lenguas que se hablan en el mundo se han visto tocadas por esta tendencia evolutiva que presentan las nuevas tecnologías en su fase digital que va desde el uso de TV satelital, SmartPhones, Consolas de Videojuegos, Tabletas, entre otros dispositivos que disponen de lenguajes especializados que se han hecho del uso universal, mientras este innovador ecosistema continúa en expansión.

Palabras claves: Tecnologías-Globalización-Lenguas-Digital-Ecosistema

Introducción

La historia confirma que las innovaciones tecnológicas han revolucionado el devenir social del hombre, lo cual alcanza también las lenguas, al emerger en este camino, nuevos procesos, aparatos, acciones, que simplemente antes no existían.

Si bien no han sido los únicos motivos considerando que el latín, que fue una especie de idioma global en su entonces, fue una herencia del imperio romano a los estados que se formaron posteriormente a la caída del imperio de occidente, sí han sido eje fundamental, sobre todo al detonarse en el siglo XIX la revolución industrial en Inglaterra para expandirse a toda Europa y América anglosajona, donde Estados Unidos tomaría también la vanguardia industrial para apuntalar al inglés como una lengua dominante por estas mismas causas, la cual trascendió igualmente a los niveles comerciales y culturales.

Aunque el inglés se ha definido como una lengua que lleva la mano en esta avalancha tecnológica y todo su ecosistema cultural, no ha sido el único, generando en la sociedad del conocimiento -como le llamara el filósofo empresarial Peter Drucker-; una capacidad hospitalaria que acepta toda tendencia o influencia que le permita desplazarse mejor en las tecnologías para poder conseguir resultados más eficientes.

Así se entiende no sólo la aparición de nuevas palabras en el cotidiano uso de nuestro idioma, como los extranjerismos bluetooth, wi-fi, tablet, hashtag, etc. Sino también algunas deformaciones como whatsapp, clickar, timing, etc. Además de los aceptados y castellanizados escáner, módem, enrutador, entre otros.

Junto a las nuevas tecnologías, otros procesos y labores de reciente aparición o tendencia, a los que se accede fácilmente hoy gracias a las primeras, han hecho llegar al habla en español nuevos términos como ombudsman- en materia de derechos humanos-, staff, cosplay, chef, gourmet, youtuber, etc.

Sin embargo, se observa que este mismo fenómeno se ha intensificado igualmente en otros idiomas por lo que no es raro encontrar en alguna conversación o texto cotidiano de alguna otra lengua algunos extranjerismos que se incorporan de manera natural a la comunicación del día a día.

Al respecto Joaquín Llisterri, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro de la Oficina del Español en la Sociedad de la Información del Instituto Cervantes señala: "Las **Nuevas Tecnologías** tienen que ayudar a que no exista una lengua única para comunicarse dentro de la denominada Sociedad de la Información, sino que todo el mundo, expresándose en su lengua materna, debe tener las mismas oportunidades"¹⁶.

Si bien, más del 56% del contenido publicado en internet se encuentra en inglés, lo que representa un total de 1 142 millones de páginas en este idioma y 1, 052, 764, 386 de usuarios de habla inglesa según la página *Internet World Stats* (2017), es en las redes sociales, de alcances universales, donde se usan las lenguas maternas y justamente se ve reflejada una especie de hibridación o influencia de estos nuevos términos procedentes de otros idiomas, mayoritariamente el inglés.

Aunque también se debe destacar que el propio idioma inglés, sobre todo en Estados Unidos, de donde surge la gran avalancha lingüística por el importante estatus que tiene a nivel económico y tecnológico en el entorno mundial, también está viviendo una accesibilidad idiomática que fortalece la presencia del *espanglish* y rebasa la negación del habla hispana en algunos momentos históricos del país vecino, como cuando se anexaron los territorios que antes fueron de la Nueva España y México, a los Estados Unidos.

¹⁶ Consultado el 3 de abril de 2018 en: http://www.estandarte.com/noticias/varios/las-nuevas-tecnologas-rompern-las-barreras-de-los-idomas_139.html

Esto puede ser entendido como algo hasta cierto punto lógico, ya que las relaciones económica, cultural y política entre México y Estados Unidos son más interdependientes de unas décadas a la fecha, hecho que se refleja en cifras como las exportaciones de más del 80% (302 Miles de millones) de los productos mexicanos al vecino del norte (Figura 1), de acuerdo con *The Observatory of Economy Complexity*¹⁷

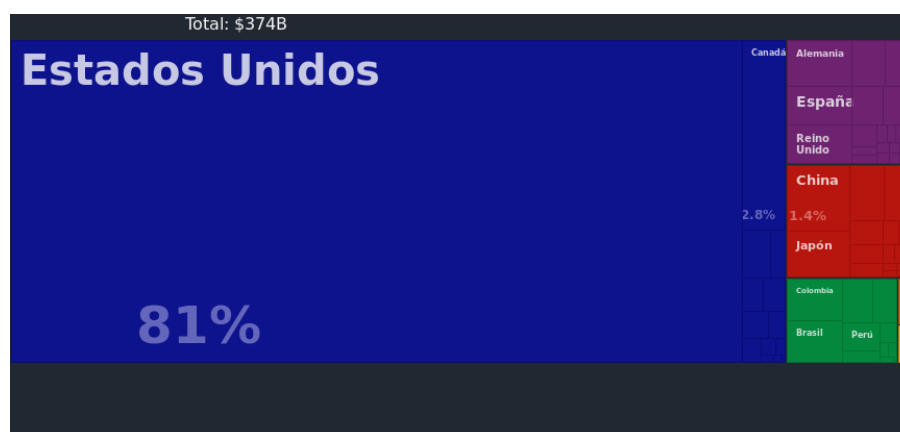


Figura 1. Porcentaje de Exportaciones Comerciales de México.
Fuente: The Observatory of Economy Complexity

Y desde luego, se considera también el destacado porcentaje de importaciones de México, que refiere esta misma fuente, procedentes de Estados Unidos en un 47 %¹⁸, además del importante número de inmigrantes mexicanos –e hispano parlantes- que desde hace décadas se han asentado definitivamente en suelo norteamericano.

De allí que no sorprenda el dato que presenta el informe 2017 del Instituto Cervantes¹⁹, el cual señala que en 2060 Estados Unidos será el segundo país hispano parlante, sólo después de México.

¹⁷ Consultado el 3 de abril de 2018 en: <https://atlas.media.mit.edu/es/profile/country/mex/>

¹⁸ Consultado el 3 de abril de 2018 en: <https://atlas.media.mit.edu/es/profile/country/mex/>

¹⁹ Consultado el 3 de abril de 2018 en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

De hecho, esta misma fuente revela que el interés por aprender español es especialmente intenso en los principales países anglófonos: Estados Unidos y el Reino Unido. Tan solo en el caso de Estados Unidos, en todos los niveles de enseñanza desde preescolar hasta la educación superior, el español es con mucha diferencia, el idioma más estudiado.

En cuanto al Reino Unido, un informe publicado en por el British Council (Board, K. y Tinsley, T. 2013) muestra que el español es percibido como la lengua más importante para el futuro, considerando en dicho estudio indicadores como intereses lingüísticos del público, necesidades lingüísticas de las empresas y peso de las distintas lenguas en internet, entre otras.

Es por ello que las accesibilidades y préstamos lingüísticos, a pesar de los puristas de ambos idiomas, parecen fortalecerse antes de combatirse frontalmente. La determinación e influencia del español en este siglo parece no ser percibido tan invasivo hacia los anglófonos, como sí lo fue el inglés para el español y otros idiomas hasta hace unos años. Al final, estos dos idiomas, particularmente, son un vehículo de pluralidad y diversidad cultural en países donde no predomine como lengua materna.

En esta vorágine lingüística global donde el inglés, español, mandarín y otros idiomas defienden sus espacios de influencia cultural en el marco de su propia influencia económica y política, son varios los países que han invertido muchos recursos para hacerse presentes a través de organismos e instituciones oficiales de enseñanza de su idioma en otros países de habla distinta. Es el caso de Inglaterra y el *British Council*, Francia y su *Alliance Française*, Alemania y los *Institutos Goethe*, España y los *Institutos Cervantes*, entre otros.

A la par, estas naciones también han establecido políticas especiales para vigilar los cambios, hibridaciones y alteraciones que pudiera sufrir su lengua para mantener cierta unidad cultural y un idioma más pulcro ante los procesos globales,

sean provocados por un idioma extranjero y/o por el uso de una faceta especial que presentan las nuevas tecnologías en las redes sociales orientadas al uso de textos como WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram, entre otros.

Sobre este último aspecto, basta recordar el uso de nuestro idioma en textos de redes de forma muy laxa, por ejemplo, escritura tan sólo en mayúsculas o su ausencia en donde corresponde, palabras sin acentos o signos diacríticos, omisión de la “ñ”, abreviaturas al por mayor sin respeto a letras dominantes o incluso provenientes del inglés, etc.

De hecho este fenómeno, también denominado *Netspeak* (Crystal, 2002), generado por el dinamismo instantáneo y semi-instantáneo de las redes sociales se trata como un singular apartado en cuanto al uso del idioma -sea cual sea-, llevado a pasajes cotidianos tecno comunicativos, por una generación que Prensky (2001) y Piscitelli (2009), identifican como “nativos digitales”.

En relación a ello, David Crystal ya reconocía en su libro *Lenguaje de Internet* que el *Netspeak*, herencia y prolongación del *TextSpeak*, es una forma de comunicación interesante porque se nutre de características que pertenecen al lenguaje oral y al lenguaje escrito; hecho que Yus (2001) confirma al decir que el aspecto más sobresaliente de esta forma de comunicación es la oralidad del texto, la cual se entiende como la sensación de los usuarios de escribir lo que desearían estar diciendo y leer lo que les gustaría estar oyendo.

Como se comentó antes, se trata esta también, de una batalla paralela que sostienen los países para salvaguardar la pureza de su lengua materna; estamos ante un panorama inédito, con pocos antecedentes, salvo la aparición misma de la lengua escrita que determinó los usos correctos y formas predominantes de las reglas de cada idioma, con la desventaja ahora, de encontrarnos en un entorno sumamente plural, muy dinámico, saturado de información y altamente globalizado.

Referencias

- Board, K. y Tinsley, T. (2013), Languages for the Future. Londres: British Council. Disponible en: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf>
- Instituto Cervantes. *Reporte Anual 2017: el español: una lengua viva*. 2017. Web. 26 Nov. 2017.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Argentina: Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Editorial Ariel.

LA EXPERIENCIA DEL USO DE PÁGINAS DIGITALES EN GRUPOS NUMEROSOS DE FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA

Maritza del Carmen Rosas Álvarez
Virginia Gutiérrez Aguilar
Hafnya Andrea Mora Arroyo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

En el presente trabajo se presenta la importancia del uso de recursos educativos digitales en grupos numerosos en el área de Formación General Universitaria, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A partir de un estudio descriptivo aplicado a 44 estudiantes, durante un período escolar cuatrimestral, donde se utilizaron herramientas en línea que sirvieran de apoyo a los estudiantes para reafirmar o aprender contenido en la materia de Lengua Extranjera nivel III. Se emplearon una serie de páginas recomendadas para estudiantes, en donde éstos podrían realizar sus prácticas, con la ventaja de poder efectuar varios intentos. La tendencia en el uso de este tipo de herramientas se considera va en aumento, debido a que los estudiantes, el tiempo que no emplean para actividades académicas, lo usan para realizar múltiples actividades de esparcimiento.

Palabras claves: Información digital, Formación General Universitaria (FGU), TIC, Trabajo Independiente

Introducción

En la actualidad los estudiantes universitarios han crecido en un ambiente en el que tienen acceso a información digital (no impresa), donde le dan prioridad a imágenes, movimiento o música más que a un texto; sienten que tienen facilidad para realizar procesos de tareas múltiples y aprenden mediante un proceso discontinuo, debido a que la información es no lineal (Motteram, 2013, p.10); la utilización de aplicaciones tiende a cubrir intervalos de tiempo que podrían ser dedicados a descansar o a estudiar, pero que sirven de distracción para los alumnos o el mundo en general. De acuerdo con la asociación internet mx (2017), un poco más de la mitad de los internautas en México (52%), se encuentra conectada en internet las 24hrs, y casi 9 de cada 10 internautas poseen PC/Laptop y smartphone, disminuyendo el uso de PC de escritorio y acrecentando el uso de tabletas.

Debido a lo anterior, dentro del área de Formación General Universitaria (FGU) los profesores tienen una necesidad de encontrar y analizar estrategias de aprendizaje o actividades diseñadas para la nueva generación de aprendientes, dirigidas a incrementar el uso de dispositivos electrónicos, hacerlos funcionales en tiempo y espacio y de esa forma ser más flexible para el alumno. De acuerdo con Kern (2013) el internet provee material auténtico, información variada, herramientas y posibilidades de comunicación para el aprendizaje del idioma inglés; de lo anterior, hacer uso de aplicaciones electrónicas proporciona al alumno la oportunidad de practicar en casa y le da apertura para conocer diferentes dinámicas de aprendizaje y, al final, adaptarse a aquella que sea mejor para su estilo. Kern (2013) también indica que se puede utilizar el internet como propósito de auto-estudio, guiados por los maestros para recomendar sitios sobre prácticas a realizar, cómo hacerlo y sobre todo a su propio paso. Luego entonces, contar con la posibilidad de utilizar diferentes herramientas, facilita la práctica del inglés en todas sus habilidades, para desarrollar su aprendizaje a través de la tecnología.

Dentro del área FGU los grupos, normalmente, son de 40-50 alumnos, y en algunos casos extraños, hasta tipo cátedra de 120. De lo anterior, los maestros de inglés vemos la necesidad buscar actividades que ayuden al aprendizaje de grupos

numerosos, por lo que el rol de las aplicaciones sirve de ayuda para poder sustentar el proceso de aprendizaje del idioma inglés. De lo anterior, este reporte pretende describir el uso de las aplicaciones digitales y su papel dentro de un grupo numeroso, como soporte a la práctica docente.

Sustento teórico

Uno de los estudios que aborda este tema es el de Pedró (2006), aquí el autor menciona que un profesor puede lograr la personalización del aprendizaje al utilizar los recursos tecnológicos que tienen a su disposición los alumnos, en un teléfono o tableta. Al mismo tiempo, el aprendizaje electrónico o M-learning (Mobile Learning) provee una metodología que les permite trabajar a su propio paso, debido a que el teléfono móvil, la tableta, laptop o PC es un aliado las 24 horas, cuando la inspiración llega, dando autonomía y dejando que el estudiante trabaje lo que quiere, cuando el estudiante lo quiere o como dice Izarra (2010) “Just in time, just for me”. A diferencia de las clases con metodología tradicional, el trabajo independiente que llevan a cabo los estudiantes, les permite avanzar a su propio ritmo y adaptarse a sus propias características. Derivando entonces, en implementar ejercicios extracurriculares como estrategia, donde los alumnos expliquen lo realizado y se vayan motivando a hacerlas cada más por voluntad que por obligación, es una oportunidad de desarrollar el autoestudio que, a final de cuentas, les ayuda para sus evaluaciones en la materia de inglés.

Por otro lado, García & Fombona (2015) mencionan que como educadores y profesores de inglés debemos involucrarnos en el uso de la tecnología móvil que complementan las metodologías actuales explorando y acercando al estudiante a nuevas estrategias de autoestudio. Por lo que, no alejados de lo que se menciona en la institución de donde deriva este trabajo, el alumno debe incorporar el uso de tecnologías, hacer evidente su trabajo y desarrollar estrategias de autoaprendizaje que lo lleven a ser independiente (BUAP, 2009).

Conjuntamente, teniendo en cuenta la existencia de grupos numerosos, los maestros enfrentan desafíos para conseguir que sus alumnos logren un aprendizaje significativo de la lengua. Por lo que se hace evidente los cambios que mencionan

García, Portillo, Romo, y Benito (2007) haciendo referencia a que, con el tiempo, en términos de educación, han pasado de la enseñanza memorística, la competición y el individualismo a la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje gestionados por los alumnos, enfatizando su participación y colaboración. Y aunque existen notables diferencias, en ambos casos se ha usado tecnología la cual también ha cambiado con el tiempo.

Metodología

A partir de un estudio descriptivo con un grupo de 44 estudiantes se implementaron herramientas en línea, durante un periodo cuatrimestral en la que el alumno tuvo una semana para poder utilizarlas y que les permitieran reafirmar o aprender contenido de la clase de inglés III (nivel pre-intermedio I).

A los alumnos se les solicitó un ejercicio por semana de cualquiera de las páginas recomendadas. La característica de dichas prácticas fue que tenían un formato de autoevaluación e intentos múltiples, con lo que los alumnos podían practicar y autoevaluarse en su avance de la materia de Inglés.

Las páginas recomendadas para los estudiantes con un nivel A2 fueron:

- *Cambridge English Language Assessment*, que permite practicar cada una de las habilidades del idioma además de tener minuterios de duración de la práctica con lo que dependiendo del tiempo disponible podrían realizar la práctica en cinco minutos si no contaran con tiempo.
- *English page*, la cual provee con ejercicios gramaticales para la mejor adquisición del lenguaje.
- *Easy Word*, donde la recomendación era practicar la comprensión lectora y de acuerdo a sus respuestas, podrían repetir las veces posibles la lectura hasta lograr la comprensión.

Sin embargo, en el proceso, se descubrió que tener en cuenta los intereses de los alumnos también era importante, los mismos alumnos mencionaron lo siguiente: “- fíjese que esta página me ayudó más...” “- Me metí a navegar y me pregunto por

qué no es mejor utilizar YouTube ¿Hay algo de malo?”. “-Yo estudié con esta página... ¿Qué le parece?” Por lo tanto, existieron actividades que promovieron el aprendizaje del estudiante de forma autónoma tal y como lo marca el Modelo Universitario Minerva (MUM) (BUAP, 2009) y después del primer mes los alumnos decidieron sobre qué páginas podrían usar para seguir su práctica.

Para evidenciar el trabajo los alumnos debieron presentar fotografías que incluían el proceso y reportar de forma oral lo que habían hecho, con lo que se permitía que el alumno pudiera practicar su habilidad oral. El uso de la fotografía derivó en selfies donde el alumno se hacía acompañar de su dispositivo, evidenciando su práctica y su evaluación en la página.

Finalmente, para tener el punto de vista de los alumnos, se les aplicó un sondeo de opinión sobre el uso de estas páginas y su preferencia por éstas. Entre la parte de sus opiniones los alumnos indicaron su preferencia del trabajo en línea más que en trabajo impreso (ver figura 1).

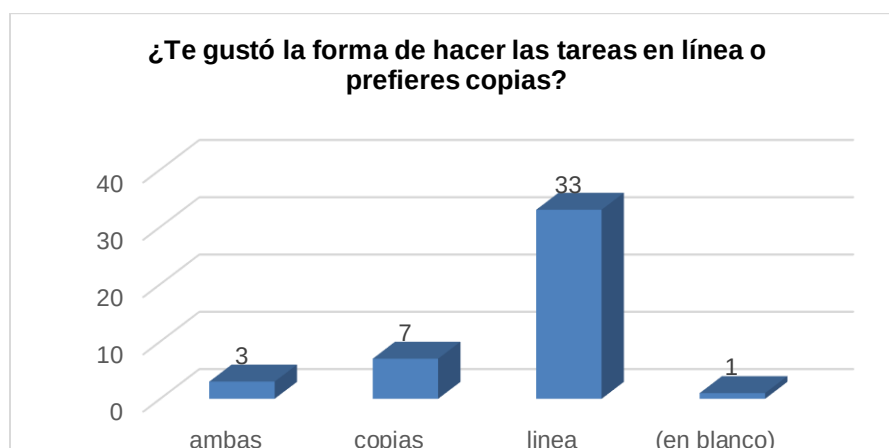


Figura 1. Preferencia del trabajo en línea

Por otro lado, la repetición de cada actividad en línea fue una parte que los hizo consciente sobre la práctica del idioma al haberla realizado hasta cuatro veces, antes de lograr el mejor resultado (figura 2).

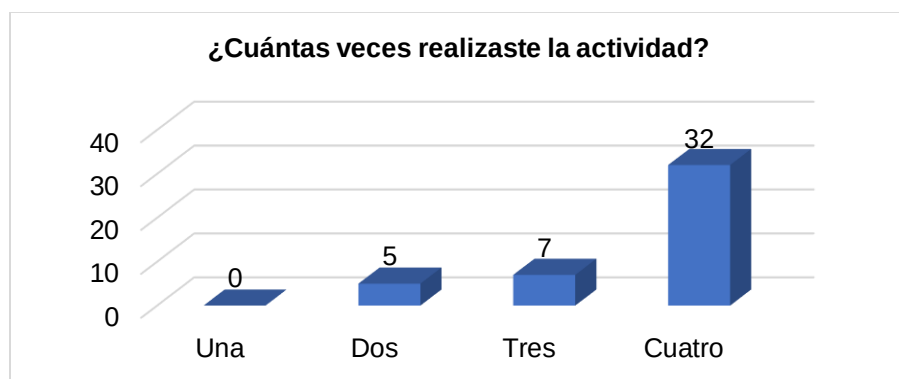


Figura 2. Repetición del trabajo en línea

Conclusiones

Lo anterior se puede inferir que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje: docentes y estudiantes incluyeron en su quehacer día a día, el empleo de estrategias didácticas digitales, muy acordes con la época y con las necesidades requeridas por los estudiantes en el contexto en el que se desenvuelven.

El avance que cada alumno logre depende de sus necesidades y constancia, sin importar si es diferente el contenido de cada una de las páginas utilizadas.

Por otro lado, la importancia de que el profesor ayuda a dar seguimiento al trabajo externo de los estudiantes y al platicar con ellos sobre sus fotografías se logra el desarrollo de la habilidad oral. Así, la práctica permitió la mejora del alumno en el desarrollo de estrategias para el estudio personalizado fuera del salón de clases.

Finalmente, personalizar el trabajo fomentó valores como:

- Responsabilidad: al lograr la realización de trabajo fuera de clase.
- Compromiso: al ser un trabajo extra decidieron participar en su realización y
- Tenacidad: una nueva forma de realizar un ejercicio y los alumnos lo llevaron a cabo con empeño y sin desistir en la obtención de un fin.

Por lo que utilizar actividades a través de dispositivos electrónicos permitió, para el caso de este grupo numeroso, una opción para practicar y autoevaluar su aprendizaje del idioma que muchas veces no se logra dentro del salón de clase.

Referencias

- Asociación de Internet Mx (2017). 13° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2017. Recuperado de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/func-startdown/60/lang,es-es/?Itemid=>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009). Fundamentos del Modelo Universitario Minerva. Recuperado de: <http://www.minerva.buap.mx/>
- García, S., & Fombona, J. (2015). Approach to the phenomenon of m-learning in English teaching. *Digital Education Review*, (28), 19-36.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Recuperado de: <https://www.businessintelligence.info/assets/varios/nativos-digitales.pdf>
- Izarra, C. (2010). Mobile Learning. Maestría en Educación Mención Informática y Diseño. Recuperado de <https://carolinaizarra.wordpress.com/81-2/>
- Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals. *Innovations in learning technologies for English language teaching*, 87, 116. Recuperado de: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf
- Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. The British Council. Recuperado de: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607%20Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf
- Pedró, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning (No. 9228). Inter-American Development Bank. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf>

CAPÍTULO VII

ENSEÑANZA DE LENGUAS

EN GRUPOS

MINORITARIOS

EL DOMINIO DE LA LENGUA YOKOT'AN ENTRE LOS ADOLESCENTES DE VILLA TAMULTÉ DE LAS SABANAS, TABASCO

Johann Carlo Casanova Sánchez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El siguiente documento presenta una parte de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en 2016 como parte de un trabajo terminal cuyo objetivo principal fue diseñar una propuesta de acciones educativas que contribuyesen a fortalecer el uso de la lengua chontal o yokot'an entre los adolescentes de una comunidad chontal del estado de Tabasco; Villa Tamulté de las Sabanas. El chontal, particularmente en el caso de esta comunidad, se enfrenta al riesgo de ser totalmente desplazado por el español a corto y mediano plazo, como lengua en uso dentro de los diferentes ámbitos o espacios sociales y comunitarios. La investigación, con un enfoque cuantitativo, consistió en la aplicación de una versión adaptada del cuestionario sobre conductas y actitudes lingüísticas de los hablantes en comunidades bilingües de Soler (1999), a una muestra de estudiantes de entre 14 y 19 años, del único centro de bachillerato de la comunidad. Parte de estos resultados, aquellos referentes al dominio de la lengua yokot'an entre la muestra considerada, son los que se reportarán y discutirán en este documento, para brindar un bosquejo del estado de dicha lengua entre los adolescentes de Villa Tamulté.

Palabras claves: Lengua originaria, lengua yokot'an, bilingüismo, dominio de la lengua.

Introducción

El presente artículo, se enfoca en el caso del yokot'an entre los adolescentes de Villa Tamulté de las Sabanas, una comunidad del estado de Tabasco, y tiene como propósito proporcionar un breve panorama del estado actual de la lengua yokot'an entre los estudiantes del plantel No. 25 de Villa Tamulté con relación a su dominio de dicha lengua.

Para ello, en este documento se presentan y discuten algunos de los resultados de un estudio de tipo cuantitativo llevado a cabo en octubre del 2016 entre una muestra de alumnos del plantel número 25 del Colegio de Bachilleres de la citada comunidad, como parte de la realización de un trabajo terminal para generar una propuesta de acciones educativas que promoviera el uso del chontal entre los adolescentes de Villa Tamulté de las Sabanas. Como parte de dicho trabajo, fue necesario en primer término, conocer el estado de esta lengua en los estudiantes con relación a su dominio y uso, y a sus actitudes hacia ella. Sin embargo, por la imposibilidad de incluir y discutir todos estos resultados en este espacio, el presente trabajo se centrará sólo en presentar y discutir los resultados relacionados con el conocimiento de la lengua yokot'an entre estos estudiantes. Pero en primer término es necesario describir a grandes rasgos los antecedentes de la lengua yokot'an, así como el estado actual de esta, específicamente de la variante que se habla en Villa Tamulté, entre los miembros de esta comunidad.

Antecedentes de la Lengua Yokot'an en Tabasco y en Tamulté de las Sabanas

El chontal pertenece a la rama de lenguas cholanas o choloides de las lenguas mayenses, con las que guarda estrechas similitudes. El término 'chontal' es de origen náhuatl y significa 'extranjero', de hecho, los mexicas lo aplicaron lo mismo a los chontales de Tabasco como a otros pueblos del sur de Oaxaca y Nicaragua, cuyas lenguas estaban muy poco relacionadas entre sí (Scholes y Roys, 1996). Los chontales se denominan a sí mismos como yoko yinikob "los hombres verdaderos" (Vásquez-Dávila, 1994, p.1). Y a su lengua la denominan yokot'an, es decir "palabra o lengua verdadera".

El chontal de Tabasco es la lengua indígena más hablada en dicho estado, con presencia principalmente en los municipios de Centro, Centla, Macuspana, Nacajuca y Jalpa de Méndez (Pérez Gonzáles, 2011). Existen aún comunidades en que gran parte de sus miembros hablan alguna lengua indígena, tal es el caso de Villa Tamulté de las Sabanas, si bien el monolingüismo en esta lengua es cosa del pasado, pues prácticamente todos sus habitantes hablan con relativa fluidez el español.

Marco Teórico

Antes de abordar el tema central de este trabajo, es necesario considerar brevemente lo que se entiende por bilingüismo y qué criterios definen a una comunidad bilingüe. Algunas de las definiciones más conocidas oscilan desde aquellas que se basan en un criterio amplio, como la de A. R. Diebold que considera el simple conocimiento pasivo de la segunda lengua (Gimeno Menéndez, s.f.) así como su conocimiento rudimentario (bilingüismo mínimo o incipiente) (Diebold, 1961, citado en Wald, 1974) a aquellas que utilizan un criterio más restrictivo en relación a definir quién es bilingüe, como la de L. Bloomfield que lo circunscribe al control de dos lenguas como el que exhibiría un hablante nativo (Gimeno Menéndez, s.f.).

Para los propósitos de la investigación que atañe a este documento, se optó por partir de la definición de Diebold de bilingüismo pasivo, así como la de bilingüismo mínimo o incipiente, en la que un hablante se encuentra en las fases iniciales de contacto con la segunda lengua y aún no es capaz de formar más que frases incompletas e inconexas, para determinar la presencia de bilingüismo. Sin embargo, además se construyó una definición operacional para la realización del trabajo de campo, que abarca además la definición de Weinrich (1953, citado en Gimeno Menéndez, s.f.) de bilingüismo como el uso alternativo de dos o más lenguas por una misma persona, de esta forma, en esta investigación el término bilingüe abarca tanto el mero conocimiento pasivo en algún grado de una segunda lengua, además de la lengua que ya se posee, como la capacidad de utilizar ambas lenguas de forma alternativa.

Otro concepto relevante para este trabajo es la distinción entre bilingüismo activo y pasivo, según Myers-Scotton (2006), el primer término se refiere a la situación de aquellos hablantes que son capaces de entender, hablar e incluso escribir en ambas lenguas, y el segundo, a la de aquellos que pueden entender su segunda lengua, pero o bien no pueden hablarla o por diversos motivos escogen no hacerlo (Myers-Scotton, 2006). Aquí también se incluyen los casos en que existe la comprensión lectora de una lengua, pero no la capacidad de expresarse en forma escrita.

Pero el objetivo de la investigación que dio lugar a este trabajo se centra no solamente en el bilingüismo como fenómeno individual, sino en la presencia de bilingüismo dentro de una comunidad, es decir, un bilingüismo social o grupal. Para la evaluación de este tipo de bilingüismo dentro de esta investigación, se retomaron los conceptos de bilingüismo equilibrado y dominante, propuestos entre otros por Gardner (1955), de acuerdo a como lo citan Hamers y Blanc (2004). Ambos términos se refieren a la competencia en el uso de dos o más lenguas por un individuo, empleándose el término bilingüismo equilibrado, para hacer referencia no a un alto grado de competencia en las lenguas implicadas sino a una situación de equilibrio en la competencia para usar estas; asimismo, este bilingüismo no implica la habilidad de usar las lenguas en cuestión en todas las situaciones o dominios sino que el individuo delimita las funciones o dominios en que usa una lengua o la otra. El bilingüismo dominante se presenta por la predominancia y superior competencia en una de las lenguas por parte del hablante, normalmente, la lengua materna (Gardner, 1955, citado en Hamers y Blanc, 2004).

Descripción del Contexto de la Población de Villa Tamulté de las Sabanas y del Lugar del Estudio

El poblado de Villa Tamulté de las Sabanas se ubica en la parte noreste del municipio del Centro, a sólo unos 38 kilómetros de la ciudad de Villahermosa, la capital del estado de Tabasco, con la cual está conectado por carretera desde hace varios años. El dato más reciente sobre el número exacto de la población de Tamulté de las Sabanas es el del censo de población del 2010 (INEGI, 2010) en el que se contabilizan 8,824 habitantes.

El INEGI reportó en el último censo de población y vivienda (2010), que de 8,261 hablantes que por ser mayores de 3 años ya pudieron ser contabilizados como poseedores de una lengua, 4, 767 eran hablantes de una lengua indígena (yokot'an), además del español, lo que representa una ligera mayoría con respecto a los que son monolingües en español. Sólo se contabilizó a tres personas monolingües en la lengua indígena.

El estudio se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres Plantel Número 25 de Villa Tamulté de las Sabanas. Esta institución educativa, contaba con una población estudiantil de mil ciento setenta y tres alumnos en el ciclo escolar 2016 – 17. De estos, 738 estaban matriculados para el turno matutino, mientras que 425 lo estaban en el turno vespertino. Este número de alumnos se distribuía en un total de 30 grupos (18 en el turno matutino y 12 en el vespertino). Las clases que se imparten allí son las mismas que conforman el currículo habitual de los colegios de bachilleres en el estado y se imparten totalmente en español, ya que la totalidad del alumnado domina dicha lengua, y no existe ninguna materia que se imparta en lengua yokot'an ni con relación alguna con la enseñanza de dicha lengua.

Metodología

Con el fin de responder a uno de los objetivos específicos de la investigación cuyos resultados se discuten en parte en este trabajo, conocer el estado de la lengua chontal en los estudiantes con relación a su dominio y uso de la lengua, y a sus actitudes hacia ella, se llevó a cabo un estudio de campo de tipo cuantitativo entre los estudiantes del plantel No. 25 de Villa Tamulté de las Sabanas. El instrumento utilizado para la investigación de campo fue el “cuestionario sobre conductas y actitudes lingüísticas de los hablantes en comunidades bilingües” adaptado de la versión de Soler (1999), el cual se aplicó a una muestra de alumnos de la institución educativa antes mencionada.

Descripción del Universo y la Muestra

El universo de este estudio estuvo constituido por el número total de alumnos registrados para el ciclo escolar 2016-17 en el plantel No. 25 de Villa Tamulté de las Sabanas, el cual fue de 1, 173 alumnos. Del universo descrito, se seleccionó una muestra representativa de forma aleatoria, a través de un sistema de cálculo automático del sitio web Creative Research Systems, considerando un margen de error del 5 por ciento y uno de confiabilidad del 95 por ciento, lo cual arrojó una muestra de 290 alumnos a encuestar. Se optó por aplicar 310 cuestionarios, ante la posibilidad de errores y la necesidad de descartar algunos. El número de cuestionarios respondidos de forma válida fue finalmente de 290.

El cuestionario se aplicó a un número exactamente igual de respondientes de ambos sexos, 145 del sexo masculino y 145 del sexo femenino, de un rango de edad entre 14 y 20 años; específicamente cuatro de ellos de 14 años, ochenta y uno de 15, noventa y tres de 16, ochenta y cuatro de 17, once de 18 y sólo uno de 20 años de edad.

Descripción del Instrumento

Como ya se indicó, el instrumento fue adaptado del “cuestionario sobre conductas y actitudes lingüísticas de los hablantes en comunidades bilingües” de Soler (1999), por lo que se midió su fiabilidad y consistencia mediante el cálculo del coeficiente de fiabilidad prueba alfa de Cronbach, en el programa SPSS statistics versión 23, misma que arrojó un coeficiente de 0.78, lo cual le otorga al instrumento un coeficiente de confiabilidad aceptable, ya que si bien no existe una regla establecida al respecto, en líneas generales se considera que un índice de confiabilidad a partir de 0.75 indica una fiabilidad aceptable (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

El cuestionario, administrado para ser respondido en forma escrita, consta de 21 ítems, divididos en tres secciones: cuatro preguntas corresponden a un apartado para obtener información acerca del dominio lingüístico de los participantes de la lengua yokot'an: 1. ¿Puedes entender una conversación en yokot'an?, 2. ¿Puedes

participar en una conversación en yokot'an?, 3. ¿Puedes comprender un texto en yokot'an?, y 4. ¿Puedes escribir en yoko'tan?

Para responder a estas preguntas los participantes tuvieron que optar una de las siguientes opciones: “bien”, “un poco” o “nada”, para evaluar su dominio de comprensión auditiva, su capacidad de interacción oral, de comprensión lectora y escritura en la lengua indígena, respectivamente. A diferencia de la versión original de este cuestionario, en esta adaptación no se incluyeron preguntas acerca del dominio del español, pues es un hecho constatado históricamente y que se corroboró con la literatura revisada durante la realización del trabajo terminal, que las comunidades yokot'an de Tamulté de las Sabanas hablan con fluidez el español, siendo en muchos casos esta la primera lengua adquirida.

El resto de las preguntas corresponden a la sección de uso y actitudes sobre la lengua, sin embargo, como ya se indicó en la introducción de este documento, por razones de espacio no se incluyeron aquí esos resultados.

Presentación y Discusión de los Resultados

En primer término, se analizó de forma global el nivel de dominio expresado por los participantes en las cuatro habilidades que conforman el dominio de la lengua (entender, hablar, leer y escribir), y que corresponden a la variable de investigación dominio de la lengua. Para ello, se sumaron los resultados obtenidos por los participantes con base en sus respuestas para cada una de las cuatro habilidades y de esta forma se obtuvo el nivel de dominio global de la lengua desde las perspectivas del propio respondiente. Así, responder “nada” en el cuestionario equivalía a “1”, la opción “un poco” equivalía a “2” y la opción “bien”, a “3”, de manera que la puntuación mínima obtenida por un respondiente forzosamente tuvo que ser “4” y la máxima “12”.

Utilizando el programa SPSS se recodificaron los cuatro ítems del cuestionario correspondientes a las cuatro habilidades, fundiéndolos en una sola variable, “nivel de dominio de la lengua”, y posteriormente se crearon rangos con base al puntaje global obtenido por los participantes en esta nueva variable. Así se obtuvieron cuatro categorías de nivel de dominio o nivel de bilingüismo, las cuales cabe aclarar

que no corresponden exactamente a definiciones específicas ya existentes de tipos de bilingüismo, sino que sólo fueron utilizadas como recurso operacional temporal para describir categorías dentro de este análisis:

Monolingüismo en español: Esta categoría abarca a aquellos participantes que señalaron no poseer ninguna de las cuatro habilidades con respecto a la lengua yokot'an, aquellos que seleccionaron “nada” como respuesta a todos los ítems correspondientes a esta sección del cuestionario y que obtuvieron un resultado total de 4.

Bilingüismo mínimo: En esta categoría se incluye a aquellos participantes que seleccionaron la opción “un poco” para describir su nivel de dominio de al menos una de las cuatro habilidades de la lengua, es decir, que poseen al menos un dominio mínimo de una de estas, así como a aquellos que indicaron dominar “un poco” todas las habilidades, lo que en términos numéricos significa que en esta categoría se incluye a aquellos cuyos puntajes obtenidos van desde 5 hasta 8.

Bilingüismo parcialmente desarrollado: Esta categoría engloba a aquellos que señalaron ya dominar “bien” al menos una de las cuatro habilidades de la lengua, y que dominan las restantes al menos parcialmente. En ella se incluye a los respondientes que obtuvieron un puntaje que va desde 9, aquellos que escogieron la opción 2, equivalente a “un poco” en el cuestionario, para describir su dominio de tres habilidades y la opción 3, “bien”, para la habilidad restante, hasta 11, es decir, aquellos que señalaron dominar “bien” tres de las cuatro habilidades de la lengua.

Bilingüismo absoluto: Aquí se incluye únicamente a aquellos respondientes que señalaron tener un buen dominio de las cuatro habilidades, es decir a aquellos que seleccionaron la opción “3” para todas las habilidades. Con el objeto de evitar ambigüedades, en esta categoría sólo se incluye a los que obtuvieron el puntaje total posible: doce.

Con base a estos criterios, de los 290 respondientes cuarenta y cuatro se clasificaron como monolingües solo en español, pues en sus respuestas externaron no poseer habilidad lingüística alguna en yokot'an. Doscientos diecinueve respondientes se clasificaron como poseedores de un bilingüismo mínimo, ya que manifestaron tener sólo un poco de dominio en una o más de las habilidades de la

lengua en yokot'an y veinticuatro respondientes fueron clasificados como poseedores de un bilingüismo en desarrollo al indicar dominar al menos una de las habilidades de la lengua en yokot'an, con lo que puede afirmarse que ya han desarrollado al menos una habilidad. Finalmente, únicamente tres respondientes mostraron un bilingüismo absoluto al señalar dominar las cuatro habilidades de la lengua en yokot'an.

Por estos resultados puede constatararse que sólo un minúsculo porcentaje de respondientes domina las cuatro habilidades de la lengua en yokot'an, o al menos ha desarrollado plenamente una. Y si bien podía suponerse que el número de respondientes que indicaran poseer sólo un bilingüismo mínimo sería la tendencia dominante, llama la atención la gran disparidad entre el número de estos con respecto a los demás, tal y como lo demuestra la figura 1.

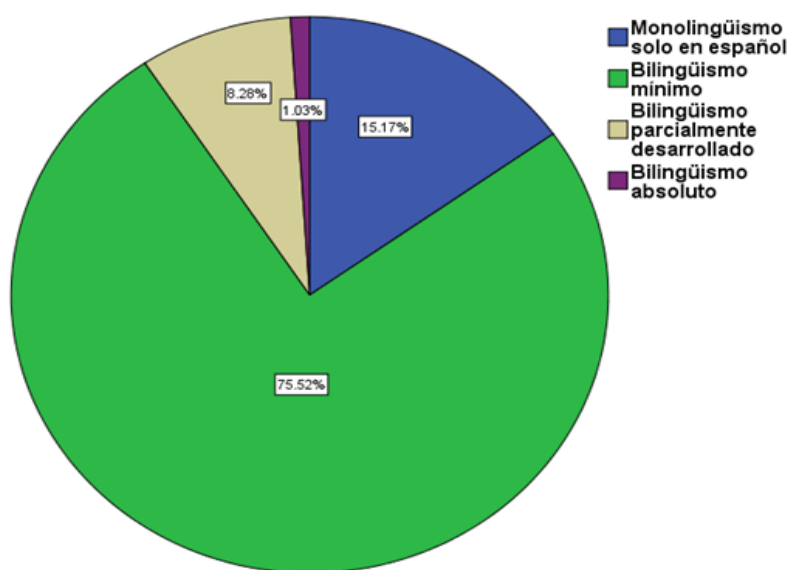


Figura 1. Distribución de los respondientes en categorías del dominio de la lengua

La tendencia dominante de los respondientes hacia un bilingüismo mínimo queda aún más claramente ilustrada cuando se analizan las puntuaciones obtenidas por los respondientes en términos numéricos netos, obtenidos de la suma total de sus respuestas dadas, donde la respuesta más alta posible fue doce, en los casos en que los respondientes escogieron la opción más alta, tres, para describir su dominio

de cada habilidad. La tendencia predominante en los respondientes fue obtener un puntaje de alrededor de seis, con una media registrada de 6.22, como se observa en la figura 2, es decir, la mitad de la máxima nota posible.

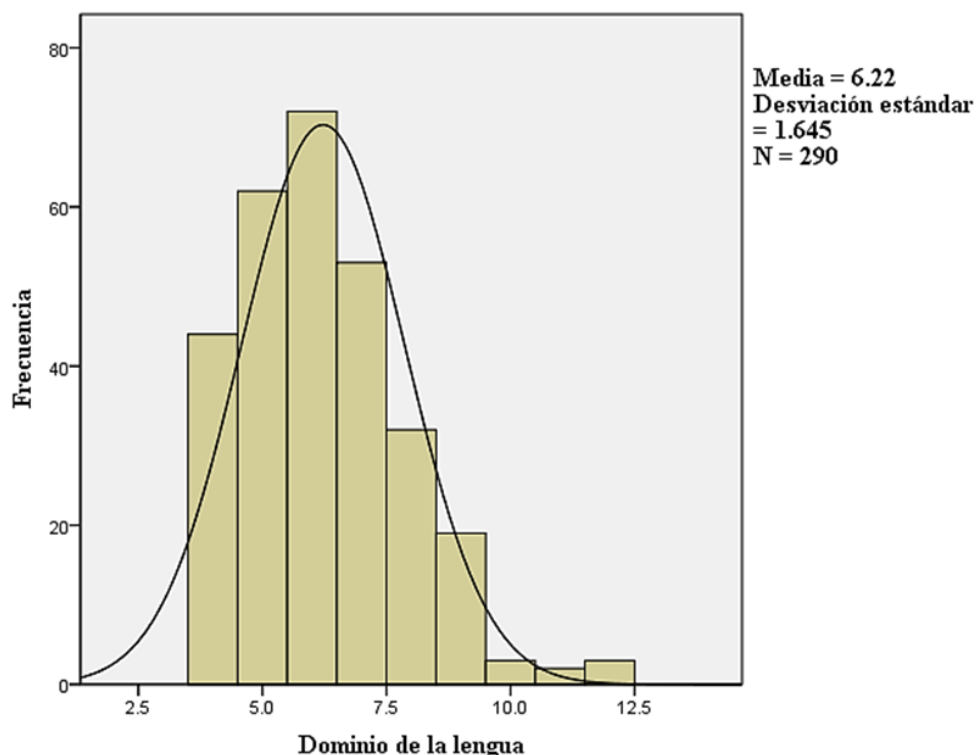


Figura 2. Tendencia media del dominio de la lengua en los respondientes

Para interpretar los datos se deben tomar como referencias el valor mínimo posible de 6 y el máximo posible de 18

Otro hallazgo muy importante fue la existencia de una gran disparidad entre la comprensión oral y la capacidad de expresión oral en los respondientes: un 76.6%, indicaron poder entender la lengua yokot'an, ya fuese un poco o bien mientras que sólo el 41% indicó poder participar en alguna medida (un poco o bien) en una conversación en yokot'an, lo que representa una diferencia de casi un 37% entre la capacidad de comprensión y expresión oral. De hecho, al verificar los casos individuales de cada respondiente, se comprobó que sólo 90 casos (30% de los encuestados), satisficieron ambos criterios, pudiendo tanto comprender como usar la lengua yokot'an para expresarse.

Al ser estas dos habilidades fundamentales para la comunicación cotidiana es posible inferir que la mayor parte de los jóvenes encuestados posee una capacidad muy limitada para verdaderamente interactuar en la lengua yokot'an.

Con respecto a las otras dos habilidades que forman parte del dominio de la lengua, la capacidad para comprender un texto y de escribir en yokot'an, prácticamente la mitad de los 290 respondientes, indicaron no poder comprender un texto en dicha lengua. Por su parte, ciento noventa y cuatro de los 290 respondientes señalaron no ser capaces de escribir en lengua yokot'an, lo que significa que el número de participantes que manifestó carencias en la capacidad de expresarse de forma escrita casi duplicó a aquellos que manifestaron carencias en la comprensión.

Conclusiones

Los estudiantes encuestados presentan un escaso dominio de las habilidades necesarias para emplear de forma efectiva la lengua yokot'an. Si bien puede afirmarse que la mayor parte de ellos son bilingües en algún grado y más precisamente, presentan un dominio mínimo de la lengua originaria, con un bilingüismo mayormente pasivo, en el que los jóvenes entienden un poco la lengua yokot'an pero no son capaces de emplearla.

Pero el propósito central de esta investigación no fue solo detallar el nivel de competencia lingüística individual de los respondientes sino obtener un panorama general del dominio lingüístico que como grupo muestra la población objeto de estudio, y en este aspecto, los resultados obtenidos permiten concluir que existe un claro predominio de una lengua, el español, sobre la otra, en un claro caso de bilingüismo dominante, tal y como lo describe el concepto de Lambert (1955, citado en Hamers y Blanc, 2004), mencionado en el apartado teórico de este texto.

Así pues, se pudo verificar en el universo objeto de estudio, un claro predominio de una lengua, el español, cuyo dominio pleno por parte de los participantes, quedó de antemano establecido por el hecho de tratarse de una escuela monolingüe en español y la propia observación del investigador durante el trabajo de campo, sobre la otra, la lengua originaria, puesto que la tendencia indicada por la media con respecto al dominio de la lengua originaria por parte de los participantes apuntó a un dominio mínimo de ella .

Referencias

- Gimeno Menéndez, F. (s.f.). *Dialectología y sociolingüística españolas*. España: Universidad de Alicante
- Hamers, J.F. y Blanc, M.H.A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.) México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.) México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado el 14 de abril de 2016 de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Reino Unido: Blackwell publishing.
- Pérez Gonzales, B. (2011). Los usos de la lengua chontal. *Cuadernos del agua. Nuestra casa. Etnicidad e indigenismo*, 1 (1), 23-33. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/000307841c4f741358254>
- Scholes, V.F. y Roys, L. R. (1996). *Los chontales de Acalán-Tixchel*. Primera edición en español. México: Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones filológicas. UNAM.
- Soler, S. (1999). *Conductas y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena Inga*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/54/TH_54_003_233_0.pdf
- Vásquez-Dávila, M. (1994). Hábitat y cultura de los chontales del Centro, Tabasco. *América Indígena* 54 (1-2), 91-118.
- Wald, B. (1974). Bilingualism. *Annual Review of Anthropology*, 3 (1-413), 301-321. DOI: 10.1146/annurev.an.03.100174.001505

HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA E INCLUSIVA DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL

Gladys Cortés Méndez
Belem Castillo Castro

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo abordar las dificultades que se le pueden presentar una persona con discapacidad visual en su proceso de aprendizaje, y la acción del profesor como facilitador de este proceso. Se parte del supuesto de que el sentido de la vista es parte esencial dentro de los procesos cognitivos, procesos necesarios para la adquisición de cualquier conocimiento. Para comprender esta problemática, se entrevistó a un joven ciego sobre las principales dificultades en el aprendizaje que se le han presentado a lo largo de su vida. Se resalta también la reflexión que sobre su práctica educativa debe hacer el profesor, con el fin de buscar y aplicar estrategias metodológicas, que permitan integrar a las personas con discapacidad visual dentro del aula, respetando sus peculiaridades y optimizando sus esfuerzos.

Palabras claves: Procesos cognitivos, sentidos, percepción, ceguera.

Introducción

En ocasiones hemos escuchado “Ahora ya lo veo todo claro” y damos por hecho que “ver” es lo mismo que “comprender” y no estamos de todo errados, ya que estos dos procesos están estrechamente relacionados. Por esta razón, podemos entender por qué los problemas de la visión afectan directamente al aprendizaje. Pero comencemos entendiendo que es el aprendizaje. Según lo define (García Gómez, 2004):

El aprendizaje es todo aquel conocimiento que se adquiere a partir de las cosas que nos suceden en la vida diaria, de este modo se adquieren conocimientos, habilidades, etc. Esto se consigue a través de tres métodos diferentes entre sí, la experiencia, la instrucción y la observación (pp. 39-82)

El concepto de aprendizaje es muy amplio y la psicología ha tenido especial interés en estudiarlo. Son numerosas las teorías y enfoques, que han intentado describir y explicar cómo aprendemos y qué circunstancias o factores influyen, positiva y negativamente, en la adquisición de conocimientos, tales como, el conductismo, teoría socio cultural, teoría del procesamiento de la información y el constructivismo entre otras. Si bien, todas comparten la premisa de que el proceso de aprendizaje empieza desde que nacemos y no se detiene en la medida en que las facultades cognitivas así lo permitan.

Para que el aprendizaje se lleve a cabo es indispensable una serie de procesos cognitivos que se inicia con el contacto de un estímulo, ya que son precisamente los estímulos los encargados de procesar la información del ambiente externo e interno. Los sentidos reciben y transforman la información para crear una interpretación, posteriormente se enfoca la atención en las características del estímulo y se concentra en él hasta lograr memorizarla. Una vez recaudada la información previa, el ser humano la analiza y la reflexiona para poder expresarla de manera verbal o no, hasta lograr cierto nivel mental que le permita razonar, resolver problemas o pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, etc.

Desarrollo

El proceso que da inicio al ingreso de los conocimientos de la realidad es la sensación y el medio que usamos para experimentar las sensaciones son los sentidos: visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil,

Las sensaciones son las experiencias que nos permiten darnos cuenta de lo que nos rodea y de lo que ocurre en nuestro interior, y son el primer canal de entrada de información al cerebro. Sin las sensaciones estaríamos aislados del ambiente y nuestras experiencias serían estériles. Alvarado et al (2011, p.130)

¿Pero qué sucede cuando el sentido de la vista que necesitamos para el ingreso de los conocimientos de la realidad es nulo? ¿Puede el aprendizaje llevarse a cabo si carecemos del sentido de la vista, el cual se asume es el principal encargado de dar entrada a los nuevos conocimientos?

Cuando el organismo no tiene la información que debería llegarle por alguno de los órganos sensoriales, éste ve dificultado su proceso de construcción y desarrollo. El sentido de la vista envía al cerebro tantas sensaciones como el resto de los sentidos juntos y es uno de los canales que propicia, en mayor potencia, la codificación y decodificación del mundo externo e interno. Por ello, las disminuciones visuales suponen un aislamiento y una afectación general en el comportamiento, desarrollo y aprendizaje de las personas.

Desde la teoría cognoscitiva social elaborada por Albert Bandura (1982), citado por Sánchez (2017, párr. 5) “La mayoría de las imágenes de la realidad en las que basamos nuestras acciones, están realmente inspiradas en la experiencia que adquirimos a través de otras personas”, es decir que cualquier ser humano puede aprender nuevas acciones con el simple hecho de observar a otros realizarlas. Pero ¿Cómo observar si carecemos del sentido de la vista?

Para esta teoría, la imitación es parte importante para la transmisión de comportamientos, pero a los débiles visuales les resulta difícil llevarla a cabo, pues su ceguera conlleva ya ciertas limitaciones en la capacidad de conocer el espacio que lo rodea y de moverse libremente, como por ejemplo, aprender a caminar.

Por su parte Romero (2014) señala:

La habilidad de caminar de las personas ciegas se divide, generalmente, en dos partes: la primera, referente al uso de los sentidos remanentes para establecer su posición y relación con los otros objetos del medio ambiente, llamada orientación; la segunda, referente a su locomoción desde un punto de partida a un lugar determinado en otra parte del medio ambiente, esto es la movilidad.

La persona que sufre un severo impedimento visual puede ser más lento para caminar por sí solo, porque no puede imitar las acciones de aquellos que le rodean y entonces requiere de una cantidad extra de estimulación, contacto físico, ayuda y aliento. Un niño puede ser incentivado para caminar al hablarle mientras él se dirige hacia esa dirección, puede ser ayudado a levantarse suavemente o incluso sujetarlo de los dedos para dirigirlo, sin embargo, los niños ciegos requieren más que eso.

Otras de las teorías que afirma que el aprendizaje comienza con la capacidad sensitiva mediante la cual las personas reciben la información del medio a través de los sentidos, es la teoría del procesamiento de la información propuesta en su inicio por Robert Gagné, Mayer y Pascual, en donde se necesita de la atención, la cual permitirá registrar y retener por breves instantes los estímulos recibidos y darles significado a través de la percepción. Pero, ¿cómo poner atención a algo que no se ve?, ¿cómo darle significado a algo si no hay una concepción visual previa?

A partir de las interrogantes antes mencionadas se realizó una entrevista a un joven con discapacidad visual desde su nacimiento, con el propósito de conocer la percepción del mismo.

David N, joven ciego de nacimiento comenta que la forma en la que él da significado a la palabra “cuadrado” es a través de la descripción que le enseñaron: *“Pertenece al grupo de formas geométricas, tiene 4 lados iguales con 4 esquinas y es idéntico a uno de los lados de un dado”*. Además, menciona que cuando comenzó a aprender sobre las formas geométricas, el tacto fue uno de los sentidos que le ayudaron a obtener una mejor percepción de ellas al usar materiales didácticos adaptados especialmente para este tipo de capacidad diferente.

En este aspecto González, (2009) señala que por lo general, el ser humano percibe el mundo a través de la visión, la cual le proporciona el 80% de la

información, una persona ciega percibe el mundo a través de los otros sentidos, lo que obstaculiza de cierta manera su aprendizaje, o incluso suelen presentar dificultades para deducir, globalizar por la misma falta de percepciones, así mismo pueden tener problemas en el proceso de adquisición de un lenguaje al no poder entender con exactitud el significado de esas palabras que no pueden ver.

Sin embargo, esto no quiere decir que las personas estén incapacitadas para deducir, analizar o incluso procesar información por la falta de visión, como señala Romero, (2014) ya que de alguna manera los sentidos remanentes o complementarios buscan organizar y procesar la información aún sin la vista.

Que, sin la vista, todos los sentidos complementarios deben organizar y procesar la información que captan a través de un nuevo sistema o método que proveerá una impresión razonablemente confiable y realista del medio ambiente y una base para el análisis y juicio intelectual. En otras palabras, para que una persona ciega pueda tener memoria visual, debe coordinar sus percepciones sensoriales a través de la interacción de los sentidos remanentes.

El sentido del oído provee información que ayuda a identificar, direccionar, y a tener una mejor percepción distancia, tamaño y estructura. Una persona ciega aprende a reconocer, identificar, discriminar y seleccionar la información que le sea importante y útil por medio de lo que escucha. Para lograrlo, pueden producir ruidos o sonidos golpeando los muslos con las manos, zapateando; el sonido se expande y choca con el objeto, produciendo así un pequeño eco que regresa a los oídos y permitiendo que los ciegos detecten los obstáculos y realicen maniobras para esquivarlos.

“Mis dedos son mis ojos, con ellos puedo ver”, dice David N.

En este aspecto Romero (2014), plantea:

El tacto incluye todo aquello que es tocado por cualquier parte del cuerpo o inversamente, todo lo que toca al cuerpo. A través de ello se percibe la presión, la forma, extensión, tamaño, peso, volumen, densidad, textura y superficie de un objeto. El tacto adquiere un valor mucho

más notorio, ya que los niños con ceguera pueden palpar, examinar, observar y reconocer una cantidad de seres y objetos.

La importancia que los sentidos tienen en el desarrollo del aprendizaje es también indicada por Arteaga (2007), quien hace énfasis en:

El sentido del olfato es una herramienta mucho más útil en las personas ciegas porque gracias a la identificación de olores adquieren información sobre el medio y la situación en la que se encuentra; permite a los ciegos hacerse un mapa mental de algunos lugares, como cafeterías, restaurantes, mercados cuando caminan por una calle, reconocer y distinguir alimentos, saber si un objeto es nuevo o viejo e incluso es posible identificar a las personas que lo rodean gracias a los aromas que le son familiares.

El sentido del gusto debe ser estimulado de manera especial en los ciegos para que la percepción de información sea lo más óptima posible. El gusto está estrechamente ligado al olfato ya que “la percepción del sabor de los alimentos en realidad se construye a partir de una amplia gama de sensaciones que incluyen los receptores odorantes de la cavidad nasal”.

En definitiva, podemos decir que ciertamente la vista es indispensable para adquirir la mayor parte de la información que se nos presenta. No obstante, no es el único sentido a utilizar, existe también el olfato, el tacto y el oído que ayudan en este proceso. A pesar de ello, la persona con ceguera no puede realizar al 100% la integración de la información que recibe, pues ésta se recibe de manera fragmentada. Por ejemplo, no todo lo que está a nuestro alrededor puede ser tocado, son muchos los elementos que sólo pueden ser observados a través de la visión, en particular el sol, las nubes, las estrellas. Asimismo, muchos de los sonidos podrán proporcionar las pautas para un tipo de percepción, pero el sonido del reloj no da información de cómo es. Igualmente, el olor y el sabor de una naranja no nos indican su color ni su forma, pero el cerebro recuerda el olor e inmediatamente lo asocia con el sabor.

Es importante que se busque complementar esta recepción y percepción del conocimiento globalizando la experiencia que de forma fragmentada recibe el ciego usando los otros sentidos, con el fin de estimular la curiosidad y paliar su restricción; de hecho, se debe hacer un esfuerzo para encontrar o adaptar materiales en el caso

de las personas con esta capacidad diferente para agregar una variedad a lo que él pueda sentir y escuchar. Es aquí donde el rol de las personas cercanas al niño es de vital importancia. Una persona ciega pueda ser más lento en desarrollar conceptos, entonces debe ser alentado, estimulado para que explore, palpe, sienta, huela y escuche.

Cuando carecemos del sentido de la vista, el proceso de aprendizaje puede tener ciertas limitaciones, aunque para algunas teorías del aprendizaje, la vista sea indispensable para que la integración de la información sea completa; sin embargo se ha comprobado que la motivación y la estimulación juegan un papel muy importante en la vida del ser humano; y en mayor medida si este presenta alguna discapacidad, como afirman Stainback y Stainback (1990), se deben buscar las estrategias adecuadas y agotar todos los recursos para que las personas ciegas tengan cada vez más, mejores opciones para su aprendizaje.

Estrategias para la integración educativa

La educación, para poder cumplir con su finalidad ética, debe esforzarse por corregir y aminorar las posibles desigualdades sociales y conseguir una escuela para todos mediante una educación de calidad dentro del marco de la escuela inclusiva. En este sentido resulta adecuado considerar las Estrategias para la integración educativa que plantean Stainback y Stainback (1990):

1. Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela, basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos, en la que se valore la integración de los alumnos y sean aceptados como miembros de la comunidad natural en la que está situada la escuela.
2. Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad educativa.
3. Establecer y dinamizar redes tutoriales de apoyo, que fomenten el trabajo colaborativo entre profesores y entre alumnos.
4. Integrar alumnos, profesionales y recursos en una síntesis superadora del individualismo latente.

5. Diseñar procesos de adaptación del currículo para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos, para los cuales no es apropiado el currículo general ordinario.

6. Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo. (Rodríguez y Gallegos 2012, p. 108)

Estas estrategias son de suma importancia para la persona con discapacidad visual pues de otra forma, no tenerlas imposibilitaría su integración dentro de un sistema escolar.

David N hace énfasis en establecer una red de apoyo colaborativo entre alumnos y profesores como lo señalan anteriormente Stainback y Stainback.

David N explica que cuando se utilizan las diapositivas como herramientas de trabajo y el maestro pide que se copie tal cual la información, es complicado que él lo realice por sí solo, entonces tiene que buscar la ayuda siempre de un compañero para que le dicte la información; acción que consume demasiado tiempo para ambos alumnos.

David N señala precisamente que la falta de conocimiento pedagógico y sensibilidad por parte del maestro es otra de las dificultades que ha enfrentado a lo largo de su vida escolar.

“Por lo general, los maestros explican en el pizarrón un tema, alguna idea o un ejercicio matemático y escriben fórmulas para que los alumnos comprendan de manera visual su clase; pero debido a nuestra falta de visión, nosotros no logramos comprender”. Incluso menciona que cuando esto sucede, él mismo al final de la clase se acerca para preguntarle al maestro y sus respuestas siempre son: “Que ellos ya explicaron la clase, que no pueden retroceder”.

Este tipo de respuesta denota de alguna manera, la falta de preparación que tiene el profesor al no saber cómo manejar o enseñar a personas con estas

capacidades diferentes. Y es así como se debe de alguna manera adaptar el programa a las necesidades de algunos alumnos como los débiles visuales.

Conclusiones

El compromiso que el profesor debe asumir es indispensable para que una persona logre integrarse al aula y realizar la mayoría de las actividades, siempre y cuando este le ofrezca apoyos específicos, tales como materiales didácticos adaptables, recursos tecnológicos, programas educativos, estrategias metodológicas y de intervención; así como la guía de otras personas o incluso, si es necesario, adecuar los espacios, para que sean seguros, y hacer un trabajo previo con el alumno para que reconozca el área donde se moverá.

A través de la educación se espera lograr que la persona ciega o con baja visión sea capaz de funcionar en el mundo en forma similar a los demás de su edad y que tenga las mismas oportunidades de alcanzar una vida plena en todos los ámbitos. Por ello, la capacitación a los profesores es de suma importancia; que al profesor se le adiestre con nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza, que sepa usar materiales variados educativos o metodológicos, que organice diferentes dinámicas de trabajo, seleccione espacios de aprendizaje, y realice adecuaciones al programa de trabajo con el fin de lograr lo anterior.

Por otra parte, es necesario involucrar de manera activa a la familia dado que constituye uno de los pilares fundamentales para la integración del alumno y para el desarrollo de su independencia. Si bien, muchos de ellos enfrentan desconocimiento sobre cómo apoyar a sus hijos, además del temor de que pueda pasarles algo en el proceso, es por ello, que se les debe proporcionar información que los guíe sobre cómo ayudar a sus hijos.

Como afirma Lobera (2010) es importante comprenderlos y guiarlos, porque en ocasiones desconocen qué pueden hacer y cómo ayudar a sus hijos. Conviene reunirse frecuentemente con ellos, para ayudarles a descubrir las capacidades de los niños, o incluirlos realizando el material didáctico, que éste va a necesitar dentro del aula. Así mismo, ofrecerles el tiempo y espacio para que las familias de otros alumnos con deficiencia visual se conozcan, compartan sus experiencias y se

apoyen mutuamente. Nada ha probado ser más efectivo que las terapias realizadas por los grupos de apoyo con experiencias similares.

Sin duda, la educación de las personas con ceguera es un aspecto que debe ser tomado como un reto por aquellas personas que están involucradas en su entorno, tanto familiares como amigos, pero especialmente por los profesores, quienes deben plantear acciones que contribuyan para una sociedad igualitaria, evitando estereotipos y promoviendo una vida más independiente para este tipo de personas.

Referencias

- Arteaga G. E. (s.f.). *UDLAP BIBLIOTECAS*. Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lda/arteaga_j_g/capitulo2.pdf
- Gallo, O. R. (19 de abril de 2014). *Pisagua viejo y nuevo*. Recuperado el 16 de Octubre de 2017, de <http://oscarromerogallo.blogspot.mx/2014/04/como-puede-movilizarse-una-persona-ciega.html>
- García I. (2004). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. MC Graw-Hill.españa
- González A. (2009). *Alumnos con deficit visual en la escuela. Temas para la educación* , 8. Revista digital para profesionales de la enseñanza ISSN 1989-4023 Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5236.pdf>
- Lobera J. (2010) *Discapacidad Visual*. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México
- Mendoza, P. B. (2013). *La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva , 175-190. Recuperado el 25 de Febrero de 2018, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Romero, S. (2013). *Educación especial en México*. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva* , 77-91. México.
- Sánchez, P. (2017). *Albert Bandura y su teoría de aprendizaje social (TAS). Implicaciones educativas*. Cognifit. Salud, Cerebro & Neurociencia, consultado el 17 de febrero de 2018 en: <https://blog.cognifit.com/es/albert-bandura-teoria-de-aprendizaje-social-implicaciones-educativas/>
- Stainback, S. y. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore : P.H. Brookes Pub. Co.

PROPUESTA DE UN MANUAL DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Efraín Carrera Salcido
Lilia Martínez Lobatos
Laura Emilia Fierro López

Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

En México, la enseñanza del idioma inglés y la educación especial son dos disciplinas que requieren la atención de las autoridades educativas para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales. En lo que respecta a la educación secundaria, los profesores de inglés requieren de apoyo didáctico especializado para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La realidad educativa actual muestra una ausencia de materiales didácticos que permitan explorar estrategias para impartir una clase de inglés en donde los alumnos con discapacidad cognitiva puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera regular al mismo tiempo que se fomenta una interacción social para fortalecer la comunicación en una lengua extranjera. Estas circunstancias han generado interés en desarrollar una propuesta de investigación acerca de la enseñanza del idioma inglés en educación secundaria e inclusión educativa, llevada a cabo a partir de un estudio de caso en una institución educativa privada ubicada en Baja California; teniendo como interrogante: ¿Cómo diseñar estrategias didácticas para enseñar inglés a estudiantes de educación secundaria diagnosticados clínicamente con Trastorno del Espectro Autista? Asimismo, esta propuesta de investigación plantea como objetivo Elaborar un manual de estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en educación secundaria que cursan programas de inglés como lengua extranjera.

Palabras Claves: Inglés como lengua extranjera, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, trastorno del espectro autista.

Introducción

Uno de los retos que la educación de México enfrenta en la actualidad es la adopción de un modelo de inclusión para la enseñanza del idioma inglés al integrarlo de manera obligatoria como un programa de lengua extranjera en la educación secundaria. A su vez esto representa una desventaja para los docentes del idioma inglés que desconocen las implicaciones que conllevan adoptar prácticas inclusivas para facilitar la generación de competencias y resolver necesidades de aprendizaje. Cantú & Martínez (2006) explican que las problemáticas en las escuelas privadas de educación básica de México en comparación con las de España se relacionan con la falta de formación docente continua, la falta de recursos materiales y humanos de apoyo para resolver necesidades de aprendizaje dentro del aula, asimismo como la falta de transversalidad entre la psicología del aprendizaje y asignaturas que demandan una participación activa dentro de la clase.

Por su parte, British Council (2015) afirma que ciertamente existen dificultades dentro de la enseñanza del idioma inglés en México y estas corresponden a la exclusión de los estilos de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas en el estudiante. Sin embargo, es importante mencionar que las limitaciones que dificultan el trabajo del docente de inglés en el salón de clase se presentan no sólo por las causas anteriores, sino también a la falta de conocimiento y habilidad en el manejo de estudiantes que requieren una supervisión y apoyo específico: existe una necesidad de explorar formas alternativas para enseñar inglés sin la necesidad de dejar fuera a estudiantes ni elementos curriculares.

Estas alternativas abren la relación entre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y la educación especial. Desafortunadamente, la enseñanza de lenguas y la educación especial siguen siendo consideradas, para efectos de estudio e investigación, como dos disciplinas independientes sin antecedentes concretos sobre enseñanza de inglés a partir de un modelo de inclusión.

Este trabajo de investigación consta de un estudio de caso integrado por un estudiante de secundaria que se encuentra diagnosticado clínicamente con Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo cual se busca desarrollar una metodología inclusiva para que el estudiante mejore su rendimiento escolar, se

desarrolle en el aspecto social y potencializar su competencia comunicativa en el idioma inglés. Por esta razón, esta propuesta de investigación plantea responder la siguiente pregunta: ¿Cómo diseñar estrategias didácticas para enseñar inglés a estudiantes de educación secundaria diagnosticados clínicamente con Trastorno del Espectro Autista?

Como objetivo general, se plantea elaborar un manual de estrategias didácticas para la enseñanza de inglés a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en educación secundaria que cursan programas de inglés como lengua extranjera. Los objetivos específicos planteados consisten en:

- Identificar y describir las características del TEA en la adolescencia de acuerdo a un diagnóstico clínico.
- Diseñar estrategias didácticas a partir de una adecuación curricular mediante el diseño de una secuencia didáctica para fomentar la inclusión educativa de un estudiante con TEA.

Marco Teórico

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (English as Foreign Language) implica para las instituciones privadas de educación secundaria una flexibilidad para seleccionar sus programas de estudio en esta modalidad debido a la existencia de diversos cursos ya diseñados, mismos que son ofertados por editoriales encontrándose entre las principales Cambridge, Oxford y Pearson. Desafortunadamente, en los casos de programas para adolescentes, estos materiales requieren adecuaciones para ser utilizados con estudiantes que presentan necesidades específicas de aprendizaje debido a la ausencia de objetividad en contenido y actividades, lo que causa confusión en estudiantes con TEA.

Bygrave, Copage, Freebairn y Mugglestone (2011) establecen algunos principios que permiten seleccionar aquellos recursos bibliográficos adecuados a las necesidades de los estudiantes, permitiendo la selección de materiales útiles para estudiantes con necesidades educativas especiales que, a causa de una

discapacidad cognitiva, presentan dificultad para el aprendizaje del idioma inglés. Entre estos principios se encuentran:

- Uso de imágenes/fotos auténticas, artículos de revistas, artículos de páginas web, correos electrónicos y juegos.
- Personajes adolescentes con los que el estudiante se pueda identificar para establecer un rol de interés por parte del adolescente.
- El programa debe enfocarse en situaciones, temas y aspectos emocionales que el estudiante sea capaz de reconocer y responder.
- Funciones del lenguaje auténticas y expresiones cotidianas utilizadas en la vida del adolescente, conectadas a las situaciones o temas de las lecciones en las diversas unidades.

Actualmente los programas de inglés de educación secundaria en México basan sus objetivos de aprendizaje en base a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para lograr el dominio de la lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita a un nivel básico (A1-A2), intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2)

Por otro lado, en paralelo a la enseñanza del idioma inglés, la educación especial implica un trabajo colegiado. Los retos de la educación solicitan el apoyo de los docentes y de las mismas instituciones públicas y privadas para apoyarse entre sí en la oferta de una educación de calidad a partir de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Booth (1998) define el concepto de inclusión educativa como capacidad de la institución educativa para adaptarse a las necesidades diversas de los alumnos. Estas necesidades demandan un seguimiento personalizado debido a la complejidad del cuadro clínico con el que es diagnosticado el estudiante.

El Trastorno del Espectro Autista es uno de los tantos trastornos que se presentan en las aulas de clase. El concepto de *espectro autista* fue propuesto de manera inicial por Wing (1995) al considerar dos aspectos en concreto que marcaba el autismo: el primero un conjunto de síntomas que eran definidos por la conducta; el segundo, la existencia de retrasos y alteraciones en el desarrollo que, aunque no eran causados por un cuadro de autismo, los síntomas correspondían a los de un

sujeto autista. Sin embargo, el término *espectro autista* es sustituido en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales por el término *Trastornos del Espectro Autista (TEA)* incluyendo todos los cuadros de autismo existentes como el Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Gnecco (2013) explica que en la adolescencia, para un joven adolescente con TEA implican no un reto sino varios, entre ellos, buscar su identidad, poner en práctica los valores aprendidos en la infancia y desarrollar habilidades que le permitan ser autosuficiente. Este autor menciona algunas de las características del TEA en la adolescencia, entre ellas se encuentran retraso en cambios emocionales, ansiedad, frustración por pertenecer a algún grupo social, inmadurez emocional, descuido de la higiene y cuidado personal, reacciones emocionales poco ajustadas a la situación, aumento de obsesiones, depresión, ansiedad y estrés.

Por otra parte, en relación al rendimiento académico, este autor menciona las formas en las que el TEA dificulta la actividad escolar, entre ellas se encuentran:

- Lentitud al redactar apuntes
- Dificultad en la adaptación de cambios de horarios, profesores, aulas
- Seguimiento de actividades (tareas) secuenciadas
- Presencia de desmotivación en algunas asignaturas
- Dificultad para identificar ideas principales en un texto

Metodología

La metodología en este trabajo de investigación se ubica en un estudio de caso simple. La unidad de análisis para este estudio de caso simple la conforma un adolescente de 16 años quien se encuentra estudiando tercer grado de secundaria en una escuela secundaria particular de tiempo completo ubicada en Baja California. Es importante mencionar que el sujeto se encuentra diagnosticado, a través de un reporte neuropsicológico emitido por una institución evaluadora, con Trastorno del Espectro Autista.

Para el diseño de esta investigación se contemplaron cuatro fases. La primera, organización del estudio del caso que permitió delimitar la metodología (mixta), el alcance de esta (exploratorio), asimismo como las técnicas (estudio de caso, entrevista, observación directa) y los instrumentos (bitácora de observación, cuestionario para encuesta a profesores de inglés con experiencia en educación secundaria y guion de entrevista a psicólogo especialista en TEA).

La segunda fase contempló la fundamentación curricular misma que permitió explorar los constructos teóricos y elementos necesarios para llevar a cabo una adecuación curricular sobre metodología, contenido y evaluación en la asignatura de inglés III, a su vez esto permitió registrar esta adecuación en una secuencia didáctica siguiendo la propuesta de Díaz (2013).

La fase tres contempló el trabajo de campo. Durante esta fase se aplicaron tanto la encuesta como el guion de entrevista, se ejecutaron las adecuaciones curriculares en función de las actividades y estrategias aplicadas en la secuencia didáctica planteada, lo cual permitió observar de forma directa el caso durante el periodo establecido.

Finalmente la fase cuatro permitió analizar la información recabada en las encuestas y entrevistas, asimismo se elaboraron reportes e informes de observaciones; esto con la finalidad de establecer conclusiones de observación sobre el caso de TEA y elaborar el manual de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas en el idioma inglés y para favorecer un rendimiento académico regular en función de las capacidades del estudiante con TEA.

Resultados

Los resultados generados de este trabajo de investigación están organizados en dos fases. La primera, fundamentación curricular, se encuentra integrada por una adecuación curricular en la cual se delimitan las modificaciones que se realizan a la asignatura de inglés III en función de contenido, metodología y evaluación. Dentro de esta misma fase se cuenta también con una secuencia didáctica, en la cual se establecen las actividades de apertura, desarrollo y cierre a seguir de acuerdo a las modificaciones realizadas en la adecuación curricular. Estas actividades se

encuentran correlacionadas a una competencia general y sub-competencias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante con TEA.

La segunda fase se encuentra conformada por resultados de trabajo de campo, derivados de la observación directa del caso con TEA. Estos fueron de utilidad para contrastar aspectos como los aprendizajes adquiridos por el caso con TEA, la participación que tuvo el estudiante durante el periodo de observación y la utilidad de las estrategias en la adecuación curricular y que fueron aplicadas a través de la secuencia didáctica llevada a cabo durante el periodo de observación.

Dentro de esta fase también es importante mencionar la elaboración de un manual de estrategias didácticas a partir de los procesos curriculares y actividades en el salón de clase funcionales para mejorar el rendimiento académico del estudiante, apoyando la disminución de conductas de ansiedad o de estrés que causaban limitaciones en la participación activa en la clase de inglés.

Conclusiones

La enseñanza de inglés es capaz de evolucionar a través de una transversalidad de disciplinas como la psicología y la educación especial. Es un trabajo arduo, una labor que demanda investigar para reflexionar e innovar. La enseñanza del inglés y la educación especial son capaces de consolidar una buena práctica docente siempre y cuando existan verdaderos académicos capaces de proponer planteamientos educativos que sean importantes para dar el lugar que corresponde a ese grupo de estudiantes que han sido marginados y que están en busca de ayuda para poder sobresalir como cualquier otro estudiante.

Este proyecto de investigación logró responder y argumentar la interrogante sobre cómo diseñar estrategias didácticas para enseñar inglés a estudiantes de educación secundaria diagnosticados clínicamente con Trastorno del Espectro Autista, a partir de una exploración y una aportación transversal para la enseñanza del idioma inglés y la educación especial. El apoyo que brindó el diagnóstico clínico realizado al estudio de caso fue indispensable para contrastar las características del Trastorno del Espectro Autista en la adolescencia de acuerdo a la teoría de los diversos especialistas. Este proceso de diagnóstico resultó útil y confiable ya que permitió

tomar en consideración aquellas pautas realizadas por la entidad evaluadora para elaborar el plan de trabajo académico a seguir con respecto a la inclusión del estudiante en un sistema de trabajo académico regular. Finalmente, esto a su vez generó el registro de aquellas estrategias clínicas y didácticas funcionales para la inclusión de alumnos adolescentes con TEA en cursos de inglés como lengua extranjera.

Referencias

- Booth. (1998). *From Them to Us: An International study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- British Council. (2015). English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors. *Education Intelligence*, 56. Recuperado el 12 de Marzo de 2017, de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>
- Bygrave, J., Copage, J., Freebairn, I. y Mugglestone, P. (2011). Teaching Teenagers: current teaching issues. En *In Sync*. Pearson Longman.
- Díaz, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. Comunidad de Conocimiento UNAM. Recuperado el 15 de Noviembre de 2017, de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Gnecco, J. (2013). La adolescencia y el Síndrome de Asperger. *Autismo Diario*. Recuperado el 30 de Octubre de 2017, de <https://autismodiario.org/2013/02/18/la-adolescencia-y-el-sindrome-de-asperger/>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión. *Revista Latinoamericana de de estudios Educativos* , 34, 201-223. Recuperado el 12 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Wing, L. (1995). *The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals*. Londres: Constable.

ACERCA DE LOS AUTORES

Alan Cárdenas Rebollo

Maestro en lenguas modernas por la Universidad Autónoma de Baja California, Licenciado en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y profesor de inglés y chino en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT. Cuenta con certificaciones en enseñanza del inglés y conocimiento del mismo como TKT, 1,2, y 3. TOEFL-ITP y CENNI del Sistema Educativo Nacional SEP. Asimismo con certificaciones HSK del idioma chino y CILS de la lengua italiana. Tiene 10 años como profesor de lenguas en el CELE de la UJAT y 5 años como docente de chino mandarín. Es profesor-investigador asignatura A en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT.

Adriana Rosales Rodríguez

Es licenciada en Lenguas Modernas Aplicadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Estudió la Maestría en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso en la UATx. Actualmente es docente en la licenciatura en Enseñanza de Lenguas de esta misma institución, donde imparte materias relacionadas con el área de literacidad académica y lingüística desde hace 4 años. Sus intereses investigativos están relacionados en dos áreas de conocimiento, por un lado, al estudio discursivo de lenguas originarias nacionales como el náhuatl y, por otra parte, al estudio de los procesos de literacidad en el ámbito universitario.

Alejandra Toxqui Hernández

Es estudiante en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene experiencia docente en el nivel superior. Está interesada primordialmente en el uso de la tecnología en la enseñanza.

Alexia Alejandra Cárdenas Zavala

Licenciada en Docencia de Idiomas, actualmente estudiante de 4to semestre de la Maestría en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali. 3 años de experiencia docente en: preescolar, primaria y educación superior. Actualmente, estudiante de tiempo completo, becada por CONACYT 2016-2018. Conocimientos de idiomas; español como su lengua materna, inglés como su segundo idioma y francés como el tercer idioma.

Alma Rosa Fernández de la Fuente

Licenciada en Educación media en el área de inglés por el Centro de Actualización del Magisterio. Cuenta con la maestría en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y con una especialidad en la enseñanza del idioma inglés por la Universidad de Cambridge "Certificate for Overseas Teachers of English" (COTE), con el Certificate of Proficiency in the Teaching of English as a Foreign Language del Anglo

Mexicano de Cultura, A. C., así como con las certificaciones Teaching Knowledge Test (TKT) Módulos 1, 2 y 3, TOEFL- ITP, DTES/CENNI y Diplome d'études en langue française (DELF B1). Actualmente es Técnico Académico Asociado "C" de Tiempo completo en el Centro de Enseñanza de Lenguas extranjeras (CELE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) con 29 años de antigüedad donde ha impartido el idioma inglés como lengua extranjera y fungido como asesora en el Centro de Estudio y Práctica para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE) de la UJAT.

Ana Cecilia Murillo Gamas

Es profesora de francés y de inglés como lengua extranjera desde 2001. Se encuentra adscrita a la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco como Profesor Investigador desde 2005. Estudió la Licenciatura en Idiomas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y se tituló de la Maestría en Lenguas Modernas en la Universidad Autónoma de Baja California.

Anani Landero Echavarría

Estudió la Licenciatura en Idiomas y es candidata a la Maestría en Ciencias de la Educación con Formación en Docencia e Investigación. Ha laborado en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, No. 249, Universidad Politécnica Mesoamericana en Tenosique, Tab., Colegio Part. José Narciso Rovirosa, EMSAD 14, Ejido San Isidro, Tenosique, Tab y Centro Especializado en Computación e Idiomas, Balancan, Tab. Actualmente, es docente de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica Multidisciplinaria de los Ríos, así como en el Colegio de Bachilleres de Tabasco, Plantel 13, en Tenosique, Tabasco.

Antonio Filemón Coronel Urías

Maestro en lenguas modernas por la Universidad Autónoma de Baja California, Licenciado en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y profesor de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT. Cuenta con certificaciones en enseñanza del inglés y conocimiento del mismo como TKT, 1,2, y 3. TOEFL-ITP y CENNI del Sistema Educativo Nacional SEP.

Araceli Tecuatl Cuautle

Es profesora- investigadora de Medio tiempo en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios y licenciatura en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es Presidente de Academia de Formación General Universitaria Lengua Extranjera Inglés de la Modalidad a Distancia y miembro activo de la Academia de Formación General Universitaria Lengua Extranjera Inglés Nivel 2. Imparte clases en el área de Formación General Universitaria en sus modalidades presenciales y a distancia. Desde el 2009 líder de la comisión curricular encargada de diseñar los programas de estudio de la Modalidad presencial y a distancia de la asignatura Lengua Extranjera Inglés en los cuatro niveles, así como de los materiales para la plataforma instruccional de la Modalidad a Distancia bajo la asignación y aprobación de la Dirección General de

Educación Superior (DGES). Sus intereses se enfocan al uso de la tecnología en la enseñanza y la evaluación.

Belem Castillo Castro

Licenciado en psicología, con una especialidad en docencia y dos maestrías: Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación. Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación y Universidad Olmeca Experiencia Académica y administrativa Asesor Académico, Profesora de asignatura y Jefa del Departamento Psicopedagógico en la Escuela Secundaria y de Bachilleres Artes y Oficios Córdoba, Veracruz Directora General en el Instituto Comercial Bancario. Villahermosa, Tabasco. Directora de la Fundación Lolita de la Vega IAP. Tabasco Jefe de Posgrado y Becas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesora de tiempo completo de la DAEA UJAT desde 1994 a la fecha Participación en conferencias, seminarios, talleres. Ha participado como ponente o conferencista en diferentes eventos, foros, congresos, coloquios, panel, etc. en diferentes instituciones

Carlos Alberto Ramos Rivera

Profesor de inglés y francés adscrito al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Cuenta con estudios de maestría en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Ha sido participante del programa de formación docente de inglés de la SEP en la Universidad de Arkansas en Estados Unidos y del programa de asistentes de idiomas en la ciudad de París, Francia.

Cecilia Guadalupe Castillo Palma

Cuenta con una Licenciatura en Idiomas, así como una Maestría en Tecnología Educativa. Actualmente, es docente de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), también es profesora de asignatura y fungió como responsable del Programa de Tutorías (2016-2017) en la División Académica Multidisciplinaria de los Ríos de la UJAT, en Tenosique, Tabasco.

Cindy Mariela Sánchez Gallegos

Es profesora investigadora de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde el 2010 a la fecha. Graduada de la Licenciatura en Idiomas de la Facultad de Educación y Artes de la UJAT con especialidad en docencia. Maestra en Lenguas Modernas, título otorgado por la Universidad Autónoma de Baja California UABC en el año 2017. Actualmente se dedica a las prácticas profesionales en el área de inglés y colabora en la realización de investigaciones enfocadas al apoyo de estudiantes que aprenden una segunda lengua. Sus intereses son la enseñanza del inglés, estrategias de enseñanza y la adquisición de L2/ L3.

Concepción Gutiérrez Aguilar

Es profesora – investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene maestría en Educación Superior por la

Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Imparte clases en diferentes Unidades Académicas de la BUAP en las modalidades presencial y a distancia. Ha participado como consejera de unidad, secretaria de academia de la modalidad a distancia, miembro de academia de modalidades presenciales y a distancia. Es pionera en el diseño de los programas de estudio a distancia de la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en sus cuatro niveles; así como, de su implementación. Ha colaborado en el diseño y revisión de los planes y programas de estudio de la asignatura de inglés desde el 2009 con la asignación y aprobación de la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la BUAP. Entre sus intereses de investigación se encuentran el uso de herramientas digitales en el aula, el aprendizaje auto dirigido, el diseño curricular y alternativas de evaluación.

Dalila Del Carmen Rivera Soberano

Cuenta con la Licenciatura en Idiomas con especialidad en Traducción e Interpretación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2007). Se ha desempeñado como profesor-investigador en la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE) de la UJAT desde el año 2009. Obtuvo el grado de Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (2017). Ha realizado cooperación con la Universidad de Minnesota en el proyecto de E-tándem en la DCELE (2017--). Sus líneas de investigación contemplan el aprendizaje intercultural, y los centros de auto acceso.

David Guadalupe Toledo Sarracino

David Guadalupe Toledo Sarracino es profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), Especialidad en Enseñanza del Inglés (Universidad de Cambridge), Maestría en Docencia (Universidad Autónoma de Baja California) y Doctorado en Lingüística (Universidad Autónoma de Querétaro). Ex becario Fulbright en el Departamento de Educación en la UCSD en EEUU. Evaluador nacional del Consejo para la Acreditación de Programas en Humanidades, A.C. Miembro de MEXTESOL, TESOL, REED y CIESPAL, A.C.

Elvira Mayela López Laparra

Es profesora - investigadora del idioma inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Cuenta con una maestría en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California y con la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas. Sus intereses son la enseñanza del inglés, el diseño de materiales didácticos y la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo en la educación.

Enrique Ordoñez de la Cruz

Lic. en Idiomas (2004-2010) por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesor y responsable de la creación de los diferentes niveles de portugués impartidos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Ernestina Patricia de Dios Naranjo

Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Estudió Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UJAT y especialidad en la Enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad Autónoma de Yucatán. Es profesora fundadora de la Licenciatura en Idiomas y cuenta con experiencia como docente de 27 años. Sus líneas de investigación son enseñanza del idioma inglés y Lingüística.

Evelyn Zapata Díaz

Es egresada de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación son la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de profesores de lenguas. Es profesora en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT.

Fabiola Torres Méndez

Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Popular de la Chontalpa desde 2004, con reconocimiento Perfil Deseable PRODEP. Miembro del CA Gobernanza, educación y turismo. Estudiante del cuarto año del programa Distance PhD in Modern Languages en la Universidad de Sauthampton, UK. Becaria PRODEP. Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa 2005-2007. Licenciada en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco generación 93-97. Miembro del Sistema Estatal de Investigación desde 2004. Profesor de asignatura de la materia de inglés a nivel licenciatura desde 1998 y del programa de maestría en Educación de la Universidad Popular de la Chontalpa. Exbecaria Comexus-Fulbright en los programas: Teacher Exchange Program en Oregon, USA 2011-2012 y del Summer Course for Language Teacher Texas, USA 2008. Certificaciones vigentes: IELTS Académico, TOEFL.

Fanny Columba Camarillo

Lic. en idiomas, generación con especialidad en traducción e interpretación (1996-2001), Maestría en Docencia (2005-2007) Profesora del CELE desde 2005. Certificación en TKT, TOEFL, CENNI. Ha sido Teacher Trainer desde 2005 para el examen TOEFL, ha elaborado y diseñado cursos de preparación y actualización docente para profesores de inglés, ha diseñado talleres de elaboración de exámenes por competencias, y así como fue parte de la comisión de la elaboración y diseño de los programas de estudio que están vigentes en el CELE desde el 2014. Ha trabajado en cursos de capacitación docente enfocada a niños y adolescentes. Actualmente es Presidente de la academia de inglés del 2015 a la fecha donde está encargada de la actualización de los exámenes y de los programas que usa el CELE. Además, es la encargada de los cursos de inglés para niños del CELE de la sede centenario de la UJAT.

Felipe Antonio Sánchez Alejandro

Felipe Antonio Sánchez Alejandro cuenta con la Licenciatura en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es profesor en la Dirección de Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, donde imparte cursos de inglés para alumnos y público general. Ha sido profesor de inglés durante más de 9 años. Obtuvo el grado de Maestro en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Actualmente apoya en el área administrativa y de docencia en los cursos sabatinos en la DCELE-Chontalpa.

Gladys Cortés Méndez

Licenciada en Idiomas con terminal en docencia. Actualmente estudia la maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa en la Universidad Juárez autónoma de Tabasco. Experiencia docente por más de 18 años. Profesora de Asignatura en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde 2004. Certificaciones: En el idioma italiano con la CILS nivel B2, Certificada en el idioma inglés con el CENNI nivel B2+ y el TKT módulo 1, 2 y 3 con banda 4.

Gladys de la Cruz Sánchez

Es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con una maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario de Tabasco, y Doctorante de Dirección e innovación de instituciones. Ha participado en eventos y congresos nacionales e internacionales presentando ponencias de diversa índole: educativo, administrativo y cultural. Asimismo, ha participado como relatora y moderadora de eventos académicos, congresos y conferencia. De igual manera, funge como evaluadora de exámenes de oposición para el ingreso docente. Docente y Asesor para la elaboración del Programa de Fortalecimiento Integral para Instituciones de Educación Superior de la División Académica de Educación y Artes y actualmente se desempeña como administrativo de la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjera.

Hafnya Andrea Mora Arroyo

Es alumna de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, interesada en los procesos didácticos en grupos numerosos. Tiene experiencia en clases particulares del idioma en adolescentes y adultos. Actualmente, está interesada en la investigación en el aula y participa en la investigación Estrategias de enseñanza-aprendizaje para grupos numerosos que determinan la importancia del eje transversal Lengua Extranjera Inglés.

Hiroe Minami

Maestra en la Enseñanza de Idioma Inglés como Lengua Extranjera por Canterbury Christ Church College, University of Kent. Profesora-investigadora de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación incluyen la formación docente, la evaluación de aprendizaje y creencias de docentes.

Ileana Carolina Lang López

Es egresada de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación es la enseñanza de lenguas extranjeras. Es profesora en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT.

Iliana Ivet de la Cruz Pérez

Profesora Investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde el 2012, iniciando en la División Académica de Educación y Artes en la Licenciatura en Idiomas y desde el 2015 adscrita al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Es profesora de inglés como lengua extranjera desde el 2006, tiene experiencia docente con niños, jóvenes y adultos, ha preparado estudiantes universitarios para la certificación de los Idiomas francés e inglés. Formó parte del programa de Asistentes de idioma en Francia. Es egresada del Máster Erasmus Mundusfor, con especialización en Formación para la Enseñanza Superior por la Universidad de Reims Champagne Ardenne, Francia y la Universidad de Granada, España. Participó en el Programa de Pedagogía Bilingüe de la Universidad de Paul. Se interesa por la promoción de los intercambios y movilidad estudiantil.

Ismael Cruz Vazquez

Es profesor investigador de la Universidad Juarez Autónoma de Tabasco. Cuenta con 15 años de experiencia en la enseñanza del inglés y del francés. Posee la licenciatura en Idiomas, por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Maestría en Lenguas Modernas por Universidad Autónoma de Baja California. Entre sus gustos se encuentra tocar el piano y practicar ciclismo.

Izmalli Aguilar Ramírez

Licenciada en Relaciones Comerciales por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Hizo sus estudios de inglés en el Centro Lingüístico de Tabasco y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UJAT. En este último, realizó el Curso de Preparación Docente para la Enseñanza del Inglés (2001 y 2002). Ha dado clases en diversos institutos de enseñanza de inglés como Hammer Sharp, EEC, además de instituciones de educación superior como UVM y desde 2010 a la fecha en el CELE UJAT. Ha participado como ponente en diversos encuentros de idiomas organizados por UVM, UJAT y la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha tomado cursos de preparación, desarrollo profesional y certificaciones en la enseñanza del idioma Inglés con organismos reconocidos en la disciplina tanto en México como el extranjero. Recientemente participó en el Programa de Intercambio para profesores bilingües en la Universidad De Paul en Chicago, Illinois; en una estancia de tres semanas en aquella ciudad.

Johann Carlo Casanova Sánchez

Johann C. Casanova Sánchez es profesor de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Funge también como perito traductor ante el tribunal superior de justicia del estado de Tabasco. Ha cursado la maestría en lenguas modernas en la Universidad Autónoma de Baja California, como parte de la cual realizó el trabajo terminal titulado, “Propuesta de Acciones Educativas para Fortalecer el Uso de la Lengua Chontal en Villa Tamulté de las Sabanas, Tabasco”.

José Concepción Aquino Arias

Es profesor-Investigador en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en el programa educativo de Ciencias de la Educación. Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la UJAT, Maestro en Educación por la UJAT y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Anáhuac-Mayab, en la Ciudad de Mérida, Yucatán. Cuenta con el reconocimiento de Perfil PRODEP. Está inscrito en el Padrón Estatal de Investigadores del estado de Tabasco. Ha asesorado tesis de nivel licenciatura y posgrado (maestría). Funge como tutor de estudiantes de pregrado y maestría. Ha participado como colaborador en proyectos de investigación institucional sin financiamiento. Es integrante del Grupo de Investigación: Intervención Socioeducativa hacia los derechos humanos y la responsabilidad social. Participó como responsable del área de Vinculación y Educación continua en la DAEA-UJAT. Se desempeñó como Jefe de Posgrado en la DAEA-UJAT. Ha participado en diferentes eventos académicos locales y nacionales como ponente.

José Efraín Carrera Salcido

Licenciado en Docencia de Idiomas por la Universidad Autónoma de Baja California, graduado con Mención Honorífica y acreedor al premio como Mérito Escolar. Maestro en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California Campus Mexicali. Se ha desempeñado como docente de inglés, francés y español como lengua extranjera desde 2012. En 2016, funda el Instituto Franco Americano de Lenguas Extranjeras en la ciudad de Mexicali, Baja California y desde entonces se encuentra a cargo de la dirección académica de ésta institución. También se desempeña como responsable del programa de idiomas en Liceo Franco Inglés Mexicali.

Juana May Landero

Profesora-Investigadora de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT en el Área de la Investigación. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad en Docencia, Maestría en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, con Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP.

Laura Emilia Fierro López

Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California, universidad donde se desempeña como profesora investigadora en la Facultad de Idiomas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores; su trabajo de investigación se

relaciona con los temas de currículum, formación profesional y vinculación. Ha dirigido trabajos de tesis en el área de diseño curricular en el área de lenguas. En el 2011 publicó el libro *Formación para la Innovación. El currículum ante las demandas de la Nueva Economía*. Es líder del CA Educación y Vinculación

Lilia Martínez Lobatos

Doctora en Ciencias Educativas por la UABC, maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Especialidad en Docencia y Diplomados en Diseño Curricular y Evaluación de Educación Superior, licenciatura en Ciencias de la Educación en la UABC. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas en la UABC en Mexicali, donde atiende docencia en licenciatura y maestría. Ha dirigido tesis en las maestrías y doctorado. Autora en los temas de Currículum, didáctica y vinculación en educación.

Liliana Pelayo Muñoz

Candidata a Doctora del Programa a Distancia en Lenguas Modernas por la Universidad de Southampton, Reino Unido (Becaria PRODEP), su línea de investigación es la enseñanza directa de la lectura en inglés como lengua extranjera. Maestría en TEFL por la Universidad de Jaén, España y revalidada por Centro Panamericano de Estudios Superiores, Michoacán México. Docente de Inglés como Lengua Extranjera desde 1997. Ha impartido clases desde nivel preescolar hasta universitario. Desde 1999 imparte clases de inglés como profesora de asignatura en licenciaturas e ingenierías de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) y desde 2009 en el Centro de Aprendizaje de Idiomas, CADI-UPCH, del cual es fundadora y coordinadora. Pertenece al Sistema Estatal de Investigadores desde 2014.

Liliana Sulay Díaz Farías

Profesora – investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, adscrita al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras desde el 2004. Desde sus inicios, ha sido docente de los idiomas inglés e italiano, así como de español para extranjeros. Ha preparado estudiantes universitarios para la certificación del idioma inglés a través del Diplomado de Preparación para el Examen TOEFL ITP y ha participado como examinadora en la aplicación del examen de certificación del idioma italiano CILS. Actualmente se encuentra a cargo de la Academia de Italiano de este centro. Fue tutora en el programa de Asistentes de Idioma Nativos en el CELE en los periodos 2013 – 2014 y 2015 – 2016. Estudió la maestría en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California de 2015 a 2017. Se interesa en la promoción de la competencia intercultural en clases y en la certificación de los alumnos en los idiomas que imparte.

Manuel Jesús Estrada Lorenzo

Lic. en idiomas, 1ra generación (1990-1995), Maestría en Educación. Profesor de inglés e italiano del CELE de la UJAT. Certificación TKT, TOEFL, CENNI, y CILS (Actualmente es responsable de la Coordinación Administrativa de la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Su línea de investigación es la enseñanza del idioma italiano.

María del Rocío Domínguez Gaona

Doctorado en Ciencias Educativas, catedrática en la Licenciatura en Docencia de Idiomas y la Maestría en Lenguas Modernas de UABC. Miembro del CA Lingüística Aplicada y el SIG Learner Autonomy de IATEFL. Interesada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, autonomía del aprendizaje, los centros de autoacceso y las prácticas de bilingüidad. Ha sido profesora de inglés por más de 20 años en la Universidad Autónoma de Baja California. Posee una Licenciatura en Inglés otorgada por la Universidad Veracruzana, una Licenciatura en Enseñanza de Inglés otorgada por la Universidad de Exeter, una Especialidad en Docencia por UABC, una Maestría en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés por la Universidad de Manchester, y un doctorado en Ciencias de la Educación por UABC. Participó en el proyecto de Centros de Medios de Auto-acceso de Idiomas de la UABC. Fue subdirectora de la Escuela de Idiomas en Tijuana de 1996 a 2004. Además, ha tenido varias coordinaciones en esta institución entre las que destacan la de Extensión Universitaria y Vinculación, la de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés y la del Centro de medios de Auto-acceso de Idiomas. Actualmente funge como coordinadora de Posgrado e Investigación en la Unidad Tijuana. Es profesora de la Licenciatura en Docencia de idiomas y la Maestría en Lenguas Modernas. Es tutora de los alumnos de esta licenciatura en la unidad Tijuana. Ha estado involucrada en los trabajos académicos de la Escuela de Idiomas (Elaboración de programas, elaboración de materiales) y en la capacitación de los profesores de esta Escuela a nivel estatal. Participó como observadora en los cursos que brindó el Consejo Británico a esta institución. Sus investigaciones giran principalmente en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el aprendizaje autónomo, las prácticas de literacidad de docentes y estudiantes y las prácticas pedagógicas e investigativas de los formadores de profesores de lenguas. Es miembro del Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada y del SIG Learner Autonomy de IATEFL; además cuenta con el perfil PRODEP.

María Guadalupe Garza Pulido

Maestra en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera por Aston University. Profesora-investigadora de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus líneas de investigación incluyen currículum, formación docente, y discurso escrito.

María Lyssette Mazó Quevedo

Doctora en Turismo por la Universidad Antonio de Nebrija (España), profesora e investigadora de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) (México), especializada en marketing y sustentabilidad turística. Maestra en Turismo de la Naturaleza por la UPCH y Maestra en Administración por el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) (México).

Miembro fundador del Laboratorio Universal de Observación Urbana y Turística A.C. (LUSTUR), miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco y lideresa del Cuerpo Académico Gobernanza, Educación y Turismo con la línea de investigación: procesos de transformación política, educativa y turística para el desarrollo humano.

María Tila Camacho Pérez

Realizó sus Estudios de Licenciatura en Administración en la División Académica Económico Administrativa (DACEA), de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Obtuvo el Grado de Maestra en Educación en la División Académica de Educación y Artes (DAEA), de la UJAT. Es Profesora Investigadora en el área de lenguas. Profesora lengua y Cultura Italiana en la UJAT, con 34 años de experiencia en la docencia en el idioma italiano, en el Centro de Enseñanza de Lengua Extranjeras (CELE) y la Licenciatura en Idiomas. Cuenta con estudios de portugués e inglés por el CELE de la UJAT. Ha sido Acreedora del Mérito Académico en el 2003 y 2005 por la UJAT. Está certificada en el dominio y manejo del idioma italiano, por la Università Per Stranieri Di Siena, Italia. Es aplicadora de los Exámenes de Certificación de Italiano, por el Instituto Italiano de Cultura, Ciudad de México. Cuenta Con Perfil PRODEP, por la Secretaría de Educación Pública. Ha ocupado cargos administrativos académicos en la UJAT. En DAEA, Coordinadora de Estudios Básicos, actualmente Es la Encargada de la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT.

Marilyn Sarai Ávalos Huesca

Profesora-investigadora en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Tabasco. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), Especialidad en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional Autónoma de México), Maestría en Ciencias de la Educación (Instituto de Estudios Universitarios).

Maritza del Carmen Rosas Álvarez

Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene maestría en Docencia Universitaria por la Universidad Iberoamericana Puebla y licenciatura en Lenguas Modernas por la BUAP. Imparte clases en la licenciatura en la Enseñanza del Inglés y el área de Formación General Universitaria en sus modalidades presenciales, semi presenciales y a distancia. Ha sido miembro de la comisión curricular de Lengua Extranjera inglés FGU abril 2015 a 2016, de la comisión de Políticas nacionales e internacionales en la reestructuración curricular del plan de estudios de LEI y LEF, 2014 y de la comisión de revisión curricular dentro de la Facultad de Lenguas 2014-2016. Además de haber participado en el diseñado de los planes y programas de estudio de la lengua extranjera inglés en sus cuatro niveles para modalidades presenciales y a distancia. Sus intereses de investigación incluyen el desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje en grupos numeroso, aplicación de la tecnología y desarrollo curricular.

Miguel Ángel Córdova Magaña

Egresado de la Licenciatura en Médico Cirujano. Maestría en Docencia por parte de la UJAT. Doctorante en el Doctorado en Educación por la Universidad Maya. Cuenta con las certificaciones de TOEFL, CENNI, TKT en sus tres exámenes principales y el BCCTE otorgado por el Consejo Británico. Además de estudios y certificantes en el área médica.

Ha realizado diversas investigaciones en el campo de aprendizaje autogestivo, motivación estudiantil y en el uso de las TIC's para la enseñanza de idiomas. Ponente en congresos de carácter local, nacional e Internacional en donde se han presentado los resultados de las investigaciones realizadas. De igual manera cuenta con la publicación de artículos en revistas indexadas y en libros electrónicos. Dentro de la trayectoria profesional laboral como docente, ha sido profesor por 25 años a nivel universitario, habiendo laborado de igual forma en áreas de educación media superior y secundaria. Así como también ha trabajado en el diseño de programas de cursos especiales y diplomados. Ha colaborado en las áreas de educación a distancia, Centro de Autoacceso, vinculación universitaria. Actualmente es responsable del programa institucional de TOEFL ITP para la UJAT y responsable del área de certificación y vinculación para la UJAT; además de ser parte del equipo de traducción de la Revista Hitos de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas.

Myriam Romero Monteverde

Licenciatura en Enseñanza de inglés como segunda lengua por UABC. Licenciatura en Educación en Enseñanza de Inglés por la Universidad de Exeter. Maestría en Educación en Formación de Profesores. Veintidós años de experiencia como profesora de inglés. Ponente en: FEULE, MEXTESOL, Congreso Estatal de Idiomas, Congreso Estatal de Chiapas, ANUPI, TESOL, ACPI-TESOL Costa Rica, LATIN CALL Durango.

Nohemí Trinidad Lezama Kim

Profesora – investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, adscrita al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras desde 2000. Desde entonces, ha sido profesora del curso de francés, y asesora del Centro de Estudio, Práctica y Autoaprendizaje de Lenguas Extranjeras desde 2006. Participó en el programa de intercambios de asistentes de idiomas México – Francia. Ha sido tutora en el programa de Asistentes de Idioma Nativos en el CELE desde 2013. Es evaluadora de los exámenes de certificación DEFL habilitada por el CIEP. Estudió la Licenciatura en Idiomas por la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco de 1996 a 2001. Promueve el intercambio cultural de estudiantes y profesores.

Paola Maricela Alejo García

Licenciada en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Con poco más de 10 años de experiencia, ha tenido la oportunidad de trabajar enseñando inglés tanto a niños como adolescentes y adultos. También se ha desempeñado como profesora de francés desde 2013. Actualmente, es profesora-investigadora en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Petrona Dolores Juárez López

Tiene una Licenciatura en Idiomas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, al igual que una Maestría en Administración por la misma universidad. Es docente en dicha institución desde 2007.

Raquel Conde Guadarrama

Licenciada en Lingüística Aplicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAT, en la que ahora es docente, está interesada en el mantenimiento, revitalización, enseñanza y desarrollo de las lenguas originarias de nuestro país. Maestría en Lingüística Indoamericana en el Centro de Estudios Superiores en Antropología Social. Ha colaborado en diferentes proyectos lingüísticos en instituciones como la Dirección de Pueblos Indígenas del Estado de Tlaxcala y en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. La Mtra. Raquel Conde ha participado en distintos foros, encuentros y congresos relacionados tanto con la lingüística como con la enseñanza; sigue dando clases en estas áreas en la UAT desde 2005 y Primaria Indígena.

Raúl Enrique Arano López

Es profesor de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Realizó estudios de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas, y estudios de posgrado en Lenguas Modernas en la Universidad Autónoma de Baja California. Sus intereses son la enseñanza del inglés, las estrategias de aprendizaje y el uso de blogs para el aprendizaje de idiomas.

Raúl Armando Hernández Glory

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Guadalajara, Maestro en Gestión de la Calidad en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Culminó en 2016 sus estudios del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara. Ha fungido como jefe de información y de mercadotecnia en la Dirección de Comunicación y Desarrollo de la UAG entre 1992 y 1997 (Zapopan). En 1998 fue coordinador editorial de la Revista Sinergia y Lo Nuestro, en Tabasco. De 1999 a 2003 fue coordinador de Difusión Cultural y Deportes de la Universidad del Valle de México Campus Villahermosa. Del 2003 al 2008 fue coordinador de Difusión Cultural de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. De 2008 a la fecha es encargado de la Dirección del Centro de Desarrollo de las Artes en la UJAT. Ha dado clases en la Universidad Autónoma de Guadalajara así como en la Universidad en la Comunidad (UNICO) en Zapopan, Universidad Mundo Maya, Universidad del Valle de México Campus Villahermosa y actualmente en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es perfil deseable PRODEP desde 2013 e integrante del Sistema Estatal de Investigadores desde esa misma fecha.

Rey David Román Gálvez

Doctorado en educación por la Universidad de Tijuana, México (2012), Maestro en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por la Universidad Autónoma de Baja California, México (2005). Actualmente profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, coordinador del laboratorio de informática, en docencia está dedicado en las líneas de la estadística, investigación y el diseño instruccional con nuevas tecnologías, área de investigación se desarrolla en trayectoria escolar, tutorías y evaluación de procesos educativos.

Roberto Carlos Sánchez Peralta

Es Profesor de alemán como lengua extranjera desde 2003. Se encuentra adscrito a la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Juárez de Autónoma de Tabasco como Profesor Investigador de Tiempo Completo y coordina la Academia de Alemán desde 2005. Estudió la Licenciatura en Idiomas en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y se graduó con doble titulación de la Maestría interinstitucional en Deutsch als Fremdsprache: Estudios interculturales de Lengua, Literatura y Cultura Alemanas en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad de Leipzig. Actualmente forma parte de la Mesa Directiva 2016-2018 de la AMPAL (Asociación Mexicana de Profesores de Alemán) y es evaluador de los exámenes de certificación de alemán del Goethe-Institut. También se desempeña como perito traductor de alemán-español y es miembro de la OMT (Organización Mexicana de Traductores).

Rocío Elizabeth García Calderón

Lic. en idiomas, 1ra generación (1990-1995), Maestría en Educación, 2009-2011. Profa. del CELE de 1989-2000 y del 2006 a la fecha y de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de 1995-2000. Profa. de Español a nivel High School en Covington, GA de 2000-2005. Mérito académico 1998 y 2012 del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Certificación COTE, TKT, TOEFL, CENNI, DELF y DALF (de los cuales es evaluador del examen CENNI). Profa de inglés y francés desde 1989. Presidente de la Academia de Inglés de 2003-2005. Ha sido teacher trainer desde 1995, entrena para el examen TOEFL desde el 2006 y ha incursionado en traducción e interpretación desde 2006 a la fecha. Actualmente es responsable del centro de Estudio y Prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CEPALE)

Rocío Guadalupe Sosa Peña

Es profesora investigadora de la Universidad Popular de la Chontalpa, Cárdenas, Tabasco, México. Realizó estudios de maestría y doctorado en Ciencias Filosóficas en la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de la Habana, Cuba. Ha publicado artículos científicos en revistas arbitradas y participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

Rubén Zapata Díaz

Lic. en idiomas, 1992-1996. Maestría en Tecnología Educativa, 2002-2004. Profesor de inglés del CELE de 1996-2000. Profesor-Investigador de la Licenciatura en Idiomas de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de 2000-a la fecha. Ha trabajado en proyectos de investigación en el área de Docencia de Lenguas Extranjeras desde el 2008. Cuenta con las certificaciones COTE, TKT, TOEFL, CENNI. Es Responsable del Examen TOEFL Institucional en la UJAT de 2005-a la fecha. Es Responsable de la aplicación del examen CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) por parte del Instituto Italiano de Cultura de la Ciudad de Mexico de 2007 a la fecha. Es Coordinador de la aplicación del examen Diagnostic Test for English Students 3 (DTES 3) por parte de REDNOVA CONSULTANTS de 2010 a la fecha. Es, también, Jefe Académico del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UJAT de 2004-a la fecha.

Simone Fiorini

Nato a Firenze (Italia) nel 1970, ha conseguito un Master in Scienze dell'educazione presso l'Università Interamericana per lo Sviluppo (UNID) di Monterrey, ed è dottorando in Scienze dell'Educazione sulla qualità e processi di Innovazione educativa. Insegnante e Coordinatore di Italiano nell'Istituto Tecnologico di Monterrey; Responsabile del Centro di certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri). Responsabile del Diploma Programma (IB) International Baccalaureate di italiano. Per dieci anni consecutivi, ha ricevuto il riconoscimento ECOAS (Teacher Evaluation Survey) rilasciato dall'Istituto tecnologico di Monterrey per la sua eccellenza accademica. È autore di due libri; uno in lingua spagnola "Historias que saben a milagros" e un libro digitale disponibile in Ibooks "Volare in un mondo di emozioni 1" edito dalla Editoriale Digitale dell'Università Tecnológico de Monterrey. Ha partecipato come relatore a diversi eventi, forum, congressi, panel, ecc. in diverse istituzioni.

Verónica Severiano Hernández

Es Profesora-Investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde hace 12 años. Tiene una Maestría en Competencias y la Licenciatura en Idiomas por la UJAT. Cuenta con la Certificación DALF C1, CENNI y TOEFL. Sus líneas de investigación son la evaluación educativa y el diseño de programas por competencias.

Virginia Gutiérrez Aguilar

Virginia Gutiérrez Aguilar es profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Biológicas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene maestría en Educación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y licenciatura en Ciencias de la Computación por la BUAP. Imparte docencia en las Licenciaturas de Biología y Biotecnología en el área de Formación General Universitaria en la BUAP. Actualmente es Consejera de Unidad Académica de la Facultad de Ciencias Biológicas. Profesor con perfil PRODEP 2017-2020. Coordinadora de Tutorías Académicas de la FCB-BUAP. Ha colaborado en diversos capítulos de libros de investigación en el área de Tecnología Educativa y Seguimiento Académico. Sus intereses de investigación incluyen el desarrollo de estrategias didácticas, aplicación de tecnología en el aula y seguimiento académico.

Xóchitl Tavera Cervantes

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Latina de América y Maestra en Estudios Humanísticos con énfasis en Literatura por el Tecnológico de Monterrey. Ha trabajado en las áreas de gestión cultural, comunicación digital y comunicación social. Imparte clases en los niveles de bachillerato y licenciatura desde hace 5 años y actualmente es Profesora de Tiempo de la Universidad Latina de América en el departamento de Acreditaciones. Ha realizado investigaciones en el campo de la escritura académica en estudiantes de carreras científicas y tecnológicas y ha obtenido reconocimientos locales y nacionales en diversos concursos literarios. Forma parte de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género y de la Asociación Mexicana de Retórica, entre otras.

Yolanda Natalia Álvarez Gómez

Es egresada de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es Maestra en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California. Su línea de investigación es la enseñanza de lenguas extranjeras.